

عوامل مؤثر بر نمره‌گذاری پایانی ارزشیابیهای آموزشی در آموزش عالی

رضا میرعربرضی^۱ و سیدعباس حسینی‌جو^۲

چکیده: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران به‌عنوان حلقه پایانی نظام یادگیری در هر نظام آموزشی و در رشته‌های فنی - مهندسی برای تربیت دانش‌آموختگانی کارآمد از اهمیت بسیاری برخوردار است. این پژوهش با هدف شناسایی و تفسیر عوامل مؤثر بر تغییر نمرات استادان در پایان ترم تحصیلی انجام شد. به این منظور ابتدا بر اساس طرحی تفسیری مطالعه‌ای کیفی انجام شد و ۲۲ مصاحبه با استادان رشته‌های فنی - مهندسی دانشگاههای مازندران و گلستان انجام شد. مصاحبه‌ها از طریق روش تحلیل محتوا و کدگذاری باز و محوری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و به مقوله‌بندی داده‌های گردآوری شده پرداخته شد. نتایج نشان داد شش مؤلفه مصلحت‌اندیشی، سطحی‌نگری، نجات‌بخشی، رودربایستی، جهت‌گیری سیاسی، و بی‌تفاوتی می‌تواند به‌عنوان عوامل مؤثر بر نمره‌گذاری استادان مشارکت‌کننده در پژوهش شناسایی شود. این مقوله‌ها نشان داد نظام ارزشیابی با تساهل و تسامح برخی از استادان با بی‌معنایی و بی‌عدالتی روبه‌رو است. زیرا با تغییر نمره از جانب آنان، نظام ارزشیابی معنای واقعی خود را از دست می‌دهد. سپس با روش زمینه‌یابی به آزمون اطلاعات از طریق پرسش‌نامه پرداخته شد. نمونه پژوهش در بخش کمی شامل ۱۳۱ عضو هیئت‌علمی رشته‌های فنی - مهندسی دانشگاههای مازندران و گلستان بود. تحلیل داده‌های کمی با استفاده از شاخصهای آمار توصیفی، آزمون T تک‌نمونه‌ای و آزمون W (برای تعیین وزن عوامل) انجام شد. نتایج نشان داد تمام شش مؤلفه بر رفتار نمره‌گذاری استادان تأثیر معناداری دارند. مصلحت‌اندیشی (۰/۴۵)، سپس سطحی‌نگری (۰/۲۸) و نجات‌بخشی (۰/۲۴) به‌ترتیب دارای بیشترین وزن در بین عوامل بودند.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، ارزشیابی، دانشجو، استاد

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول). reza.mirarab@gmail.com

۲. استادیار، گروه مهندسی صنایع دانشگاه گلستان، گرگان، ایران. sa.hosseinijou@gu.ac.ir

(دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۶/۹)

(پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۷)

