

Analyzing The Phenomenon of Teaching For The Test In The Biology

Gholamreza Yadegarzadeh*¹, Mahbobeh Khosravi², Fatemeh Sadeghi sini³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۱۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۱۸

Accepted Date: 2023/11/01

Received Date: 2023/04/07

Abstract

Background & Purpose: Many candidates yearly participate in the field of experimental science of the University Entrance Exam (regarded as the most crucial means to gain admission to higher education) to major in medicine, pharmacy and dentistry; therefore, scraping through this exam is of great importance and priority. The nature of the exam, the preparation process of the candidates and its importance and priority have become the phenomenon called "Teaching to the Test" prevailing in the secondary educational system. With this in mind, the purpose of the present study is to analyze the phenomenon of "Teaching to the Test" in the biology course.

Methodology: The design applied for this qualitative study is an interpretative phenomenological analysis. This research is an attempt to explore the perceptions of biology teachers about the phenomenon of teaching for the exam, the factors affecting its prevalence, and the effect of "Teaching to the Test" on teaching and learning methods. The participants encompass biology teachers of schools in six districts and trainers of private educational institutions in Isfahan, who were selected with the index of having experience in teaching biology as teachers and also trainers of the preparatory courses for the University Entrance Exam. According to the approach and purpose, 15 participants were selected by applying the non-probability sampling method of snowball. The data collection procedure was based on a semi-structured interview. Relying on the related literature and previously conducted studies, the interview questions were generated. Preliminarily, the questions were raised for 3 participants and after modification, they were ready for the main survey. In order to analyze the teachers' interviews, they were converted into text. Employing *Diekelmann, Allen and Tanner* methods, the primary concepts, then the sub-themes and eventually the main themes were extracted.

1. Assistant Professor of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, TehranT Iran.

* Corresponding Author:

Email: yadegarzadeh@gmail.com

2. Associate Professor of the Curriculum Study, Allameh Tabataba'i University, TehranT Iran.

3. Masters Degree of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, TehranT Iran.

Findings: In the first research question, four themes of the importance of biology courses in the University Entrance Exam, students' anxiety, accelerating factors and education degree were identified. In the second question of the analysis of the opinions, perception and lived experience of biology teachers, three types of themes were identified, which indicated the strengthening, weakening and moderating effect of the variable of "Teaching to the Test" on the method and process of teaching and learning. The results of this study showed that according to the teachers participating in this study, the factors that influence the phenomenon of "Teaching to the Test" in the biology course consist of the importance of the biology course in the University Entrance Exam, the anxiety of candidates, accelerators and the conditions of the final year of the secondary school. The review of the interviews and the main and sub-themes revealed the biology course is considered vitally important for the students who compete in the experimental science field because their performance in this course is to a large extent effective in determining their rank and score in the University Entrance Exam. Pursuant to the participants, anxiety is another effective factor that orients teachers to "Teaching to the Test". Students are faced with two related issues: the difficulty of the course and the difficulty of the test, both of which cause the candidates of the experimental science field stress and anxiety. Generally, to address the first research question, it can be said that the experience and perception of the teachers indicate the prevalence of the phenomenon of "Teaching to the Test" in the biology course. This issue is under the influence of factors such as the importance of the biology course, the anxiety of candidates, accelerators and the conditions of the final year of secondary school. The experience and perspective of the participants suggest that "Teaching to the Test" affects teachers' teaching and learning methods in three ways: it either strengthens it, moderates it or weakens it. Based on the opinions of the participating teachers, "Teaching to the Test" strengthens the teaching and learning process by diversifying the teaching patterns and promoting the use of technology. That "Teaching to the Test" results in the strengthening of teaching and learning methods is a matter of controversy. In accordance with the opinions of the participants, the phenomenon of "Teaching to the Test" can moderate the teaching and learning methods. This moderation takes place in the classroom and in relation to the students. When the atmosphere of the class is charged with the sense of learning, the teaching methods shift from test to learning. Teachers' reactions to expectations can also create such a situation. From teachers' standpoint, the curriculum, school performance, teacher, mental/emotional pressure, being fed up with exams and the subject of biology weaken the teaching and learning methods. The findings show that on the one hand, teachers as the main guide of education in school face a concrete reality called the entrance exam of universities and higher education centers, which is very important for students and parents (of course not all), and on the other hand, they, as the sole executor of the curriculum in the classroom, must be able to found the basis for the realization of the educational goals. "Teaching to the Test" is a dominant phenomenon in secondary school in that all educational activities of the school are focused on the test, and teachers and students make efforts to succeed

in the test. While disrupting the teaching and learning process, this phenomenon leads to the prevalence of superficial teaching of concepts and subjects and also the centralization of techniques of testing.

Conclusion: As a general conclusion drawn from the previous studies, the experiences of holding the University Entrance Exam in the country and the findings of this research, it can be claimed that the phenomenon of Teaching to the Test is an indispensable part of the public educational system of our country. Since the University Entrance Exam is of remarkable significance for students and they consider it as the only way to enter the university, its effect on education, teaching and learning cannot be ignored. That is because the current trends of the educational system fail to stand against this phenomenon. In most of these types of educational systems, mechanisms are adopted to control the effect of Teaching to the Test, the most important of which is diversifying the ways of entering higher education and separating the exam process from admission. However, many other factors are involved in this process, many of which are beyond the control of public and higher educational systems. It is expected that teacher in the classroom works within the framework of the official curriculum and develops the knowledge and skills of the students. The premise is that the implementation of the curriculum in the classroom leads to the enhancement of students' knowledge and skills, and their performance on the tests increases. But, when the test determines the direction of education, the phenomenon of Teaching to the Test inevitably overshadows the elements of the curriculum.

Keywords: Teaching To Test, National Test, Curriculum, Teaching, Test, Biology

واکاوی پدیده تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی

غلامرضا یادگارزاده*^۱، محبوبه خسروی^۲، فاطمه صادقی سینی^۳

چکیده

زمینه و هدف: هر ساله داوطلبان زیادی برای ورود به رشته‌های پزشکی، داروسازی و دندان‌پزشکی در گروه تجربی آزمون سراسری (به‌عنوان مهم‌ترین آزمون ورودی به آموزش عالی) شرکت می‌کنند و موفقیت در آزمون برای آن‌ها از اهمیت و اولویت بسیار بالایی برخوردار است. ماهیت آزمون، فرایند آمادگی داوطلبان و اهمیت و اولویت آن، پدیده‌ای به نام تدریس برای آزمون را در نظام آموزش متوسطه رایج کرده است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر واکاوی پدیده تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی می‌باشد. **روش تحقیق:** روش پژوهش حاضر روش کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری است. مشارکت‌کنندگان از بین معلمان نواحی شش‌گانه و مدرسان آموزشگاهی درس زیست‌شناسی شهر اصفهان با روش نمونه‌گیری هدفمند گلوله برفی و به تعداد ۱۵ نفر انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری مصاحبه نیمه ساختاریافته است که با استفاده از دانش نظری مرتبط با موضوع طراحی و ساخته شده است. برای تحلیل، مصاحبه معلمان به متن تبدیل و با استفاده از روش دیکلمن، آلن و تنر، ابتدا مفاهیم اولیه و سپس درون‌مایه‌های فرعی و نهایتاً درون‌مایه‌های اصلی استخراج شدند. **یافته‌ها:** نتایج این مطالعه نشان داد تدریس برای آزمون پدیده‌ای رایج در نظام آموزش متوسطه است به‌نحوی که تمامی فعالیت‌های آموزشی مدرسه بر آزمون متمرکز می‌شود و تلاش معلمان و دانش‌آموزان بر موفقیت در آزمون قرار می‌گیرد. این پدیده ضمن ایجاد اختلال در فرایند تدریس و یادگیری منجر به رواج تدریس سطحی مفاهیم و موضوعات درسی و تمرکز بر تکنیک تست‌زنی می‌شود. **نتیجه‌گیری:** آزمون سراسری به دلیل حساسیت زیاد و اثرگذاری بر آینده داوطلبان، روش‌های یاددهی-یادگیری معلمان و سبک یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این اثرگذاری منجر به رواج پدیده تدریس برای آزمون در دروس دوره متوسطه خصوصاً درس زیست‌شناسی شده است.

واژگان کلیدی: تدریس برای آزمون، آزمون سراسری، برنامه درسی، تدریس، آزمون، زیست‌شناسی

۱. استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول:

Email: yadegarzadeh@gmail.com

۲. دانشجویار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. دانش‌آموخته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مقدمه

امروزه تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی افزایش یافته است که تحت تأثیر دو دسته عامل قرار دارد: عوامل در دسترس و کنترل پذیر مانند تلاش، انگیزه فرد، رعایت اولویت بین اهداف و نیازها و ... که معمولاً در اختیار فرد است و عوامل غیر قابل کنترل مانند امکانات آموزشی، افزایش تعداد دانشگاه‌ها، ظرفیت پذیرش دانشگاه‌ها، هوش و استعداد فرد، نحوه گزینش و ... که تا حد زیادی از کنترل افراد خارج است (Mahdizadeh & Tawakkul, 2018). عدم تناسب بین دو دسته عوامل فوق منجر به شکل‌گیری تقاضا برای ورود به آموزش عالی می‌شود که تحت تأثیر چهار عامل فردی_خانوادگی، دانشگاهی، اقتصادی و اجتماعی_فرهنگی قرار دارد و عامل اقتصادی بیشترین اهمیت و عامل فرهنگی_اجتماعی کمترین اهمیت را دارند (Karam, Pourkrimi, Haj Khuzimah & Babaei, 2017). این عوامل تا حد زیادی تعیین می‌کند فرد در چه حیطه‌ای ادامه تحصیل بدهد.

