

بازخورد منفی کنکور در کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران و بررسی

انتقادی عملکرد و مسئولیت‌پذیری افراد در قبال آن

عزیزالله میرزایی*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

محمود هاشمیان**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

نوشین تنباکویی***

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۲/۰۴/۳۱، تاریخ تصویب: ۹۴/۰۲/۰۸)

چکیده

توجه به آثار زیانبار آموزشی - اجتماعی آزمون‌های سرنوشت‌ساز در زندگی و آینده شغلی داوطلبان و بررسی عملکرد افراد مختلف عرصه آموزش و یادگیری در جهت بازتولید یا تغییر این آثار، رویکردی نوین در آزمون‌سازی زبان به حساب می‌آید. این پژوهش سعی دارد با کنکاش در آثار زیانبار کنکور در ایران به بررسی نتایج عملکرد آموزشی افراد در جهت بازتولید یا تغییر آثار منفی منتج از این آزمون بپردازد. بدین منظور، ۶۰ معلم زبان انگلیسی، ۳۱۹ دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی و ۱۵ نفر از والدین ایرانی در این پژوهش شرکت کردند. ابزار پژوهش پرسشنامه، مشاهده و مصاحبه بود. نتایج نشان داد که فعالیت‌های آموزشی افراد، اغلب به بازتولید آثار منفی این آزمون از طریق تأکید بر محتوای آزمون به جای آموزش برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی، تمرین مهارت تست‌زنی، عدم استفاده از مواد آموزشی مؤثر، مرور سؤال‌های آزمون‌های گذشته و استفاده از آن‌ها در امتحانات میان‌ترم و پایان‌ترم می‌انجامد. در پایان، توصیه می‌شود که افراد با اتخاذ رویکرد انتقادی به بازنگری آثار این آزمون بر فعالیت‌های آموزشی - یادگیری خویش بپردازند و برای تغییر شرایط در جهت ارزیابی عادلانه‌تر و متعاقب آن مؤثرتر تلاش کنند.

واژه‌های کلیدی: اعتبار نتیجه‌ای، آثار آزمون‌های سرنوشت‌ساز، آزمون‌سازی انتقادی، بازتولید یا تغییر آثار منفی آزمون.

* (نویسنده مسئول) تلفن: ۰۹۱۲۵۵۸۸۵۷۷، فکس: ۰۳۸-۲۲۳۲۱۶۶۳، E-mail: mirzaei-a@lit.sku.ac.ir

** تلفن: ۰۹۱۳۲۶۶۳۲۶۹، E-mail: m72h@hotmail.com

*** تلفن: ۰۹۱۳۳۶۵۱۷۸۲، E-mail: n_tanbakooei@yahoo.com

مقدمه

از اواخر قرن گذشته تا به امروز، روند رو به رشدی برای بررسی انتقادی آزمون‌ها و تأثیرات آن‌ها در تمامی ابعاد وجود داشته است. در گذشته، پژوهشگران سنجش زبان بر این باور بودند که در ساخت و استفاده از آزمون مفید، تنها باید به اصول روان‌سنجی^۱ نظیر پایایی^۲ و روایی^۳ توجه کرد و این آزمون‌سازی صرفاً متضمن ارزیابی دقیق توانایی و دانش یادگیرندگان زبان است (بکمن و پالمر، ۱۹۹۶). اما امروزه، پژوهشگران و طراحان آزمون با حرکت در جهت پذیرش دیدگاه انتقادی، بیش از پیش به بررسی آثار حاصل از آزمون‌ها روی آموزش و جامعه می‌پردازند (شوهامی، ۲۰۰۱؛ مسیک، ۱۹۹۶؛ مک نامارا، ۲۰۰۰).

توجه به عدالت یا انصاف^۴ در آزمون‌سازی با پیدایش دیدگاه اعتبارسنجی نتیجه‌ای^۵ (مسیک، ۱۹۹۶) و آزمون‌سازی انتقادی^۶ (شوهامی، ۲۰۰۱) شکل تازه‌ای به خود گرفت. یکی از مسئولیت‌های پژوهشگران آزمون‌سازی، به چالش کشیدن این آزمون‌ها و تحلیل انتقادی استفاده از نمرات حاصل از آزمون‌ها برای اعمال قدرت و توزیع فرصت‌ها و آثار اجتماعی این امر تعریف شده است (شوهامی، ۲۰۰۱). در این میان، یکی از پیامدهای آزمون که رابطه تنگاتنگی با اعتبارسنجی نتیجه‌ای دارد، مسئله بازخورد آزمون^۷ است. بازخورد به معنی تأثیر آزمون بر امر آموزش و یادگیری (الدرسون و وال، ۱۹۹۳)، همچنین بر فعالیت‌های آموزشی افراد مختلف حوزه آموزش در شرایط گوناگون است (چنگ، ۱۹۹۹؛ شوهامی، ۲۰۰۱؛ مسیک، ۱۹۹۶). بازخورد واژه‌ای خنثی است که ممکن است مثبت یا منفی باشد. برخی محققان زبان دوم (برادفوت، ۲۰۰۵؛ بیلی، ۱۹۹۹) با تأکید ویژه بر بازخورد منفی حاصل از آزمون، بر رابطه بین محتوای آزمون، محدود شدن برنامه درسی و شیوه‌های آموزشی معلمان متمرکز شده‌اند.

در این راستا، موضوع بازخورد آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۸ اهمیت ویژه‌ای دارد. به‌طور کلی، آزمون‌های سرنوشت‌ساز آزمون‌هایی است که بر اساس نتایج حاصل از آن می‌توان

1. psychometric principles
2. validity
3. reliability
4. fairness
5. consequential validity
6. critical language testing
7. washback effect
8. high-stakes tests

تصمیم‌های مهمی توأم با آثار آموزشی، اقتصادی و اجتماعی اتخاذ کرد (گنسی و آپشر، ۱۹۹۶). با توجه به نقش ویژه این آزمون‌ها در جوامع، مطالعات اخیر در حوزه آزمون‌سازی، آثار زیان‌آور این آزمون‌ها را بر افراد مختلف حوزه آموزش^۹ در داخل و خارج از کلاس نشان می‌دهد (لوکسیا، ۲۰۰۵). یکی از آزمون‌های سرنوشت‌ساز در ایران که نقش بسزایی در زندگی آینده داوطلبان دارد، کنکور است. بر اساس مطالعات محققان ایرانی (ریاضی و رضوی‌پور، ۲۰۱۱؛ قربانی، ۲۰۰۸؛ کلاتنری و غلامی، ۲۰۱۳؛ مرادی‌مقدم و فرهنگ، ۲۰۱۲؛ میرزایی و روشنی، ۲۰۱۱)، قسمت اعظم فعالیت‌ها و تمرینات داخل و خارج از کلاس‌های زبان انگلیسی، متمرکز بر مهارت‌ها و دانشی است که دانش‌آموزان برای قبولی در آزمون کنکور به آن‌ها نیازمندند. به عبارت دیگر، هر آنچه معلمان و دانش‌آموزان در کلاس‌های درس زبان انگلیسی انجام می‌دهند، به شدت تحت تأثیر محتوای این آزمون است و به جای ایجاد تغییر و تحول در آموزش و یادگیری زبان خارجی به‌منظور افزایش توانایی «برقراری ارتباط سازنده و مؤثر در سطح جهانی»، آن‌گونه که در چشم‌انداز برنامه درسی کشور دیده‌شده (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ۳۷)، باعث گسترش بازخورد منفی آزمون می‌شود. برای مثال، ارزیابی نکردن مهارت‌های شنیداری و گفتاری در کنکور از یک‌سو، باعث بی‌توجهی به این دو مهارت در کلاس‌های درس زبان انگلیسی، و از سوی دیگر، تأکید بیش از حد بر واژگان، دستور زبان، و خواندن و درک مفاهیم می‌شود. بنابراین، یکی از مهم‌ترین مباحث آموزشی امروز، بررسی دقیق عملکرد آموزشی افراد مختلف در کلاس‌های درس زبان انگلیسی است که خود سبب بازتولید^{۱۰} (ترویج) یا تغییر^{۱۱} آثار منفی این آزمون مهم می‌شود.

بحث و بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آزمون‌سازی سنتی به مسائلی چون چگونگی آمادگی داوطلبان برای آزمون، تأثیر نتایج آزمون بر زندگی آینده و احساسات داوطلبان توجهی ندارد. آزمون‌سازی سنتی فرایندی منفرد و مجزا از مردم، جامعه و آثار ناشی از آزمون‌هاست (شوهای، ۲۰۰۱). با این حال،

9. stakeholders
10. reproduction
11. transformation

تفکر انتقادی فزاینده در زمینه آزمون‌سازی با هدف توجه به آثار آزمون در آموزش و پرورش، جامعه و عرصه سیاسی در اواخر قرن گذشته پدیدار شد (برادفوت، ۲۰۰۵؛ مک‌نامارا، ۲۰۰۰؛ مسیک، ۱۹۹۶). برخلاف دیدگاه پیشین، طراحی آزمون به‌دست فردی کنجکاو برای ارزیابی عملکرد افراد دیگر، فعالیتی تک‌بعدی نیست، بلکه امری است همراه با متغیرهای آموزشی، روانی، اجتماعی و سیاسی که بر مردم، دانش، برنامه درسی، آموزش، یادگیری، اخلاق، طبقات اجتماعی و سیاست تأثیرگذار است (مسیک، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶). آزمون‌سازی انتقادی شوهامی (۲۰۰۱) سؤال‌هایی را در مورد آثار آزمون بر مواد آموزشی تدریس‌شده، یادگرفته‌شده و روش تدریس مطرح می‌کند. این جریان فکری بر عواقب نتایج آزمون بر والدینی که فرزندان‌شان امتحان دارند، مسائل اخلاقی و عدالت مرتبط با آزمون و پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت آن در آموزش و پرورش و جامعه تمرکز دارد. در کنار دیدگاه اشاره‌شده در مورد آزمون‌سازی نوین، اعتبار نتیجه‌ای مسیک (۱۹۹۶) با تأکید بر گردآوری دلایل و شواهد کافی برای ارزیابی پیامدهای اجتماعی و سیاسی ناشی از به‌کارگیری نمرات آزمون‌ها اهمیت دارد.

