

The relationship between the national exam and the planned curriculum in secondary school

Gholamreza Bakhtiari: Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Hassan Shahrakipour*: Faculty member, Department of Educational Sciences, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

Afsaneh Saber Gorgani: Faculty member, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Abstract

Purpose: The aim of this study was to the relationship between the national exam and the planned curriculum in secondary school.

Method: The method of the current research was a mixed sequential exploratory type. The qualitative stage of the research was based on data method through semi-structured interviews while the quantitative stage was descriptive survey. In addiotion, statistical community in the qualitative section included 12 university experts and specialists in educational sciences and psychometrics fileds of study were selected by using the principle of saturation and purposive sampling method; and in quantitative part, all secondary school teachers were working in the cities of Tehran province. Then sample size was based on Morgan table, according to the statistical population of 15,000, equal to 400 people, and the sampling method was based on stepwise random sampling. Afterwards, data collection tools in qualitative section were semi-structured individual interviews, although in quantitative section, intended curriculum questionnaire with 16 questions was used based on identified components. To analyze the data, content analysis in the qualitative part, and descriptive statistics (mean, standard deviation, skewness and elongation) and inferential statistics (exploratory factor analysis, analysis of covariance and dependent t), using SPSS software 22 and Lisrel-88 in the quantitative part were utilized.

Findings: Finally, findings showed national exam on the dimensions of the curriculum such as objectives, content, evaluation was effective, however, there was not any affect on organizing content.

Conclusion: Based on the findings of this research, it can be said that it is necessary for the educational professionals of the country to continue holding national exams for the effective and correct implementation of the intended curricula.

Keywords: National exam, Intended curriculum, Education.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of Educational Sciences, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

Email: hshahrakipour44@gmail.com

Determining the Effect of the National Test on the Intended Curriculum by Presenting a Model in High School

Introduction: This study aimed to investigate the impact of the national test on the intended curriculum in high schools and propose a model for understanding this relationship. The research followed a consecutive exploratory mixed methods design, combining qualitative and quantitative approaches. The qualitative stage utilized a data-driven method, employing semi-structured interviews, while the quantitative stage employed a descriptive survey. Curriculum, as one of the basic elements in education, provides the means of education, which includes two categories open curriculum (including intended curriculum, implemented curriculum, and acquired curriculum), and hidden curriculum. The planned curriculum pays attention to the aims, goals, content, teaching-learning methods, and tools provided in the curriculum, which are suggested and prescribed by the planners in an educational system. The implemented curriculum is a set of teaching-learning actions and activities that are implemented in real classroom environments based on the intended program and what the teachers have learned from it.

Materials and Methods: The qualitative phase involved 12 university experts specializing in educational sciences and psychometrics. Sampling was conducted using the principle of saturation and purposive sampling. In the quantitative phase, all secondary school teachers in the cities of Tehran province were included as the statistical population. The sample size was determined based on the Morgan table, resulting in a sample of 400 participants. Stepwise random sampling was used for participant selection. Data collection tools included semi-structured individual interviews in the qualitative phase and an Intended Curriculum Questionnaire comprising 16 questions based on identified components in the quantitative phase. The collected data were analyzed using content analysis in the qualitative part and descriptive statistics (mean, standard deviation, skewness, and kurtosis) as well as inferential statistics (exploratory factor analysis, analysis of covariance, and dependent t-test) in the quantitative part. SPSS software version 22 and Lisrel-88 were utilized for the data analysis. In this research, ethical standards including obtaining informed consent, and guaranteeing privacy and confidentiality were observed. Also, at the time of completing the questionnaires, while emphasizing completing all the questions, the participants were free to withdraw from the research at any time and provide personal information. They were assured that the information would remain confidential, which was fully respected.

Results and Discussion: The findings indicated that the national test had a significant impact on certain dimensions of the curriculum. Specifically, it was found to be effective in shaping the objectives, content, and evaluation aspects of the curriculum. However, its effectiveness in organizing the content was not as pronounced. Regarding the indicators and components of the intended curriculum based on the relationship of the national exam, 12 experts in this field were interviewed based on a semi-structured interview with 5 questions. This question was answered using the grounded theory approach and MAXQDA software. Table 1 shows the checklist related to the results of interview content analysis using open, central, and selective coding.

Conclusion: This study demonstrated that the national test had a noticeable impact on the intended curriculum in high schools. The objectives, content, and evaluation dimensions were influenced by the test, indicating its role in shaping these aspects. However, further attention and exploration are required to address the potential shortcomings in organizing the curriculum. These findings contribute to the understanding of the relationship between the national test and the intended curriculum, providing insights for educational policymakers, curriculum designers, and teachers to enhance the

alignment between testing practices and the desired educational outcomes. According to several years of experience in education, the need to examine the relationship between the national exam and the intended curriculum by presenting a model in secondary school is one of the most important issues of the day in education. It includes all the families and educational institutions that are mostly directly related to the test so that we can investigate the issue scientifically and by presenting the solutions resulting from the results of this research, the professionals in the field of education are included. Curriculum planners can take steps for this concern and students can act with the provided solutions in choosing their favorite fields in the national entrance exam. Dangerous exams can have positive and negative consequences. Among its negative consequences, we can mention changing the curriculum, emphasis on special subjects, and control of the educational system both in terms of teaching and learning. Various research has shown that these types of tests have upset the balance of this system in different ways, including the financial and economic pressures imposed on families for private classes, and the one-dimensionalization of knowledge. students or the limitation of their skills, class control, changing the learning method, changing the teaching method, creating unhealthy competition between schools and learning centers for more profit, test anxiety, and psychological pressures, and marginalizing cooperative methods. And teaching activists pointed out. Common sense tells us that the social and educational pressures that tests such as entrance exams bring are significant. Unfortunately, due to the inadequacy of different measurement systems in different countries, it is not easy to modify this type of measurement system. Various aspects of the measurement system of the countries have been investigated, reported, and criticized. On the other hand, Vandernest, Long, and Engelbrecht (2018) emphasize that the curriculum can be measured and its intended outputs shape the type of assessment. They say that even though teaching for the exam is temporary; It threatens all curricula and the consequence of such complications is the weakening of curricula, the important point is that studies since 1998 show that the weakening of curricula also weakens the position of teachers. Follows Teaching for the test leads to students' superficial understanding of concepts. In short, the weakening relationship between the test and the curriculum depends a lot on the importance of the test. When there is no feedback system of test results on curriculum, teaching is usually shaped by tests. The lack of connection between the curriculum the tests and the evaluation system leads to the weakening of both systems and minimizes the innovation of the curricula (Research and Innovation Center of the Economic Cooperation and Development Organization, 2008).