در بسیاری از کشورها که روند عرضه و تقاضا برای ورود به آموزش عالی متناسب نیست از مکانیسم‌هایی مانند آزمون‌های ورودی برای متعادل کردن عرضه و تقاضای ورود به آموزش عالی استفاده می‌شود (Qaroun, 2001). آزمون‌های ورودی ابزارهای عینی و استاندارد شده‌ای هستند که برای اندازه‌گیری آموخته‌های متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند و معمولاً مجموعه‌ای از پرسش‌های چندگزینه‌ای است که افراد باید در زمان مشخص پاسخ دهند (AKKAŞ & Ayhan, 2018). در گذشته، آزمون هر نوع محک و امتحانی بوده است که عمدتاً برای سنجیدن پیشرفت تحصیلی و ورود به پایه تحصیلی بالاتر یا مقطع تحصیلی بعدی استفاده می‌شده است؛ و در واقع ابزاری برای اتخاذ تصمیم‌های مهم در مورد آینده دانش‌آموزان در آموزش و پرورش/ آموزش عالی به حساب می‌آمده است. اما امروزه معنا و هدف آزمون‌ها تغییر کرده است و تنها ملاکی برای پیشرفت تحصیلی نیست بلکه برای هدف‌های مهم‌تر و گسترده‌تر به کار می‌رود، اهدافی مانند غربالگری، تضمین پاسخگویی و تشخیص آموزشی (Nagy, 2000)، پذیرش مشاغل (Fay & Nagangard, 2017)، بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی (Isaev & Plotnikov, 2020)، سنجش صلاحیت حرفه‌ای (Fawns, Mulherin, Hounsel & Aitken, 2021)، اندازه‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی (Seif, 2019)، قضاوت درباره سیستم‌های آموزشی (Bazargan, 2015) و ارائه بازخورد اصلاحی به معلم و دانش‌آموز (Butler, Karpicke, & Roediger, 2007). آزمون‌های ورودی به‌عنوان یکی از انواع آزمون‌ها، در سال‌های اخیر به‌عنوان شاخص‌ترین ارزشیابی دوره متوسطه (دوم) برای ورود به دانشگاه، اهمیت زیادی یافته است و همه عناصر نظام آموزشی از جمله معلمان، برنامه‌های درسی و فرایندهای آموزشی تحت فشار زیاد برای افزایش رتبه و تراز دانش‌آموزان در آزمون‌های ورودی هستند. آزمون‌های ورودی وقتی اهمیت زیادی در تعیین سرنوشت افراد بازی می‌کنند به آن‌ها آزمون خطر^۱ و یا سرنوشت‌ساز گفته می‌شود (Abu-Alhija, 2007). آزمون سرنوشت‌ساز با محدود کردن برنامه درسی به دروسی که از آن‌ها آزمون به عمل می‌آید، دانش‌آموزان را دچار فشار و اضطراب کرده و رابطه معلمان و

دانش‌آموزان را دچار چالش می‌کند (Ritt, 2016). آن بخش از برنامه درسی که به شدت تحت تأثیر آزمون‌ها قرار می‌گیرد فرایند تدریس و یادگیری است (liu & Chen, 2022).

استفاده از روش‌های صحیح و مؤثر تدریس در کلاس درس، مهم‌ترین اقدامی است که می‌تواند دانش‌آموزان را به دانش روز مجهز کند (Islamian, Saidi Rezvani & Fatehi, 2012). آن‌ها را برای آینده آماده کند، دانش و مهارت‌های لازم برای زندگی را به آن‌ها بیاموزد و آن‌ها را یادگیرندگان مادام‌العمر بار آورد (Delf & Ovenden-Hope, 2016). فرایند تدریس و یادگیری را شاید بتوان عنصری کلیدی در برنامه درسی و مهم‌ترین فرایند نظام‌های آموزشی دانست (Kaufman and Herman, 1991) که به نوعی تعیین‌کننده هر آن چیزی است که در کلاس درس رخ می‌دهد. بسیاری از پژوهشگران معتقدند وقتی تدریس در کلاس درس تحت تأثیر متغیرهای قدرتمندی مانند آزمون قرار می‌گیرد (Tuomi, 2023)، پدیده تدریس برای آزمون بروز و ظهور پیدا می‌کند. تدریس برای آزمون مفهومی است که بیشتر در نظام‌های دارای آزمون‌های خطیر مشاهده می‌شود (Hartsell, 2023). مفهوم تدریس برای آزمون اشاره به تمرکز تدریس و آنچه در کلاس درس می‌گذرد بر موفقیت دانش‌آموزان در آزمون دارد. در واقع معلمان تدریس را بر اساس محتوای مورد آزمون در آینده تنظیم می‌کنند و دانش‌آموزان در معرض آن محتوایی قرار می‌گیرند که در آزمون اهمیت دارد و دیگر مؤلفه‌های مهم یادگیری مانند حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، قدرت تحلیل، بازآفرینی و درک عمیق موضوع‌های درسی نادیده گرفته می‌شود. گاهی اوقات تدریس برای آمادگی آزمون، دانش‌آموزان را با ساختار و قالب آزمون آشنا می‌کند که با محتوای موضوعی ارتباطی ندارد و موجب کاهش کیفیت آموزش می‌شود (Phelps, 2017). نگرانی اصلی در نظام‌های آموزشی که آزمون‌های متعددی را به‌منظور پاسخگویی، ارزشیابی و یا رتبه‌بندی انجام می‌دهند این است که آزمون بر تدریس غلبه کرده و یادگیری را به آنچه آزمون خواهد شد محدود می‌کند (Zakharov, & Carnoy, 2021). پدیده تدریس برای آزمون در سیستم‌هایی که آزمون‌های خطیر و سرنوشت‌ساز برای ورود به آموزش عالی و سایر دوره‌ها تعیین‌کننده است خطرات بیشتری را به دنبال دارد (Liu & Guan, 2017).

آزمون‌های خطیر نزدیک به ۵ دهه پیش توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی را به خود جلب کرد و مطالعه در خصوص اثرات آن بر فرایند آموزش، تدریس و یادگیری آغاز شد. برخی معتقدند مطالعه اثر آزمون‌های خطیر از دهه ۱۹۸۰ در آمریکا شروع شد (Stenlund, Eklöf, & Lyrén, 2017). در حالی که مطالعه آزمون‌های ورودی آموزش عالی پیشینه تحقیقاتی بیشتری دارند. ابوالحیجا^۱ (۲۰۰۷) معتقد است آزمون‌های خطیر که آزمون‌های ورودی نیز بخشی از آن‌ها هستند با هدف اطمینان از پاسخگویی، اطمینان از کنترل کیفیت فرایند آموزش، تشخیص آموزشی و تشخیص نیازهای آموزشی توسعه پیدا کردند و پس از انتقادات در مورد اثرات ناگوار آن‌ها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفتند. (Nagy, 2000) اثرگذاری آزمون‌های غربال‌گر بر تدریس را بیشتر از سایر انواع آزمون‌ها می‌داند. همچنین Sommer, Arendasy, Punter, Feldhammer-Kahr, & Rieder, (2019) معتقدند اضطراب ناشی از آزمون‌های شناختی باعث سوگیری اندازه‌گیری و کاهش میزان قابلیت اعتماد به آزمون‌هایی می‌شود که برای پذیرش دانشجویان به

کار می‌رود. مطالعه (Baidoo-Anu & Ennu Baidoo, 2022) نشان می‌دهد آزمون‌های خطیر علی‌رغم ایجاد انگیزه برای بهره‌وری، دانش‌آموزان و معلمان را تحت فشار قرار می‌دهد. در مطالعه فوق معلمان گزارش دادند زمان زیادی را صرف آمادگی دانش‌آموزان برای آزمون می‌کنند. اثرگذاری (منفی و یا مثبت) آزمون^۱ به آثار آن بر تدریس و یادگیری اطلاق می‌گردد (Alderson & Wall, 1993) که Dong, Fan & Xu (2023) از آن با عنوان کم‌رنگ کردن اثر تدریس یاد می‌کنند. دیدگاه‌ها در خصوص اثر آزمون‌های خطیر بر روش آموزشی بسیار متنوع است. تأثیر آزمون‌ها نه تنها در آموزش و تدریس بلکه در محدود شدن یا تحریف برنامه درسی رسمی (Polesel, Rice & Dulfer, 2014) تجلی می‌یابد. در مواردی اثر و سیطره آزمون‌های خطیر (مانند آزمون سراسری) آن‌چنان قوی است که اهداف یادگیری نیز دچار تغییر می‌شود یا نادیده گرفته می‌شوند و موجب غلبه اهدافی می‌شود که با یادگیری ناسازگار هستند (Yadegarzadeh, 2021). در چشم‌انداز تدریس برای آزمون، دیگر لزومی ندارد که دانش‌آموزان همه آنچه در برنامه درسی پیش‌بینی شده را یاد بگیرند، بلکه تنها قسمت‌هایی مهم است که از آن‌ها سؤال طرح می‌شود و آن بخش‌ها تعیین کننده محور تدریس هستند. ضریب دروس در آزمون، تعیین کننده اهمیت و اصلی و یا غیر اصلی بودن دروس است و دروسی که ضرایب بالاتری دارند و منجر به موفقیت و گذشتن از سد آزمون می‌شوند، در کانون توجه قرار می‌گیرند و بقیه دروس تنها باید گذرانده شوند (Amrai, 2012).

اثر آزمون‌های خطیر تنها به تدریس مباحث موردنظر در آزمون‌ها محدود نمی‌شود. (Abu-Alhija, 2007) طیفی از بخش‌های اثرپذیر نظام آموزشی از آزمون‌های خطیر را فهرست کرده است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت است از: دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، والدین و تصمیم‌سازان آموزشی. آزمون‌های خطیر و تمرین برای موفقیت در این نوع آزمون‌ها اثر منفی بر برنامه درسی و دانش کسب شده توسط دانش‌آموزان دارد. تدریس برای آزمون ممکن است برونداد نظام‌های آموزشی را ارتقا دهد اما اثر منفی بر یادگیری دارد (Zakharov, & Carnoy, 2021). اثرگذاری آزمون‌های خطیر بر روی نحوه ارزشیابی معلمان از دانش‌آموزان (Becker, Van Rijn, Molenaar & Debeer, 2022) به دلیل تفاوت ماهیت آزمون‌های کلاسی با آزمون‌های خطیر، هم معلم و هم دانش‌آموز را دچار تضاد می‌کند زیرا تمرکز سنجش کلاسی بر یادگیری است درحالی‌که آزمون‌های خطیر منجر به یادگیری طوطی‌وار مطالب و موضوع‌های درسی می‌شود (Klenowski, & Wyatt-Smith, 2012). در چنین حالتی معلمان تمایل به حل سؤال‌های چند گزینه‌ای پیدا می‌کنند و پرسش‌هایی برای سنجش یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد که شبیه سؤالات آزمون‌های خطیر است (Demir & Keleş, 2012). وقتی آزمون‌های خطیر بر فرایند آموزش غلبه می‌کنند معلمان ترجیح می‌دهند با تمرکز بر بحث‌هایی که سهم بیشتری در آزمون دارند و با هدف موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌های سراسری، به‌گونه‌ای در کلاس عمل کنند که دانش‌آموزان به مهارت تست‌زنی دست پیدا کنند (Fathabadi, Shelani & Sadeghi, 2016). حتی ممکن است منجر به غفلت معلمان از مباحثی شود که در یادگیری نقش اساسی دارند، مانند مهارت شنیداری در زبان انگلیسی (Ghorbani, 2020). برخی معتقدند آزمون‌های خطیر مانع بزرگی برای کشف استعدادها و پرورش قوه تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان

است زیر با تمرکز صرف بر مهارت‌های تست‌زنی، تدریس آزمون محور را در کلاس به کار می‌گیرند این شانس بسیاری از دانش‌آموزان را برای کشف و هدایت استعدادها در مدرسه کاهش می‌دهد و منجر به محدودیت در فعالیت‌های خلاقانه و تفکر می‌شود (Berliner, 2011).