۱. مقدمه

سنت آشکارسازی رویدادهای آموزشی در آموزش عالی کشور مبتنی بر اعلام نمرات تحصیلی و کمی است. ارزشیابی آموزشی پایانی یا امتحانات پایان ترم به‌عنوان آخرین گام برای تصمیم‌گیری نهایی درباره کیفیت و کمیت یادگیری دانشجویان به کار می‌رود. هدف اصلی ارزشیابی‌های آموزشی، گزینش و تأیید صلاحیت افراد است. امتحانات پایان ترم اساساً با این هدف طراحی می‌شوند که بدانیم اهداف تا چه اندازه محقق شده‌اند و معمولاً اطلاعات حاصل برای پاسخ‌گویی به کار می‌روند (رستگار، ۱۳۸۳). قضاوت درست در زمینه میزان و عمق یادگیری در آموزش بسیار مهم است و تاریخی بسیار طولانی دارد (Wu, 2005). نظام‌های تعلیم و تربیت همواره در جست‌وجوی راههایی برای ارتقاء کیفیت و اثربخش‌تر کردن فعل و انفعالاتی هستند که تربیت و شکوفایی استعداد‌های فراگیران را هدف قرار داده است. ارزشیابی زمانی بیشترین تأثیر را دارد که منعکس‌کننده یادگیری واقعی فراگیران باشد (Eisner, 1985). عمده‌ترین کارکرد ارزشیابی به طور سنتی تعیین میزان حصول هدفها است (Entwistle & Tait, 1990). ارزشیابی در این معنا متضمن دقت‌نظر در اجرای اهداف مشخص و یک سازوکار پشتیبان است برای رسیدن به این پرسش که آیا فراگیران به اهداف رسیده‌اند یا خیر؟ دانشگاهها و مدارس به طور تاریخی این عمل را برای اهداف مختلف از جمله طبقه‌بندی کردن، فیلتر کردن و ارتقاء فراگیران اجرا کرده‌اند. تاکنون حوزه ارزشیابی آموزشی در کشور ما کمتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته و آموزش عالی هم‌اکنون شاهد چالشها و مشکلات زیادی در حوزه ارزشیابی آموزشی است (سیف، ۱۳۸۸).

یکی از مشکلات استادان دانشگاه، که همه‌ساله پس از امتحانات پایان ترم و پس از نمره‌گذاری ایجاد می‌شود، گفت‌وگوهایی است که بین استادان و دانشجویان در زمینه نمره ردوبدل می‌شود. پس از امتحانات ترم، همواره زمانی برای اعتراض دانشجویان به نمره اختصاص داده می‌شود. دانشجویان معمولاً حتی پیش از این زمان با استفاده از روشهای مختلف برای کسب نمره از استاد اقدام کرده و با استادان تماس برقرار می‌کنند. این تماسها گاهی مثمرتر واقع می‌شوند و استادان را متأثر می‌کند. خطاهای به‌وجودآمده، ناشی از روشهای بسیار متفاوتی است که استادان اعمال کرده و بر باورها و عملکرد دانشجویان اثرگذار است. به دلیل عوامل موجود، ارزشیابیها دچار بی‌معنایی می‌شوند و مثلاً نمی‌توان فهمید کسی که ۹ شده آیا واقعاً ۹ گرفته یا مثلاً ۱ یا ۶ گرفته و به او ۹ داده شده است. یا کسی که ۱۲ شده ممکن است ۷ گرفته باشد و بنا به مصلحت‌هایی ۱۲ شده باشد؟! این خطاها بنا به دلایل مختلف اتفاق می‌افتد.

ریشه عوامل نام‌برده در جریان ترم تحصیلی به باورها و روشهای بسیار متفاوت استادان در زمینه ارزشیابی و نمره‌گذاری برمی‌گردد. معمولاً، دانشجویان با دریافت نشانه‌های متفاوت و متناقض از

ارزشیابی روبه‌رو می‌شوند؛ برای مثال، برخی استادان، بذل و بخشش نمره را در دستور کار خود قرار می‌دهند، با این فلسفه که کمی‌نگری و نظام نمرهٔ صفر تا بیستی عاملی اضطراب‌آور است و کارایی لازم در نشان دادن یادگیری را ندارد. این گروه معمولاً به استادان «راحت‌گیر» در نمره‌گذاری معروفاند. دانشجویان سعی می‌کنند با این استادان واحد بردارند. برخی استادان نیز راحت‌گیر نیستند، اما تحت‌تأثیر روشهای مختلفی برای اخذ نمره قرار می‌گیرند. چانه‌زنی و اعتراض دانشجویان پس از اعلام نمرات پایان ترم در تمام ترمها تکرار می‌شود، گاه استاد شانس برای تغییر نمرات قائل می‌شود یا قانع می‌شود که نمره بدهد. پژوهشی، که به طور مشخص نشان‌دهندهٔ این مشکل در بین استادان خارج از کشور باشد، یافت نشد.