Keywords: national exam, Intended curriculum, Education.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال چهاردهم، ویژه‌نامه ۱۴۰۲

رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده در دوره متوسطه

غلامرضا بختیاری: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
حسن شهرکی پور*: عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
افسانه صابرگرگانی: عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده در دوره متوسطه انجام شد.
روش کار: پژوهش حاضر توصیفی است و به روش آمیخته اکتشافی متوالی انجام گرفت. مرحله کیفی پژوهش به روش داده بنیاد و از طریق اجرای مصاحبه نیم ساختاریافته و مرحله کمی پژوهش به روش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری در بخش کیفی شامل ۱۲ نفر از صاحب نظران و خبرگان دانشگاه (رشته علوم تربیتی و روانسنجی) با استفاده از اصل اشباع و روش نمونه گیری هدفمند، در بخش کمی شامل کلیه دبیران دوره دوم متوسطه شهرستان های استان تهران بود. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان، با توجه به جامعه آماری ۱۵۰۰۰ نفر، برابر ۴۰۰ نفر و روش نمونه گیری، بر اساس تصادفی مرحله ای انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته انفرادی و در بخش کمی، از پرسشنامه برنامه درسی قصد شده با ۱۶ سوال بر اساس مؤلفه‌های شناسایی شده استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی از تحلیل محتوا و در بخش کمی از طریق آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و آمار استنباطی (تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون تحلیل کوواریانس و t وابسته)، با استفاده از نرم افزار SPSS-22 و Lisrel-8.8 تحلیل شد.
یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آزمون سراسری با ابعاد برنامه درسی (اهداف، محتوا و ارزشیابی) رابطه مستقیم و معنی داری دارد ولی با سازمان دهی محتوا رابطه معنی داری ندارد.
نتیجه گیری: براساس یافته‌های این پژوهش می توان گفت لازم است دست اندرکاران آموزشی کشور برای اعمال اثربخش و درست برنامه های درسی قصد شده، به استمرار برگزاری آزمون های سراسری مبادرت بورزند.

واژگان کلیدی: آزمون سراسری، برنامه درسی قصد شده، آموزش.

***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Email: hshahrakipour44@gmail.com

مقدمه

برنامه درسی به عنوان یکی از ارکان اساسی در آموزش و پرورش اسباب آموزش را فراهم می نماید که شامل دو دسته برنامه درسی آشکار (شامل برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده)، و برنامه درسی پنهان است. برنامه درسی قصد شده به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و وسایل پیش بینی شده در برنامه درسی توجه دارد که در یک نظام آموزشی از جانب برنامه‌ریزان پیشنهاد و تجویز می شود. برنامه درسی اجرا شده مجموعه اقدامات و فعالیت های یاددهی-یادگیری است که بر اساس برنامه قصد شده و آنچه معلمان از آن برداشت کرده اند در محیط های واقعی کلاسهای درسی به اجرا در می آیند. برنامه درسی کسب شده یادگیری‌ها و تغییر رفتارهایی است که از طریق به اجرا در آمدن برنامه درسی در مجموعه دانش ها، مهارت‌ها، نگرش‌های دانش-آموزان بوجود می آید. در یک جامعه آموزشی ایده آل فاصله این سه نوع برنامه باید کم بوده و بسیار بهم نزدیک باشند. برنامه قصد شده توسط برنامه ریزان بصورت متمرکز پیشنهاد و جهت آموزش به مدرسه و معلم تجویز می شود. باید معلمان براساس آن آموزش دهند و دفتر تألیف پس از هدف گذاری و توجه به آرمان‌ها محتوای لازم را تدریس نموده و قالب نوع آموزش (روش‌های یاددهی - یادگیری) جهت اجرا در سطح پایین (مدرسه) آماده می نماید و معلمان مجری پیاده سازی این محتوی می باشند (مهر محمدی ۱۳۹۷).

سنجش و ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر درون برنامه درسی و به عنوان فرآیندی که پس از اجرای برنامه موفقیت آن را مورد سنجش و قضاوت قرار می دهد مطرح است. در واقع رابطه سنجش و برنامه درسی محیط و محاط است. هرچند در نظام‌های آموزشی مختلف آزمون و سنجش را مکانیسمی برای پایش برنامه‌های درسی می دانند (وندرنیست، لانگ و انگلبرکست ۲۰۱۸). اکسینی و همکاران (۲۰۱۳) و سعید (۲۰۱۷) معتقدند که آزمون