در کشورمان آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی جزء آزمون‌های بسیار خطیر است و نقش زیادی در تعیین سرنوشت دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Yadegarzadeh, Fatemi & Ali Akbar Soltani, 2022)، بنابراین داوطلبان تلاش زیادی را برای موفقیت در آن صرف می‌کنند. در این میان داوطلبان (و خانواده‌ها) به دلایل مختلف که عمدتاً با موضوعات اعتبار و نفوذ اجتماعی، جایگاه شغلی، درآمد، پایگاه اجتماعی و منزلت فرهنگی مرتبط است علاقه زیادی برای تحصیل در رشته تجربی و بالطبع قبولی در رشته‌های پزشکی، دندان‌پزشکی و داروسازی دارند. در بررسی انگیزه‌های علاقه‌مندی داوطلبان به انتخاب رشته پزشکی می‌توان به موقعیت اجتماعی مناسب، درآمد، اعتبار و نفوذ اجتماعی این رشته‌ها اشاره کرد (Ghasemi & Rezaei Gazaki, 2015). بررسی‌ها نشان می‌دهد به‌طور میانگین ۴۰_۶۵٪ داوطلبان در گروه تجربی آزمون سراسری قرار دارند (گزارش آزمون سراسری، ۱۴۰۰) که نسبت به گروه‌های آزمایشی دیگر درصد قابل توجهی را به خود اختصاص داده است و منجر به رقابت بسیار بالا در بین داوطلبان گروه علوم تجربی شده و اهمیت دروس تخصصی را نیز چند برابر کرده است. در این میان درس زیست‌شناسی با ضریب ۴ یکی از درس‌هایی است که بسیار مورد توجه داوطلبان است و این ضریب برای بالا بردن نمره زیر گروه و رتبه داوطلبان اهمیت به‌سزایی دارد. با توجه به آنچه گفته شد در پژوهش حاضر پدیده تدریس برای آزمون در این درس زیست‌شناسی مورد مطالعه قرار گرفته است. از این رو هدف اصلی پژوهش واکاوی پدیده تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی است و قصد دارد به ۲ سؤال: "تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی تحت تأثیر چه عواملی قرار دارد؟ تدریس برای آزمون چگونه روش‌های یاددهی_یادگیری معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟" پاسخ دهد.

روش‌شناسی

طرح تحقیق مورد استفاده در این مطالعه کیفی از نوع پدیدارشناسی از نوع تفسیری است و تلاش شده ادراک معلمان زیست‌شناسی از پدیده تدریس برای آزمون، عوامل اثرگذار بر شیوع آن و اثرگذاری تدریس برای آزمون بر روش‌های یاددهی و یادگیری مطالعه شود. مشارکت‌کنندگان شامل معلمان زیست‌شناسی مدارس نواحی شش‌گانه و مدرسان مؤسسات آزاد شهر اصفهان بود که با شاخص داشتن تجربه تدریس درس زیست‌شناسی به‌عنوان معلم و همچنین مدرس کلاس‌های کنکور انتخاب شدند. تعداد مشارکت‌کنندگان ۱۵ نفر بود که با توجه به رویکرد و موضوع، با روش هدفمند غیر احتمالی گلوله برفی انتخاب شدند. دلیل استفاده از نمونه‌گیری گلوله برفی شناسایی مشارکت‌کنندگان آشنا با موضوع پژوهش و دسترسی به افرادی بود که همدیگر را می‌شناسند (Gall, Gall, & Borg, 2007) و داده و اطلاعات مفیدتری در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهند. در تحقیق پدیدارشناسی معمولاً از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند جهت گزینش افراد استفاده می‌شود (Mohammad Poor, 2018). فرایند انتخاب نمونه به شرح زیر بوده است:

- شناسایی یکی از دبیران مشهور و با تجربه زیست‌شناسی و طرح موضوع؛
- انجام مصاحبه با اولین فرد و درخواست معرفی همکاران آگاه نسبت به موضوع تحقیق؛
- تدوین دو مسیر برای شناسایی و مصاحبه با معلمان (مدارس دولتی و آموزشگاه‌های آمادگی کنکور).
- پیگیری شناسایی معلمان مطلع تا زمانی که مفهوم جدیدی در تحلیل شناسایی نشد و به نوعی اشباع نظری رخ داد.

جدول ۱_ مشخصات مشارکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان	مدرک تحصیلی	سابقه کار	محل خدمت
۱	لیسانس دبیری زیست‌شناسی فوق لیسانس فیزیولوژی جانوری	۲۷ سال	آموزشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، مدرسه دولتی
۲	دانشجوی سال پنجم داروسازی دانشگاه اصفهان	۴ سال	آموزشگاه آزاد
۳	لیسانس دبیری زیست‌شناسی فوق لیسانس زیست‌شناسی گیاهی گرایش علوم گیاهی فوق لیسانس روش‌شناسی تربیتی	۲۶ سال	مدارس دولتی، غیرانتفاعی و تیزهوشان
۴	لیسانس زیست‌شناسی جانوری کارشناس ارشد زیست‌شناسی گرایش سلولی جانوری	۱۰ سال	مدارس دولتی، غیرانتفاعی و آموزشگاه
۵	لیسانس دبیری زیست‌شناسی، فوق لیسانس علوم جانوری	۱۰ سال	مدرسه دولتی و شاهد
۶	لیسانس زیست‌شناسی، فوق لیسانس فیزیولوژی زیست‌شناسی، دکتری فیزیولوژی زیست‌شناسی	۲۲ سال	مدارس غیرانتفاعی، دانشگاه پیام نور و آزاد
۷	لیسانس زیست‌شناسی اصفهان	۲۷ سال	مدرسه دولتی و غیرانتفاعی
۸	لیسانس زیست‌شناسی، فوق لیسانس فیزیولوژی جانوری	۱۰ سال	مدرسه دولتی
۹	لیسانس دبیری زیست‌شناسی ارشد سلولی مولکولی گرایش بیوشیمی	۳۰ سال	مدارس دولتی
۱۰	لیسانس ژنتیکه فوق لیسانس بیوشیمی، دانشجوی دکتری بیوشیمی	۱ سال	مدرسه دولتی
۱۱	دانشجوی ترم ۸ پزشکی	۵ سال	آموزشگاهی
۱۲	لیسانس زمین‌شناسی، فوق لیسانس زیست‌شناسی	۲۸ سال	مدرسه دولتی
۱۳	لیسانس دبیری زیست‌شناسی، فوق لیسانس فیزیولوژی گیاهی	۲۸ سال	مدرسه دولتی، غیرانتفاعی و هیات امنایی
۱۴	لیسانس میکروبیولوژی، فوق لیسانس بیوتکنولوژی	۶ سال	آموزشگاه و مدرسه غیرانتفاعی
۱۵	کارشناسی ارشد فیزیولوژی گیاهی، لیسانس میکروبیولوژی	۱۵ سال	مدرسه دولتی

ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. سؤال‌های مصاحبه با توجه به ادبیات موضوع و همچنین پژوهش‌های قبلی استخراج و ابتدا بر روی ۳ نفر از مشارکت‌کنندگان اجرا و پس از اصلاح آماده اجرای نهایی شد. فرایند اجرای پرسشنامه با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان و اطمینان دادن از محرمانه بودن در جهت بالا بردن اعتبار داده‌ها آغاز و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. با

توجه به اینکه هر مصاحبه پس از اجرا فوراً پیاده‌سازی و تحلیل می‌شد، پس از اینکه هیچ مفهوم جدیدی در ارتباط با موضوع در داده و اطلاعات به‌دست نیامد (Biyabangard, 2011, second volume:117) روند جمع‌آوری داده و اطلاعات متوقف شد.

برای تحلیل داده و اطلاعات به‌دست آمده از مصاحبه با توجه به نوع تفسیری پدیدارشناسی از روش دیکلمن^۱، آلن^۲ و تانر^۳ (Emami Sigaroud & ets, 2012) استفاده شد. روش تحلیل در پدیدارشناسی تفسیری به دنبال شناخت الگوهایی در داده‌هاست که در یک چارچوب نظری قرار می‌گیرند. برای تحلیل تفسیری از روش دیکلمن استفاده شد. بر اساس این روش، بعد از هر مصاحبه فایل‌های ضبط شده پیاده‌سازی و پس از مطالعه آن‌ها، درکی کلی از محتوای هر مصاحبه حاصل گردید. سپس یک خلاصه تفسیری برای هر متن نوشته شد و اطلاعات مهم و مرتبط با موضوع مشخص گردیدند و معانی نهفته آن‌ها استخراج شد (مفاهیم اولیه). در ادامه با افزوده شدن مفاهیم جدید به مصاحبه‌های گذشته مراجعه و مفاهیم استخراج شده مجدداً مورد بررسی قرار می‌گرفت. با ادغام خلاصه‌های تفسیری، تحلیلی کلی از مفاهیم شکل گرفت و پس از بررسی کدهای استخراج شده برای رسیدن به یک درک مشترک، مفاهیم اولیه طبقه‌بندی شدند و چند مفهوم کلی یافت شد (درون‌مایه فرعی). سپس با بررسی درون‌مایه‌های فرعی به‌منظور شناسایی و تعیین معانی مشترک، درون‌مایه‌های فرعی طبقه‌بندی شدند و مفاهیمی کلی‌تر شکل گرفت (درون‌مایه اصلی).

برای بررسی روایی و پایایی تحقیق از معیار قابلیت اعتماد و باورپذیری (نقل از Mohammad Poor, 2018) استفاده قرار گرفته است. بر این اساس با استفاده از رهیافت ملوی و رویس، داده و اطلاعات به دست آمده با سه سؤال: درستی (آیا یافته‌ها با دانش عمومی سازگار است؟)، انسجام (آیا بین یافته‌ها به هم پیوستگی وجود دارد؟) و دقت (آیا یافته‌ها عمق دارند و یا ساده‌انگارانه و تصنعی هستند؟) ارزشیابی شد. برای این امر یافته‌ها در اختیار سه نفر از افراد آشنا با موضوع تحقیق و همچنین آشنا با تحقیقات کیفی (یک نفر استاد دانشگاه در رشته مدیریت آموزشی، دو نفر معلم متوسطه) قرار گرفت که ارزشیابی آن‌ها از قابلیت اعتماد به یافته‌ها در حد مطلوب بود. همچنین کدهای به‌دست آمده توسط افراد فوق مجدداً بررسی شدند و تا حدود زیادی بین دیدگاه‌های آن‌ها و محققان توافق وجود داشت.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور پاسخ به سؤالات پژوهش و واکاوی پدیده تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در قالب جدول‌های زیر ارائه شده است.

