

اثربازگشتی آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر برنامه درسی دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی

مهدی شاددل^۱، حسین اسکندری^۲، محبوبه سلیمان پورعمران^۳

چکیده

هدف: موضوع آسیب شناسی مدارس تیزهوشان همچنان در جامعه تعلیم و تربیت ایران مطرح بوده و به نتیجه مشخصی نرسیده است. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربازگشتی آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر ابعاد مختلف نظام آموزشی دوره ابتدایی است؛ شامل: اهداف و سیاست‌های مدارس، محتوا و موضوعات درسی، روش‌های تدریس و فعالیت‌های آموزشی، سبک یادگیری و سنجش و ارزشیابی.

روش: پژوهش حاضر از نوع پدیدارشناسی توصیفی به شمار می‌رود. برای گردآوری داده‌ها با ۵۵ نفر که از بین چهار گروه زیر انتخاب شدند، به طور نیمه ساختاریافته مصاحبه انجام گرفت: الف) مدیران و معاونان مدارس، ب) اساتید و صاحب‌نظران، ج) والدین و د) دانش‌آموزان راه‌یافته و راه‌نیافته به مدارس تیزهوشان. برای تحلیل و کدگذاری داده‌ها از روش کولایزی استفاده شد.

یافته‌ها: در مرحله نخست، از بین مصاحبه‌ها ۲۸۷ نکته کلیدی استخراج شد. این نکات در قالب ۸۰ مضمون اولیه، ۱۵ مضمون میانی و ۱۲ مضمون نهایی طبقه‌بندی و خلاصه شدند. برخی مضامین نهایی عبارتند از: تداخل هدف، داروینیسیم تربیتی، تبعیض محتوایی، روش‌ها و فعالیت‌های آزمون محور، سبک یادگیری فردی، کمی‌گرایی و نتیجه‌گرایی، نگاه ابزاری به معلمان.

نتیجه‌گیری: وجود مدارس تیزهوشان و نوع آزمون ورودی آن، آسیب‌های متعددی را برای برخی مدارس ابتدایی به همراه دارد. آن دسته از مدارس ابتدایی که تمرکزشان آماده‌سازی دانش‌آموزان برای پذیرش در آزمون مدارس تیزهوشان است، عملاً برخی از مهم‌ترین هدف‌های برنامه درسی رسمی و مؤلفه‌های تربیتی را به حاشیه رانده و یا در مواردی برخلاف آن عمل می‌کنند.

کلید واژه: مدارس تیزهوشان، مدارس ابتدایی، اثربازگشتی، برنامه درسی.

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد، shaddel.m.sh@gmail.com

۲. دکترای آموزش، استادیار، دانشگاه بجنورد (نویسنده): h.eskandari@ub.ac.ir

۳. گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران M.pouomran@gmail.com

مقدمه

سابقه راه‌اندازی مدارس تیزهوشان در ایران به سال تحصیلی ۱۳۴۷-۱۳۴۶ باز می‌گردد. سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان در سال ۱۳۵۵ تشکیل و بعد از انقلاب منحل شد. این سازمان در سال ۱۳۶۶ و بیشتر با نام اختصاری «سپید» مجدد آغاز به کار کرد (اژه‌ای، ۱۳۷۶). به مرور زمان تعداد مدارس تیزهوشان در شهرها و مراکز استان‌ها رو به افزایش گذاشت و به عدد ۶۷۰ مدرسه رسید. در حال حاضر هر ساله بیش از ششصد هزار نفر برای ورود به مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی رقابت می‌کنند. با افزایش تعداد مدارس تیزهوشان و رقابت فزاینده برای ورود به این مدارس، به نظر می‌رسد که عوارض و پیامدهای ناخواسته‌ای متوجه مدارس ابتدایی شده است. به طور ویژه آن دسته از مدارس ابتدایی که بالا بردن آمار قبولی دانش آموزان خود را در مدارس تیزهوشان وجه همت خود قرار می‌دهند، بیش از بقیه در معرض این آسیب‌ها قرار دارند. در واقع آزمون ورودی مدارس تیزهوشان به عنوان یک آزمون پایانی برای این دسته از مدارس تلقی می‌شود. به تعبیر آیزنر^۱ (۱۹۹۴) این دسته آزمون‌ها یا ارزشیابی‌های پایانی به مثابه قطب نمایی عمل می‌کنند که به همه فعالیت‌های خرد و کلان نظام آموزشی جهت می‌دهند. آزمون‌های جامع و پایانی می‌توانند جهت دهنده فعالیت‌های یاددهی - یادگیری معلمان، شاگردان و حتی تلاش‌های والدین و موسسه‌های آموزشی غیررسمی باشند. این تأثیر معمولاً با عنوان اثربازگشتی (backwash)، مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته است (هاگز^۲، ۲۰۰۳؛ سپالسکی^۳، ۱۹۹۴؛ بیگز^۴، ۱۹۹۵). اثربازگشتی به مفهوم برنامه درسی پنهان نزدیک بوده و گاه با آن مقایسه می‌شود. نوع آزمون می‌تواند اثرات مثبت و منفی به دنبال داشته باشد. اگر این اثرات صرفاً به کیفیت مطالعه و یادگیری بازگردد بیشتر تحت عنوان اثربازگشتی از آن یاد می‌شود اما اگر این اثرات علاوه بر سبک مطالعه و یادگیری ابعاد دیگر روان شناختی، جامعه شناختی، تربیتی و مانند آن داشته باشد از آن تحت عنوان برنامه درسی پنهان یاد می‌شود (سورگنور^۵، ۲۰۱۰) (جدول ۱).