بایستی مکانیسمی مفید برای قضاوت در خصوص کارایی نظام‌های آموزشی و شناسایی نقاط ضعف و مشکلات یادگیری باشد و در خصوص موفقیت و عدم موفقیت قضاوت می کند. گیپس (۲۰۱۲) معتقد است نظام‌های سنجش باید با توجه به اهدافشان مورد قضاوت قرار گیرند به عنوان مثال سنجش تکوینی اثر تقویت کننده بر فرآیند یادگیری و اثر بهبود دهنده بر برنامه‌های درسی دارد در حالی که سنجش پایانی چنین نیست. سنجش یا ارزشیابی به عنوان یکی از مکانیسم‌های اندازه‌گیری اثر بخشی نظام‌های آموزشی از دیر باز مورد نقد متخصصان تعلیم و تربیت بوده و هست و در دودهم گذشته با قدرت گرفتن دیدگاه‌های شناختی و دانش‌آموز محور این انتقاد ابعاد جدیدی یافته‌اند. استیگنیز (۲۰۰۷) از نظر تاریخی نقش اصلی سنجش را یافتن و برجسته کردن تفاوت‌ها در یادگیری دانش‌آموزان و رتبه بندی آن‌ها بر اساس پیشرفت تحصیلی بوده است. چنین نگاهی به سنجش برنده ها و بازنده ها را بوجود می آورد. یعنی برخی بچه ها سریع رشد می کنند و موفق می شوند و در مقابل برخی خیلی زود شکست می خورند و گرایش به ادامه کار ندارند. این مسیر رقابت کاذب باعث انحراف از اهداف برنامه درسی می شود (استیگنیز ۲۰۰۷).

پائولو (۲۰۱۴)، مالادینا و داوتینگ (۲۰۱۶)، اسنچر (۲۰۲۰) و برخی معتقدند که آزمون‌های ملی هر چند دارای مزایایی برای نظام های آموزشی هستند اما روی فرآیند یادگیری اثر منفی دارند و باید بتوانند آنها را کنترل نمایند. در خصوص رابطه آزمون‌ها (خصوصاً غربالگرها) با برنامه درسی نشان می دهد که بر عملکرد معلم و فرآیند یادگیری (ویلیس ۲۰۱۶، فتح آبادی ۱۳۹۶)، اهداف برنامه، اهداف بالادستی (براون ۲۰۱۵) و ناسازگاری با یادگیری معنی دار و فرآیند تدریس (سولیوان ۲۰۱۶)، انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری و نحوه قضاوت در یادگیری (فتح آبادی ۱۳۹۶) تاثیرگذار است.

فتح آبادی و همکاران (۱۳۹۶) و میرزایی و همکاران (۱۳۹۲) آزمون‌های خطیر می تواند پیامدهای مثبت و

سنجش و برنامه درسی می‌گویند برای برنامه‌ریزان درسی خیلی خوشایند نیست که برنامه‌ای که تدوین کرده‌اند از مسیر خود منحرف شده و نتواند به هدف تعیین شده برسد. برخی برنامه‌ریزان متعصبانه به این موضوع نگاه می‌کنند و برنامه‌های خود را به گونه‌ای تدوین می‌کنند که اثر منفی آزمون‌های منطقه‌ای را خنثی کنند. آنها همچنین تأکید می‌کنند برنامه‌ریزان حرفه‌ای معمولاً تلاش می‌کنند اثر سنجش را در برنامه درسی پیش‌بینی و راهکارهایی را برای آن به معلمان توصیه کنند (اندیس‌انگ و بنسون ۲۰۱۴).

در بسیاری از سیستم‌های آموزشی برنامه‌های درسی تعیین کننده روش‌های سنجش هستند (فلیس ۲۰۱۵). هاوس و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند برنامه درسی و سنجش تابع خط‌مشی نظام آموزشی هستند. اکثر نظام‌های آموزشی درگیر رابطه نظام سنجش با فرآیند تدریس و یادگیری و برنامه‌های درسی هستند و هرچه دانش‌آموزان به سال‌های پایانی تحصیل نزدیک می‌شوند این موضوع شدت بیشتری پیدا می‌کند. آنچه در این رهاورد نقش تعیین کننده دارد تمرکز بر یادگیری است. شیولسون و همکاران (۲۰۱۴) سنجش ابزاری برای پاسخگویی و اصلاح برنامه‌های درسی است بنابراین روی برنامه‌های درسی و فرآیند تدریس و یادگیری تأثیر خواهد داشت. بهبود برنامه‌های درسی منوط به نتایج سنجش (تکوینی و پایانی یا ملی و محلی) است. معلمان تنها کسانی هستند که می‌توانند در خصوص این رابطه به پژوهشگران کمک کنند. تبیین هاوس و همکاران (۲۰۱۶) از رابطه بین سنجش و ارزشیابی و برنامه درسی شاید دقیقتر از بقیه پژوهش‌گران باشد. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده با ارائه مدل در دوره متوسطه بود و سنجش و ارزشیابی می‌تواند تمامی انواع برنامه را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین انجام پژوهش حاضر از این نقطه نظر ضروری و با اهمیت است که می‌تواند کمک شایانی به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان عرصه آموزش نموده تا به درک عمیق-

منفی به همراه داشته باشد. از جمله پیامدهای منفی آن می‌توان به تغییر برنامه درسی، تأکید بر دروس خاص و کنترل سیستم آموزشی هم در زمینه تدریس و هم در زمینه یادگیری اشاره کرد. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که این نوع آزمون‌ها به گونه‌های مختلف تعادل این سیستم را بر هم زده‌اند از جمله می‌توان به فشارهای مالی و اقتصادی تحمیلی به خانواده‌ها برای کلاس‌های خصوصی، تک بعدی کردن دانش‌آموزان یا محدود شدن دامنه‌ی مهارت‌های آنها، کنترل کلاس، تغییر روش یادگیری، تغییر روش تدریس، ایجاد رقابت ناسالم بین مدارس و مراکز یادگیری جهت سودآوری بیشتر، اضطراب آزمون و فشارهای روانی آن و به حاشیه راندن روش‌های مشارکتی و فعال تدریس اشاره کرد. عقل سلیم به ما می‌گوید که فشارهای اجتماعی و آموزشی که آزمون‌هایی مانند کنکور به بار می‌آورد قابل توجه می‌باشند. مهرنژ (۲۰۱۲) تأکید می‌کند این که اهداف سنجش چه باشد تأثیرش بر برنامه درسی متفاوت خواهد بود. به عنوان مثال سنجش مبتنی بر پاسخگویی و سنجش مبتنی بر پیشرفت تحصیلی دو اثر متفاوت بر برنامه درسی دارند. در مقابل وندرنیست، لانگ و انگلبرکست (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند برنامه درسی قصد شده به سادگی در مقابل سنجش از میدان به در نمی‌شود و برون‌دادهای مورد نظر آن به نوع سنجش شکل می‌دهد. آنها می‌گویند هرچند عارضه تدریس برای آزمون تمامی برنامه‌های درسی را تهدید می‌کند و پیامد چنین عارضه‌ای ضعیف شدن برنامه‌های درسی است، نکته مهم این است که بررسی‌ها از سال ۱۹۹۸ نشان می‌دهد تضعیف برنامه‌های درسی تضعیف جایگاه معلمان را نیز به دنبال دارد.