1. Diekelmann
2. Allen
3. Tanner

تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی تحت تأثیر چه عواملی قرار دارد؟

برای پاسخ به این پرسش، مفاهیم اولیه با دقت انتخاب و دسته‌بندی شدند و در نهایت چهار دسته درون‌مایه اصلی شامل اهمیت درس در کنکور، اضطراب آزمون، شتاب‌دهنده‌ها و پایه تحصیلی شناسایی شدند که جزئیات آن‌ها در ادامه آمده است:

جدول ۲ تعریف درون‌مایه‌های اصلی سؤال پژوهشی اول

تعریف	درون‌مایه
این درون‌مایه به جایگاه و ضریب درس زیست‌شناسی در آزمون سراسری اشاره دارد.	اهمیت درس در کنکور
این درون‌مایه بیانگر عدم توازن روانی و بهم‌ریختگی روانی داوطلبان آزمون اشاره دارد.	اضطراب آزمون
این درون‌مایه اشاره به مضامینی دارد که به تشدید اثر آزمون بر تدریس کمک می‌کند و باعث هدایت معلم و دانش‌آموز به سمت جهت دادن تدریس برای موفقیت در آزمون می‌شوند.	شتاب‌دهنده‌ها
این درون‌مایه به سال آخر تحصیل اشاره دارد که دانش‌آموزان برای موفقیت در آزمون سراسری مجبورند برنامه درسی جاری را نادیده بگیرند.	پایه تحصیلی

جدول ۳- یافته‌های مرتبط با سؤال اول پژوهش

شواهد	مفاهیم اولیه	درون‌مایه فرعی	درون‌مایه اصلی
بچه‌های تجربی و مشاورها خیلی به زیست اهمیت می‌دهند و معتقدند یک تست زیست چند برابر شیمی، عربی، ریاضی و ... بالاتر است. (شرکت‌کننده شماره ۱۴). برای بچه‌های تجربی بالازدن تو درس زیست خیلی اهمیت داره؛ یه نوع برتری به حساب میاد (شرکت‌کننده شماره ۷).	تأثیر زیاد یک سؤال درس زیست	میزان تأثیر درس زیست‌شناسی در موفقیت داوطلبان	اهمیت درس در کنکور
	علاقه دانش‌آموزان به پاسخ‌دهی مناسب درس زیست		
	بالا بردن اهمیت درس زیست‌شناسی توسط مشاوران		
من مجبورم موقع تدریس هم نکات شکلی، نکات متن کتاب و نکاتی که شاید از نظر علمی مهم نیست ولی از نظر اینکه ارزش سؤال تستی در می‌آورند یا تله تستی داره موقع تدریس باید به این‌ها حتماً اشاره کنم و حتی باید با بچه‌ها تست کار کنم. (شرکت‌کننده شماره ۶) درس زیست توی کنکور همیشه ترکیبی بوده یعنی چند تا مفهوم	مطالب درس زیست مناسب تله تست است	مناسب بودن محتوا برای آزمون	اهمیت درس در کنکور
	تعداد زیادی از سؤالات بر اشکال کتاب متمرکز است		
	فراهم بودن شرایط برای طرح سؤال‌های ترکیبی (از مفاهیم و موضوع‌ها)		

<p>رو در یک سؤال جا میدان این یعنی نکته و ما سر کلاس باید این‌ها رو بگیم (شرکت‌کننده شماره ۱۵).</p>			
<p>برای کنکور منبع اصلی ما کتاب است یعنی چیزی که ما بهش اتکا می‌کنیم کتاب است. (شرکت‌کننده شماره ۸)</p> <p>بچه‌ها کلاس دهم و یازدهم فکر می‌کنند درس حفظی است و می‌توانند از پیش بر بیانند بعد می‌روند دوازدهم و آزمون می‌دهند تازه یادشون می‌وفته که کجای کار می‌لنگه که من نمی‌تونم زیست بزنم و بعد می‌روند کلاس. (شرکت‌کننده شماره ۴)</p>	<p>وجود نکات پیچیده و حجم زیاد کتاب</p> <p>حفظی نبودن مطالب زیست</p> <p>نکته‌های ریز و بسیار زیاد</p> <p>کمبود زمان معلم برای پرداختن به همه موضوعها</p>	<p>دشواری درس زیست‌شناسی</p>	
<p>هی می‌گویند امتحان نهایی در سطح کتاب است، امتحان نهایی پایه دوازدهم در سطح کتاب برگزار می‌شود اما تست در سطح کتاب است و خارج از کتاب نیست اما باین حال سخت است یعنی اگر دانش‌آموز کار نکرده باشد نمی‌تواند پاسخ بدهد. (شرکت‌کننده شماره ۱۵)</p> <p>چند سالی هست که تعداد بچه‌های تجربی زیاد شده و این یعنی رقابت شدید و غلط زدن یه سؤال ممکنه خیلی نمره دانش‌آموز رو جابجا کنه (شرکت‌کننده شماره ۵)</p> <p>توی زیست نمیتونی حتی یه خط را حذف کنیم چون ممکنه از همون خط سؤال بیاد. من چیزی را حذف نمی‌کنم. (شرکت‌کننده شماره ۶)</p>	<p>بالا بودن سطح دشواری آزمون به دلیل رقابت شدید</p> <p>طرح سؤال از اشکال کتاب</p> <p>ترکیبی شدن سؤال‌های کنکور به دلیل انتشار سؤال</p> <p>زمان محدود برای پاسخ به سؤال ترکیبی</p> <p>مهم بودن از دست دادن یک سؤال</p> <p>دخالت سلیقه شخصی طراحان آزمون</p> <p>عدم امکان حذف قسمتی از کتاب</p>	<p>دشواری آزمون</p>	<p>اضطراب آزمون</p>
	<p>انتظار خانواده برای موفقیت</p>	<p>فرهنگ</p>	

<p>دانش آموزایی که درس خوان هستن و نمی تونن عملکرد مناسبی توی کنکور (خصوصاً درس زیست داشته باشن) خیلی آسیب می بینن. من واقعاً غصه می خورم (شرکت کننده شماره ۳)</p> <p>یکی از بچه های من پارسال توی شاهد خیلی غمگین بود خیلی باهاش صحبت کردم و مشخص شد خواهرش دندانپزشکی است و انتظار خانواده هم از او همان است. (شرکت کننده شماره ۵)</p>	<p>تحقیق/تشویق به خاطر درصد پاسخ پایین در درس زیست چشم و هم چشمی در بین داوطلبان</p> <p>رقابت های پنهان خانوادگی</p>		<p>شتاب دهنده ها</p>
<p>بعضی مدارس مثل شاهد مدارس تیزهوشان و این ها می توانند ساعت بیشتری را برای بچه ها و برنامه درسی شد بگنجاند. (شرکت کننده شماره ۹)</p> <p>برای مدارس غیرانتفاعی خیلی مهمه که شاگردانش توی کنکور (خصوصاً تو رشته های خوب) قبول بشن. بنر بزنن و تبلیغ کنن. این یعنی مشتری بیشتر. (شرکت کننده شماره ۲)</p>	<p>ساعت کلاسی بیشتر در مدارس غیرانتفاعی و خاص اهمیت موفقیت دانش آموزان در مدارس غیرانتفاعی و خاص فضای رقابتی درون مدرسه فضای رقابتی بین مدارس</p>	<p>جو حاکم بر مدارس</p>	
<p>خوب وقتی ما بررسی می کنیم آزمون همیشه فراتر از کتاب های درسی هست. خوب طبیعتاً معلمی که صرفاً اندیشه اش این است که توی آزمون سراسری بچه ها موفق باشند باید حتماً فراتر از کتاب، استفاده از کتاب های کمک درسی، کتاب های تست و مواردی از این دست را حتماً گوشه کارش داشته باشد وگرنه صرف تدریس کتاب درسی برای آزمون کفایت نمی کند. (شرکت کننده شماره ۷)</p> <p>من به عنوان ک معلم با سابقه که هم تو مدارس دولتی کار می کنم هم کلاس کنکور دارم می بینم که اگه کار رو مطابق سرفصل و برای</p>	<p>زیاد بودن دامنه مطالب درس زیست شناسی حجم زیاد کتاب و کمبود زمان تدریس عقب ماندن از طرح درس فراتر بودن آزمون از مطالب کتاب سهولت تدریس مبتنی بر آزمون مفهومی و فرایندی بودن زیست شناسی رقابت زیاد بین معلمان تفاوت سطح علمی و تلاش دانش آموز</p>	<p>هدایت شدن معلمان به تدریس مبتنی بر آزمون</p>	

<p>یادگیری تنظیم کنم به هیچ جا نمیرسم. درس می مونه و دانش آموز هم ناراضی میشه (شرکت کننده شماره ۷)</p>			
<p>معلمان حرفه‌ای، مدارس غیرانتفاعی یا مدارس برتر مجبورند که در حد کنکور و کنکوری کار کنند یعنی خودمون مجبوریم که بچه‌ها را حتماً برای کنکور برای تست زدن و در چارچوب کنکور آماده کنیم. (شرکت کننده شماره ۶)</p> <p>دو نوع معلم توی مدارس هستند: معلم کنکوری و معلم عادی. در درس زیست مدرسه و والدین و دانش آموزان انتظار دارند معلم زیست کنکوری باشه. (شرکت کننده شماره ۱۳)</p>	<p>تأکید مدیریت مدارس بر قبولی دانش آموزان</p> <p>تناقض بین معلم کنکوری و معلم یادگیری محور</p> <p>اصرار پنهان والدین</p> <p>اصرار پنهان مدیر</p> <p>اصرار آشکار دانش آموزان</p>	<p>فشار بر معلمان</p>	
<p>هی به بچه‌ها میگم اگر زودتر آماده بشید و زودتر بخونید و خودتون یه ذره پیش مطالعه داشته باشید خیلی بتونیم کتاب را سریع جمع کنیم خوب سریع می‌ریم روی نکات تستی. (شرکت کننده شماره ۱۵)</p>	<p>کم اهمیت شدن یادگیری در سال آخر تحصیل</p> <p>عجله داشتن دانش آموز برای تمام کردن سال تحصیلی</p>		
<p>مخصوصاً معلمان مدارس دولتی شاید اون اوایل برای یادگیری کار می‌کردند ولی الان به خاطر خواست خود دانش آموزان و اولیایشان به خاطر حجم بالای کتاب‌های درسی همه آزمونی و در جهت کنکور کار می‌کنند. (شرکت کننده شماره ۱۰)</p> <p>سال آخر خیلی سال بدی هست؛ از یک طرف بچه‌ها می‌خواهند خودشان را برای کنکور آماده کنند و از طرف دیگه باید مطالب سنگین کتاب رو تمام کرد. بچه‌ها تقریباً کلاس مدرسه رو به نفع کنکور</p>	<p>هماهنگی با آزمون‌های آمادگی</p> <p>اثر تعیین کننده آزمون بر فرایند و روش کار مدرسه</p> <p>سنگینی مطالب کتاب دوازدهم</p> <p>شرکت در کلاس‌های آمادگی متعدد</p>	<p>سرعت ارائه درس در پایه دوازدهم</p>	<p>پایه تحصیلی آخر</p>