یکی از مباحث مهم در بازخورد، تأثیر آزمون‌های سرنوشت‌ساز است که این‌گونه تعریف شده است: «استفاده از آزمایش و ارزشیابی برای اتخاذ تصمیم‌های مهم آموزشی، مالی یا اجتماعی» (جنسی و آپشر، ۱۹۹۶: ۶). به‌طور کلی، آزمون‌های استاندارد ورودی دانشگاه‌ها آزمون‌های سرنوشت‌سازی شناخته می‌شود که به‌منظور ایجاد فرصت‌های عادلانه و برابر برای همه داوطلبان از طریق یکپارچگی محتوا، شرایط برگزاری، و نظام نمره‌دهی طراحی شده است و دروازه ورود به آموزش عالی محسوب می‌شود. بنابراین، آثار و بازخورد آزمون‌های سرنوشت‌ساز بر عملکرد افراد حوزه آموزش به میزان شایان‌توجهی بحث‌برانگیز است.

در دهه گذشته در ایران، شواهد کافی در زمینه وجود تأثیرات منفی آزمون‌های سرنوشت‌ساز (نظیر کنکور) در جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش به‌دست آمده است. قربانی (۲۰۰۸) بازخورد کنکور سراسری در زمینه تدریس و برنامه‌ریزی درسی را روی معلمان پیش‌دانشگاهی بررسی کرد و به این نتیجه رسید که معلمان پیش‌دانشگاهی زمان شایان‌توجهی را صرف آمادگی دانش‌آموزان برای قبولی در کنکور سراسری می‌کنند. همچنین، میرزایی و روشنی (۲۰۱۱) با مقایسه سبک‌های آموزش معلمان زبان انگلیسی و سبک‌های یادگیری مورد علاقه دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دریافتند که کنکور در

عدم همسویی این سبک‌ها مؤثر است، به نحوی که معلمان در کلاس‌های درس بر فعالیت‌های فردی، خواندن متون با صدای بلند و عدم استفاده از وسایل صوتی و تصویری تأکید می‌کنند، درحالی‌که دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ترجیح می‌دهند زبان انگلیسی را از طریق تعامل با یکدیگر یاد بگیرند. در تحقیق دیگری، نتایج به‌دست‌آمده ریاضی و رضوی‌پور (۲۰۱۱) حاکی از مطلوب نبودن سطح دانش ارزشیابی^{۱۲} معلمان شرکت‌کننده بود. به عبارت دیگر، شیوه‌های ارزشیابی آن‌ها به شدت سنجش‌محور^{۱۳} و متأثر از محتوا و قالب آزمون‌های متمرکز است و داوطلبان را بدون در نظر گرفتن مهارت‌های شنیداری و گفتاری برای آزمون آماده می‌کند.

در چنین سیستم آموزشی‌ای، معلمان به عنوان «کارشناسان منفعل» (کومارادیولو، ۲۰۰۸: ۸) روی خواندن متون، واژگان و قواعد دستوری تمرکز دارند و از مهارت‌های دیگر همچون تفکر و یادگیری انتقادی غفلت می‌ورزند و زبان‌آموزان را به حفظ واژگان خارج از متن و قواعد دستوری ترغیب می‌کنند. بر این اساس و با وجود انفعال در افراد درگیر در عرصه آموزش و یادگیری، به نظر می‌رسد جامعه ناگزیر است آثار زیانبار استفاده از این سیستم ارزشیابی نامناسب را بر شیوه‌های آموزش و یادگیری خود در داخل و خارج کلاس درس تحمل کند و از هر گونه تلاش در جهت تغییر وضع موجود سر باز زند. نتیجه اتخاذ چنین رویکردی گسترش پیامدهای منفی کنکور، تشویق به یادگیری طوطی‌وار و بی‌توجهی به خلاقیت و تفکر انتقادی است. برادفوت بر این باور است که وضعیت ارزشیابی موجود و پیامدهای آن برای افراد و جوامع باید به صورت اساسی به چالش کشیده شود. سیستم ارزشیابی امروز نیاز به حرکت به سوی مدل متحول‌شده آموزشی با «معلمان تحول‌گرا» (کومارادیولو، ۲۰۰۸: ۸) دارد که مایل به تغییر دیدگاه خود بر اساس حقایق، باورها و به کارگیری نظریه‌های جدید آزمون‌سازی اخلاقی و عادلانه باشند (کومیس و دانا، ۲۰۰۶).

اهداف و سؤال‌های پژوهش

اهداف این پژوهش بررسی بازخورد آزمون کنکور بر فعالیت‌های آموزشی افراد مختلف درگیر در امر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در ایران است. در ادامه، عملکرد آموزشی این افراد احیاناً منجر به بازتولید (ترویج) یا تغییر آثار منفی این آزمون تحلیل می‌شود.

12. assessment literacy
13. testing-oriented

به‌طور کلی، این مطالعه به سؤال‌های زیر از طریق تجزیه و تحلیل کمی و تفسیری داده‌ها پاسخ می‌دهد:

۱. وضعیت بازخورد آزمون کنکور در ایران بر عملکرد آموزشی افراد درگیر در امر آموزش و یادگیری (معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی) به چه صورت (مثبت یا منفی) است؟
۲. آیا عملکرد آموزشی افراد درگیر در امر آموزش و یادگیری باعث ایجاد تغییر و تحول یا بازتولید بازخورد (احتمالی) منفی کنکور در ایران می‌شود؟

روش پژوهش

جامعه آماری

شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۶۰ معلم زبان انگلیسی دبیرستان (۷ مرد و ۵۳ زن) ۲۳ تا ۴۹ ساله بودند. پنج نفر از معلمان در بخش اعتبارسنجی پرسشنامه معلمان، ۵۵ نفر در پاسخگویی به پرسشنامه معلمان، و ۱۰ نفر (از میان پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه) به‌طور تصادفی در مصاحبه‌ها شرکت کردند. افراد گروه دوم ۳۱۹ دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی ۱۷ تا ۱۹ ساله در رشته‌های ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی (۷۸ پسر و ۲۱۴ دختر) بودند که در بخش‌های اعتبارسنجی و پاسخگویی به پرسشنامه دانش‌آموزان، همچنین مصاحبه شرکت کردند. در پایان، از ۱۵ نفر از والدین ایرانی که به همراه فرزندان خود به محل برگزاری آزمون کنکور آمده بودند نیز مصاحبه به عمل آمد. لازم به ذکر است که جنسیت در انتخاب شرکت‌کنندگان مؤثر نیست و افراد از سه شهر اصفهان، تهران و شهرکرد انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

اولین ابزار پژوهش شامل دو پرسشنامه مجزا و ویژه معلمان و دانش‌آموزان بود که در هر یک از ۳۹ سؤال و مقیاس اندازه‌گیری لیکرت (هرگز ۱ تا همیشه ۴) استفاده می‌شد (برای مشاهده پرسشنامه‌ها به پیوست رجوع شود). هدف این مرحله سنجش دیدگاه شرکت‌کنندگان پیرامون بخش‌های گنجانده‌شده در پرسشنامه یعنی آموزش (و یادگیری) ارتباط‌محور یا آزمون‌محور، اثر آزمون، و فعالیت‌های بازتولیدی یا تغییردهنده آثار منفی آزمون بود. پرسشنامه‌ها بر اساس یافته‌های پژوهشی پیشین و نظرات دو استاد زبان انگلیسی تهیه شد.

به منظور به‌دست‌آوردن اطلاعات مربوط به روایی و زمان مورد نیاز پاسخگویی به سؤال‌ها، پرسشنامه‌ها به مرحله آزمایش گذاشته و اصلاحات لازم اعمال شد. پرسشنامه‌ها در ابتدا به زبان انگلیسی و سپس جهت افزایش اعتبار و به‌حداقل رساندن مشکلات ناشی از سطح زبان دانش‌آموزان در نمونه، به فارسی ترجمه شد. برای اطمینان از روایی سازه‌ای پرسشنامه‌ها، از روش تحلیل عاملی (تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی، PCA) و از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. به‌زعم صاحب‌نظران (استیونز، ۱۹۹۶)، روش PCA از منظر روان‌سنجی، روشی اصولی و از لحاظ محاسباتی، روشی نسبتاً ساده و کارآمد قلمداد می‌شود. ضریب کرونباخ آلفا برای پرسشنامهٔ معلمان ۰/۸۱ و پرسشنامهٔ دانش‌آموزان ۰/۸۲ بود که نشان‌دهندهٔ روایی قابل‌قبول این پرسشنامه‌هاست. دومین ابزار پژوهش سیاههٔ مشاهدهٔ فعالیت‌های کلاس درس زبان انگلیسی بود که با وجود ضریب همبستگی کاپای ۰/۷۳ از ثبات درون‌ارزیابی مطلوبی بهره می‌برد. در پایان، بر اساس اهداف تحقیق، از ۱۰ نفر از معلمان، ۲۰ نفر از دانش‌آموزان و ۱۵ نفر از اولیا مصاحبه به‌عمل آمد. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌نظام‌مند^{۱۴} برگزار شد و محور این مصاحبه‌ها فعالیت‌های متداول افراد در جهت برنامه‌ریزی، آموزش یا یادگیری زبان خارجی، میزان اثرپذیری (منفی) فعالیت‌های مربوط به محتوا و ساختار کنکور، و اقدام‌ها در جهت دگرگونی یا بازتولید بازخورد منفی آزمون کنکور بود.