تدریس برای آزمون منجر به درک سطحی دانش‌آموزان از مفاهیم می‌شود. به طور خلاصه اثرات تضعیف کننده آزمون بر برنامه درسی بستگی زیادی به اهمیت آزمون دارد. وقتی سیستم بازخورد نتایج آزمون بر برنامه درسی وجود ندارد معمولاً تدریس توسط آزمون‌ها شکل داده می‌شود بل و همکاران (۲۰۱۶) در رابطه بین

پرسشنامه تحقیق از دو بخش تشکیل شده است. ابتدا مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها و سپس با استفاده از مؤلفه‌های شناسایی شده پرسش‌های استاندارد تهیه شده تکمیل گردید. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. به‌منظور توصیف مؤلفه‌های شناسایی شده از میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای هر یک از متغیرها ارائه شد. در بخش استنباطی آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-22 و هم‌چنین Lisrel صورت پذیرفت. نتایج نرم‌افزار Lisrel در قالب روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون کوواریانس چندمتغیری گزارش شد. در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد.

یافته‌ها

از نظر جنسیت ۳۹٪ از آزمودنی‌ها زن (۱۵۶ نفر) و ۶۱٪ مرد هستند (۲۴۴ نفر). از نظر سابقه کار، ۱۶٪ از آزمودنی‌ها زیر ۱۰ سال (۶۴ نفر)، ۳۶٪ بین ۱۰ تا ۲۰ سال (۱۴۴ نفر) و ۴۸٪ بالای ۲۰ سال (۱۹۲ نفر) سابقه کار دارند. از نظر سن ۴٪ از آزمودنی‌ها زیر ۳۰ سال (۱۶ نفر)، ۳۷٪ بین ۳۰ تا ۴۰ سال (۱۴۸ نفر) و ۵۹٪ بالای ۴۰ سال (۲۳۶ نفر) سن دارند.

در بخش استنباطی آزمون فرضیه‌های پژوهش؛ جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کولموگروف-سمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که سطح معنی‌داری آماره‌ی آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هر متغیر بزرگتر از ۰/۰۵ بود، لذا فرض صفر (نرمال بودن داده‌ها) تأیید و فرض مقابل رد می‌گردد. یعنی، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

در خصوص شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده مبتنی بر رابطه آزمون سراسری با ۱۲ خبره در این زمینه بر اساس مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۵ سؤال مصاحبه شد. با استفاده از رویکرد گراند تئوری و استفاده

تری از میزان کارایی آموزش برسند. افزون بر این طراحان برنامه‌های درسی و کتب آموزشی می‌توانند از نتایج تحقیق حاضر به منظور طراحی مواد آموزشی با توجه به آزمون‌های سراسری استفاده نمایند.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع آمیخته (کیفی-کمی) اکتشافی متوالی بوده است. مرحله کیفی پژوهش به روش داده بنیاد و از طریق منطق استقراء و بهره‌گیری از مبانی نظری و داده‌های حاصل از نظر متخصصان که از طریق اجرای مصاحبه نیم ساختاریافته بدست می‌آید، انجام شد. مرحله کمی پژوهش به روش پیمایشی انجام گرفت و جهت اندازه‌گیری درجه تناسب مدل پیشنهادی انجام گردید.

جامعه آماری بخش کیفی، شامل صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاه (رشته علوم تربیتی و روانسنجی) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ بود. در این پژوهش با استفاده از اصل اشباع و روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۲ نفر به‌عنوان حجم نمونه، در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد. برای حصول اطمینان از روایی بخش کیفی پژوهش و به‌منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، از نظرات اساتید و متخصصان دانشگاه استفاده شد. برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش بر اساس نظریه داده-بنیاد براساس تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از کدگذاری باز و کدگذاری محوری انجام شده است.

جامعه آماری بخش کمی، کلیه دبیران دوره دوم متوسطه شهرستان‌های استان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ که تعداد آن‌ها ۱۵۰۰۰ نفر که شامل ۸۰۰۰ نفر زن و ۷۰۰۰ نفر مرد می‌باشد (اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، ۱۳۹۹). حجم نمونه بر اساس جدول مورگان با توجه به جامعه آماری ۱۵۰۰۰ نفر برابر است با ۳۷۴ نفر که با در نظر گرفتن افت نمونه، ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری به‌منظور انتخاب گروه‌های نمونه، بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله ای انجام شد.

مقوله‌ها آغاز گردید (کدگذاری باز) و مفاهیم و مقوله‌های بی‌ربط و تکراری حذف گردیدند که نتایج کدگذاری باز و همچنین کد مصاحبه‌کننده‌ها، فراوانی و منبع مربوط به هریک از مقوله‌ها در جدول زیر آمده است.