<p>ندید می‌گیرند (شرکت‌کننده شماره ۱۵).</p>			
<p>خیلی بیشتر از کتاب کار می‌کنم، از جزوات و کتاب کمک درسی و فیلم‌های آموزشی هم استفاده می‌کنم و معمولاً نیاز هست که ساعت‌هایی هم اضافه‌تر کار کنم. (شرکت‌کننده شماره ۱۳)</p> <p>یادگیری عمیق در درس زیست به نظر من معنی نداره؛ نکته و تست‌زنی مهمه (شرکت‌کننده شماره ۳).</p> <p>بچه‌ها برای کنکور به هر منبعی که کمکی باشه مراجعه می‌کنن؛ جزوه، کتاب، حل المسائل و آخر هفته همه بچه‌ها به آزمون‌های قلم‌چی و گاج صرف میشه؛ چون کنکور مهم‌تره (شرکت‌کننده شماره ۲)</p>	<p>تدریس فراتر از کتاب</p>	<p>آماده شدن برای آزمون</p>	
	<p>شرکت در آزمون‌های آمادگی مختلف</p>		
	<p>تدریس جزئی اشکال کتاب</p>		
	<p>تمرین آزمون‌های چهار گزینه‌ای</p>		
	<p>تدریس خط به خط کتاب</p>		
	<p>تاکید بر مباحث پر تکرار</p>		
	<p>تاکید بر حفظ مطالب به جای یادگیری</p>		
	<p>غلبه کتاب و جزوه بر تدریس</p>		
	<p>اختصاص زمان زیاد به آمادگی برای آزمون</p>		
<p>غلبه آمادگی آزمون بر یادگیری</p>			

از نظر معلمان مشارکت‌کننده در این مطالعه، عواملی که پدیده تدریس برای آزمون را در درس زیست‌شناسی تحت تأثیر قرار می‌دهند شامل، اهمیت درس زیست‌شناسی در آزمون سراسری، اضطراب داوطلبان، شتاب‌دهنده‌ها و شرایط سال آخر دوره دوم دبیرستان است. مرور مصاحبه‌ها و درون‌مایه‌های اصلی و فرعی نشان داد درس زیست‌شناسی برای دانش‌آموزانی که در گروه تجربی به رقابت می‌پردازند اهمیت زیادی دارد زیرا عملکرد آن‌ها در این درس تا حد زیادی در تعیین رتبه و نمره آن‌ها در آزمون سراسری مؤثر است. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: "درس زیست برای بچه‌هایی که تجربی امتحان می‌دهند خیلی مهم است و به نوعی درصد کنکور توی این درس برای بچه‌ها جنبه حیثیتی داره".

از نظر مشارکت‌کنندگان اضطراب عامل مؤثر دیگری است که معلمان را سمت تدریس برای آزمون سوق می‌دهد. دانش‌آموزان با دو موضوع مرتبط به هم مواجه‌اند: دشواری درس و دشواری آزمون. هر دو این‌ها برای داوطلبان گروه تجربی استرس و اضطراب به همراه دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: "من وقتی می‌بینم دانش‌آموزان در مواجهه با آزمون و مطالب درس زیست دچار ترس می‌شوند، تلاش می‌کنم به‌گونه‌ای تدریس کنم که هم به فهم آن‌ها کمک کند و هم تکنیک‌های آزمون را با آن‌ها مرور کنم؛ ناچارم چون می‌بینم چقدر دچار استرس هستند".

برخی مشارکت‌کنندگان به مواردی در خصوص تدریس برای آزمون اشاره داشتند که در تحلیل داده و اطلاعات در قالب درون‌مایه شتاب دهنده قرار گرفت. انتخاب درون‌مایه اصلی "شتاب‌دهنده" با این هدف صورت گرفت که بتوان توصیف دقیقی از عوامل اثرگذار و هدایت‌کننده معلمان به سمت تدریس برای آزمون ارائه کرد. درون‌مایه‌های فرعی در این بخش شامل فرهنگ، جو حاکم بر مدارس، هدایت شدن معلمان به سمت تدریس برای آزمون و فشار بر معلمان است. بخشی از آنچه معلمان را به سمت تدریس برای آزمون سوق می‌دهد ریشه در فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی مانند رقابت کاذب و یا چشم و هم‌چشمی دارد. بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان گاهی جو حاکم بر مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده عمل می‌کند. یکی از شرکت‌کنندگان در این خصوص می‌گوید: "جو مدرسه مهم است. من در مدارسی درس داده‌ام که کنکور محور همه کارهای مدرسه بوده و در مدرسه‌ای هم کار کرده‌ام که خیلی جو کنکور حاکم نبوده است". بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان گاهی اوقات به دلایل مختلف مانند فشار پنهان والدین معلمان ناچار به تدریس برای آزمون می‌شوند. در چنین شرایطی یادگیری در اولویت دوم قرار می‌گیرد. یکی از معلمان مشارکت‌کننده در این مورد می‌گوید: "والدین و بچه‌ها در سال آخر کاملاً روی کنکور متمرکز هستند و به نوعی سال آخر در اختیار مدرسه نیستند و معلم ناچار همیشه خودش را با فرایند آمادگی دانش‌آموزان برای کنکور هماهنگ کند".

به‌طور کلی در پاسخ به سؤال اول تحقیق می‌توان گفت تجربه و ادراک معلمان حاکی از شیوع پدیده تدریس برای آزمون در درس زیست‌شناسی تحت تأثیر عواملی مانند اهمیت درس زیست‌شناسی، اضطراب داوطلبان، شتاب‌دهنده‌ها و شرایط سال آخر دوره دوم دبیرستان است.

تدریس برای آزمون چگونه روش‌های یاددهی-یادگیری معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

برای پاسخ به این پرسش، مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان تحلیل شد که در نهایت در سه دسته درون‌مایه اصلی "تقویت‌کننده، تعدیل‌کننده و تضعیف‌کننده روش‌های یادگیری" دسته‌بندی شدند که جزئیات آن‌ها در جدول ۴ آمده است:

جدول ۳ تعریف درون‌مایه‌های اصلی سؤال پژوهشی دوم

تعریف	درون‌مایه
این درون‌مایه به مؤلفه‌هایی اشاره دارد که اثر مثبت بر روش‌های یاددهی و یادگیری دارند.	تقویت‌کننده روش‌های یادگیری
این درون‌مایه به مؤلفه‌هایی اشاره دارد که در تلاقی انتظارات معلم، دانش‌آموز، والدین، مدرسه و برنامه درسی اثر روش‌های یاددهی و یادگیری را تعدیل می‌کنند.	تعدیل‌کننده روش‌های یادگیری
این درون‌مایه به مؤلفه‌هایی اشاره دارد که اثر منفی بر روش‌های یاددهی و یادگیری دارند.	تضعیف‌کننده روش‌های یادگیری

جدول ۳_ کدگذاری یافته‌های مرتبط با سؤال دوم پژوهش

شواهد	مفاهیم اولیه	درون‌مایه فرعی	درون‌مایه اصلی
<p>عدم تطابق بین درس زیست‌شناسی و ساعت تدریسش، آخرش روش سخنرانی مخصوصاً در کلاس‌های دوازدهم ایجاد می‌کند. (شرکت‌کننده شماره ۵)</p> <p>بعضی از بچه‌های کلاس دوست دارند از روش معکوس برایشون استفاده می‌کنم یعنی بهشون می‌گم شما قبل از کلاس محتوای درس رو بخونین و بعد من دوباره سر درس رو ارائه می‌کنم. (شرکت‌کننده شماره ۴)</p> <p>درس زیست یه جوریه که بچه‌ها فقط با شکل و مثال شیرفهم میشن. من گاهی از فیلم هم استفاده می‌کنم. (شرکت‌کننده شماره ۵)</p>	روش سخنرانی ^۱	تنوع دادن به الگوهای تدریس	تقویت‌کننده
	پرسش و پاسخ		
	حل تمرین		
	روش مثال، قاعده، مثال		
	روش قاعده، مثال، قاعده		
	تلفیق چند روش		
	حل مسئله		
	روش معکوس		
	نقشه مفهومی		
	پردازش داستان		
	الگوی چرخه یادگیری		
	بحث گروهی		
<p>بعضی مواقع تو کلاس یازدهم از نمایش و پردازش داستان استفاده کردم از سی دی آموزشی و یا تولید محتوا هم استفاده کردم. (شرکت‌کننده شماره ۹)</p> <p>بچه‌های امروز از ما معلم‌های قدیمی بیشتر بلد هستند با فناوری کار کنند. از ما می‌خواهند و ما باید خودمون رو به‌روز کنیم. (شرکت‌کننده شماره ۵)</p>	سی‌دی آموزشی	ترویج استفاده از فناوری	
	چند رسانه‌ای‌ها		
	فیلم آموزشی		
	تولید محتوای دیجیتال		

۱. این روش‌ها براساس میزان استفاده و تقویت توسط تدریس مبتنی بر آزمون قرار گرفته‌اند. لازم به ذکر است ۶ روش اول بیشترین فراوانی را دارند.

می‌تونم بگم که همیشه تدریس به صورت کلی روش تدریس معلم محوری است که در اون بارش مغزی و بحث گروهی هم لحاظ شده و پرسش و پاسخ البته بسته به اینکه چه مبحثی باشد هم مهم است. (شرکت کننده شماره ۶)	جو کلاس به سمت یادگیری/به سمت آزمون	کلاس درس	
	روش کار معلم در کلاس (تمرکز بر برنامه/تمرکز بر کتاب)		
	معلم تازه کار (گرایش به یادگیری)		
به نظر من تجربه یک متغیر اساسی در تدریس است. معلم‌های تازه کار معمولاً بیشتر وفادار به برنامه درسی مدرسه هستند و یادگیری برای شان مهم تر است. (شرکت کننده شماره ۱۵)	معلم باتجربه (هم آزمون هم برنامه)		
در هر کلاس با یک سری دانش آموز مواجه هستیم که این دانش آموزان را باید بررسی کنم و مطابق با ویژگی‌های آنها و انتظاراتشان از درس، جوری کار کنم که از نظر تربیتی، کلاس برایشان مفید باشد. (شرکت کننده شماره ۵)	به دنبال یادگیری/ به دنبال موفقیت در آزمون	دانش آموز	تعدیل کننده
	سطح علمی/تسلط بر محتوای کتاب		
	سطح انتظار از کلاس و معلم		
	ویژگی‌های فردی (خلاق، جستجوگر، متهور، نقاد، پرسش گر)		
	واکنش به انتظارات والدین		
	واکنش به انتظارات معلم		
	واکنش به انتظارات مدرسه		
در کلاس درس (خصوصاً دبیرستان) دانش آموزان به هر نحوی تلاش دارند معلم را تحت تأثیر بگذارند مثلاً دانش آموزی که دنبال یادگیری است یک جور و دانش آموزی که دنبال تمام شدن کلاس است جوری دیگر (شرکت کننده شماره ۷)			
من چندین سال است که زیست تدریس می‌کنم و هیچ وقت برنامه درسی و اهداف آن برای ما تشریح	مشخص نبودن اهداف برنامه برای معلم	برنامه درسی	تضعیف کننده
	نادیده گرفته شدن اهداف برنامه		