روش جمع‌آوری داده‌ها

پس از طی مراحل قانونی جمع‌آوری داده در مراکز آموزشی و حضور در کلاس زبان انگلیسی در دبیرستان‌هایی در تهران، اصفهان و شهرکرد و بیان توضیح‌های کلی در مورد اهداف پژوهش و محفوظ‌ماندن اطلاعات جمع‌آوری‌شده، پرسشنامه‌ها بین معلمان و دانش‌آموزان توزیع شد تا در مدت زمان ۱۵ تا ۲۰ دقیقه به آن پاسخ دهند. آنگاه، مصاحبه‌ها به زبان فارسی و در مدت زمان ۱۰ تا ۱۵ دقیقه ضبط و سپس به زبان انگلیسی ترجمه شد. در پایان، شایان ذکر است که مجموعاً پانزده جلسه (یک ساعت و نیم) مشاهده از کلاس‌های درس زبان خارجی انگلیسی در شهرهای مذکور نیز به عمل آمد، که بدین منظور از سیاههٔ مشاهده استفاده شد.

نتایج پژوهش

نتایج توصیفی داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه‌ها، در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی پرسشنامه‌ها

افراد	بخش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	درجه اوج	چولگی
	فعالیت‌های ارتباط محور	۱	۳/۷۵	۱/۷۱	۰/۵۷	۱/۳۴	۱/۳۰
	فعالیت‌های آزمون محور	۱/۶۲	۴	۳/۱۰	۰/۲۰	۰/۴۶	-۰/۸۱
معلمان	اثر آزمون	۱/۵	۴	۳/۵۰	۰/۴۴	۱/۳۰	-۱/۱۹
	بازتولید آثار منفی آزمون	۱/۵	۴	۳/۰۷	۰/۳۱	۰/۲۵	-۰/۷۸
	تغییر آثار منفی آزمون	۱	۲/۸۷	۱/۶۳	۰/۲۸	۱/۴۸	۰/۵۷
	فعالیت‌های ارتباط محور	۱	۳/۸۷	۱/۲۱	۰/۳۰	۱/۳۲	۱/۳۸
	فعالیت‌های آزمون محور	۱	۴	۲/۹۱	۰/۳۱	۱/۱۰	-۰/۹۳
دانش‌آموزان	اثر آزمون	۱	۴	۳/۲۴	۰/۴۱	۱/۲۶	-۱/۴۴
	بازتولید آثار منفی آزمون	۱	۴	۲/۸۲	۰/۳۱	۱/۱۸	-۰/۷۰
	تغییر آثار منفی آزمون	۱	۲/۸۷	۱/۲۰	۰/۲۱	۰/۸۶	۰/۱۳

آمار توصیفی اولیه (جدول ۱) نشان می‌دهد که میانگین نمرات معلمان از ۱/۶۳ تا ۳/۴۹ و میانگین نمرات دانش‌آموزان از ۱/۲۰ تا ۳/۲۴ گسترده است (حداقل نمره برای هر بخش از پرسشنامه‌ها ۱ و حداکثر ۴ است). با توجه به میانگین هر دو گروه در بخش «فعالیت‌های آزمون محور» که بیشتر از میانگین بخش «فعالیت‌های ارتباط محور» است می‌توان دریافت که فعالیت‌های آموزشی-یادگیری عمدتاً با محوریت محتوای کتاب و کنکور برنامه‌ریزی می‌شود. در بخش «اثر آزمون»، تأثیر بسیار بالای آزمون روی فعالیت‌های آموزشی معلمان و دانش‌آموزان در داخل و خارج از کلاس به وضوح مشهود است. همچنین، میانگین بخش «بازتولید آثار» بیشتر از میانگین بخش «تغییر آثار آزمون» است که در ادامه میزان معنادار بودن این تفاوت و اینکه آیا فعالیت‌های آموزشی-یادگیری معلمان و

دانش‌آموزان به‌طور قابل‌توجهی سبب بازتولید آثار منفی آزمون می‌شود نیز بررسی دقیق‌تر شده است.

فعالیت‌های آموزشی - یادگیری معلمان و دانش‌آموزان

برای تجزیه و تحلیل آماری اثرگذاری کنکور بر فعالیت‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی در داخل و خارج از کلاس زبان انگلیسی، دو آزمون تی (t-test) روی دو بخش «فعالیت‌های ارتباط‌محور» و «فعالیت‌های آزمون‌محور» در پرسشنامه‌ها اجرا شد (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج تست تی بخش‌های «فعالیت‌های آموزشی - یادگیری ارتباط یا

آزمون‌محور» در پرسشنامه‌ها

معناداری	تی	تفاوت میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	-۱۶/۹۱	-۱۱/۱۱	۴/۵۵	۱۳/۷۵	فعالیت‌های ارتباط‌محور
			۱/۵۷	۲۴/۸۷	معلمان فعالیت‌های آزمون‌محور
۰/۰۰۰	-۶۰/۷۷	-۱۳/۵۷	۲/۳۲	۹/۷۳	دانش‌آموزان فعالیت‌های ارتباط‌محور
			۲/۵۱	۲۳/۳۱	ن فعالیت‌های آزمون‌محور

نتایج تست تی نشان‌دهنده تفاوت آماری معنادار ($P < 0/05$) بین میانگین نمرات «فعالیت‌های ارتباط‌محور» و «فعالیت‌های آزمون‌محور» در پرسشنامه معلمان و دانش‌آموزان است که مؤید این موضوع است که معلمان و دانش‌آموزان بیشترین زمان را به تمرین آزمون، آموزش و یادگیری تکنیک‌های تست‌زنی و تمرین مواد و مطالب کنکور اختصاص می‌دهند که ممکن است منجر به بالا بردن احتمال قبولی در کنکور شود. به منظور بررسی دقیق‌تر اثر آزمون کنکور بر افراد مختلف درگیر در عرصه آموزش، آزمون‌های بخش «فعالیت‌های ارتباط‌محور» و «فعالیت‌های آزمون‌محور» برای هر کدام از پرسشنامه‌های معلمان (م) و دانش‌آموزان (د) محاسبه شد (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج آزمون خی «فعالیت‌های ارتباط‌محور» در پرسشنامه معلمان و دانش‌آموزان

معناداری	خی	همیشه	اغلب	گاهی اوقات	هرگز	م	د	موارد پرسشنامه (فعالیت‌های ارتباط‌محور)
۰/۰۰	۳۶/۶	%۴	%۲۲	%۵۷	%۱۷	م	د	۱. علاقه‌مندی دانش‌آموزان
	۱۴۸۷	%۰,۵	%۳	%۲۳,۵	%۷۳	م	د	
۰/۰۰	۳۲/۵	%۰	%۸,۳	%۲۵	%۶۶,۷	م	د	۲. تدریس ارتباط‌محور گرامر و واژگان
	۲۰۰۵	%۱	%۱	%۴	%۹۴	م	د	
۰/۰۰	۳۴/۲	%۳	%۱۱	%۳۲	%۵۲	م	د	۳. تمرین تمام مهارت‌های زبانی
	۲۳۷۹	%۱	%۱	%۶	%۹۲	م	د	
۰/۰۰	۴۳/۷	%۱	%۹	%۳۵	%۵۵	م	د	۴. شرکت دانش‌آموزان در کار گروهی
	۱۶۸۷	%۱	%۱	%۲۰	%۷۸	م	د	
۰/۰۰	۱۸/۲	%۲۸	%۳۴	%۳۶	%۲	م	د	۵. نیاز عاطفی و معنوی دانش‌آموزان
	۷۲۶	%۲	%۷	%۴۲	%۴۹	م	د	
۰/۰۰	۷۳/۳	%۵	%۳	%۲۰	%۷۲	م	د	۶. شرکت فعال دانش‌آموزان در آموزش
	۱۷۸۳	%۱	%۱	%۱۷	%۸۱	م	د	
۰/۰۰	۲۳/۷	%۰	%۵	%۴۰	%۵۵	م	د	۷. توانمندسازی ارتباطی دانش‌آموزان
	۲۳۲۵	%۱	%۱	%۷	%۹۱	م	د	
۰/۰۰	۱۳۵/۶	%۱	%۷	%۲	%۹۰	م	د	۸. ارتباط‌شناسی
	۶۲۶	%۰	%۰	%۱	%۹۹	م	د	

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون خی معنادار است. بررسی دقیق‌تر نتایج نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان بیشتر گزینه (هرگز) یا (گاهی اوقات) را انتخاب کرده‌اند. به عبارت دیگر، معلمان اغلب از مواد آموزشی ارتباطی در جهت توسعه هر چهار مهارت زبان بهره نمی‌جویند و دانش‌آموزان را در فعالیت‌های گروهی جهت استفاده از راهکارهای ارتباطی شرکت نمی‌دهند. همچنین، دانش‌آموزان بندرت در فعالیت‌های گروهی با هدف یادگیری ارتباط از طریق زبان دوم درگیر می‌شوند و از مواد سودمند آموزشی (مانند خواندن داستان، دیدن فیلم، و گوش دادن به رادیو) و از راهکارهای ارتباطی مؤثر استفاده نمی‌کنند. نتایج آزمون خی بخش «فعالیت‌های آزمون‌محور» در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون خنی « فعالیت‌های آزمون‌محور » در پرسشنامه معلمان (م) و دانش‌آموزان (د)