از نرم‌افزار MAXQDA به این سؤال پاسخ داده شد. در جدول ۱ چک‌لیست مربوط به نتایج تحلیل محتوای مصاحبه با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی آورده شده است. تحلیل داده‌ها با استخراج مفاهیم و

جدول ۱. مفاهیم استخراج شده از تکنیک مصاحبه نیمه ساختار یافته

Table 1. Concepts extracted from the semi-structured interview technique

سازه	مفهوم	کدگذاری باز (شاخص)	کد مصاحبه شونده
رابطه کنکور با برنامه درسی قصد شده	اهداف	واحداهای مبنایی	I10, I6, I5, I1
		با تمرکز بر کنکور انگیزه برای کسب مهارت‌های شهروندی کاهش یافته است.	I3, I4, I5
		کنکور منجر به بی‌توجهی به کاربرد آموخته‌ها در زندگی شده است.	I5, I2, I12
		تغییر رویکرد از تفکر انتقادی، تفکر آینده‌نگر، تفکر سیستمی و تفکر خلاق در سایه توجه به هدف موفقیت در کنکور	I3, I4, I11, I5
		آموزش در سطح عمیق، پایدار و کاربردی به عنوان هدف آموزشی تعلیم و تربیت است که با کنکور ناسازگار است	I12, I8, I3
	محتوا	جایگزینی آموزش برای آموختن با حافظه‌محوری	I3, I4, I11, I5
		دانش‌آموزان بیشتر از کتاب‌های کنکور تأثیر می‌پذیرند تا از کتاب‌های درسی	I14, I2, I11
		کنکور بر روی محتوای اجرایی برنامه درسی، تقویم سال تحصیلی، فضای اجرا تأثیر گذاشته است.	I12, I2, I11
		خلاقیت در نتیجه تقلید آموزشی و استفاده از سؤالات تستی از بین رفته است.	I3, I4, I11, I5
		تدریس مبتنی بر تکنیک و تمرکز بر تدریس سرشاخه‌های دانش به جای بدنه‌ی مفاهیم رایج شده است.	I12, I5, I11
سازمان‌دهی محتوا	لاابراتوارهای مدارس و کارگاه‌ها بدلیل سنجیده نشدن تجربه کار در آزمایشگاه غیرفعال شده‌اند.	I11, I5	
	توالی و ارتباط منطقی محتوا در کنکور از بین رفته است.	I7, I11, I18	
	دشواری سطح برخی از سؤالات کنکور معلمان را وادار به آموزش مطالب فراتر از کتب درسی میکند.	I5, I11, I4	
		دغدغه انتقال یادگیری در دوره متوسطه از بین رفته است.	

آمده است.

نتایج حاصل از تحلیل نشان می‌دهد که از میان ۱۶ شاخص (گویه) موجود، ۴ مولفه‌ی اصلی قابل شناسایی است. بر اساس ادبیات، پیشینه و نظریه‌های موجود در جدول زیر نام‌گذاری شده‌اند.

جدول ۲. مولفه‌های شناسایی شده بعد از استفاده از ادبیات، پیشینه و نظریه‌های موجود

Table 2. Components identified after using literature, background and existing theories

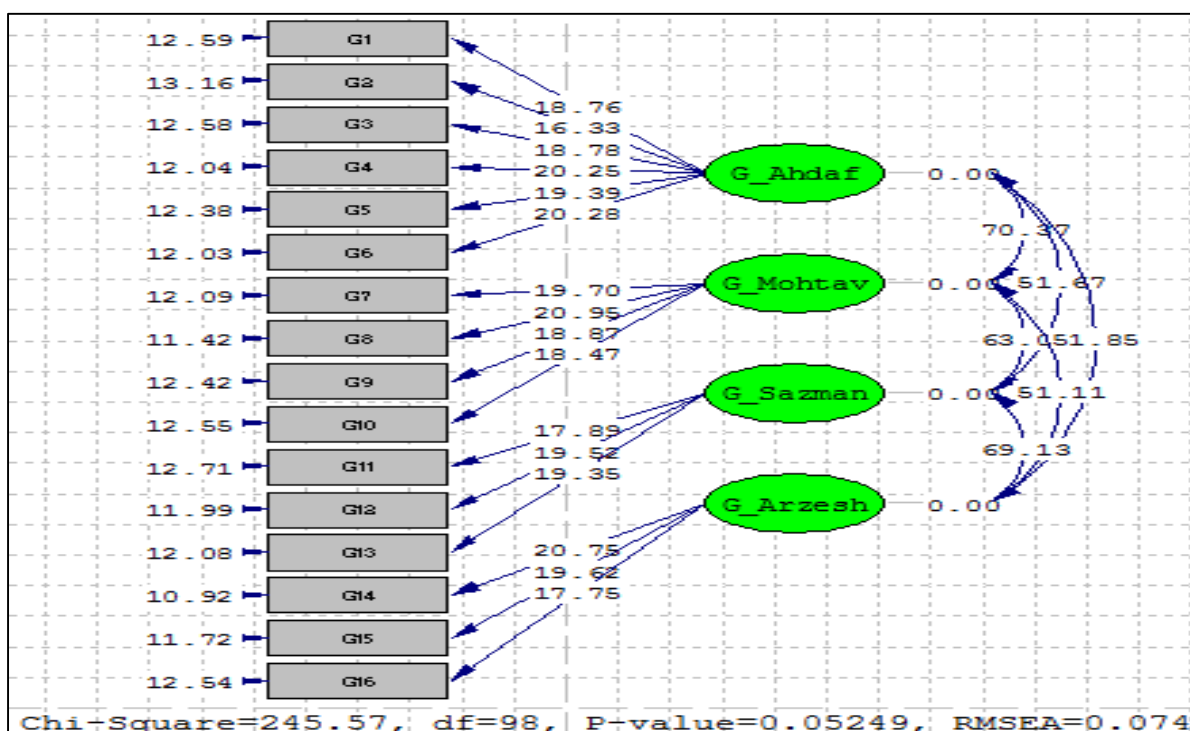
سازه	مولفه	تعداد گویه
اثر کنکور بر	ساختار فیزیکی مدرسه	۲
مولفه‌های برنامه	جو اجتماعی	۵
درسی پنهان	روابط موجود در مدرسه	۳
	فناوری اطلاعات و ارتباطات	۳
	مکانیسم تشویق و تنبیه	۲

برای این منظور، از تحلیل عامل تأییدی، استفاده شد. بار عاملی هر گویه با متغیر خود دارای مقدار t بالاتر از ۱/۹۶ باشد؛ در این صورت، این گویه از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا متغیر مکنون برخوردار است

در روش‌شناسی مدل معادلات ساختاری، ابتدا به ساکن لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود گویه‌های انتخاب شده برای اندازه‌گیری متغیرهای موردنظر خود از دقت لازم برخوردار هستند.