جدول ۱: مقایسه اثربازگشتی و برنامه درسی پنهان (سرگنور، ۲۰۱۰)

پیامدهای منفی	
اثربازگشتی	برنامه درسی پنهان
از دید معلمان، در یک سیستم نظام‌مند، برون‌دادهای قصده‌ی یادگیری از سوی مرکز تصمیم‌گیری تعیین می‌شوند، در حالی که از دید دانش‌آموزان این برون‌دادهای توسط آزمون‌ها تعریف می‌شوند (رمزدن ^۶ ، ۱۹۹۲). در در نتیجه دانش‌آموزان همان چیزی را یاد می‌گیرند که فکر می‌کنند در امتحان می‌آید. به این مفهوم اثربازگشتی می‌گویند (التون ^۷ ، ۱۹۸۷).	اشنایدر ^۹ (۱۹۷۱) آنچه را که به غیر از برنامه درسی رخ می‌دهد، برنامه درسی پنهان نامید. دانش‌آموزان بر اساس آنچه در ارزشیابی‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرد، معنا و فهم خود را از برنامه درسی می‌سازند. زمانی که دانش‌آموزان می‌توانند رویکرد یادگیری خود را راهبردی‌تر و به لحاظ زمانی مقرون به‌صرفه‌تر اتخاذ کنند، ما با برنامه درسی پنهان مواجهیم. در نتیجه، آنها ممکن است یاد بگیرند که چگونه باید در امتحان قبول شوند، بدون آنکه آن را بفهمند (گیبس، ۱۹۹۲، ۱۰۱). در کنار این، شیوه سنجش و ارزشیابی، صرفاً بر شیوه‌های یادگیری تأثیر نمی‌گذارد، بلکه هدف از تحصیل، اعتماد به نفس، عزت نفس، خودپنداره و مانند آن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. تأثیرات این
یادگیری راهبردی شده‌اند. آنها زمان و توان خود را صرف آن چیزی می‌کنند که در امتحان از آنها خواسته می‌شود. این امر تا حد زیادی، امر منفی تلقی می‌شود. اثربازگشتی منفی معمولاً در سیستم‌هایی که امتحان غالب است رخ می‌دهد، جایی که راهبردها مهتر از محتوا می‌شوند (معلمان حقیقتاً راهبردهای	

1. Eisner
2. Hughes
3. Spolsky
4. Biggs
5. Surgenor
6. Remsdon
7. Elton
8. Gibbs
9. Snyder

آزمون دهی را تدریس می کنند) و یک رویکرد سطحی به یادگیری جنینی را معمولاً تحت عنوان برنامه درسی پنهان مورد مطالعه را تشویق می کنند. اگرچه از منظر تربیتی این امر نامطلوب است، اما موفقیتی که قرین آن است، باعث می شود که از منظر دانش آموزان یک رویکرد مطالعه خوب محسوب شود.

صرف نظر از اینکه پیامدهای ناشی از آزمون های ورودی مدارس تیزهوشان اثربازگشتی نامیده شود یا برنامه درسی پنهان، مطالعات فراوانی در این خصوص به سرانجام رسیده است. اثربازگشتی همواره جنبه منفی ندارد بلکه می تواند به عنوان یک نیروی مثبت مورد استفاده قرار گیرد. به خاطر اثربازگشتی سنجش، دانش آموزان ترغیب می شوند که یادگیری های مناسبی داشته باشند. البته این امر وقتی رخ می دهد که سنجش به خوبی طراحی شده باشد، نظام مند باشد و برای اندازه گیری طیف کاملی از نتایج قصد شده تهیه و تنظیم شده باشد. در نتیجه، تمرکز بر ارزیابی و سنجش می تواند به دانش آموزان اطمینان دهد که چیزی را یاد می گیرند که قرار است یاد بگیرند (بیگز^۱ و تانگ^۲، ۲۰۰۷). نایتینگال^۳ و همکارانش (۱۹۹۶) نشان دادند که ارزشیابی های پایانی رویکردهای یادگیری دانش آموزان را به شکل معناداری تحت تأثیر قرار می دهند. به گفته التون^۴ و لوریلارد^۵ (۱۹۷۹) تعداد زیادی از پژوهشگران معتقدند که اگر می خواهید در کوتاه ترین زمان شیوه یادگیری دانش آموزان را تغییر دهید، نظام ارزشیابی را تغییر دهید. پژوهش های متعدد مؤید تأثیرگذاری شیوه ارزشیابی بر شیوه مطالعه دانش آموزان است که از آن جمله می توان به کارهای قدیمی تر چون توماس^۶ و باین^۷ (۱۹۸۴)، تانگ^۸ (۱۹۹۴)، آیزنر^۹ (۱۹۹۴) و اسکولر^۹ (۱۹۹۸) و جدیدتر چون استریون^{۱۰}، داچی^{۱۱} و جانسن^{۱۲} (۲۰۰۵) و جوگین^{۱۳} (۲۰۱۰) اشاره کرد.

رایت^{۱۴} (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان «تأثیرات آزمون سطح بالا بر یک مدرسه ابتدایی مرکز شهر: برنامه درسی، معلمان، و یادگیرندگان زبان انگلیسی» نشان داد این آزمون استاندارد به کیفیت بهتر تدریس و یادگیری در این مدرسه منجر نشده است. و برعکس به نحیف شدن برنامه درسی و تأثیرات منفی بر معلم و شاگرد انجامیده است. استریون، داچی و جانسن (۲۰۰۵) در پژوهش خود ۳۶ مطالعه تجربی را مورد بررسی و مرور قرار می دهند، و به این نتیجه می رسند که رویه های نامناسب ارزیابی، مشوق رویکردهای سطحی یادگیری است، حتی تنوع بخشی به سوالات ارزیابی نیز برای برانگیختن رویکردهای عمیق یادگیری کافی نیست. جوگین (۲۰۱۰) در پژوهشی در دانشگاه ولونگونگ^{۱۵} استرالیا نشان داد که شیوه ارزشیابی دانشجویان، رویکردهای یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می دهد. به اعتقاد او نتایج تحقیقات قبلی درباره کمیت و کیفیت این نوع تأثیرگذاری با نوعی ساده سازی مواجه بوده اند؛ بدین معنا که اثرات عمیق و همه جانبه نوع آزمون و شیوه ارزشیابی را به موارد محدودی چون برنامه درسی پنهان، اضطراب و ماندن آن محدود کرده اند و این در حالی است که این تأثیرات حتی می تواند جنبه های جامعه شناختی نیز به خود بگیرد. بنا به یافته های این پژوهش، انواع مختلف آزمون ها، به رویکردهای مختلف یادگیری منجر خواهد شد. برای نمونه آزمون های عینی و آزمون های تشریحی، به دو نوع رویکرد یادگیری متفاوت ختم می شوند. اگر آزمون ها رویکرد نامناسبی را اتخاذ کنند نمی توانند رویکردهای عمیق یادگیری را برانگیزند. جوگین (۲۰۱۰) بحث می کند که وقتی دانشجویان خود را با آزمون نهایی چندگزینه ای انطباق می دهند، آنها به دو دلیل رویکرد سطحی خوانی را در پیش می گیرند. نخست آنکه ممکن است پیش بینی کنند که آزمون احتمالاً حقایق متن درسی را بیشتر پوشش می دهد و دوم اینکه اساساً