معناداری	خی	همیشه	اغلب	گاهی اوقات	هرگز	موارد پرسشنامه (فعالیت‌های آزمون‌محور)
۰/۰۰	۳۸/۴	%۹۰	%۱۰	%۰	%۰	۹. بررسی سؤال‌های آمادگی
	۹۹	%۶۵	%۲۸	%۶	%۱	
۰/۰۰	۸۷	%۹۰	%۹	%۱	%۰	۱۰. تمرین سؤال‌های کنکور گذشته
	۶۳	%۵۷	%۳۲	%۸,۵	%۲,۵	
۰/۰۰	۲۹	%۳۰	%۶۴	%۶	%۰	۱۱. مواد کمک‌آموزشی بازار
	۶۳	%۵۵,۵	%۳۳,۵	%۹	%۲	
۰/۰۰	۶۸/۳	%۶۶	%۳۰	%۲	%۲	۱۲. کنترل و هدایت کلاس
	۱۴۱۱	%۷۲	%۲۰	%۶	%۲	
۰/۰۰	۱۱۱	%۸۳	%۱۳	%۲	%۲	۱۳. آموزش مباحث غیرکنکوری
	۱۸۹	%۷۷	%۱۶	%۵	%۲	
۰/۰۰	۵۷	%۳۸	%۵۸	%۲	%۲	۱۴. آموزش دستور، واژگان، خواندن
	۱۳۳/۳	%۷۰	%۲۳	%۵	%۲	
۰/۰۰	۱۵	%۴۱	%۴۹	%۱۰	%۰	۱۵. آموزش مهارت‌های تست‌زنی
	۱۱۶	%۳۱	%۵۶	%۱۱	%۲	
۰/۰۰	۸۶	%۷۵	%۲۱	%۲	%۲	۱۶. آموزش کتاب‌محور
	۴۶	%۴۶	%۴۱	%۱۰	%۳	

معنادار بودن نتایج آزمون خنی در جدول ۴ نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی به طور شایان توجهی به آموزش دستور زبان و واژگان، تمرین سؤال‌های کنکور سال‌های گذشته، تدریس روش‌های مؤثر تست‌زنی، استفاده از کتاب‌های کمک‌آموزشی ناشران در بازار توجه نشان می‌دهند تا به نوعی آمادگی دانش‌آموزان را برای قبولی در آزمون‌های مهم در آینده بالا ببرند. همچنین، دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی بیشتر محتوای کنکور را تمرین می‌کنند و با خریدن مواد کمک‌آموزشی موجود در بازار به یادگیری لغات، دستور زبان، و مهارت‌های تست‌زنی اهمیت بیشتری می‌دهند.

اثر آزمون

هدف دوم پژوهش حاضر بررسی بازخورد منفی کنکور بر فعالیت‌های آموزشی معلمان و دانش‌آموزان بود. نتایج آزمون خبی این بخش از پرسشنامه‌ها در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون خبی اثر آزمون در پرسشنامه معلمان (م) و دانش‌آموزان (د)

موارد تجزیه و تحلیل اثر آزمون	هرگز	گاهی اوقات	اغلب	همیشه	خی	معناداری
۱۷. کنکور و فعالیت‌ها	م	٪۰	٪۵	٪۳۰	٪۶۵	۹۰
	د	٪۲	٪۴	٪۴۷	٪۴۷	۱۴
۱۸. کنکور و کسب رتبه	م	٪۵	٪۱۵	٪۳۰	٪۵۰	۸۹
	د	٪۶	٪۱۴	٪۵۴	٪۲۶	۴
۱۹. کنکور و آموزش مهارت تست‌زنی	م	٪۰	٪۶	٪۴۲	٪۵۲	۱۳۷
	د	٪۱	٪۶	٪۵۷	٪۳۶	۸،۵
۲۰. کنکور و سؤال‌های میان و پایان‌ترم	م	٪۰	٪۵	٪۳۰	٪۶۵	۱۳۹
	د	٪۶	٪۱۶	٪۶۰	٪۱۸	۱۴
۲۱. کنکور و مواد کمک‌آموزشی انتشارات	م	٪۰	٪۳	٪۱۷	٪۸۰	۱۵۹
	د	٪۳	٪۱۸	٪۶۲	٪۱۷	۳۲
۲۲. کنکور و دستور، واژگان، و درک مطلب	م	٪۰	٪۱	٪۹	٪۹۰	۱۰۷
	د	٪۱	٪۴	٪۳۳	٪۶۲	۵۱
۲۳. کنکور و برنامه درسی و راهکارها	م	٪۱	٪۲۶	٪۵۱	٪۲۲	۱۶۹
	د	٪۱	٪۴	٪۲۱	٪۷۴	۲۱

نتایج آزمون خبی (جدول ۵) از نظر آماری معنادار است. بیشتر شرکت‌کنندگان گزینه‌های (همیشه) و (اغلب) را انتخاب کردند، به این معنا که کنکور بازخورد منفی قابل توجهی بر انجام فعالیت‌های آموزشی-یادگیری آن‌ها در داخل و خارج کلاس دارد. بیشتر معلمان به تأثیر آزمون کنکور بر برنامه‌ریزی درسی، طراحی سؤال‌های میان‌ترم و پایان‌ترم، و روش تدریس اذعان داشتند. به‌علاوه، چون هدف اصلی دانش‌آموزان از یادگیری زبان در مقطع پیش‌دانشگاهی قبولی در آزمون کنکور و ورود به دانشگاه است، برای نیل به این هدف، بیشتر به دنبال انجام فعالیت‌هایی‌اند که موفقیتشان در کنکور را تضمین می‌کند. برای مثال، می‌توان به یادگیری تکنیک‌های تست‌زنی، بررسی سؤال‌های کنکور سال‌های گذشته، و تأکید بر نکات

دستوری، واژگان، خواندن و درک مطلب اشاره کرد. این واقعیت منجر به بی‌توجهی به اهداف اصلی آموزش و یادگیری زبان شده که همان جنبه‌های ارتباطی آن است.

بازتولید یا تغییر آثار منفی آزمون

برای پی‌بردن به این مسئله که آیا فعالیت‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان منجر به تغییر یا بازتولید آثار منفی کنکور می‌شود، آزمون تی اجرا شد. جدول ۶ نتایج آزمون‌های تی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های تی مربوط به بازتولید یا تغییر آثار منفی آزمون

معناداری	تی	تفاوت میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۰۰	-۲۲/۷۹	۱۱/۵۲	۲/۵۶	۲۴/۶۱	بازتولید آثار منفی	معلمان
				۲/۱۸	۱۳/۰۸	تغییر آثار منفی
۰/۰۰	-۶۹/۶۶	۱۲/۹۷	۲/۵۰	۲۲/۶۱	بازتولید آثار منفی	دانش‌آموزان
				۱/۷۱	۹/۶۳	تغییر آثار منفی

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت آماری معناداری ($P < 0/005$) بین میانگین نمرات «بازتولید آثار منفی» و «تغییر آثار منفی» در پرسشنامه‌های معلمان و دانش‌آموزان وجود دارد. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که فعالیت‌های آموزشی معلمان و دانش‌آموزان به‌نظر می‌رسد غالباً به بازتولید و ترویج آثار منفی کنکور در کلاس‌های زبان انگلیسی و زندگی افراد می‌انجامد. با وجود این، برای کنکاش بیشتر موضوع، در ادامه به بررسی ظریف‌تر این بخش از پرسشنامه‌ها می‌پردازیم. جدول ۷ نتایج آزمون خی مربع مربوط به بخش «بازتولید آثار منفی آزمون» پرسشنامه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج آزمون خی مربع «بازتولید آثار منفی آزمون» در پرسشنامه‌های معلمان و دانش‌آموزان

معناداری	خی	همیشه	اغلب	گاهی اوقات	هرگز	موارد فعالیت‌های ترویج‌دهندگی
۰/۰۰	۱۷/۱۵	%۷۰	%۲۴	%۶	%۰	م
	۱۰۳	%۵۹	%۳۶	%۴	%۱	د

۲۴. آموزش مطالب کنکور

۰/۰۰	۱۴	%۲۲	%۴۸	%۲۵	%۵	م	۲۵. مواد کمک‌آموزشی بازار
	۱۱۹	%۱۴	%۵۰	%۲۹	%۷	د	
۰/۰۰	۱۵/۵۰	%۵۳	%۳۵	%۷	%۵	م	۲۶. قضاوت بر اساس نتایج کنکور
	۸۳	%۳۹	%۵۰	%۹	%۲	د	
۰/۰۰	۱۶۶	%۵۶	%۳۸	%۳	%۳	م	۲۷. آزمون‌های چندگزینه‌ای گرامر و واژگان
	۱۱۴۱	%۶۴	%۳۱	%۴	%۱	د	
۰/۰۰	۱۷	%۸۳	%۱۷	%۰	%۰	م	۲۸. آوردن مواد آموزشی آزمون‌محور به کلاس
	۱۳۶	%۱۹	%۵۸	%۱۹	%۴	د	
۰/۰۰	۱۹	%۲۹	%۵۳	%۱۰	%۸	م	۲۹. آمادگی در قبال کنکور
	۱۲۰	%۴۲	%۴۵	%۱۰	%۳	د	
۰/۰۰	۳۸	%۸۳	%۱۵	%۲	%۰	م	۳۰. بررسی سؤال‌های کنکور گذشته
	۸۹	%۶۰	%۳۲	%۶	%۲	د	
۰/۰۰	۲۹	%۱۲	%۵۶	%۲۷	%۵	م	۳۱. شرکت در کلاس‌های آمادگی
	۹۲	%۳۰	%۴۵	%۱۴	%۱۱	د	