داشته باشد، در اندازه‌گیری متغیر مربوطه سهم بیشتری دارد و شاخصی که ضرایب کوچک‌تری داشته باشد سهم کمتری را در اندازه‌گیری سازه مربوطه ایفا می‌کند. شکل زیر مربوط به مدل نهایی رابطه کنکور با برنامه درسی قصد شده است. مقدار کای اسکوئر بر درجه آزادی مدل حاضر ۲/۵۱ و مقدار شاخص ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین یا یکی از شاخص‌ها برابر ۰/۰۷۴ می‌باشد.

(هومن، ۱۳۸۴). مدل رابطه کنکور با برنامه درسی قصد شده توسط ۵۲ گویه اندازه‌گیری می‌شود. برآوردهای پارامتر استاندارد شده در شکل ۱ نشان می‌دهد که همه شاخص‌ها از لحاظ آماری معناداری هستند و بارهای عاملی آن در سطح بالایی قرار دارند. بررسی نتایج شاخص‌های برازش حاکی از برازش مناسب مدل می‌باشد. همه گویه‌ها دارای آماره t بزرگتر از ۱/۹۶ بودند؛ بنابراین، هیچ کدام از گویه‌ها از مدل حذف نمی‌شوند. از طرفی، بارهای عاملی، شاخصی که بیشترین بار عاملی را



شکل ۱. مدل رابطه کنکور با برنامه درسی قصد شده در حالت معناداری ضرایب

Figure 1. Model of the effect of entrance exam on the intended curriculum in the case of significant coefficients

(هومن، ۱۳۸۴). بنابراین، با اطمینان بسیار بالایی می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش کامل دست یافته است.

در جدول زیر، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در جدول دیده می‌شود، تقریباً تمامی شاخص‌ها کفایت آماری دارند

جدول ۳. گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

Table 2. A selection of important fitting indicators of the drawing model

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوئر)	CS	۲۴۵/۵۷	
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۴	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰/۹۱	بزرگتر از ۰/۹
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷	بزرگتر از ۰/۹
شاخص‌های برازش مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۷۴	کمتر از ۰/۱

معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت تعمیم مدل محسوب می‌شود.

یافته‌های مربوط به کنترل نشان داد که آماره t محاسبه شده (۱۲/۶۴) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳/۶۴) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابل کنترل بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات کنترل، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰/۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء کنترل مدل محسوب می‌شود.

به منظور بررسی رابطه آزمون سراسری بر برنامه درسی قصد شده در دوره متوسطه برای بررسی رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده در دوره متوسطه، با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها و مقیاس فاصله‌ای متغیرها از آزمون t -تک‌نمونه‌ای استفاده شد. در این قسمت با توجه به اینکه مقیاس ۵ درجه‌ای است، ارزش عددی برای مقایسه با آماره t ، عدد ۳ در نظر گرفته شد. نتیجه آزمون t تک نمونه‌ای در جدول زیر آورده شده است.

یافته‌های مربوط به تطبیق نشان داد که آماره t محاسبه شده (۹/۴۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جزء از مدل (۳/۶۸) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد که تطبیق مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

یافته‌های مربوط به قابلیت فهم نشان داد که آماره t محاسبه شده (۱۱/۸۲) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳/۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت فهم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات قابلیت فهم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰/۰۱ معنادار و میانگین مشاهده شده در هر یک از این دو سوال از میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است؛ لذا از نظر متخصصان جزء قابلیت فهم مدل محسوب می‌شود.

یافته‌های مربوط به قابلیت تعمیم نشان داد که آماره t محاسبه شده (۱۱/۸۲) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقایسه میانگین این جز از مدل (۳/۷۵) با میانگین مورد انتظار نشان می‌دهد قابلیت تعمیم بودن مدل از نظر متخصصان دارای اعتبار است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است. در رابطه با سوالات قابلیت تعمیم، آماره t محاسبه شده برای هر دو سوال در سطح ۰/۰۱

جدول ۴. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای

Table 3. Sample t-test results

ارزش آزمون = ۳			Sig.	مقدار تی	بعد	سازه
فاصله اطمینان ۹۵٪ از اختلاف		اختلاف میانگین				
حد بالا	حد پایین					
۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۲۱	۰/۰۰۰	۴/۸۲	اهداف	رابطه کنکور با برنامه درسی قصد شده
۰/۳۳	۰/۱۶	۰/۲۴	۰/۰۰۰	۵/۴۶	محتوا	
۰/۰۸	-۰/۱۰	-۰/۰۱	۰/۸۰۵	-۰/۲۵	سازمان‌دهی محتوا	
۰/۴۱	۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۰۰۰	۷/۶۶	ارزشیابی	

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، سطح معناداری در تمام ابعاد (به غیر از سازمان‌دهی محتوا) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این ابعاد رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آزمون سراسری با این ابعاد مرتبط است. در بعد سازمان‌دهی محتوا با توجه به اینکه سطح معناداری آن بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان برای این بعد قبول و فرض پژوهش رد می‌شود. به عبارت دیگر، آزمون سراسری با این بعد رابطه دارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده با ارائه مدل در دوره متوسطه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی از تحلیل محتوا و در بخش کمی از طریق آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و آمار استنباطی (تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون تحلیل کوواریانس و t وابسته)، با استفاده از نرم افزار **SPSS-22** و **Lisrel-8.8** تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که آزمون سراسری با ابعاد برنامه درسی (اهداف، محتوا و ارزشیابی) رابطه مستقیم و معنی داری دارد ولیبا سازمان‌دهی محتوا ارتباط معنی داری مشاهده نشد.