1. Biggs
2. Tang
3. Nightingal
4. Elton
5. Laurillard
6. Thomas
7. Bain
8. Tang
9. Scouller
10. Struyven
11. Dochy
12. Janssens
13. Joughin
14. Wright
15. University of Wollongong

قالب آزمون، فی نفسه می خواهد که رویکرد سطحی خوانی را در یادگیرندگان تشویق کند. هدویک و همکاران^۱ در سال ۲۰۱۳ به بررسی اثرات آزمون‌های دوره متوسطه معروف به سطح "او" بر برنامه درسی کشور زیمبابوه پرداخته‌اند. در بخشی از این پژوهش با معلمان، شاگردان و برخی نهادها مباحثه‌هایی انجام گرفته است. نتایج تحقیق حاکی از آن است که این آزمون‌ها تأثیرات منفی بر اهداف، محتوا و سازمان برنامه درسی به جا می‌گذارند. و برعکس، آزمون مورد نظر اهداف مهارتی و نگرشی مورد نظر برنامه درسی را تحقق نمی‌بخشد.

در یک پژوهش اخیر ریت^۲ (۲۰۱۶) در قالب یک طرح پژوهشی تحت عنوان «تأثیر آزمون‌های حساس^۳ بر محیط یادگیری» به بررسی اثربازگشتی آزمون‌های سرنوشت ساز بر فضای مدارس آمریکا پرداخت. رویکرد این پژوهش یک رویکرد کیفی بود که به واسطه آن ادراک معلمان و دیگر پرسنل حرفه‌ای مدرسه احصا شد. از جمله یافته‌های این تحقیق این بود که معلمان به خاطر این آزمون‌ها نمی‌توانستند ارتباط سالمی با شاگردان برقرار کنند. برخی از موضوعات درسی و به‌طور کلی برنامه درسی به صورت نحیف و ضعیف ارائه می‌شد و یا از دست می‌رفت. از دیگر یافته‌ها اینک اینگونه آزمون‌های استاندارد شده و حساس، اضطراب را به شکل معناداری در بین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد، خلاقیت را (در بستر برنامه درسی) کاهش می‌دهد و از تنوع موضوعات درسی می‌کاهد. به اعتقاد دارلین هامونگ^۴ (۲۰۰۷) اینگونه آزمون‌ها مانع تحقق تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان می‌شوند. از دیگر پیامدهای اینگونه آزمون‌ها این است که معلمان را برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای این دسته آزمون‌ها تحت فشار قرار می‌دهد (به نقل از ریت، ۲۰۱۶). نمونه بارز اثربازگشتی در ایران را می‌توان در تأثیر آزمون ورودی دانشگاهها (کنکور) بر فعالیت‌های آموزشی دوره متوسطه کشور در چند دهه اخیر سراغ گرفت. برای نمونه قربانی (۲۰۱۲) نشان داد که در طول چند دهه گذشته کمیت، کیفیت و محتوای سوالات چهارگزینه‌ای زبان انگلیسی در کنکور سراسری صرفاً به مهارت خواندن، درک مطلب و دستور زبان محدود شده و مهارت‌های کلیدی دیگر یعنی شنیدن، صحبت کردن و نوشتن را مورد غفلت قرار داده است. در نمونه دیگر حج فروش (۱۳۸۱)، سبحانی و شهیدی (۱۳۸۶) نشان دادند کنکور به شیوه کنونی سبب ناکارآمدی نظام آموزش متوسطه و عقیم ماندن برنامه درسی رسمی کشور می‌شود؛ به نحوی که روش‌های تدریس پیشرفته و خلاق، کار گروهی، کار آزمایشگاهی و کارگاهی، از مدارس رخت بر بسته و معلم و شاگرد در مدارس و به خصوص در دبیرستان و پیش‌دانشگاهی مشغول طراحی تست و تمرین سرعت و صحت در پاسخگویی به تست‌های کنکور هستند.

در نمونه دیگر عباسی و اسکندری (۱۳۹۳، ص ۷۸۱) با توجه به اثربازگشتی ارزشیابی‌های پایانی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه، بحث می‌کنند که «از مهمترین آسیب‌هایی که ارزشیابی کنونی به بدنه تعلیم و تربیت وارد می‌کند، این است که دانش‌آموزان را به سمت مطالعه سطحی و موقتی مواد درسی سوق می‌دهد. بنا به طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی مشهور دنیا از جمله بلوم و مریل، ارزشیابی‌های رایج کنونی، غالباً بعد شناختی را مد نظر قرار می‌دهد. سنجش و ارزشیابی در همین بعد نیز، کمتر به سطوح عالیتر شناخت، چون کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی راه می‌یابد. ابعاد دیگر هدف‌های آموزشی، یعنی عاطفی و رفتاری غالباً مورد غفلت قرار می‌گیرند». اگر اثربازگشتی آزمون کنکور در پایان دوره متوسطه، توانسته است بسیاری از فعالیت‌های آموزشی قبل از خود را تحت تأثیر قرار دهد (قربانی، ۲۰۱۲، یارمحمدیان، سهرابی، عریضی، ۱۳۸۴، معتمدی، ۱۳۸۵)، احتمالاً آزمون سراسری مدارس تیزهوشان نیز می‌تواند به طریق اولی تأثیراتی را بر ابعاد مختلف فعالیت‌های آموزشی قبل از خود به جا بگذارد. برای نمونه صفوی کلوانق (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی آسیب‌های آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر برنامه درسی دوره ابتدایی مدارس دخترانه دولتی و غیردولتی شهر تبریز در سال ۱۳۹۰» نشان داد که برنامه‌های آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به مدارس تیزهوشان به اهداف، محتوا و راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی آسیب می‌زند. با توجه به حساسیت‌ها و ظرافت‌های تعلیم و تربیت دوره ابتدایی، ممکن است تأثیر آزمون ورودی مدارس تیزهوشان از ابعاد تربیتی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و اخلاقی از شدت و عمق بیشتری برخوردار باشد. تا آنجا که پژوهشگران جستجو کردند، در این خصوص تنها پژوهش اخیر به‌طور مستقیم به این مهم پرداخته است. با این وصف،