نتایج معنادار آزمون خی در جدول ۷ نشان می‌دهد که بیشتر شرکت‌کنندگان گزینه‌های «اغلب» یا «همیشه» را برای سؤال‌های بخش «بازتولید آثار منفی کنکور» انتخاب کردند. مهم‌ترین دلیل آن است که همگان از معلم انتظار تدریس محتوای کتاب و کنکور را دارند تا توانایی دانش‌آموزان جهت قبولی در آزمون افزایش یابد. همچنین، معلمان می‌دانند که کنکور آثار قابل توجهی بر زندگی حرفه‌ای خود و دانش‌آموزان در آینده خواهد داشت و بر این اساس فعالیت‌های آموزشی خود را در این جهت سوق می‌دهند. برای مثال، به دانش‌آموزان پیشنهاد خرید کتاب‌های کمک‌آموزشی یا شرکت در کلاس‌های آمادگی کنکور در داخل یا خارج از مدرسه را می‌دهند. همچنین، دانش‌آموزان اهمیت قبولی در آزمون کنکور را بر زندگی حرفه‌ای خود در آینده درک می‌کنند و از معلمان خود انتظار دارند که در راه رسیدن به این هدف به آنان یاری رسانند. اهمیت قبولی در کنکور به حدی است که دانش‌آموزان کیفیت تدریس معلمان را بر اساس نتایج آزمون می‌سنجند. به‌علاوه، ارزشیابی تکوینی از فعالیت‌های مفید ارتباطی و عملی دانش‌آموزان در طول ترم به عمل نمی‌آید و در عوض به میزان شایان توجهی از امتحانات چندگزینه‌ای با محوریت دستور زبان و واژگان استفاده می‌شود. جدول ۸ نتایج آزمون خی بخش «فعالیت‌های تغییردهندگی» در پرسشنامه‌ها را نمایش می‌دهد.

جدول ۸. نتایج آزمون خنّی «تغییر آثار منفی آزمون» در پرسشنامه‌های معلمان و دانش‌آموزان

معناداری	خنّی	همیشه	اغلب	گاهی اوقات	هرگز	موارد فعالیت‌های تغییردهندگی
۰/۰۰	۱۹۳	%۰	%۵	%۱۲	%۸۳	۳۲. شرکت در همایش‌های انتقادی
	۲۲۱۸	%۱	%۳	%۷	%۸۹	
۰/۰۰	۵۹	%۰	%۵	%۵۱	%۴۴	۳۳. برگزاری همایش بررسی مشکلات کنکور
	۱۱۴۶	%۰	%۲	%۱۱	%۸۷	
۰/۰۰	۹۶	۲	%۱۱	%۵۲	%۳۵	۳۴. مشورت با والدین
	۱۶۱۷	%۲	%۰,۵	%۲۱	%۷۶,۵	
۰/۰۰	-	%۰	%۰	%۰	%۱۰۰	۳۵. نوشتن و ارائه مقاله انتقادی
	۶۳۲	%۰	%۰	%۱	%۹۹	
۰/۰۰	۱۱۴	%۰	%۰	%۲	%۹۸	۳۶. پژوهش کنکور
	-	%۰	%۰	%۰	%۱۰۰	
۰/۰۰	۳۱۹	%۰	%۲	%۳	%۹۵	۳۷. مکاتبه با وزارت آموزش و پرورش
	-	%۰	%۰	%۰	%۱۰۰	
۰/۰۰	۶۰	%۱۰	%۲۰	%۵۸	%۱۲	۳۸. آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان
	۷۸۷	%۱	%۴	%۴۴	%۵۰	
۰/۰۰	۳۰	%۱	%۱۱	%۲۲	%۶۶	۳۹. توجه به دانش‌آموزان کم‌درآمد
	۱۰۳۹	%۱	%۶	%۳۲	%۶۱	

از سوی دیگر، شرکت‌کنندگان در بخش «تغییر آثار منفی آزمون» اغلب گزینه‌های (هرگز) و (گاهی اوقات) را انتخاب کردند (جدول ۸)، به این معنا که معلمان زبان انگلیسی متأثر از آثار منفی آزمون سرنوشت‌ساز کنکور، فعالیت‌های آموزشی خود را در داخل و خارج از کلاس درس زبان انگلیسی در جهت ایجاد فضای آموزشی متفکرانه و انتقادی تغییر نمی‌دهند. معلمان بندرت در همایش‌هایی با حضور معلمان دیگر، مدیران مدرسه، و والدین دانش‌آموزان به‌منظور بررسی انتقادی مشکلات آموزشی، اجتماعی، عاطفی و انگیزشی حاصل از کنکور برای دانش‌آموزان شرکت می‌کنند. همچنین، بندرت مقالاتی درباره آثار منفی کنکور به رشته تحریر درآورده یا در همایش‌های مربوط ارائه کرده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بیشتر دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی بندرت مشکلات اجتماعی، انگیزشی، آموزشی، و عاطفی خود را

در مورد آزمون کنکور در همایشی با حضور معلمان، کادر دبیرستان، و والدینشان ابراز می‌کنند، و هرگز برای در میان گذاشتن انتقادهای خود از سیستم ارزشیابی موجود با مسئولان آموزش و پرورش ناحیه خود اقدامی نکرده‌اند. همچنین، بندرت رویکرد خود را نسبت به یادگیری زبان انگلیسی تغییر داده‌اند که این عملکردها و فعالیت‌های دانش‌آموزان خود سبب بازتولید یا ترویج هر چه بیشتر آثار منفی آزمون کنکور در ایران می‌شود.

نتایج سیاهه مشاهده و مصاحبه‌ها

نتایج مشاهده نشان داد که اکثر کلاس‌ها معلم‌محور است و معلمان زبان انگلیسی چندان به افزایش توانایی برقراری ارتباط دانش‌آموزان اهمیت نمی‌دهند. همچنین، فرصت کمی برای تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر یا با معلم وجود دارد و بحث و فعالیت‌های گروهی (یا دو نفره) بندرت در کلاس‌ها اتفاق می‌افتد. دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی نیز خود ترجیح می‌دهند تکالیفی را انجام دهند که منجر به قبولی آن‌ها در کنکور شود. بر اساس نتایج مصاحبه‌ها، بیش از ۸۵ درصد معلمان زبان انگلیسی بر این موضوع تأکید داشتند که نمی‌توان از بازخورد منفی کنکور بر فعالیت‌هایشان، محتوای درس و روش تدریس آن‌ها چشم‌پوشی کرد. همچنین، بیش از ۸۵ درصد دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال اثر کنکور بر انتخاب فعالیت‌های آموزشی خود ابراز داشتند که احساس نیاز مبرم برای یادگیری مطالب پوشش داده شده در آزمون کنکور (برای مثال، گرامر و لغات خارج از بافت معنایی) و بنابراین اختصاص بیشتر زمان و تلاش خود به این مهم ناشی از آثار منفی کنکور بر یادگیری آن‌هاست. سرانجام، مصاحبه با والدین نشان داد که اگرچه در پاره‌ای موارد با صرف هزینه‌های گزاف برای تهیه کلاس و مواد آموزشی مکمل و فراهم کردن فضا و انگیزه مناسب فرزندان خود را به مطالعه و تلاش برای قبولی در کنکور ترغیب می‌کنند، نگرش آن‌ها به کنکور و آثار آن بر یادگیری فرزندان و زندگی آن‌ها منفی است. در پایان، پاسخ شرکت‌کنندگان به پرسش‌های «بازتولید یا تغییر آثار منفی» آزمون به حمایت بیشتر یافته‌های قبلی در پرسشنامه‌ها و سیاهه‌ها انجامید.