با توجه به تجربیات چندین ساله در امر آموزش لزوم بررسی رابطه آزمون سراسری با برنامه درسی قصد شده با ارائه مدلی در دوره متوسطه یکی از مسائل مهم روز در آموزش است. بطوری که تمام خانواده ها و ارکان آموزش

و پرورش اکثراً ارتباط مستقیم با آزمون دارند را شامل می‌شود که از این طریق بتوانیم موضوع را بصورت علمی بررسی و با ارائه راهکارهای حاصله از نتایج این پژوهش دست‌اند کاران حوزه آموزش و پرورش و برنامه ریزان درسی بتوانند قدم‌هایی را برای این دغدغه بردارند و دانش‌آموزان بتوانند با راهکارهای ارائه شده در انتخاب رشته‌های مورد علاقه در کنکور سراسری اقدام نمایند. آزمون‌های خطیر می‌تواند پیامدهای مثبت و منفی به همراه داشته باشد. از جمله پیامدهای منفی آن می‌توان به تغییر برنامه درسی، تأکید بر دروس خاص و کنترل سیستم آموزشی هم در زمینه تدریس و هم در زمینه یادگیری اشاره کرد. تحقیقات مختلف نشان داده اند که این نوع آزمون‌ها به گونه‌های مختلف تعادل این سیستم را بر هم زده‌اند از جمله می‌توان به فشارهای مالی و اقتصادی تحمیلی به خانواده‌ها برای کلاس‌های خصوصی، تک بعدی کردن دانش‌آموزان یا محدود شدن دامنه‌ی مهارت‌های آنها، کنترل کلاس، تغییر روش یادگیری، تغییر روش تدریس، ایجاد رقابت ناسالم بین مدارس و مراکز یادگیری جهت سودآوری بیشتر، اضطراب آزمون و فشارهای روانی آن و به حاشیه راندن روش‌های مشارکتی و فعال تدریس اشاره کرد. عقل سلیم به ما می‌گوید که فشارهای اجتماعی و آموزشی که آزمون‌هایی مانند کنکور به بار می‌آورد قابل توجه می‌باشند. متأسفانه با توجه به بی‌کفایتی سیستم‌های مختلف سنجش در کشورهای مختلف اصلاح این نوع سیستم سنجش آسان نیست. در حالی که جنبه های مختلفی از سیستم سنجش کشورها

برنامه‌های درسی وقتی به اجرا در می‌آیند تغییراتی را تجربه می‌کنند که بخشی از آنها تحت تأثیر شیوه و اجرا و شیوه ارزشیابی است. این موضوع با حضور آزمون‌های استاندارد تشدید می‌شود زیرا این نوع آزمون‌ها شیوه آمادگی خاص خورد را می‌طلبند که با اهداف تربیتی کمی زاویه دارد. شیولسون و همکاران (۲۰۱۴) سنجش ابزاری برای پاسخگویی و اصلاح برنامه‌های درسی است بنابراین روی برنامه‌های درسی و فرآیند تدریس و یادگیری تأثیر خواهد داشت. بهبود برنامه‌های درسی منوط به نتایج سنجش (تکوینی و پایانی یا ملی و محلی) است. معلمان تنها کسانی هستند که می‌توانند در خصوص این رابطه به پژوهش‌گران کمک کنند. تبیین هاوس و همکاران (۲۰۱۶) از رابطه بین سنجش و ارزشیابی و برنامه درسی شاید دقیقتر از بقیه پژوهش‌گران باشد. هرچند (براون، راست و گیبز ۲۰۱۲) تأکید می‌کنند وقتی بین سیستم سنجش و برنامه درسی تضاد و یا ناهماهنگی به وجود می‌آید گرایش‌ها به سمت آموزش‌هایی که در برنامه درسی رسمی وجود ندارد تقویت می‌شود و در این حالت برنامه درسی پنهان غلبه پیدا می‌کند. هارلن (۲۰۱۲) رابطه سنجش با برنامه درسی به دو صورت مستقیم و غیر مستقیم قابل بررسی است. رابطه مستقیم منجر به انحراف از اهداف برنامه درسی رسمی و رابطه غیر مستقیم منجر به ظهور برنامه درسی غیر رسمی و یا پنهان می‌شود. بنابراین انجام پژوهش حاضر از این نقطه نظر ضروری و با اهمیت به نظر می‌رسد که می‌تواند کمک شایانی به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان عرصه آموزش نموده تا به درک عمیق‌تری از میزان کارایی آموزش برسند. افزون بر این طراحان برنامه‌های درسی و کتب آموزشی می‌توانند از نتایج تحقیق حاضر به منظور طراحی مواد آموزشی با توجه به آزمون‌های سراسری استفاده نمایند. در خصوص رابطه نظام‌های سنجش با برنامه‌های درسی در کشورمان پژوهش‌های محدودی انجام شده و به نوعی در این حوزه خلأ پژوهشی محسوسی وجود دارد.

مورد تحقیق قرار گرفته است، گزارش شده و مورد انتقاد قرار گرفته است. در مقابل وندرنیست، لانگ و انگلبرکست (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند برنامه درسی قابل سنجش است و بروندهای مورد نظر آن به نوع سنجش شکل می‌دهد. آنها می‌گویند هرچند عارضه تدریس برای آزمون؛ تمامی برنامه‌های درسی را تهدید می‌کند و پیامد چنین عارضه‌ای ضعیف شدن برنامه‌های درسی است، نکته مهم این است که بررسی‌ها از سال ۱۹۹۸ نشان می‌دهد تضعیف برنامه‌های درسی تضعیف جایگاه معلمان را نیز به دنبال دارد. تدریس برای آزمون منجر به درک سطحی دانش-آموزان از مفاهیم می‌شود. به طور خلاصه رابطه تضعیف کننده آزمون با برنامه درسی بستگی زیادی به اهمیت آزمون دارد. وقتی سیستم بازخورد نتایج آزمون بر برنامه درسی وجود ندارد معمولاً تدریس توسط آزمون‌ها شکل داده می‌شود. عدم ارتباط بین برنامه درسی و آزمون‌ها و نظام سنجش منجر به تضعیف هر دو سیستم شده و نوآوری برنامه‌های درسی را به حداقل می‌رساند (مرکز پژوهش و نوآوری سازمان همکاری و توسعه اقتصادی ۲۰۰۸).