<p>نشده است (شرکت‌کننده شماره ۴) من دانشجوی پزشکی هستم و روی موضوعات درسی تسلط کامل دارم اما به نظرم کتاب به معلم جهت می‌دهد و برنامه‌ای وجود ندارد (شرکت‌کننده شماره ۱۱)</p>	<p>غلبه سنجش بر برنامه غلبه محتوا بر برنامه</p>		
<p>خوب از آنچه که مدرسه برایش مهمه که شاگرداش در کنکور موفق بشن نوعی فشار غیر ملموس را به معلمان میاره که به نظر من خوب نیست و تدریس را از مسیرش منحرف می‌کنه. (شرکت‌کننده شماره ۷) اگه از منظر تربیتی نگاه کنیم اصلاً مدرسه نباید بچه‌ها رو برای کنکور آماده کنه. ولی خوب جو مدارس به نحوی است که اگر شما این کار را نکنید رشد حرفه‌ای نخواهید داشت. (شرکت‌کننده شماره ۸)</p>	<p>ناهماهنگی عناصر اصلی مدرسه (معلم، دانش‌آموز، مدیر) تعارض افزایش قبولی در کنکور و یا تأکید بر یادگیری فشار پنهان بر دبیران زیست‌شناسی</p>	<p>عملکرد مدرسه</p>	
<p>من در چند مدرسه درس می‌دهم. گاهی مدیر به صورت غیر ملموس تأکید دارد که به کنکور بچه‌ها هم توجه داشته باشید (شرکت‌کننده شماره ۱) بین معلم، مدرسه، اداره آموزش و پرورش و دانش‌آموزان نوعی تناقض دیدگاه در مورد یادگیری وجود داره. همکار من که خیلی هم سواد نداره ولی کنکوری عمل میکنه و همه به‌عنوان فرد موفق بهش نگاه</p>	<p>نتیجه‌بخش بودن تدریس با محوریت آزمون بی‌اهمیت بودن دانش‌پداگوژیک دبیران تفاوت نگاه معلم، مدرسه و گاهی مدیر گرایش معلم به کلاس جبرانی و آمادگی به دلیل آورده مالی تکنیک گرایی و کپسولی کردن تدریس</p>	<p>معلم</p>	

می کنن (شرکت کننده شماره ۱۴).			
این برایشان از نظر روانی تبعات زیاد دارد. من می بینم دانش آموز مدام نگران است، مضطرب است. ناراحت است. (شرکت کننده شماره ۵) در این سیستم که عملکرد همه با قبولی کنکور ارزیابی میشه، به معلم، دانش آموز و مدیر استرس وارد میشه و این در تضاد با اصول تربیت است. (شرکت کننده شماره ۶)	استرس دانش آموز (پاس کردن درس ها و آمادگی برای کنکور) استرس معلم (کاهش عملکرد و نارضایتی سیستم) وارد کردن فشار روانی به کلاس احساس شکست	فشار روانی/هیجانی	
ما بچه ها را آزمون زده کرده ایم. نحوه درس خواندن دانش آموزان ما حفظی و دانشی است و مطالب را فقط می خوانند تا حفظ کنند و به سؤال ها پاسخ بدهند. (شرکت کننده شماره ۸) ما همش از بچه ها امتحان می گیریم. بچه ها آزمون زده شدن. شرکت دائم دانش آموزان در امتحان های پشت سر هم، آن ها را به سمت یاد گرفتن تکنیک هایی سوق می دهد که از آن ها با عنوان فن تست زنی یاد میشه و فقط به درد کنکور می خوره (شرکت کننده شماره ۳) بچه ها در دوره متوسطه دوم از یادگیری لذت نمی برند. (شرکت کننده شماره ۵)	تناقض بین یادگیری و تکنیک تست زدن لذت نبردن از آموختن زیادآموزی بیهوده غلبه کتاب های کمک درسی خو گرفتن دانش آموزان با آزمون به جای یادگیری تناقض سطحی نگری و یادگیری	آزمون زدگی	
یادگیری عمیق مطالب زیست خیلی وقت گیر است و نمی توان همه مباحث کتاب	تنوع مفهومی-فرآیندی متوقف ماندن یادگیری در سطح بازشناسی و یادآوری		

را با این روش کار کرد. (شرکت کننده شماره ۹) زیست شناسی ماهیتاً نیاز به کاوش و آزمایش دارد و باید بروید توی طبیعت. من اگر یکبار بتونم بچه‌ها را ببرم توی طبیعت معادل ده جلسه سرکلاس اصل ولی اصلاً امکان همچین چیزی وجود ندارد. (شرکت کننده شماره ۵)	خاص بودن تدریس زیست شناسی	درس زیست شناسی
	مناسب بودن برای تکنیک تست زنی	
	عدم تطابق محتوای کتاب با ساعت تدریس	
	عدم امکان آزمایش بخش زیادی از محتوا	
	محتوای سنگین درس زیست شناسی	
	وقت گیر بودن تدریس مبتنی بر یادگیری	
	رواج زیاده خوانی و ترکیب موضوع‌ها و مفاهیم	

تجربه و دیدگاه مشارکت‌کنندگان حاکی از این است که تدریس برای آزمون روش‌های یاددهی و یادگیری معلمان از سه جهت تحت تأثیر قرار می‌دهد: یا آن را تقویت می‌کند، یا تعدیل کرده و یا تضعیف می‌کند. بر اساس نظر معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش تدریس برای آزمون فرایند یاددهی یادگیری را از طریق تنوع دادن به الگوهای تدریس و ترویج استفاده از فناوری تقویت می‌کند. اینکه تدریس برای آزمون منجر به تقویت روش‌های یاددهی و یادگیری می‌شود موضوعی محل مناقشه است. یکی از معلمان در این مورد می‌گوید: "ماهیت درس زیست طوری است که نیازمند روش‌های متنوع تدریس است اما وقتی می‌خواهیم کنکوری هم درس بدهیم باید از روش‌های ترکیبی استفاده کنیم؛ اما به نظر من این تنوع جهت‌گیری یادگیری ندارد. بیشتر کپوسله کردن محتوا است تا روش‌های متنوع یاددهی و یادگیری".

بر اساس نظر معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، پدیده تدریس برای آزمون می‌تواند روش‌های یاددهی و یادگیری را تعدیل کند. این تعدیل در کلاس درس، و در ارتباط با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. زمانی که جو کلاس به سمت یادگیری است روش‌های تدریس از آزمون فاصله گرفته و به سمت یادگیری سیر می‌کنند. واکنش معلمان به انتظارات نیز می‌تواند چنین وضعیتی را به وجود آورد. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان معتقد است: "من در سه سال دوره متوسطه زیست تدریس می‌کنم. بخش زیادی از شیوه کار من را دانش‌آموزان شکل می‌دهند. اگر نخواهند یادگیری عمیق داشته باشند من خیلی خودم را به زحمت نمی‌اندازم؛ ولی اگر کلاس کشش و ظرفیت یادگیری سطح بالا داشته باشد از همه توانم برای تحقق این موضوع استفاده می‌کنم".

از نظر معلمان برنامه درسی، عملکرد مدرسه، معلم، فشار روانی/هیجانی، آزمون‌زدگی و درس زیست باعث تضعیف روش‌های یاددهی و یادگیری به سمت آزمون می‌شوند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین هدایت‌کننده جریان آموزش در مدرسه از یک طرف در مقابل یک واقعیت ملموس به نام آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی قرار دارد که برای دانش‌آموزان و والدین (البته نه همه) اهمیت بسیار زیادی دارد و از سوی دیگر او به‌عنوان تنها مجری برنامه درسی در کلاس درس باید بتواند زمینه تحقق اهداف آموزش را فراهم کند. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: "ما چه دوست داشته باشیم و چه دوست نداشته باشیم کنکور برای بچه‌ها مهم‌تر است آن‌ها از مدرسه و یادگیری لذت نمی‌برند. هرچند با مطرح شدن اثر سوابق تحصیلی کمی امتحانات مدرسه مهم شده اما یادگیری همچنان زیر فشار مهلک سنجش قرار دارد".

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد تدریس برای آزمون در دوره دوم متوسطه پدیده‌ای شایع است و این امر به دلیل نزدیک شدن دانش‌آموزان به آزمون سراسری ورود به دانشگاه است. در این میان عوامل مختلفی از درون و بیرون مدرسه این پدیده را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هرچند تقابل تدریس برای آزمون و تدریس برای یادگیری گاهی اوقات توسط عوامل درون مدرسه تعدیل و یا تشدید می‌شود، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد نظام‌های آموزشی معمولاً نمی‌توانند به‌صورت کامل مانع پدیده تدریس برای آزمون بشوند، بنابراین باید با سوق دادن معلمان به سمت اجرای برنامه درسی از غلبه این پدیده بر فرایند آموزش جلوگیری کرد (Zakharov, & Carnoy, 2021).

در اولین سؤال پژوهش چهار درون‌مایه اهمیت درس زیست‌شناسی در آزمون سراسری، اضطراب دانش‌آموزان، عوامل شتاب‌دهنده و پایه تحصیلی شناسایی شد. هرچند در مورد درس زیست‌شناسی پژوهش کاملاً مرتبطی انجام نشده است اما سایر مطالعات در خصوص ارتباط رتبه داوطلبان در آزمون سراسری و پیشرفت تحصیلی (Mousavi & Shakerinia, 2018)، پیامدهای روان‌شناختی و هیجانی آزمون (Askari, Karsheki, & Mahram, 2018)، اثر دشواری آزمون بر عملکرد افراد در آزمون‌های چندگزینه‌ای (Fathabadi, Shelani, & Soltani Abagha & Izanlou, 2019) و اثر آزمون بر زندگی دانش‌آموزان (Soltani Abagha & Izanlou, 2019) به نوعی نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. از منظری دیگر می‌توان پدیده تدریس برای آزمون را با مفهوم واش‌یک تبیین کرد. واش‌یک از این حقیقت در نظام‌های آموزشی ناشی می‌شود که وقتی سنجش و عملکرد تحصیلی تبدیل به ملاک اصلی قضاوت در مورد معلم و دانش‌آموز تبدیل می‌شود می‌توان انتظار داشت آزمون جهت تدریس را تعیین کند (Cheng & Curtis, 2004). در واقع می‌توان گفت وقتی نتایج آزمون‌ها (خصوصاً آزمون‌های خطیر) نقش تعیین‌کننده در سرنوشت افراد بازی می‌کنند سایر عناصر در نظام آموزشی به خدمت آزمون در می‌آیند و به‌عنوان شتاب‌دهنده معلمان را به سمت تدریس با محوریت آزمون سوق می‌دهند.