1. Chinyani Hedwick
2. Ritt, Maddolyn
3. High-stakes
4. Darling Hammond

پژوهش حاضر به شکل پدیدارشناسانه، تأثیر آزمون مورد نظر را بر برنامه درسی رسمی و شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در مدارس ابتدایی استان خراسان شمالی مورد کنکاش و مطالعه قرار می‌دهد.

روش

روش تحقیق حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی است. در این پژوهش از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. روش مصاحبه هم برای پژوهش‌های کمی و هم پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گال، بورگ و گال، ترجمه نصر اصفهانی و دیگران، چاپ نهم، ۱۳۹۶). سوالات مصاحبه سرفصل‌های زیر را مورد پرسش و کنکاش قرار می‌داد: سیاست‌گذاری‌های مدرسه، جامعه هدف (دانش‌آموزانی که مدرسه روی آنها سرمایه‌گذاری ویژه دارد)، محتوا، موضوعات درسی، روش‌های تدریس/فعالیت درون کلاسی، روش‌ها و سبک‌های یادگیری، ارزشیابی، معلمان، فرصت‌ها، تهدیدها، خانواده، دانش‌آموز، هوش و تیزهوش، تأثیرات روان‌شناختی و اجتماعی. در پژوهش‌های پدیدارشناسانه اگرچه در مورد تعداد افراد مصاحبه‌شونده اتفاق نظر وجود ندارد. با وجود این، تعداد ده تا بیست نفر را کافی دانسته‌اند (مورس^۱، ۱۹۹۸). برخی از محققین شرط اشباع را در نظر گرفته‌اند. بدین معنا که محقق باید کار مصاحبه با مشارکت کنندگان را تا آنجا ادامه دهد که دیگر حرف تازه یا فهم روشن‌تری از موضوع در فرایند مصاحبه‌های جدید حاصل نشود (هولووی^۲، ۲۰۰۲). در روش دوم، کار مصاحبه باید هم‌زمان با کدگذاری و تحلیل صورت گیرد، و گرنه تکراری بودن مضامین مشخص نخواهد شد. در پژوهش حاضر رویکرد نخست دنبال شد، اما به علت فشردگی زمان مصاحبه‌ها، پژوهشگر به طور شهودی متوجه اشباع می‌شد. با وجود این، به شرحی که در ادامه خواهد آمد تعداد مشارکت کنندگان در این پژوهش به اندازه‌ای زیاد انتخاب شد که از این جهت جای تردید باقی نماند.

انتخاب افراد مصاحبه‌شونده بر اساس نمونه‌گیری مبتنی بر هدف انجام شد. بدین منظور ۵۵ نفر به شرح زیر انتخاب شدند: ۱۲ دانش‌آموزی که در آزمون ورودی مدارس تیزهوشان شرکت کرده بودند (۶ دختر و ۶ پسر پذیرفته شده و ۶ دختر و ۶ پسر رد شده)؛ ۲۰ تن از مدیران و معاونان مدرسی که درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان آنها در سنوات قبل موفق به ورود به مدارس تیزهوشان شده بودند؛ ۱۱ نفر از اولیای دانش‌آموزان مدارس فوق. آخرین گروه مصاحبه‌شده؛ ۶ نفر از اساتید علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه بجنورد و دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد. از جمله روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه شامل تحلیل کمی، ساختاری و تفسیری است. در تحلیل کمی، متن نوشتاری مصاحبه‌ها رمزگذاری و شمارش می‌شود و با استفاده از روش‌های آماری تحلیل می‌گردد. در تحلیل ساختاری، متن نوشتاری، بر حسب تعداد واژه‌ها، اصطلاحات و مفاهیم و میزان تکرار آنها شمارش و تحلیل می‌شود. در تحلیل تفسیری، پژوهشگر درصدد است تا پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه را آشکار سازد و بر اساس آن، نظریه‌ای از قبل تعیین شده‌ای را توسعه دهد یا نظریه‌ی زمینه‌ای را ارائه دهد (کریمی، نصر، ۱۳۹۲، ص ۷۱).

در این مطالعه پژوهشگران، رویکرد خود را بیشتر توصیفی می‌دانند تا تفسیری، چراکه در فرایند پژوهش سعی شده است تجارب زیسته مصاحبه‌شوندگان و اتفاقاتی که برای برنامه درسی مدارس ابتدایی رخ می‌دهد توصیف شود. اگرچه در فرایند توصیف و مقوله‌بندی مضامین به دست آمده، سطحی از تفسیر نیز وجود دارد. برای تجزیه و تحلیل روش‌ها از روش کلایزی استفاده شده است. در این روش هفت گام تا رسیدن به هدف طی می‌شود. در مرحله اول، در پایان هر مصاحبه و ثبت یادداشت برداری‌های میدانی، ابتدا بیانات ضبط شده شرکت‌کنندگان مکرراً گوش داده می‌شود و اظهاراتشان، کلمه به کلمه روی کاغذ نوشته می‌شود و مصاحبه‌نویس می‌شود و جهت درک احساس و تجارب شرکت‌کنندگان چند بار مطالعه می‌شود و در مرحله دوم، پس از مطالعه همه توصیف‌های شرکت‌کنندگان، زیراطلاعات با معنی، بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث، خط‌کشیده می‌شود و به این طریق جملات مهم مشخص می‌شوند. مرحله سوم که استخراج مفاهیم فرموله است، بعد از مشخص کردن عبارات مهم هر مصاحبه، سعی می‌شود تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر معنی و قسمت اساسی تفکر فرد بود استخراج شود. البته پس از کسب این مفاهیم تدوین شده، سعی می‌شود تا مرتبط بودن معنی تدوین شده با جملات اصلی