به‌طور کلی، تحقیقات زیادی وجود ندارد که نشان دهندهٔ ارتباط معناداری بین نمرهٔ دانشجویان با استعداد، تلاش و در نهایت صلاحیتهای او باشد. اما تحقیقات زیادی وجود دارد که باورها را بهترین پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار فردی می‌دانند (Pajares, 1992). از این رو، تعدادی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که پژوهشگران حوزهٔ تعلیم و تربیت باید تمرکز مطالعات خود را از راهبردهای تربیتی، به باورهایی معطوف دارند که باعث می‌شود مربیان این راهبردها را به کار گیرند (Schommer, 2004). این باورها ضمن آن که متعدد و مرتبط با یکدیگرند، ارتباطی هم با سایر سازه‌های عاطفی - شناختی دارند که باعث می‌شود باورهایی دربارهٔ آن سازه‌ها در قالب نظامی از باورها شکل گیرد. در ادبیات جاری علوم تربیتی، این باورها همواره به‌عنوان نظامی از باورهای افراد دربارهٔ ماهیت دانش و دانستن تعریف شده است (Hofer, 2001) که در موقعیتهای آموزشی بسیار مهم هستند، و تصور بر این است که نقش مهمی در توسعهٔ دانش و باورهای دیگران دارند (Teo, 2008). مفروضات استادان دانشگاه دربارهٔ ارزشیابی آموزشی و عواملی که بر ارزشیابیهای آنها در نمره‌گذاری و حتی تصحیح امتحان تأثیرگذار هستند به طور کلی شامل شناخت آنان در زمینهٔ ارزشیابی و به طور خاص شامل باورهایی است که آنها دربارهٔ روشهای ارجح ارزشیابی و ایده‌های خود دربارهٔ نقش نمره در فرایند کسب دانش دارند (Hofer, 2001). مراکز تهیهٔ آزمون می‌تواند زمینهٔ دخالت نکردن نگرشهای متفاوت معلمان در زمینهٔ ارزشیابی را تقویت کند. به طور تاریخی در مؤسسات آموزش عالی، تهیهٔ آزمون معمولاً به خود استادان واگذار شده است. نبود یک سلیقهٔ جامع و ناهم‌صدایی طبیعی در ارزشیابیهای آموزشی در بین استادان و نیز نبود فرایندی مشخص و غیرقابل‌تغییر می‌تواند از دلایل پدید آمدن مسئلهٔ تماسهای دانشجویان برای درخواست تغییر نمره باشد. بدیهی است علی‌رغم پسندیده بودن تفاوت‌های فردی در آموزش و نحوهٔ ارزیابی، بذل و بخشش بی‌حساب و کتاب نمره نه‌تنها به نفع دانشجویان نیست بلکه به ضرر اوست زیرا دیدگاه و ذهنیت غلطی به او منتقل می‌کند که عواقب آن را در جامعه مشاهده خواهیم کرد (تنبلی و کم‌کاری از یک‌طرف و پرتوقعی از طرف دیگر) و نیز باعث کاهش شأن

و منزلت معلمی و استادی می‌شود و استاد را از جایگاه تعلیم و تربیت و اصلاح خارج کرده و به ماشین نمره‌دهی و نجات‌دهی از مشروطی تبدیل خواهد کرد. گرچه شخصیت امدادگرانه و نجات‌بخش در کوتاه‌مدت به مذاق هر انسانی خوش می‌آید اما نباید رسالت معلمی خود را فراموش کنیم و منافع کوتاه‌مدت را بر آن ترجیح دهیم. باتوجه به اهمیت موضوع تغییر نمره در پایان ترم در آموزش عالی ایران و این مطلب که باورهای استادان بر درک و قضاوت آنها در هنگام ارزشیابی اثرگذار است، این پژوهش به پرسشهای زیر پاسخ داده است.