بحث

هدف تحقیق حاضر در ابتدا بررسی آثار منفی کنکور روی فعالیت‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی، دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی و والدین و سپس بررسی انتقادی رویکرد و عملکرد این افراد در جهت تحول یا بازتولید (ترویج) آثار زیانبار آزمون کنکور در داخل یا خارج از

کلاس‌های درس زبان انگلیسی بود. همانند مطالعات قبلی، این تحقیق وجود آثار منفی آزمون کنکور بر عملکرد آموزشی، روش تدریس و تعیین برنامه‌های درسی افراد مختلف را نشان داده است (روشنی، ۲۰۰۸؛ ریاضی و رضوی‌پور، ۲۰۱۱؛ قربانی، ۲۰۰۸؛ میرزایی و روشنی، ۲۰۱۱). به‌طور ویژه، بررسی نتایج پرسشنامه‌ها نشان داد که معلمان زبان انگلیسی مطالب کنکور، روش‌های تست‌زنی، دستور زبان و واژگان زبان خارجی را آموزش می‌دهند. علاوه‌بر این، از شکل و محتوای پرسش‌های آزمون سراسری در امتحانات نهایی و میان‌ترم خود استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی احساس می‌کنند به کسب دانش و تجربه کافی در مورد آزمون کنکور، قالب و محتویاتش نیازمندند و در مصاحبه‌ها به این مسئله اذعان داشتند که این مسئولیت بر عهده معلمان است تا این اطلاعات را به آن‌ها منتقل کنند. به‌علاوه، تمرکز معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان در کلاس‌های دبیرستان به‌دست‌آوردن نتیجه مطلوب در کنکور بوده است، نه توانایی برقراری ارتباط مؤثر با استفاده از زبان انگلیسی. از آنجا که کنکور آزمونی سرنوشت‌ساز است و نقش بسزایی در تعیین شغل و زندگی آینده داوطلبان دارد، تأثیر آن بر رفتارهای آموزشی و پرورشی معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی اجتناب‌ناپذیر است. نتایج مشاهدات کلاسی نشان داد که بسیاری از معلمان زبان انگلیسی بیشترین زمان کلاس را به آموزش محتویات کنکور و تمرین آزمون‌های سال‌های گذشته اختصاص می‌دهند تا اینکه دانش‌آموزان را برای این آزمون مهم آماده کنند. علاوه‌بر این، دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های انفرادی به جای فعالیت‌های گروهی، حفظ قواعد دستوری و واژگان خارج از متن که برای کنکور مفید است و یادگیری تکنیک‌های تست‌زنی تشویق می‌شوند. همچنین، داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان به انجام فعالیت‌های خاصی تمایل دارند که فکر می‌کنند برای موفقیت دانش‌آموزان خود در آینده مفید است. دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ناچارند قبولی در کنکور را نسبت به کسب توانایی برقراری ارتباط به زبان انگلیسی مهم‌تر بدانند. آن‌ها به مهارت صحبت‌کردن، گوش‌دادن، و نوشتن اهمیت نمی‌دهند چون این مهارت‌ها در کنکور آزمایش نمی‌شود و اغلب تمایل دارند در کلاس‌های آمادگی کنکور در مؤسسات آموزشی شرکت کنند.

از همه مهم‌تر، این مطالعه به بررسی آثار فعالیت‌های اتخاذشده دبیران زبان انگلیسی، دانش‌آموزان، و والدین نسبت به بازتولید یا تغییر آثار زیانبار کنکور پرداخت. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه معلمان، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان زبان انگلیسی با درک اهمیت کنکور و با تأکید فراوان بر آموزش دستور زبان، واژگان، خواندن درک مفاهیم و آزمون

بسته، خواسته یا ناخواسته آثار منفی این آزمون را بازتولید می‌کنند. بنابراین، معلمان بندرت در جهت زیرسؤال بردن یا به‌چالش کشیدن این شیوه آزمون‌سازی از طریق برگزاری نشست‌ها و کنفرانس‌ها پیرامون آثار اجتماعی، عاطفی و آموزشی این آزمون تلاش می‌کنند. به نظر می‌رسد معلمان زبان انگلیسی در ایران خود را در شرایط مطلوب یا ثمربخشی نمی‌بینند که بتوانند نسبت به تحول روش‌های آموزشی و ارزشیابی موجود انتقاد کنند و ترجیح می‌دهند تمام تلاش خود را صرف عقب‌نماندن از کاروان کنکور کنند که خود منجر به بازتولید آثار منفی حاصل از کنکور در عرصه آموزش می‌شود. بنابراین، به دلیل حکمرانی کنکور، تلاش جدی برای حرکت به سمت آموزش انتقادی^{۱۵} و پیاده‌کردن ایده‌ها و روش‌های جدید تعلیم و تربیت صورت نمی‌پذیرد و آموزش و یادگیری زبان به انتقال اطلاعات و آگاهی نسبت به دستور زبان و واژگان خارج از متن، بدون هر گونه تلاش برای تمرکز بر ارتباط ساختار زبانی با ساختار اجتماعی خلاصه می‌شود (پنی‌کوک، ۲۰۰۴). این در حالی است که شورای عالی وزارت آموزش و پرورش ایران در سال ۹۱-۱۳۹۰ در بازنگری «برنامه درسی ملی» در راستای تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی وزارت آموزش و پرورش رسید) هدف کلی آموزش زبان خارجی در عصر نوین در ایران را فراهم‌ساختن «بستر مناسب برای درک، دریافت، و تعاملات فرهنگی و انتقال دانش بشری در قالب متون زبانی به‌صورت شفاهی و دیداری و نوشتاری ... در چارچوب نظام معیار اسلامی» همچنین «توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری در سطح منطقه‌ای و جهانی» (ص ۳۷) برمی‌شمرد که به‌نظر می‌رسد در وضعیت موجود با موانعی از این دست مواجه است. بنابراین، شایسته است همگان در جهت دگرگونی وضعیت موجود (به جای اتلاف وقت و سرمایه و بازتولید آثار منفی آموزش و یادگیری آزمون‌محور) از هیچ کوششی دریغ نوزند. حداقل در محیط کلاس، معلمان زبان انگلیسی به مراتب بیش از بقیه افراد قادر به ایجاد تغییرات لازم جهت بهبود آموزش و یادگیری واقعی‌اند. به‌طور کلی، اصل اساسی تعلیم و تربیت انتقادی «تعلیم امید و سطح درک است، و بدون وجود تغییرات لازم و تمایل به اعمال آن، انتقاد مفهوم چندانی نخواهد داشت» (اکبری، ۲۰۰۸: ۲۸۲). بنابراین، اتخاذ تعریف تازه‌ای از مفهوم و شیوه آزمون‌سازی (و ارزشیابی) نیاز حیاتی نظام آموزشی موجود است زیرا با وجود سیستم آموزشی سنتی و آزمون‌محور در ایران، همچنین تداوم و بازتولید

این وضعیت، ایده و اجرای تعلیم و تربیت انتقادی یا ارتباطی^{۱۶} در زمینه آموزش زبان خارجی همچنان ناممکن به نظر می‌رسد.

نتیجه

به‌طور خلاصه، آزمون ابزار قدرت و کنترل است که به یک‌سوگیری، آموزش صرف محتوای آزمون و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری خسته‌کننده و مکانیکی منجر می‌شود (شوهامی، ۲۰۰۱). آزمون‌های سرنوشت‌ساز در زندگی و آینده شغلی و آموزشی افراد نقش اساسی ایفا می‌کند. هر چه اهمیت آزمون بیشتر باشد، تمرکز روی محتوای آزمون بیشتر خواهد بود. در نتیجه، آن چیزی که ارزیابی نمی‌شود، تدریس هم نمی‌شود و جنبه‌های مختلف زبان (نظیر، برقراری ارتباط، صحبت کردن، گوش دادن، جنبه‌های فرهنگی زبان و اصطلاحات) نادیده گرفته می‌شود. با توجه به یافته‌های این تحقیق که متناسب با سایر مطالعات مرتبط است (قربانی، ۲۰۰۸؛ محمدی، ۲۰۰۷؛ میرزایی و روشنی، ۲۰۱۱)، شکی نیست که کنکور آثار منفی فراوانی دارد و به‌طور گسترده‌ای بر اعمال و فعالیت‌های افراد مختلف آموزشی تأثیر می‌گذارد. بسیاری از معلمان زبان انگلیسی، بدون در نظر گرفتن تجربه، سوابق تحصیلی، جنسیت و محل کار، بر این باور بودند که کنکور آثار منفی قابل توجهی بر فعالیت‌های آموزشی ایشان دارد. سخن پایانی اینکه بر همگان لازم است با اتخاذ نگرش ارتباطی و انتقادی نسبت به آموزش و ارزشیابی زبان خارجی در جهت تحول و اصلاح آموزش زبان در کشور تلاش کنند. یافته‌های این مطالعه بازنگری در آموزش، یادگیری و فعالیت‌های آزمون‌سازی در ایران را پیشنهاد می‌کند. این دیدگاه نوین پیشنهادی برای توانمندسازی معلمان زبان انگلیسی و دانش‌آموزان است تا نقش فعال‌تر و متحولانه‌تری در فضای آموزشی و یادگیری ایفا کنند.

References

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Alderson, J.C., Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Bailey, K.M. (1999). *Washback in language testing. TOEFL monograph series, MS 15*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Broadfoot, P.M. (2005). Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning. *Language Testing Journals*, 22(2), 123-141.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15, 253-271.
- Coombes, P.N., Danaher, G.R. (2006). From the margins to the centre: The power of transformative learning in Australia. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 759-765.
- Genesee, F., Upshur, J. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghorbani, M. R. (2008). The washback effect of the university entrance examination on Iranian English teachers' curricular planning and instruction. *The Iranian EFL Journal*, 2, 60-87.
- Kalantari, R., Gholami, J. (1392, 2013). Shenasyi va olaveyat bandi ye avamele mortabet ba amoozeshe zabane englisi dar madares (Knowing and prioritizing factors related to ELT at schools). *Nouavarihayeh Amoozeshi*, 46(3), 99-124.
- Kumaravadivelu, L. (2008). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Luxia, Q. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, 22(2), 142-173.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256.
- Mirzaei, A., Roshani, N. (2011). A critical study of the impact of high-stakes testing practice on the teaching-learning process. *English Language Assessment*, 6, 75-102.
- Mohammadi, M. (2007). High-stakes testing washback: A survey on the effect of Iranian MA entrance examination on teaching. Retrieved October 10, 2011, from http://faculty.ksu.edu.sa/a_ljarf/documents/english%20language%20teaching%20conference%20-%20iran%202008/mojtaba%20mohammadi.pdf.
- Moradimoghadam, M., Farahman, F. (1391, 2012). Barresi va asibshenasiye raveshe tadrise dar amoozeshe zabane khareji az didgahe moalemman (Investigation and pathology of teaching method in teaching a foreign language from teachers'

perspective). *Pazhoheshhaye zabanshenakhti dar zabanhaye khareji*, 2(2), 149-170.