1. Morse

2. Holloway

و اولیه مورد بررسی قرار گیرد و از صحت ارتباط بین آنها اطمینان حاصل شود. بعد از استخراج کدها، مطابق مرحله چهارم کلایزی، پژوهشگر مفاهیم تدوین شده را به دقت مطالعه می کند و بر اساس تشابه مفاهیم آنها را دسته بندی می نماید. بدین روش، دسته های موضوعی از مفاهیم تدوین شده تشکیل می شود. در مرحله پنجم، نتایج برای توصیف جامع از پدیده تحت مطالعه به هم پیوند می یابد و دسته های کلی تری را به وجود آورند. در مرحله ششم، توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه (تا حد امکان با بیانی واضح و بدون ابهام) ارائه می شود. مرحله پایانی اعتباربخشی با ارجاع به هر نمونه و پرسیدن درباره یافته ها انجام می شود؛ بعلاوه جهت استحکام تحقیق از دو معیار اطمینان پذیری و باورپذیری استفاده می شود (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۶۱).

یافته ها

همان طور که اشاره شد مراحل تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر به طور خلاصه عبارت بودند از: ۱. مرور متن های پیاده شده؛ ۲. برجسته کردن گفته های اساسی از طریق خط کشیدن و مانند آن؛ ۳. مشخص کردن گفته های مشابه که سخن تازه ای دارند؛ ۴. مرور مجدد کل فرایند جهت اطمینان از تشخیص نکات مهم؛ ۵. خلاصه کردن متن ها و استخراج مقوله ها و انتخاب عنوان برای مقوله ها (در واقع هر یک از مقوله ها در پاسخ به سوالات پژوهش انتخاب و عنوان بندی می شوند). بر این اساس نکات کلیدی استخراج شده در مرحله نخست و دوم برابر بود با ۲۸۷ مورد. این نکات کلیدی از بیش از ۴۰۰ صفحه متن پیاده شده مصاحبه ها استخراج شد. از این میان ۱۱۱ نکته کلیدی از مصاحبه مدیران و معاونان، ۶۶ مورد از مصاحبه اساتید، ۴۴ مورد از مصاحبه والدین و ۶۶ مورد از مصاحبه دانش آموزان استخراج شد (به دست آمدن اعداد مشابه و روند کاملاً اتفاقی است). مجموع نکات کلیدی استخراج شده برای هر سوال مجدد مورد مطالعه قرار گرفت و مضامین اولیه آنها استخراج شد. جدول ۲، دو نمونه از مضامین اولیه را در کنار مضامین میانی و نهایی نشان می دهد. در این مرحله ۸۰ مضمون استخراج شد که ۲۵ مورد آن متعلق به مصاحبه مدیران و معاونان، ۲۶ مورد آن متعلق به مصاحبه اساتید، ۶ مورد آن متعلق به مصاحبه والدین و ۲۳ مورد آن متعلق به مصاحبه دانش آموزان بود. در ادامه، مضامین اولیه به دقت بررسی و در قالب عبارات دیگری جمع بندی شد. جمع بندی جدید تحت عنوان مضامین میانی نام گذاری شد (جدول ۲).

جدول ۲: مضامین اولیه، میانی و نهایی استخراج شده از مصاحبه ها برای دو مقوله

مقوله ها	مضامین اولیه	مضامین میانی	مضامین نهایی
اهداف، سیاست ها	- آزمون تیزهوشان، معیار ارزیابی مدارس - درگیر کردن همه دانش آموزان با مقوله تیزهوشان	- کنار گذاشتن آگاهانه اهداف تعلیم و تربیت رسمی و نهادینه کردن رقابت های فردی	تداخل هدف
	- تأکید بر سال های پنجم و ششم - دامن زدن به نابرابری های آموزشی و طبقاتی شدن مدارس - تمرکز بر اقلیت و غفلت از اکثریت - رشد رقابت های فردی، برخلاف رویکردهای نوین تربیتی - برجسب زنی و عواقب مخرب آن		
رویکرد	- رشد داروینیسیم تربیتی (اساتید) - مشق رقابت برای بقا به جای مشارکت و رفاقت (اساتید) - حسادت دیگران نسبت به قبول شدگان (دانش آموزان) - سبک یادگیری انفرادی (دانش آموزان)	- رقابت به جای مشارکت. - سبک یادگیری فردی - داروینیسیم تربیتی	داروینیسیم تربیتی

- کاهش رقابت‌های منفی در صورت حذف مدارس تیزهوشان (مدیران و معلمان)
- رقابت پنهان و آشکار خانواده‌ها با یکدیگر (مدیران و معلمان)

بعد از جمع‌بندی مضامین اولیه، مضامین در قالب ۱۵ مضمون میانی طبقه‌بندی شدند. در نهایت برای توصیف هر دسته از مضامین میانی، کلیدواژه‌هایی انتخاب شد که به بهترین شکل معرف مضمون‌های به‌دست آمده باشد. به عبارت دیگر ۱۵ مضمون میانی در قالب ۱۲ مضمون نهایی خلاصه شد. این ۱۲ مفهوم کلیدی، به صورت متناظر توصیف‌گر هر یک از مقولات مستخرج از سوالات مصاحبه‌ها هستند. جدول ۳ خلاصه مقوله‌ها، مضامین میانی و نهایی را نشان می‌دهد. در واقع جدول ۳، ادامه جدول ۲ است که به خاطر حجم زیاد مضامین اولیه، ستون مربوط به آن حذف شده است.