۲. پرسش پژوهش

عوامل مؤثر بر تغییر نمرات استادان در ارزشیابیهای آموزشی کدام‌اند؟
وضعیت مؤلفه‌های مصلحت‌اندیشی، سطحی‌نگری، نجات‌بخشی، رودربایستی، جهت‌گیری سیاسی و بی‌تفاوتی در نمره‌گذاری استادان چگونه است؟
وزن هر یک از عوامل چگونه است؟

۳. روش پژوهش

برای دستیابی به پاسخ پرسش نخست از روش کیفی استفاده شد که شامل روش کیفی تحلیل محتوا بود. برای انتخاب نمونه‌ها نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند و نیز برای تعیین حجم نمونه از معیار اشباع نظری استفاده شد. اشباع نظری به این معنی است که در فرایند گردآوری داده‌ها هیچ داده جدیدی پیدا نشده است که محقق با آن بتواند ویژگیهای مقوله را توسعه دهد. به تدریج محقق مطمئن می‌شود که مقوله‌های او اشباع شده‌اند و از جست‌وجو برای دستیابی به داده جدید و تنوع داده‌ها دست می‌کشد (Fetterman, 2010). روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی از نوع زمینه‌یابی بود. جامعه آماری پژوهش در قسمت کمی عبارت بود از ۱۳۱ عضو هیئت‌علمی دانشگاه مازندران و گلستان. رشته‌های فنی - مهندسی مانند بسیاری از رشته‌های دانشگاهی اهمیت زیادی در پرورش دانش‌آموختگان کارآمد دارند و ممکن است تغییراتی که استادان در نمرات ایجاد می‌کنند باعث معرفی افرادی غیرکارآمد به جامعه شود. حجم نمونه به دلیل محدود بودن جامعه آماری شامل ۱۳۱ عضو هیئت‌علمی بود؛ ۶۳/۰۶ درصد مرد و ۳۹/۹۳ درصد زن. از بین آنها ۶۹/۶۰ میانگین سنی بین ۳۳ تا ۴۰ سال و ۳۰/۳۰ درصد بین ۴۰ تا ۶۰ سال بودند. در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد.

این پرسش‌نامه شامل ۲۶ گویه است. گویه‌های ۱ تا ۹ مؤلفه مصلحت‌اندیشی، گویه‌های ۱۰ تا ۱۷ مؤلفه سطحی‌نگری، گویه ۱۸ و ۱۹ مؤلفه نجات‌بخشی، گویه‌های ۲۰ تا ۲۲ مؤلفه رودربایستی، گویه

۲۳ و ۲۴ مؤلفه جهت‌گیری سیاسی و گویه ۲۵ و ۲۶ مؤلفه بی‌تفاوتی را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵، و ۲۶ پرسش نخست پژوهش را اندازه‌گیری می‌کنند و پرسشهای ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، و ۲۴ پرسش دوم پژوهش را. به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه از روش روایی محتوایی استفاده شد. به این منظور پرسش‌نامه در اختیار ۲۰ تن از صاحب‌نظران دانشگاهی در زمینه مطالعات ارزشیابی آموزشی قرار گرفت. حاصل دقت‌نظر آنها در اصلاح محتوای گویه‌ها لحاظ شد و پرسش‌نامه نهایی طراحی و آماده شد. برای سنجش پایایی پرسش‌نامه پژوهش از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی آزمون ۰/۸۵ برآورد شد.

در اجرای پرسش‌نامه به‌منظور دستیابی به فهمی مشترک، پژوهشگر توضیحاتی درباره پژوهش و گویه‌های موردنظر به پاسخ‌دهندگان ارائه کرد. اطلاعاتی که از مصاحبه‌ها به دست آمد به شکل روایت بود. روایتها نسبت به سایر شکل‌های ارائه اطلاعات به تجربیات و بستر مولدشان نزدیک‌تر هستند. این روش بیش از رویکردهای دیگری که بر مفاهیم انتزاعی و پاسخ به‌معنای دقیق کلمه متمرکزند، دسترسی به فرایند به ساخت واقعیتها را تسهیل می‌کند. در طی مصاحبه و در اصلی‌ترین بخش آن درباره روایتها به‌دفعات از مصاحبه‌شونده خواسته شد تا وضعیت مواجهه با دانشجویانی را که به دنبال نمره بودند روایت کنند. در این بخش شرایطی که در ارتباط با زندگی روزمره واقعی یا در ارتباط با گذشته مصاحبه‌شونده بود، پرسیده شد (پرسش ۳). تعدادی از مهمترین پرسشهایی که از مصاحبه‌شونده‌ها پرسیده شد عبارت‌اند از:

- نمرات برای شما چه معنایی دارد و شما چه برداشتی از آنها دارید؟ وقتی با دانشجویی روبه‌رو می‌شوید که نمره می‌خواهد، چه می‌کنید؟
- به نظر شما چه چیزهایی با واژه امتحان همراه است؟
- تاکنون دانشجویان با چه روشهایی به دنبال نمره بوده‌اند؟ آیا موفق بوده‌اند؟
- لطفاً درباره آخرین باری که با مشکلی در ارزشیابی و اعلام نمرات مواجه شدید، برایم بگویید؟ ممکن است درباره آن شرایط توضیح دهید؟
- اگر دانشجویی که نمره کمتر از ۷ گرفته تقاضای نمره ۷/۵ کند، شما چه می‌کنید؟
- اگر دانشجویی در حال مشروط شدن باشد و تنها با نمره شما از مشروطی نجات یابد و از شما تقاضای نمره کند، شما چه می‌کنید؟
- اگر دانشجویی مشکلاتی چون سن بالا، دوری از محل تحصیل، مشکل خاص جسمی و ... داشته باشد و از شما تقاضای نمره کند، شما چه می‌کنید؟
- شما وضعیت ارزشیابیهای آموزشی خودتان را چطور ارزیابی می‌کنید؟

مصاحبه‌ی روایی نسبت به دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان حساس‌تر است. بنابراین هدف اصلی ما از کاربرد این فن، توجه به روایت‌های پاسخ‌گویان و گردآوری داده‌ها به شکل کم‌وبیش جامع و ساخت‌یافته در قالب روایتی از سرگذشت افراد یا موقعیت‌های ویژه‌ای که مصاحبه‌شونده تجربیات خاصی در آنها داشته است.

۴. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس منطق تفسیری و به پیروی از رویکردهای پدیدارشناختی صورت گرفت. برای تحلیل داده‌ها نیز از دو مرحله کُدگذاری باز (فهرست‌بندی همه مؤلفه‌های ذکر شده در میدان تحقیق) و کُدگذاری محوری (فهرست‌بندی براساس مؤلفه‌های تعیین شده) استفاده گردید. برای رسیدن به معیار قابلیت اعتماد داده‌ها از دو روش متعارف و مرسوم استفاده شد که عبارت‌اند از: الف. کنترل یا اعتباریابی توسط اعضا: در این روش از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی را ارزیابی کنند و درباره صحت آنها نظر دهند؛ ب. مقایسه‌های تحلیل: در این روش به داده‌های خام رجوع شود تا ساخت‌بندی نظریه با داده‌های خام مقایسه و ارزیابی شود.

فرایند بررسی پدیده‌های انسانی منوط به غوطه‌وری^۱ در پدیده، تعلیق پدیدارشناختی و چرخه امیک و اتیک (تجربه دور و نزدیک) است. شایان ذکر است در پژوهش حاضر، محقق از بینش امیک به اتیک رجعت می‌کند به این معنی که واژه‌های علمی را از مجرای واقعیت‌های واقعی، یعنی واقعیت حاضر در میدان تحقیق بیرون می‌کشد و دست به طبقه‌بندی می‌زند (فلیک، ۱۳۸۷). تحلیل داده‌های کمی با استفاده از شاخصهای آمار توصیفی و از آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون w (برای تعیین وزن عوامل) به وسیله نرم‌افزار SPSS 18 انجام شد.

۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های کیفی

باتوجه به مقوله‌بندی داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌شوندگان، یافته‌های تحقیق در چندین جدول دسته‌بندی شد. در جدول ۱ پس از صحبت‌های اولیه به‌عنوان نمونه از اطلاع‌رسان خواسته شد به پرسش پاسخ دهد. تعدادی از اظهارات او به همان نحوی، که گفته شد، نوشته شده است. سپس با رویکرد اتیک مؤلفه‌های پژوهش استخراج شد.

جدول ۱: یک نمونه از پرسش مصاحبه، اطلاع‌رسان، رویکرد امیک و اتیک

پرسش	رویکرد امیک	رویکرد اتیک
لطفاً در گذشته خود مروری کنید و بگویید تاکنون دانشجویان با چه روشهایی و چطور توانسته‌اند شما را قانع کنند که نمره را تغییر دهید؟	از نظر من ما می‌توانیم به دانشجویی، که با مشکلات خاصی روبه‌رو است، کمک کنیم و او را نجات دهیم.	نجات‌بخشی
	از نظر من مشکلات دانشجو وقتی با من در میان گذاشته شود من هم در آنها سهیم هستم و کمک می‌کنم. من به خاطر مشروط نشدن دانشجو، گاهی نمرات را تغییر داده‌ام.	مصلحت‌اندیشی
	من بارها با دانشجویانی با شرایط خاص مثل متأهلان یا کسانی که از راه دور می‌آیند روبه‌رو بوده‌ام. من در نمرات آنها گاهی تغییراتی داده‌ام.	سطحی‌نگری
	من تاکنون چندین بار به خاطر تماسهای مکرر دانشجو و همینطور تماس چند نفر واسطه، نمره دانشجو را تغییر داده‌ام.	مصلحت‌اندیشی
	من دانشجویی را که نمره کمتر از ۹ گرفته، به خاطر اینکه دائماً تماس بگیرد و برای اینکه معدلش خراب نشود، ۹ می‌دهم.	رودربایستی سطحی‌نگری

در ادامه به همه مؤلفه‌های استخراج‌شده از فرایند مصاحبه‌ها پرداخته شده است. مؤلفه نخست - مصلحت‌اندیشی: یکی از نگرشهای نادرست و رایج در بین مشارکت‌کنندگان این بود که در ارزشیابی از دانشجویان باید به جز اجزای معمول ارزشیابی (نظیر امتحانات میان‌ترم و پایان‌ترم، تمرینها، فعالیت‌های کلاسی، پروژه‌ها، و ارفاق‌های معمول) مصلحت‌هایی را هم در نظر گرفت. این مصلحت‌ها از یک طرف ناظر به واقعیت‌های اجتماعی و واقعیت‌های زندگی دانشجویان و دانشگاه و از طرف دیگر معطوف به پیامدهای عملی نتایج ارزشیابی در زندگی دانشجویان و موقعیت دانشگاه بود. در این نگاه باید این واقعیتها و پیامدهای عملی را به‌عنوان مبنایی برای ارزشیابی در نظر گرفت و ارزشیابی باید به دنبال بهبود این اوضاع و پیامدها باشد.

این مصلحت‌ها را می‌توان به ۲ دسته تقسیم کرد:

الف - مصلحت‌های مربوط به دانشجویان و خانواده‌های آنها:

این مصلحت‌سنجیها ناظر به رفع یا تسکین گوشه‌ای از مشکلات دانشجو یا خانواده او می‌شود. مشکلاتی از قبیل بیماری اعضای خانواده، اسکان خانواده دانشجو در شهرهای دور از محل دانشگاه و

تردد دانشجوی در این مسیر، تأهل دانشجو، مشکلات مالی خانواده، پیشینه مشروطی دانشجو در ترمهای پیش و غیره. در راستای این مصلحت‌سنجیها ممکن است این قاعده ارزشیابی استفاده شود که «دانشجویی که یک یا چند تا از مشکلات نامبرده را دارد و نمره ردی در درسی گرفته است، بنا به تشخیص استاد می‌توان به او نمره قبولی داد یا حتی نمره خوبی به او داد».