Iran's Education Ministry (1391, 2012). *Barnameye darsie meliye Jomhooriye Eslami Iran (National Curriculum of Islamic Republic of Iran)*. Retrieved January 2, 2015, from <http://www.medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx?ID=20e6065a-f6e3-427d-9e8b-5e95a2381b54>.

Pennycook, A. (2004). Critical applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Riazi, M., Razavipour, K. (2011). In agency of EFL teachers under the negative backwash effect of centralized tests. *IJLS*, 5(2), 123-142.

Roshani, N. (2008). *The impact of the high-stakes test of Konkoor on the congruity of students preferred learning styles with EFL teachers employed teaching styles and the effect of this on students learnacy*. Unpublished master's thesis, Al-Zahra University of Tehran, Tehran, Iran.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 3rd edn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

پیوست

۱. پرسشنامه فعالیت‌ها، اثر آزمون، و مسئولیت‌پذیری در قبال اثر منفی آزمون مربوط به دانش‌آموزان

جنسیت: زن <input type="checkbox"/> مرد <input type="checkbox"/>				سن:	سطح:	ناحیه:	مدرسه:
لطفاً موارد زیر را به دقت بخوانید و یکی از گزینه‌های ۱ (هرگز)، ۲ (گاهی اوقات)، ۳ (اغلب) و ۴ (همیشه) را انتخاب کنید. از همکاری شما سپاسگزاریم.							
بخش ارتباط‌محور				هرگز ۱	گاهی اوقات ۲	اغلب ۳	همیشه ۴
۱ در فعالیت‌هایی با هدف توجه به ابعاد عاطفی (برای مثال، انگیزه) از طریق علاقه‌مندی به تمرین‌ها و حفظ انگیزه در آن‌ها درگیر می‌شویم و در این حین معلم به بی‌انگیزگی احتمالی ما نسبت به تمرین‌ها اهمیت می‌دهد.							
۲. معلم با آوردن مواد آموزشی معتبر (برای مثال، فیلم‌ها، روزنامه‌ها، داستان							

				کوتاه، و جزآن)، دستور زبان و واژگان را در متن تدریس و تلاش می‌کند محتوای آن‌ها را به زندگی و تجارب اجتماعی ما مرتبط سازد.
				۳. تمام مهارت‌های زبانی (گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن و نوشتن) را به صورت یکپارچه تمرین می‌کنیم (برای مثال، خواندن داستان کوتاه، سپس بحث در مورد موضوع آن یا گوش‌دادن به اخبار انگلیسی)، سپس در گروه‌های دو یا چند نفره فعالیت می‌کنیم.
				۴. همان‌طور که روی تکلیفی معنادار کار می‌کنیم (برای مثال، متنی در مورد آلودگی هوا) معلم از ما می‌خواهد راهبردهای شناختی (برای مثال، ترسیم) را برای پیدا کردن مشکل (ها)، مذاکره کردن با دیگران، و ارزیابی یافته‌هایمان استفاده کنیم تا به بهبود راهبردهای فراشناختی ما کمک کند.
				۵. معلم از حرکات مؤثر مانند ژست و حرکات‌های کلاسی برای پاسخگویی به نیازهای عاطفی، جسمی، و فکری ما استفاده می‌کند.
				۶. در تعیین مسائل یا موضوعات مورد بحث در کلاس نقش داریم و هنگام انجام فعالیت در حالی که آگاهی ما از شکاف‌های موجود در دانش زبان خارجی بیدار می‌گردد، دانستن آن‌ها تسهیل می‌شود.
				۷. از طریق فعالیت‌های ارتباطی (برای مثال، نقش‌بازی کردن و تفسیر داستان)، قادر به کشف خود و هویت‌مان می‌شویم و مسئولیت‌پذیری و توانایی برای زندگی اجتماعی ما بهبود می‌یابد.
				۸. در کنار دستور زبان، واژگان، و خواندن و درک مفاهیم در آزمون‌های عملی شرکت می‌کنیم تا توانایی مکالمه به زبان انگلیسی ما نیز سنجیده شود.
همیشه ۴	اغلب ۳	گاهی اوقات ۲	هرگز ۱	بخش آزمون‌محور
				۹. مواد کمک آموزشی کنکور (برای مثال، کتاب‌های تست) موجود در بازار را دوره می‌کنیم و تمرینات دستور زبان، واژگان، و خواندن و درک مفاهیمی را انجام می‌دهیم که برای آماده‌سازی کنکور مفید است.
				۱۰. سؤال‌های کنکور سال‌های قبل را در کلاس به‌منظور گرفتن رتبه عالی در کنکور مرور می‌کنیم و معلم از آن‌ها به شکل چندگزینه‌ای در امتحانات میان‌ترم/ پایان‌ترم و آزمون‌های کلاسی استفاده می‌کند.
				۱۱. اغلب نمونه‌هایی از آزمون‌های چندگزینه‌ای و به‌روز ناشران باتجربه و

				حاوی آزمون مورد نظر را به منظور آشنایی با کنکور مرور می‌کنیم.
				۱۲. موضوعاتی را که (برای مثال، نوع گفتار در موقعیت‌های مختلف) در آزمون کنکور/ امتحانات نهایی نیست یاد نمی‌گیریم ولی واژگان مهم (مانند کلمات با املاهای نزدیک و معانی مختلف) و قواعد دستوری مربوط به کنکور/ امتحانات نهایی را تمرین می‌کنیم.
				۱۳. معلم کلاس را کنترل و هدایت و قسمت‌هایی از محتوای کتاب درسی را انتخاب و روی آن‌ها تأکید بیشتری می‌کند.
				۱۴. زمان زیادی را صرف یادگیری مکالمه نمی‌کنیم، در عوض به دلیل نتیجه مطلوب در کنکور نکات دستوری، واژگان، و درک مطلب را فرامی‌گیریم.
				۱۵. با تکنیک‌های مؤثر تست‌زنی با هدف تمرکز بر محتوای کتاب برای آمادگی کنکور/ آزمون نهایی آشنا می‌شویم، به‌ویژه هنگامی که نزدیک به فصل امتحان باشیم.
				۱۶. کتاب‌های مشخص‌شده وزارت آموزش و پرورش را یاد می‌گیریم چرا که محتوای کنکور را پوشش می‌دهند و ما را در خوب آزمون‌دادن یاری می‌کنند.
همیشه ۴	اغلب ۳	گاهی اوقات ۲	هرگز ۱	اثر آزمون
				۱۷. کنکور به من انگیزه انجام فعالیت‌هایی را می‌دهد (برای مثال، یادگیری واژگان و دستور زبان) که مهارت‌م را در موفقیت آزمون ارتقا دهد.
				۱۸. هدف اولیه‌ام از یادگیری زبان انگلیسی در دبیرستان یادگیری مکالمه نیست، بلکه به دست آوردن رتبه بالا در کنکور/ آزمون نهایی و موفقیت در آن است.
				۱۹. کنکور به من انگیزه یادگیری روش‌های تست‌زنی و مطالعه برای آزمون را برای قبولی کنکور/ آزمون نهایی می‌دهد.
				۲۰. تأثیر کنکور بر سؤال‌های میان‌ترم/ پایان‌ترم و امتحانات کلاسی به نحوی است که تقریباً سؤال‌هایشان مشابه کنکور است و من را برای چنین آزمایش‌هایی در آینده آماده می‌کند.
				۲۱. کنکور بر تصمیم‌گیری معلم در استفاده از مواد کمک آموزشی در کلاس برای کمک به موفقیت‌م در آزمون کنکور تأثیرگذار است.

				۲۲. آزمون کنکور/ امتحانات نهایی در محتوای تدریس تأثیرگذار است، بنابراین تأکید بیشتری بر نکات دستوری، واژگان، و خواندن و درک مفاهیم می‌شود چرا که به آن‌ها برای قبولی در آزمون‌های نهایی/ کنکور نیاز داریم.
				۲۳. کنکور/ آزمون‌های نهایی تأثیر بسیار قابل‌توجهی در زندگی آینده، حرفه‌ای، و وضعیت اجتماعی ما دارد، بنابراین باید هماهنگی بین آموزش زبان انگلیسی و دستیابی به این اهداف در کلاس وجود داشته باشد.
همیشه ۴	اغلب ۳	گاهی اوقات ۲	هرگز ۱	بازتولید آثار آزمون
				۲۴. من، مدیران مدرسه، و پدر و مادرم انتظار داریم که معلم محتوای کنکور/ آزمون نهایی را برای افزایش توانایی‌ام در قبولی در آن‌ها تدریس کند و باید این کار را با توجه به وضعیت کنونی آموزشی انجام دهد.
				۲۵. به ما پیشنهاد می‌شود که مواد کمک آموزشی موجود در بازار را تهیه کنیم و در داخل و خارج از کلاس روی آن‌ها کار کنیم.
				۲۶. می‌دانیم که کنکور آثار قابل‌توجهی بر معلم و زندگی حرفه‌ای ما در آینده خواهد داشت و من، پدر و مادرم، مدیران مدرسه، و جامعه درباره معلم بر اساس نتایج کنکور/ آزمون‌های نهایی قضاوت می‌کنیم و انتظار داریم که دستور زبان، واژگان خارج از متن و ترجمه صحیح متون را تدریس کند.
				۲۷. در کنکور با فعالیت‌های عملی و امتحانات میان‌ترم و پایان‌ترم سنجیده نمی‌شویم، در عوض با امتحانات چندگزینه‌ای دستوری و واژگان آزمایش می‌شویم.
				۲۸. معلم به منابع معتبر نگاه می‌کند و آن‌ها را به کلاس می‌آورد تا اطمینان حاصل شود دانش ما در مورد دستور زبان انگلیسی، واژگان، و خواندن متون افزایش می‌یابد.
				۲۹. این مسئولیت معلم است که به ما کمک کند در کنکور قبول و وارد دانشگاه شویم زیرا او تقریباً از عواقب قبول‌نشدن به خوبی آگاه است.
				۳۰. سؤال‌های آزمون سال‌های اخیر را در داخل و خارج از کلاس کار می‌کنیم تا با شرایط بهتر در کنکور شرکت کنیم.
				۳۱. به ما پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های داخل یا خارج از مدرسه برای یادگیری بیشتر تکنیک‌های تست‌زنی برای آمادگی در آزمون‌های مهم در