جدول ۳: خلاصه مقوله‌ها، مضامین میانی و نهایی

مقوله‌ها	مضامین میانی	مضامین نهایی
اهداف، سیاست‌ها	- کنار گذاشتن آگاهانه اهداف تعلیم و تربیت رسمی و نهادینه کردن رقابت‌های فردی.	تداخل هدف
رویکرد	- رقابت به جای مشارکت. - سبک یادگیری فردی. - داروینیسیم تربیتی.	داروینیسیم تربیتی
محتوای آموزشی، موضوعات درسی	- توجه و تمرکز بر دروس ریاضی، علوم و ادبیات، و کم توجهی به دیگر دروس از جمله هنر، انشا، ورزش و قرآن.	تبعیض محتوایی
روش‌های تدریس، فعالیت‌های آموزشی	- بیگانگی یا بی توجهی به روش‌های تدریس نوین و فعالیت‌های آموزشی ملحوظ در کتاب‌های راهنمای معلم و اسناد بالادستی نظام آموزشی.	روش‌ها و فعالیت‌های آزمون‌محور
سبک‌های یادگیری	- سازگاری اجباری سبک یادگیری دانش‌آموز با سبک آموزشی معلم نه بالعکس. - بی معنایی سبک‌های یادگیری برای معلمان.	سبک یادگیری فردی
سنجش و ارزشیابی	- ترویج رویکرد نحیف‌گرای، برخلاف رویکرد توصیفی-کیفی دوره ابتدایی.	کمی‌گرایی و نتیجه‌گرایی
معلمان فرصت‌ها	- میزان قبولی در تیزهوشان، معیار ارزشیابی معلمان. - تداوم مدیریت، حفظ شهرت و بهبود معیشت مدیران و سرمایه‌گذاران.	ابزارانگاری معلمان معیشت‌گرایی
تهدیدها	- عدم توجه به رشد همه‌جانبه شاگردان و کاهش فشارها و آسیب‌های روان‌شناختی.	انحراف تربیتی
خانواده	- قبولی در تیزهوشان راهی است برای کاهش نگرانی والدین از آینده تحصیلی و شغلی فرزندان، و دلیلی برای فشار حداکثری بر آنها.	آینده‌گرایی و فشار حداکثری
دانش‌آموزان	- رشد نامتوازن، آسیب‌های روان‌شناختی، سرکوب استعدادها، برچسب‌های ناروا.	تخریب حداکثری و نخبه‌سازی حداقلی
هوش و تیزهوش	- اتفاق نظر در مورد نادرستی اصطلاح «مدرسه تیزهوشان»، و فهم ناقص مدارس و والدین از مفهوم «هوش».	تیزهوشی به جای سخت‌کوشی

بحث و نتیجه‌گیری

گسترش مدارس تیزهوشان و رقابت فزاینده برای ورود به این نوع مدارس، ریزگردهای ناشی از آن را در سطح وسیعی پراکنده است؛ به‌گونه‌ای که حتی تبلیغات محصولات آموزشی در تلویزیون ملی نیز با تضمین قبولی در آزمون تیزهوشان همراه شده

است. رابطه نامطلوبی که بین کنکور و نظام آموزشی دوره متوسطه برقرار بود، به نوعی بین آزمون تیزهوشان و مدارس ابتدایی مورد مطالعه رخ داده است. همان طور که در جدول شماره ۳، به‌ویژه ستون آخر مشخص است، این آزمون به طور وسیع و عمیق همه ابعاد نظام آموزشی برخی مدارس ابتدایی را تحت تأثیر قرار داده است. هدف‌گذاری و تمرکز بر آزمون تیزهوشان، مدارس مورد نظر را از هدف‌های مصرح در اسناد بالادستی دور کرده است. در این دست مدارس، هدف‌های مهارتی، عاطفی، مشارکتی و متعالی دوره ابتدایی، همچون مسئولیت‌پذیری، تفکر انتقادی، خلاقیت و مانند آن بیش از پیش معطل مانده است. رویکرد مدارس ابتدایی مورد مطالعه را می‌توان یک رویکرد داروین‌یستی تلقی کرد که در آن رقابت‌های فردی به شدت ترویج و تبلیغ می‌شود. جالب آنکه حتی در مدارس قرآنی نیز که برحسب عنوان مدرسه، انتظار می‌رود الفت، محبت و مشارکت سرلوحه کار اولیای مدرسه باشد، به نظر می‌رسد که رویکرد داروین‌یسم تربیتی حاکم باشد. رقابت در همه سطوح به چشم می‌خورد. رقابت بین مدارس، مدیران، خانواده‌ها و شاگردان کاملاً مشهود است. یکی از پدران ابراز داشت «همه ما تحت فشاریم. وقتی کارنامه آزمون‌های ادواری را پسر به خانه می‌آورد، انگار احضار به دادگاه را به دستم می‌دهند. همیشه عده‌ای هستند که از پسر جلوتر باشند... دوست دارم کارنامه را پاره کنم. می‌دانم پسر شکنجه می‌شود ولی چاره‌ای نیست. تا رقابت با هم کلاسی‌ها نباشد، بچه‌ها درس نمی‌خوانند». یکی از دانش‌آموزان اظهار کرد که «وقتی [در مدرسه تیزهوشان] قبول شدم فقط یکی از دوستانم تبریک گفت. چون همسایه هستیم. ولی بقیه نه و بعضی‌ها حسودی می‌کردند و مسخره هم می‌کردند». تبعیض محتوایی نیز بیداد می‌کند؛ درس‌هایی مانند هنر، ورزش، قرآن و انشاء، درجه دوم محسوب می‌شوند، تمرکز مدارس بر ریاضی، علوم و تا حدی زبان فارسی است. معمولاً برتری در درس ریاضی، با تیزهوشی معادل گرفته می‌شود. مدارس آشکارا کتاب‌های کمک آموزشی خاصی را تبلیغ می‌کنند یا با عقد قرارداد با موسسات آموزشی، به برگزاری آزمون‌های ادواری خاص با تمرکز بر برخی دروس اقدام می‌کنند. بر همین اساس، از نظر مدرسه و اولیای دانش‌آموزان، معلمان بنام ریاضی از جایگاه بالاتری برخوردارند. بعضاً مدیران مدارس برای جذب معلمان مشهور، به رقابت برخاسته و بعضاً به رفتارها و اقداماتی خلاف اخلاق و شئون معلمی دست می‌زنند. در چنین بستری نگاه ابزاری به معلمان رواج پیدا کرده است.