ب. مصلحتهای مربوط به استادان، گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه:

این مصلحت‌سنجی ناظر به حفظ و ارتقاء عملکرد آموزشی استاد، گروه آموزشی، دانشکده یا دانشگاه است. به این معنی که استاد از این نگران است که وضعیت ضعیف دانشجویان در ارزشیابی به ضعف و اشتباهات استاد در تدریس یا ارزشیابی تعبیر شود و لذا در راستای اجتناب از آن ارفاقهای بی‌حساب و کتابی به دانشجویان می‌کند. گاهی این نگرانی از سوی گروه آموزشی، دانشکده یا دانشگاه به استاد منتقل می‌شده و به انتقال نمرات به سمت بالا منجر می‌شود.

مؤلفه دوم - سطحی‌نگری (تقسیم‌بندی نادرست نتایج): از نظر برخی استادان اینکه دانشجو دقیقاً چه نمره‌ای گرفته بی‌اهمیت است، بلکه صرفاً این مسئله اهمیت دارد که آیا دانشجو درس را گذرانده است یا نه. درحقیقت، نتایج به دو دسته قبول و مردود تقسیم می‌شوند و دسته‌بندی جزئی‌تر بی‌اهمیت است. به عبارت دیگر، وقتی دانشجویی بر اساس ارزشیابی اولیه (پیش از دخل و تصرفهای مصلحت‌اندیشانه) نمره قبولی را بگیرد، می‌توان بنا به برخی از مصلحت‌های اشاره‌شده در بند الف نمره بالاتری هم به او داد. از طرف دیگر وقتی دانشجویی براساس ارزشیابی اولیه نمره ردی بگیرد دیگر اهمیت ندارد که به او ۱ بدهیم یا ۹/۵؛ چون هر دو نمره ردی است و وضعیت دانشجو را عوض نمی‌کند.

مؤلفه سوم - نجات‌بخشی: یکی دیگر از ذهنیتهای برخی از استادان این بود که تصور می‌کنند باید دوست و یاور دانشجو باشند و در این راستا باید هر کمکی از دستشان برمی‌آید برای دانشجو انجام دهند؛ مثلاً، از طریق بذل و بخشش نمره به طریقی به دانشجو یاری برسانند یا مانند یک رفیق فداکار او را از مهلکه‌ای برهانند. قسمت اول این تصور درست است یعنی استاد و معلم باید واقعاً دوست دانشجویان و دوستدار آنان باشد زیرا اگر بخواهد بر دانشجو تأثیر بگذارد باید این حس دوستی را به او منتقل کند. اما قسمت دوم این تصور نادرست است؛ آنجا که این دوستی به نجات‌بخشی و امدادگری متظاهرانه تقلیل می‌یابد تا در کوتاه‌مدت احساس خوبی را به دانشجو منتقل کند، نهایتاً خاصیت خیرخواهانه خود را از دست می‌دهد.

مؤلفه چهارم - تفکر رودربایستی: یکی دیگر از مواردی که برخی از استادان با آن مواجه هستند، تفکر رودربایستی است. فرستادن افرادی خاص نظیر نماینده مجلس، رئیس یا معاون دانشگاه یا دوستان

مشترک به در خانه استاد و یا تماس آنها برای اخذ نمره در این روش انجام می‌گیرد. در این وضعیت استاد در رودربایستی گیر می‌کند و نتیجه ارزشیابی آموزشی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. مؤلفه پنجم - تفکر جهت‌گیری سیاسی: در این نوع تفکر، خطای دیگری، که ناشی از جهت‌گیری سیاسی است، اتفاق می‌افتد. برای مثال، دانشجویی با رفتاری خاص یا پوششی خاص در کلاس وابسته به یک جناح سیاسی خاص است و ممکن است استاد برای نشان دادن ارادت خود به آن نوع جهت‌گیری، کمک‌هایی خاصی هم با بخشیدن نمره به او کند.