یکی از موضوع‌های مهم که در یافته‌ها پژوهش حاضر نیز در درون‌مایه‌های مختلف مورد تأکید قرار گرفته نوع آزمون و سؤال‌های آزمون و ورودی دانشگاه‌ها است. معلمان تحت تأثیر آزمون‌های آزمایشی و کلاس‌های آمادگی کنکور در طول دوره دوم متوسطه، بر آزمون‌های چهارگزینه‌ای متمرکز می‌شوند و معلمان برای اینکه دانش‌آموزان این نوع آزمون‌ها را بشناسند شیوه تدریس و ارزشیابی یادگیری خود را بر این اساس تنظیم می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های (Demir & Keleş, 2021) و (Fathabadi, Shelani & Sadeghi, 2017) هماهنگ است.

یکی دیگر از عواملی که بر اساس تجربه مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌عنوان عامل اثرگذار بر سوق یافتن معلمان به تدریس برای آزمون می‌انجامد استرس و فشار روانی بر دانش‌آموزان و معلمان برای موفقیت در آزمون سراسری است. (Ritt, 2016) و (Abu-Alhija, 2007) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که اضطراب و فشار روانی با آزمون‌های خطیر عجین است و این امر منجر به کاهش قوه تفکر، عمق یادگیری و رفتن دانش‌آموزان به سمت تکنیک‌های تست‌زنی می‌شود؛ پدیده‌ای که (Berliner, 2011) آن را ایجاد محدودیت در تفکر و یک‌دست شدن آموزش می‌نامد و پایهم (۲۰۰۱) از آن با عنوان ایجاد ریل موازی برنامه درسی رسمی یاد می‌کند که حرکت برنامه درسی بر مدار یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور کلی می‌توان نتیجه‌گیری کرد در تمامی نظام‌های آموزشی که دانش‌آموزان در پایان دوره آموزش عمومی برای ورود به آموزش عالی باید از سد آزمون‌های خطیر بگذرند، پدیده تدریس برای آزمون شایع است اما به میزانی که نظام تعلیم و تربیت عمومی بتواند در مقابل آزمون‌های خطیر مقاومت کند می‌توان انتظار داشت پدیده تدریس برای آزمون اثر کمتری بر جریان تدریس و یادگیری و از مسیر خارج کردن برنامه درسی رسمی داشته باشد. هرچند کسانی مانند پایهم (۲۰۰۱) معتقدند نظام‌های آموزشی در چنین مواردی نمی‌توانند در مقابل سیل آزمون‌ها مقاومت کنند، اما ریورا (۲۰۲۱) معتقد است اگر نظام‌های آموزشی در مقابل آزمون‌های خطیر غیر فعال باشند، آمادگی برای آزمون چنان رشد می‌یابد که تمامی ظرفیت مدرسه در خدمت آزمون قرار می‌گیرد و این امر را هالادینا (۲۰۰۴) آن را غیراخلاقی دانسته و سیاست‌گذاران آموزشی را موظف می‌کند با آن مقابله کنند.

در سؤال دوم پژوهش تحلیل دیدگاه، ادراک و تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان سه نوع درون‌مایه که به اثر تقویت‌کننده، تضعیف‌کننده و تعدیل‌کننده تدریس برای آزمون بر روش و فرایند تدریس و یادگیری شناسایی شد. همسو با (Abu-Alhija, 2007) که معتقد است تدریس مبتنی بر آزمون گاهی اوقات اثر تقویت‌کننده بر فرایند آموزش در کلاس درس دارد، در اینجا نیز یافته‌ها نشان داد اثر تقویت‌کننده در دو درون‌مایه تنوع دادن به روش‌های تدریس و رواج استفاده از فناوری نمود پیدا کرده است. (Kang, 2022) به اثرات مثبت پرسش‌های چهارگزینه‌ای خوب طراحی شده بر فرایند آموزش اشاره می‌کند و معتقد است از آزمون خوب طراحی شده می‌توان برای افزایش کیفیت تدریس کمک گرفت. در این خصوص (Abu-Alhija, 2007) نیز معتقد است حتی آزمون‌های خطیر می‌توانند محرک یادگیری برخی مباحث

باشند. (Phelps, 2017) در مطالعه خود در مورد اثرات تدریس برای آزمون بر فرایند آموزش نتیجه‌گیری می‌کند اثر مثبت آزمون بر فرایند یاددهی یادگیری گذرا، هیجانی و تحت تأثیر متغیری بنام تلاش برای موفقیت قرار دارد و معمولاً منجر به یادگیری معنادار نمی‌شود.

اکثر مطالعات انجام شده در خصوص اثرگذاری آزمون‌ها بر فرایند تدریس و یادگیری بر بعد تضعیف‌کنندگی آن متمرکز هستند. به‌عنوان مثال (Hartzell, 2023) از مفهوم یادگیری روبنا و متن‌زدا استفاده می‌کند و معتقد است تدریس برای آزمون منجر به رواج فردگرایی، کاهش تعاملات اجتماعی و محدود شدن وظایف معلم در کلاس می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نیز در بخش درون‌مایه عوامل تضعیف‌کننده با این پژوهش و همچنین مطالعه (Fathabadi, Shelani & Sadeghi, 2016) و (Nagy, 2000) هم‌سو است. آنچه اهمیت دارد این است که آزمون به خودی خود منجر به تغییر جهت فرایند تدریس نمی‌شود (Reid & ets, 2020)؛ بلکه این میزان اهمیتی که آزمون در فرایند آموزش و یا سنجش افراد پیدا می‌کند منجر به اثرگذاری (کم، زیاد و شدید) بر روی تدریس و یادگیری می‌شود (Abu-Alhija, 2007). در واقع می‌توان چنین تبیین کرد که هر چقدر آزمون در تعیین سرنوشت افراد اهمیت داشته باشد، به همان میزان می‌تواند فرایند آموزش را تحت تأثیر قرار دهد. دانش‌آموزان و والدین خیلی زود متوجه اهمیت نمره در مدرسه می‌شوند و ماهرانه آن را با موفقیت گره می‌زنند و در طول سالیان تحصیل می‌آموزند که برای گرفتن نمره بالا تلاش کنند (Rivera, 2021). معمولاً نظام‌های آموزشی در مقابل این خواسته مقاومت می‌کنند و اهداف و برنامه درسی را فدای آزمون نمی‌کنند اما در مواردی که آزمون نقش صد در صد در موفقیت اجتماعی، تحصیلی و آموزشی افراد دارد کنترل این امر دشوار می‌شود.

آنچه مهم است و در پژوهش‌های قبلی تحت عنوان واش‌بک از آن یاد شده و در این پژوهش تحت عنوان عوامل تعدیل‌کننده و تضعیف‌کننده از آن‌ها یاد شده است، تغییر مسیر آموزش و یادگیری به سمت موفقیت در آزمون است. اولین اثر این پدیده فاصله گرفتن معلمان از برنامه درسی و کنار گذاشتن اهداف پیش‌بینی شده به نفع موفقیت در آزمون است (Yadegarzadeh, Fatemi & Ali Akbar Soltani, 2022). اما در سوی دیگر طیف می‌توان گفت آزمون خصوصاً در دروسی مانند زیست‌شناسی که تناسب و ظرفیت زیادی برای طرح سؤال دارند، می‌تواند تنوع روش‌های تدریس و استفاده از فناوری را در کلاس درس تقویت کند. در این میان آنچه می‌تواند تعدیل‌کننده باشد جو حاکم بر کلاس درس و جهت‌گیری دانش‌آموزان و والدین آن‌ها است که می‌تواند مثبت به نفع آزمون و یا مثبت به سمت یادگیری و برنامه درسی عمل کنند. قضاوت در مورد نقش تعدیل‌کننده آزمون بر روش و فرایند تدریس تا حد زیادی به قدرت آزمون و اهمیت آن برای والدین و دانش‌آموزان بستگی دارد. در نظام آموزشی کشورمان و بر اساس یافته‌های این پژوهش تعدیل در اینجا بیشتر به سمت عوامل تضعیف‌کننده گرایش دارد تا عوامل تقویت‌کننده.

این یک واقعیت است که آزمون‌های استاندارد و خطیر نحوه یادگیری مطالب را تغییر می‌دهد. اغلب، مطالعات نشان می‌دهند که آزمون‌هایی که به‌عنوان خطیر شناخته می‌شوند، روی فرایند آموزش، برنامه درسی و کلاس درس اثر می‌گذارد (Miller, 2012; Stansfield, 2011; Sharkey, Schwartz, Ellen, & Lacoe, 2014). به خصوص زمانی که آزمون‌ها بر تغییرات و تصمیمات مهم در زندگی دانش‌آموز و معلم تأثیر می‌گذارند، مانند ارتقاء و یا قبولی در دانشگاه. معلمان در چنین شرایطی تصمیم می‌گیرند برای آزمون تدریس کنند. مطالعات نیز نشان داده است که فشار بر معلمان برای بهبود نمرات آزمون دانش‌آموزان باعث می‌شود که برخی از معلمان از مطالبی که در آزمون لحاظ نشده بود غفلت کنند. گاهی اوقات قوانین و مقررات آموزشی منجر به سوق دادن معلمان به سمت تدریس برای آزمون می‌شود. گاهی اوقات معلمان برای موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌های خطیر پاداش دریافت می‌کنند و یا توبیخ می‌شوند. تدریس برای آزمون و نپرداختن معلم به مباحث غیر آزمونی گاهی برای آن‌ها احساس گناه به دنبال دارد. فشار بر معلمان برای سوق دادن تدریس به سمت آزمون منجر به شکل‌گیری برنامه درسی زیرزمینی و یا سایر انواع برنامه درسی پنهان و پوچ می‌شود. هرچند آزمون برای تثبیت یادگیری، بازخورد و ارزشیابی عملکرد ابزار مناسبی است اما همه فرایند آموزش نیست و نباید به محور اصلی فرایند تدریس و یادگیری تبدیل شود. غلبه آزمون بر تدریس منجر به کاهش کنترل معلم بر فرایند تدریس و یادگیری می‌شود.