استفاده پرتکرار از کلمه تیزهوشان، می‌تواند اثرات نامطلوبی را به لحاظ روان‌شناختی بر خودپنداره، اعتماد به نفس و عزت‌نفس شاگردان به‌جا بگذارد. در واقع اصطلاح تیزهوشان برای این مدارس، نام مسمایی نیست. اساساً برای گزینش و پذیرش شاگردان، از هیچ‌گونه آزمون هوش معتبری استفاده نمی‌شود. به قول یکی از معلمان مصاحبه‌شونده «ما که می‌دانیم مدارس تیزهوشان، واقعا مدرسه تیزهوشان نیستند، شاید مدرسه سخت‌کوشان نام بهتری باشد یا حتی مدرسه دوپینگان. بنده ۲۳ سال سابقه خدمت دارم. تا این اندازه می‌دانم که خیلی از دانش‌آموزانی که قبول می‌شوند، دانش‌آموزان دوپینگی هستند. ضرباً زورا قبول می‌شوند... منتها این را ما بزرگ‌ترها می‌دانیم. بچه فکر می‌کند که واقعاً باهوش است یا آنها که قبول نمی‌شوند، سرخورده می‌شوند و فکر می‌کنند که خیلی کم دارند». از آنجا که ظرفیت مدارس تیزهوشان محدود است، به‌طور خلاصه می‌توان گفت که این رویکرد ممکن است به «تخریب حداکثری و نخبه‌سازی حداقلی» منجر شود؛ یعنی اقلیتی با دریافت برچسب‌های مثبت خود را در زمره سرآمدان و نخبگان جامعه تلقی کنند و اکثریتی با وجود برخورداری از استعداد و شایستگی در حیطه‌های متفاوت، خود را ناکارآمد و ضعیف ببینند.

یافته‌های این پژوهش به‌طور ویژه با یافته‌های صفوی کلوانق (۱۳۸۹)، یکسان است و به‌طور کلی با یافته‌های خیر و جوکار (۱۳۸۱)، معتمدی شارک، افروز (۱۳۸۶)، جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸)، پاکدامن و مرتضوی نصیری (۱۳۹۳) که به نوعی امتیازات مدارس تیزهوشان را به چالش می‌کشند هم‌راستا است. از سوی دیگر با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان برخی از یافته‌های پژوهشی که مزیت‌های نسبی مربوط به مدارس تیزهوشان را مورد تأیید قرار می‌دهند، به نقد کشید. برای نمونه غباری بناب و حجازی (۱۳۸۶) نشان دادند که جرأت‌ورزی و عزت‌نفس دانش‌آموزان تیزهوش به شکل معنادارتری بالاتر از دانش‌آموزان عادی است. همچنین حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که به اعتقاد والدین و معلمان، مدارس عادی برای تیزهوشان مناسب نیست و به نوعی به تضییع حقوق آنها و سرمایه‌های انسانی کشور منتهی می‌شود. رجیبی و شیرعلی پور (۱۳۹۵) نشان دادند که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان از سلامت روان بالاتری برخوردارند و دروغ‌گویی، اضطراب و پرخاشگری کمتری در آنها مشاهده می‌شود. پیش‌فرض پژوهش‌های اخیر این است که دانش‌آموزانی که در مدارس تیزهوشان مشغول به تحصیل هستند، واقعاً تیزهوش هستند- با هر تعریفی از هوش. پژوهشگران اخیر برای تمییز دانش‌آموزان تیزهوش

از دانش‌آموزان عادی، معیاری به غیر از پذیرش در آزمون ورودی این مدارس را مد نظر قرار نداده‌اند؛ این در حالی است که اساساً این پیش‌فرض مخدوش و غیرقابل اعتماد است. ضمن آنکه اثربازگشتی حاصل از برگزاری این آزمون در پایان دوره ابتدایی ممکن است تا به آن اندازه منفی و بعضاً مخرب باشد که اساساً مزایای وجود مدارس تیزهوشان را به چالش کشیده و کمرنگ کند. پیشنهاد نهایی این است که اگر ظرفیت سیاسی و بلوغ تربیتی در کشور به آن اندازه نیست که به برچیدن یا کاهش تعداد مدارس تیزهوشان منتهی شود، دست کم در عنوان این مدارس از کلمه تیزهوشان استفاده نشده و اساساً آزمون‌های فعلی که در واقع آزمون پیشرفت تحصیلی هستند، حذف و شیوه سنجش و ارزشیابی دیگری برای پذیرش انتخاب شود؛ به گونه‌ای که آسیب‌های کنونی را مرتفع یا به حداقل برساند.

منابع

- اژه‌ای، جواد (۱۳۷۶). مجله استعدادهای درخشان، سال ششم، شماره ۱.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین، دهقان نیری، ناهید، رهنورد، زهرا، سعید، علی نوری (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی، پرستاری و مامایی جامع نگر، سال ۲۲، شماره ۶۸، ص ۶۳-۵۶.
- پاکدامن، شهلا، مرتضوی نصیری، فرشته سادات (۱۳۹۳). سبک فرزند پروری ادراک شده و ترس از ارزشیابی منفی: مقایسه دختران تیزهوش و عادی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی-سال ۱۰، شماره ۳۹، ۲۴۹-۲۶۲.
- جمشیدی بهنام، دلاورپور، محمدآقا، حقیقت، شهربانو، لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال‌گرایی، مجله روانشناسی، دوره ۱۳، شماره ۱، ص ۲۰-۳۵.
- حج فروش، احمد (۱۳۸۱). بررسی آسیب‌های کنکور بر برنامه‌های درسی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی و ارائه روش رفع آسیب‌ها، مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، خانه ریاضیات اصفهان.
- حسین خانزاده، عباسعلی، همتی علمدارلو، قربان، بابایی، محسن، بابایی، زینب (۱۳۹۰). بررسی نگرش والدین و معلمان در مورد نحوه جاگماری آموزشی دانش‌آموزان تیزهوش دوره راهنمایی شهر رشت، در سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰، فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، سال اول، شماره ۳، پاییز، ۱۳۹۰.
- خیر، محمد، جوکار، بهرام (۱۳۸۱). مقایسه خودادراکی دانش‌آموزان عادی، تیزهوش مدارس تیزهوشان، و دانش‌آموزان تیزهوش مدارس عادی، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره هجدهم، شماره دوم، پاییز ۱۳۸۱، ویژه‌نامه علوم تربیتی.
- رجبی، فهیمه، شیرعلی پور، عبدالهانی (۱۳۹۵). مقایسه و بررسی ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان در دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش شهرستان آباء، دانش و پژوهش، سال ۱۷، شماره ۱، ۱۱۵-۱۰۷.
- سبحانی، عبدالرضا، شهیدی، مهرداد (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی کنکور، و بررسی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجویان، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره ۱۳، بهار، ص ۱۸۱-۱۶۱.
- صفوی کلوانق، ثریا (۱۳۸۹). بررسی آسیب‌های آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر برنامه درسی دوره ابتدایی مدارس دخترانه دولتی و غیردولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- عباسی، هادی، اسکندری، حسین (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی اثر بازگشتی نوع ارزشیابی در تربیت دینی، همایش فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۳۱ اردیبهشت و ۱ خرداد، ص ۷۸۰-۷۸۲.
- غباری بناب، باقر، حجازی، مسعود (۱۳۸۶). رابطه جرئت‌ورزی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هفتم، شماره ۳، ص ۳۱۶-۲۹۹.
- کریمی، صدیقه، نصر، احمدرضا (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه، پژوهش، سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان، ص ۷۱-۹۴.
- گال، مردیت، بورگ، والتر، گال، جویس (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جلد دوم)، ترجمه محمدرضا نصر اصفهانی، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.