آینده شرکت کنیم.				
همیشه ۴	اغلب ۳	گاهی اوقات ۲	هرگز ۱	تغییر آثار آزمون
				۳۲. در جلساتی با حضور معلمان و مدیران مدرسه پیرامون نقد مشکلات فنی، نابرابری و اجتماعی موجود در آزمون‌ها به‌خصوص کنکور شرکت می‌کنیم.
				۳۳. در جلساتی با حضور معلمان و والدین پیرامون صحبت در مورد مشکلات آموزشی و اجتماعی و بازخورد کنکور و تأثیر آن بر زندگی اجتماعی ما و خانوادهایمان شرکت می‌کنیم.
				۳۴. با معلمان و والدینمان در خصوص مشکلات عاطفی و انگیزشی در نتیجه آمادگی نادرست کنکورو چگونگی شکل‌گیری سرنوشت و آینده شغلی‌مان بحث می‌کنیم.
				۳۵. معلم به ما گفته که مقالاتی درباره آثار/بازخورد کنکور در مجلات خارجی/ ایرانی و در کنفرانس‌ها بیابیم و ارائه دهیم.
				۳۶. معلم به ما گفته که در زمینه نابرابری‌های اجتماعی حاصل از کنکور و عواقب آن در زندگی حال و آینده دانش‌آموزان پژوهش کنیم.
				۳۷. نامه‌ای (هایی) در مورد آثار کنکور به وزارت آموزش و پرورش و دیگر مقامات سیاسی کشور نوشته‌ام.
				۳۸. نحوه یادگیری زبان انگلیسی ما با تلاش معلم در جهت ارتقای تفکر انتقادی و استفاده از شیوه‌های به‌روز ارزشیابی تغییر کرده است.
				۳۹. معلم دانش‌آموزان قشر کم‌درآمد جامعه را در نظر می‌گیرد که از فرصت عادلانه برای خرید مواد کمک آموزشی (برای مثال، کتاب تست‌زنی) بهره‌مند نیستند یا آن دسته از دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کوچک با نبود کتاب، کتابخانه، آزمایشگاه، رایانه و دیگر امکانات کافی شرکت می‌کنند.

۲. پرسشنامه فعالیت‌ها، اثر آزمون، و مسئولیت‌پذیری در قبال اثر منفی آزمون مربوط به معلمان

Gender: male <input type="checkbox"/>	Age:	Years of teaching experience:
female <input type="checkbox"/>	Level:	City:
		District:
		School:

Please read the items carefully. Put a tick under 1 for “Never”, 2 for “Sometimes”, 3 for “Often”, and 4 for “Always.” Thank you very much for your contributions.

Teach how to communicate	Never 1	Sometimes 2	Often 3	Always 4
1. I design activities to deal with the affective dimensions (e.g., motivation) of students by keeping them interested in the tasks and maintain the level of motivation in the activities and care about the their frustration.				
2. Bringing authentic materials (videos, newspapers, short stories, etc.), I teach grammar and vocabularies on discourse level and try to connect the content of them to the students' life and social experiences.				
3. I practice all language skills (listening, speaking, reading, & writing) integratively (e.g., reading a short story then discussing the topic or listening to English news) and involve the students in pairs/groups.				
4. Providing students with a communicative task (e.g., a passage which is about air pollution), I ask them to use cognitive strategies (e.g., outlining) to find the problem(s), negotiate with others, and evaluate their findings to improve their metacognitive strategies.				
5. I use effective gestures, postures, eye contact, and class movement to deal with emotional, physical, and intellectual needs of the students.				
6. I involve students in deciding what issues or topics to discuss and engage them into solving tasks or activities while raising their consciousness and facilitate their noticing the gaps in their L2 knowledge.				
7. Through communicative tasks (e.g., role playing & interpretation of stories), I enable students to explore their self and identity and improve responsibility and capability for their social lives.				
8. I use pragmatics tests to assess my students' communicative tests beside testing grammar, vocabularies, and reading comprehension.				
Teach how to test	Never 1	Sometimes 2	Often 3	Always 4
9. I review the Konkoor preparation materials (e.g., commercial books) available in the market and suggest the students do the grammatical, vocabularies, and reading comprehension exercises of them which are useful for Konkoor preparation				

10. I practice and use previous Konkooors' items in the class to help my students get a higher score in the Konkoor and use them in the form of multiple choice items in final/ midterm exams and quizzes.				
11. I give mostly samples of multiple choice tests and most updated mock tests by experienced publishers that review the expected test content to my students to familiarize them with the Konkoor.				
12. I do not teach the topics (e.g., speech acts & implicature) which do not appear in the Konkoor/final tests, but I emphasize on important vocabularies (e.g., confusable words) and grammatical rules related to the content of the Konkoor/final tests.				
13. I control, direct the class, choose, and decide about the content of the lessons within the course book.				
14. I do not spend time instructing communicative skills, instead I teach explicitly (deductively) grammar, vocabulary items, and reading because of the content of the Konkoor.				
15. I provide students with effective test-taking strategies focusing on the content of the book for the Konkoor/the final tests, especially when they are about to take it/them.				
16. I use the books specified by the Ministry of Education in my teaching because they cover the content of the Konkoor in order to help them perform well on the test.				
Impact analysis	Never 1	Sometimes 2	Often 3	Always 4
17. The Konkoor motivates me to implement activities (e.g., vocabularies & grammatical explanations) which are able to promote my students' skills to pass it.				
18. The immediate goal of English learning and teaching at high schools is not to learn to communicate using second language but to obtain high scores in the Konkoor/the final tests and pass them.				
19. The Konkoor motivates me to deal with test taking techniques and training for the test which help students to pass the Konkoor/ the final tests.				
20. The Konkoor affects the kinds of items that are				

to be tested in my class mid/final exams and quizzes in the way that I include almost similar items that prepare my students to pass such tests in future.				
21. The Konkoor has influences on my decision regarding what supplementary materials to use in my class to help students to pass the Konkoor.				
22. The Konkoor/final test has impacts on what I teach, thus I put more emphasis on grammatical points, vocabularies, and reading comprehension because students need them to pass the final tests/the Konkoor.				
23. The Konkoor/the final tests have a highly considerable impact on our future life, career, and social status; therefore, there should be a match between English language teaching in class and achieving these goals.				
Reproductive practices	Never 1	Sometimes 2	Often 3	Always 4
24. School administrators, students, and their parents expect me to teach the content of the Konkoor/the final tests to increase their ability to pass them, and I should do so considering the present educational situation.				
25. I suggest my students prepare the helpful complementary materials available in the market and work on them in and out of the class.				
26. I know that the Konkoor has significant effects on my future career life, and I will be judged by students, parents, school administrators, and society by the result of Konkoor/the final tests that is why I teach deductive grammar, decontextualized vocabulary items, and correct translation of reading passages.				
27. I do not assess learners with tasks and activities in their midterm and final tests because of the Konkoor; instead, I provide them with multiple-choice grammatical and vocabularies tests.				
28. I look at relevant materials and bring them to the class to ensure that students' knowledge of English grammar, vocabulary, and reading texts for the Konkoor/the final tests are increased.				
29. It is my responsibility to help students pass the Konkoor and enter universities since I am almost aware of the consequences if they do not pass the				

test(s).				
30. I review the items and questions used in the tests in recent years in and out of the class to better help my students deal with such tests in future.				
31. I suggest my students participate in classes in or out of school to learn how to further practice test-taking strategies to become ready to pass important tests in future.				
Transformative practices	Never 1	Sometimes 2	Often 3	Always 4
32. I join a community of teachers and school administrators to talk about and examine critically the existing technical, ethical, and social problems with our tests especially the Konkoor.				
33. I gather a community of teachers and parents to talk about the educational and social problems and consequences that result from the Konkoor and the impacts on students'/their families' social lives.				
34. I discuss with teachers and parents the students' affective and motivational problems that result from our current false testing practice and the Konkoor, and how it shapes the destiny and future career of teachers, families, and students.				
35. I have written and submitted articles about the impact/washback effects of the Konkoor to the EFL/ESL journals or conferences.				
36. I have done research on the social inequality and ethical problems which ensue from the Konkoor and the repercussions on students' current and future lives.				
37. I have written a letter(s) to the Ministry of Education and other political authorities and talked about the impacts/washback of the Konkoor.				
38. I change the direction of English teaching in class by improving the students' critical thinking and use the current testing practice.				
39. I consider those students who are from low-income families and do not have a fair opportunity to buy the materials (e.g., commercial books) or those students who attend poorly-funded schools with large class sizes, inadequate books, libraries, laboratories, computers and other facilities.				