بل و همکاران (۲۰۱۶) در رابطه بین سنجش و برنامه درسی می‌گویند برای برنامه‌ریزان درسی خیلی خوشایند نیست که برنامه‌ای که تدوین کرده‌اند از مسیر خود منحرف شده و نتواند به هدف تعیین شده برسد. برخی برنامه‌ریزان متعصبانه به این موضوع نگاه می‌کنند و برنامه‌های خود را به گونه‌ای تدوین می‌کنند که رابطه منفی آزمون‌های منطقه‌ای را خنثی کنند. آنها همچنین تأکید می‌کنند برنامه‌ریزان حرفه‌ای معمولاً تلاش می‌کنند اثر سنجش را در برنامه درسی پیش‌بینی و راهکارهایی را برای آن به معلمان توصیه کنند (اندیسانگ و بنسون ۲۰۱۴) در انگلستان تلاش‌های زیادی برای سازگار کردن برنامه درسی ملی با سنجش به عمل آمده است. این تلاش‌ها در راستاری برنامه سنجش برای یادگیری صورت گرفته که تمرکز آن بر یادگیری است (فلیس ۲۰۱۵).

Harlen W. (2012). Science Education: Primary School, from Encyclopedia of Curriculum Copyright, *Pergamon Press Pic*.

House T, Bishop M. (2016). Content analysis of evaluation instruments used for student evaluation of classroom teaching of performance in higher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. *New Orleans*.

Homan, H. A (2005.) Structural equation modeling using Lisrel software, Tehran: Samet Publications. [in Persian]

Jackson P W. (1968). The daily grind. In D.J.Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 93-102). New York: Routledgefalmer

Maldina H S, Luthering R G, Snatch R.h. (2016). A comprehensive Performance – Based assessment of fourt – year Student’s clinical skills . *Journal of Medical Education* , Vol. 62 , 805 – 809 .

Mehr Mohammadi M. (2018). Hidden curriculum, empty curriculum and hidden empty curriculum. In the curriculum: perspectives, approaches and perspectives. *Tehran: Direction and publication*. [in Persian]

Mehrnaz N. (2012). Stability and change in curriculum evaluation.

Studies in Educational Evaluation, Vol. 28, No. 20, Pp. 133. [in Persian]

Mirzaei Karzan A, Kikhawani S, Hosseinzadeh M (et al). (2013). Educational Needs Assessment of Faculty Members of the University of Medical Sciences, *Journal of Education Development in Medical Sciences*, Vol.6, No.7, Pp. 61-71. doi:10.5681/rdme.2014.005. [in Persian]

Mueller S L. (2015). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and

از نقاط قوت پژوهش حاضر می توان به کاربردی، جامع و بروز بودن موضوع پژوهش اشاره کرد. همچنین از نقاط ضعف پژوهش می توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش اشاره کرد و در همین راستا پیشنهاد می شود این پژوهش با همین عنوان در جوامع دیگر نیز مورد بررسی و تحقیق قرار گیرد.

References

Andisang A, Benson C A. (2014) . The impact of a state performance – based assessment and accountability Program in mathematics instruction and student learning : evedence from survey data and school performance . *Educational Assessment* , Vol. 8, No. 4, Pp. 299-315 . doi.org/10.1207/S15326977EA0804_1.

Brown S I. (2015). Complex , Performance based assessment : Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 8, Pp. 15-21. doi.org/10.3102/0013189X020008015.

Cole G, Haley F, Quarels M A. (2015). Validity, Reliability and difficulty indices for instructor- built questions. *Evaluation of Academic Activities in Universities Journal*. Vol. 3, No. 2, Pp. 150-155.

Fath Abadi J. (2017). Investigating the effect of national exams and colleges on higher education and learning approaches on secondary and pre-university education. Research plan, *National Education Evaluation Organization*. 20.1001.1.25887211.1396.1.2.3.2 [in Persian]

Gypsum M (2012). The effect of educational context on individual difference variables, selfperceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *J Youth Adoles* 1999; Vol. 28, No. 6, Pp. 687-703. doi.org/10.1023/A:1021687500828.

- Stiggins R. (2007). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*. Pp. 758-64.
doi.org/10.1177/003172170208301010
- Sullivan L. (2016). Psychometrician's beliefs about learning. *Educational Researcher*, Vol.20, Pp. 2-16.
doi.org/10.3102/0013189X020007002.
- Tivari Z, Tang H J. (2017). Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 50, 61-75.
doi.org/10.1007/BF02505025.
- Willis Y. (2016). Development of elementary school students' cognitive structures and information processing strategies under long-term constructivist-oriented science instruction. *Science Education*, Vol.89, Pp. 822-846.
doi.org/10.1002/sce.20068.
- innovativeness. *Journal of Business Venturing*, Vol.16, No.1, Pp. 51-75.
doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7.
- Paulo M. (2014). Qualitative assessment versus measurement of student achievement. (ERIC Document Reproduction Service. No.447, Pp. 154.
- Phillips D. (2015). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, Vol.24, No.7, Pp. 512.
- Saeed C. (2017). Effects of classroom assessment on student motivation in fifth – grade science. *The Journal of Educational Research*. Vol.96, No.3, Pp. 152-161.
doi.org/10.1080/00220670309598803.
- Scher S I. (2020). Parental Reactions to Authentic Performance Assessment. *Educational Assessment*, Vol.7, No.1, Pp. 61-85.
doi.org/10.1207/S15326977EA0701_6.