معتمدی شارک، فرزانه، افروز، غلامعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های اسنادی و سلامت روان در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله روان پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۲، تابستان، ۱۸۱-۱۷۳.

معتمدی، عبدالله (۱۳۸۵). تأثیر کنکور بر سلامت عمومی، عزت نفس و نشانه‌های اختلالات روانی راه نیافتگان به دانشگاه، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۲، شماره ۲، ۵۴-۷۲.

یارمحمدیان، احمد، سهرابی، نادره، عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه تأثیر کنکور بر وضعیت روانی و شخصیتی راه یافتگان و راه نیافتگان به دانشگاه و خانواده‌های آنها، مطالعات روان شناختی، دوره ۱، شماره ۲، ص ۱۱۹-۱۳۶.

Abstract

- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment. *Curriculum Forum*, 4 (2), 1-22.
- Biggs, J. B. and Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, (3rd edition), Maidenhead, UK: OpenUniversity Press/McGraw Hill, 2007.
- Eisner, Elliot W. (1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs* (Third ed). Macmillan College Publishing Company. New York
- Elton LRB, Laurillard DM (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*.4(1), 87-102. doi: 10.1080/03075077912331377131.
- Gorbani, Mohamadreza (2012). Washback effect of university entrance examination, Irania n Case, Verlag: LAP LAMBERT.
- Hedwick, C., Mavies, k., Madungwe, I, Mandiudza, I. (2013). The Impact of Examinations on the School Curriculum: A Zimbabwean Perspectivem, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol. 2, No. 1, p 65-74.
- Holloway I, (2002). Wheeler S. *Qualitative Research for Nurses*, 2th edition. Oxford:BlackWell Science.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joughin, Gordon (2010). The hidden curriculum revisited: a critical review of research into the influence of summative assessment on learning, *Assessment and evaluation in Higher Education*, Vol.35, No.3, 335-345.
- Morse JM. (1998). Designing funded qualitative research. In: Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. *Strategies*
- Nightingale, P., Te Wiata, I.T., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C., Magin, D. (1996). *Assessing Learning in Universities Professional Development Centre Sydney: University of New South Wales Press*.
- Ritt, Maddolyn (2016). The impact of High-stake testing on the learning environment, *Master of Social Work Clinical Research papers*, paper 658.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay, *Higher Education*, 35 (4), pp 453-472.
- Spolsky, B. (1994). The examination of classroom backwash cycle: Some historical cases, in Nunan, D, Berry, V and Berry, R. (Eds) *Bringing about change in language education*, University of Hong Kong, Dept. of Curriculum Studies, Hong Kong.
- Struyven, K., F. Dochy, and S. Janssens (2005). Students' perceptions about evaluation and
- Surgenor, Paul (2010). *Teaching toolkit, Effect of Assessment on Learning*, retrieved from: <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLT0031.pdf>
- Tang, K.C.C. (1994). Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In Gibbs, G. eds. *Improving Student Learning: Theory and Practice* OCSLDOxford151170

- Thomas, P.R., and J.D. Bain (1984). Contextual dependence of learning approaches: The effects of assessments, *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*. 3. 227-240.
- Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner-city elementary school: The curriculum, the teachers, and the English language learners. *Current Issues in Education* [On-line], 5(5). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume5/number5>.

The Washback Effect of Entrance Exam of Gifted Schools on Elementary School Curriculum: A Phenomenological Study

Mahdi Shaddel^۱, Hosein Eskandari^۲, Mahboobe Soleiman Pooromran^۳

Abstract

Purpose: The pathology of gifted schools has been raised in the Iranian education community and has not reached a definite conclusion. The purpose of this study was to evaluate the effect of gifted school entrance exams on different aspects of elementary education system including: school goals and policies, curriculum, teaching methods and educational activities, learning style and assessment and evaluation.

Method: This study is a descriptive phenomenological one. Semi-structured interviews were conducted with 55 individuals selected from the following four groups: (a) school principals and assistants; (b) teachers and supervisors; (c) parents; Data analysis and coding were done by Colaizzi method.

Results: In the first stage, 287 key points were extracted from the interviews. These points were categorized and summarized in 80 primary themes, 15 intermediate themes, and 12 final themes. Some of the final themes are: Object Interference, Educational Darwinism, Content Discrimination, Test-Based Methods and Activities, Individual Learning Style, Quantitative and Consequentialism, Instrumental View toward Teachers.

Conclusion: The gifted schools and the type of entrance exams can cause many harms to some elementary schools. Those elementary schools that focused on preparing students for entrance exams of gifted schools practically ignore some of the most important goals of formal curriculum and educational components.

Keywords: Gifted schools, Elementary schools, Washback, Curriculum.

1. Master of Educational Management, Islamic Azad University of Bojnourd: shaddel.m.sh@gmail.com

2. PhD in Education, Assistant Professor, Bojnourd University (Author): h.eskandari@ub.ac.ir

3. Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran M.pouromran@gmail.com