به‌عنوان نتیجه‌گیری کلی حاصل از مطالعات قبلی، تجارب اجرای کنکور در کشور و یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت پدیده تدریس برای آزمون بخش جدایی‌ناپذیر نظام آموزش عمومی کشورمان است و به دلیل اینکه آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای دانش‌آموزان اهمیت خاص دارد و آن را به‌عنوان تنها راه ورود به دانشگاه تلقی می‌کنند، نمی‌توان اثر آن را بر آموزش، تدریس و یادگیری نادیده گرفت زیرا آنچه در نظام آموزشی می‌گذرد در مقابل این پدیده خیلی توان مقاومت ندارد. در اکثر این نوع نظام‌های آموزشی مکانیسم‌هایی برای کنترل اثر پدیده تدریس برای آزمون تمهید می‌شود که مهم‌ترین آن‌ها تنوع بخشیدن به روش‌های ورود به آموزش عالی و جدا کردن فرایند آزمون از پذیرش است. هرچند عوامل متعدد دیگری در این فرایند دخیل هستند که کنترل بسیاری از آن‌ها خارج از کنترل نظام‌های آموزش عمومی و عالی است. انتظار این است که معلم در کلاس درس در چارچوب برنامه درسی رسمی حرکت کند و دانش و مهارت دانش‌آموزان را توسعه دهد. پیش‌فرض این است که اجرای برنامه درسی در کلاس منجر به توسعه دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌شود و عملکرد آن‌ها در آزمون‌ها افزایش می‌یابد اما زمانی که آزمون جهت آموزش را تعیین می‌کند به ناچار عناصر برنامه درسی تحت‌الشعاع تدریس برای آزمون قرار می‌گیرند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود: اثر سوابق تحصیلی به‌عنوان یک مکانیسم کاهش اثرات روانی آزمون و افزایش اهمیت آموزش و آنچه در مدرسه می‌گذرد، افزایش یافته و سهم آن در گزینش

علمی داوطلبان رشته‌های پرطرفدار بیشتر از آزمون باشد. نتایج این مطالعه حاکی از تعیین‌کنندگی نقش معلمان در کنترل پدیده تدریس برای آزمون است. در این زمینه نظام‌های خرد آموزش در سطح محلی، منطقه‌ای و حتی مدرسه می‌تواند با استفاده از مکانیسم‌های کنترلی و تشویقی و با شیب ملایم فشار تدریس برای آزمون را به سمت تدریس برای یادگیری تغییر دهند. فشار آزمون سراسری ورود به دانشگاه‌ها باید کنترل شود؛ در این مورد با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود ارتباط والدین و مدرسه بازتعریف شود و مدارس در مقابل والدین و دانش‌آموزان منفعل عمل نکنند. پیشنهاد این مقاله برای پژوهش‌های آتی مطالعه پدیده تدریس برای آزمون در مقیاس وسیع‌تر و همچنین در دروسی مانند ریاضی، فیزیک و حتی شیمی در گروه تجربی است.

References

- Abu-Alhija, F. N. (2007). Large-scale testing: Benefits and pitfalls. *Studies in educational evaluation*, 33(1), 50-68.
- AKKAŞ, E., & Ayhan, M. B. (2018). A comparative analysis for the criteria of higher education selection. *Participatory Educational Research*, 5(2), 38-50.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115_129.
- Amrai, A. (2012). A bridge to happiness; Reflections on the relationship between entrance exam and our social life. *Surah Andisheh magazine*, 11(66-67), 91-92. [in Persian]
- Askari, K., & Mahram. (2018). Psychological-Educational Consequences of Konkur Educational Institutions: A Study Based on Grounded Theory. *Educational Psychology Quarterly*, 14(49), 173-202.
- Asl Merz, F. (2011). The effect of evaluation in improving teaching-learning. *Social Science Education Growth*, 15(2), 54-50. [in Persian]
- Babbie, Earl, A. (2020). *The Practice of Social Research*. Australia: Cengage Learning.
- Baidoo-Anu, D., & Ennu Baidoo, I. (2022). Performance-based accountability: exploring Ghanaian teachers perception of the influence of large-scale testing on teaching and learning. *Education Inquiry*, 1-18.
- Barkhoda, J., & Karami, P. (2022). Analysis of Parents' Lived Experiences of Teaching in Virtual Space (phenomenological study). *Research in Teaching*, 10(2), 276-244.
- Becker, B., Van Rijn, P., Molenaar, D., & Debeer, D. (2022). Item order and speededness: Implications for test fairness in higher educational high-stakes testing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1030-1042.

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(43), 287_302.

Biyabangard, I. (2011). *Research methods in psychology and educational sciences*. The second volume. Tehran: Didavar book. [in Persian]

Biyabangard, I. (2011). *Research methods in psychology and educational sciences*. first volume. Tehran: Didavar book. [in Persian]

Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(4), 273.

Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning (pp. 25-40). Routledge

Delf, M., & Ovenden-Hope, T. (2016). Teaching for Sustainable Learning in an Uncertain Future. *Education for Sustainable Development in Further Education: Embedding Sustainability into Teaching, Learning and the Curriculum*, 125-141.

Demir, C. G. & Keleş, Ö. K. (2021). The impact of high-stakes testing on the teaching and learning processes of mathematics. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 119_137.

Dong, M., Fan, J., & Xu, J. (2023). Differential washback effects of a high-stakes test on students' English learning process: Evidence from a large-scale stratified survey in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 252-269.

Fathabadi, J., Sadeghi, S., & Shelani, B. (2016). The effect of the national exam on teaching and evaluation from the teachers' point of view. *Journal of Higher Education*, 10(40), 7-26. [in Persian]

Fathabadi, Sh., & Sadeghi. (2017). Investigating the impact of the university national exam on Iranian students and families. *Cultural Psychology*, 1(2), 49-71.

Fawns, T., Mulherin, T., Hounsell, D., & Aitken, G. (2021). Seamless learning and professional education. *Studies in Continuing Education*, 43(3), 360-376.

Fay, R., & Negangard, E. M. (2017). Manual journal entry testing: Data analytics and the risk of fraud. *Journal of Accounting Education*, 38, 37-49.

Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). New York, NY: Pearson Education.

Genç, A., & Şanlı, E. (2023). The effect of students' exam anxiety on high school entrance exam success: The moderator role of parental exam anxiety. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1).

Ghasemi, K., & Rezaei Gezaki, P. (2015). Why medicine? A look at the motivations of students to choose the field of medicine. *Journal of development strategies in medical education*, 3(2), 38-46. [in Persian]

Hartsell, R. (2023). The Me Curriculum: High-Stakes Testing and the American COVID-19 Response. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 12(2).

Isaev, A. P., & Plotnikov, L. V. (2020). Educational programs improvement directions of different levels in high school. In *Journal of Physics: Conference Series* (. 1565, No. 1, p. 012007). IOP Publishing.

Islamian, H., Saidi Rezvani, M., & Fatehi, Y. (2012). Comparing the effectiveness of teaching methods of group discussion and lecture on the level of learning and students' satisfaction with teaching, in the course of religion and life. *Research in curriculum planning*. 10(38), 13-23. [in Persian]

Kang, L. (2022). *Understanding the Effects of Test-Optional Policies on Structural Diversity in US Selective Institutions: A Difference-In-Differences Approach* (Doctoral dissertation, Seton Hall University).

Karami, M., Pourkrimi, J., Haj Khuzimah, M., & Babaei, M. (2017). Identifying and evaluating the factors affecting the social demand of higher education (case study: graduate students of Technical Faculties of Tehran University). *Journal of Higher Education*, 11(41), 35-58. [in Persian]

Kaufman, R., & Herman, J. (1990). *Strategic planning in the educational system*, (2014), translated by Mashaikh and Bazargan, Tehran: Madrseh Publications.

Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 19(1), 65-79.

Liu, Y., & Chen, J. (2022, June). A Study of the Washback Effect of Oral English Sampling Test on Primary School English Teaching. In *2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)* (pp. 1477-1480). Atlantis Press.

Liu, Z., & Guan, X. (2016, January). The Examination Reform Based on Information Orientation in Higher Education. In *International Conference on Education, Management, Computer and Society* (pp. 991-994). Atlantis Press.

Mahdizadeh, M and Tawakkel, M (2018). Sociological factors and consequences of social demand for doctoral studies in the last decade in Iran. *Educational Systems Research Quarterly*, 13(45), 7_25. [in Persian]

Miller, G. J., & Yang, K. (2008). *Handbook of Research Methods in Public Administration*. Florida: CRC Press.

Miller, M. A. (2012). Demonstrating and improving student learning: The role of standardized tests. *The Seven Red Herrings About Standardized Assessments in Higher Education*, 15.

Mousavi, S. V., & Shakerinia I. (2018). Relationship between Diploma Average and Entrance Exam (NEE) Rank with Students Academic Progress. *Rooyesh*; 7 (8) :113-130.

Nagy, P. (2000). The three roles of assessment: Gatekeeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 262-279.

Phelps, R. P. (2017). The “Teaching to the Test” Family of Fallacies La Familia de Falacias "Enseñando para el Examen". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 33-49.

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.

Qaroun, M. (2011). Estimating the social demand for higher education in Iran. *Research and Planning in Higher Education*, 8(4), 118-71. [in Persian]

Reid, N., Amanat Ali, A., Reid, N., & Amanat Ali, A. (2020). Assessment Principles: Moving Assessment into a New Future. *Making Sense of Learning: A Research-Based Approach*, 167-192.

Ritt, M. (2016). *The Impact of High-stakes Testing on the Learning Environment*. Master Thesis in Social Work, University of St. Catherine.

Rivera, V. (2021). Teaching to the Test or Limiting Students? *English Department: Research for Change - Wicked Problems in Our World*. 73.

Safavi, A. (2018). *General teaching methods and techniques. 17th edition*. Tehran: Contemporary Publishing. [in Persian]

Seif, A. A. (2019). *Educational measurement and evaluation methods*. Duran Publishing House, Tehran. [in Persian]

Sharkey, P., Schwartz, A. E., Ellen, I. G., & Lacoce, J. (2014). High stakes in the classroom, high stakes on the street: The effects of community violence on student's standardized test performance. *Sociological Science*, 1, 199.

Soltani Abagha, H., & Izanlou, B. (2019). The role of people's risk-taking attitude, different levels of penalty and test difficulty on the correlation between ability and raw score in national university entrance multiple-choice tests. *Educational measurement*, 35(9), 19-53. [in Persian]

Sommer, M., Arendasy, M. E., Punter, J. F., Feldhammer-Kahr, M., & Rieder, A. (2019). Do individual differences in test-takers' appraisal of admission testing compromise measurement fairness?. *Intelligence*, 73, 16-29.

Stansfield, W. D. (2011). Educational curriculum standards & standardized educational tests: Comparing apples & oranges?. *The American Biology Teacher*, 73(7), 389-393.

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.

Tuomi, I. (2023). A framework for socio-developmental ethics in educational AI. In Proceedings of the 56th Hawaii. *International Conference on System Science*. Maui, January 3 (. 6).

Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1_14.

Yadegarzadeh, Gh. (2021). Investigating the effect of the national exam on the objectives of the secondary school curriculum. National Conference on Scientific Assessment and Higher Education Entrance Training: Basics, Challenges and Solutions with Emphasis on the National Entrance Exam. Sanjesh Organization Conference, Tehran. [in Persian]

Yadegarzadeh, Gh., Fatemi, A., & Ali Akbar Soltani, Sh. (2022). Investigation and study of the effects of the national exam on the curriculum from the point of view of secondary school teachers. *Education and learning researches*, 18(1), 71_85. [in Persian]

Yang, T. C. (2013). Rethinking washback: The interplay of beliefs and contextual factors to mediate pedagogy.

Zakharov, A., & Carnoy, M. (2021). Does teaching to the test improve student learning? *International Journal of Educational Development*, 84, 102422.