مؤلفه ششم - تفکر بی‌تفاوتی: نوعی از تفکر که به نظر نگارندگان آسیبی بسیار جدی نسبت به نظام آموزشی و نظام ارزشیابی است، تفکر بی‌تفاوتی است. تفکر معروف «حالا کجاش درسته که اینجاش درست باشه» یا «فرقی نمی‌کنه که چه نمره‌ای بدهیم همه بالاخره قبول می‌شوند» و تفکراتی از این دست، نظام ارزشیابی را بر پایه بی‌تفاوتی نسبت به کل نظام آموزشی دچار تزلزل اساسی می‌کند. برای این استادان فرقی نمی‌کند که چه اتفاقی برای نظام آموزشی و نظام شغلی یا برای دانشجو می‌افتد. این افراد معمولاً متناقض عمل می‌کنند و تحت تأثیر انواع روشهای نام برده قرار می‌گیرند.

یافته‌های کمی: در این بخش به آزمون پرسش دوم و سوم پژوهش پرداخته شده است. وضعیت مؤلفه‌های مصلحت‌اندیشی، سطحی‌نگری، نجات‌بخشی، رودربایستی، جهت‌گیری سیاسی و بی‌تفاوتی در نمره‌گذاری استادان چگونه است؟ وزن هر یک از عوامل چگونه است؟

جدول ۲: تحلیل داده‌های آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به پرسشهای پژوهش

مقوله‌ها	تعداد	میانگین	T	سطح معناداری
مصلحت‌اندیشی	۱۳۱	۴/۷	۴/۷۱۹	۰/۰۰۰۱
نجات‌بخشی	۱۳۱	۳/۹	۱۳/۹۰۳	۰/۰۰۰۱
سطحی‌نگری	۱۳۱	۲/۹	۱۵/۱۵۷	۰/۰۰۰۱
رودربایستی	۱۳۱	۲/۶	۳/۶۳۲۱	۰/۰۰۱
جهت‌گیری سیاسی	۱۳۱	۲/۷	۱۴/۴۷	۰/۰۰۱
بی‌تفاوتی	۱۳۱	۲/۵	۱۱/۳۴	۰/۰۰۱

شاخص W همراه با میانگین مجذورات برای تعیین مهمترین عوامل اثرگذار بر نمره‌گذاری استادان

متغیر	شاخص W قدرت رابطه	سطح معناداری
مصلحت‌اندیشی	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱
سطحی‌نگری	۰/۲۸	۰/۱۲
نجات‌بخشی	۰/۲۴	۰/۰۲۴
رودربایستی	۰/۲۳	۰/۰۲۷
جهت‌گیری سیاسی	۰/۲۱	۰/۰۳۵۰
بی‌تفاوتی	۰/۲۶	۰/۰۲۶

باتوجه به شاخصهای قدرت رابطه ارائه‌شده در جدول بالا مشخص می‌شود که مصلحت‌اندیشی بالاترین میزان رابطه و در نتیجه بیشترین تأثیر را در نمره‌گذاری استادان دارد. سپس سطحی‌نگری و نجات‌بخشی قرار دارد. همه این شاخصها در سطح ۵٪ معنادارند.

۶. نتیجه‌گیری

برآیند تحلیلها نشان می‌دهد نمرات و ارزشیابیهای آموزشی تحت تأثیر نیروهایی غیر از تدریس و یادگیری قرار دارند. این یافته بدین معنی است که عواملی تأثیرگذار که بر نمرات استادان وجود دارد که می‌تواند نمرات را دچار نوعی بی‌نظمی و بی‌معنایی کند. استادی که سطحی‌نگری را پیشه می‌کند یا تحت تأثیر روشهای رودربایستی، مصلحت‌اندیشی، و امدادگری قرار می‌گیرد، آینده آموزش و اعتبار نمرات را به خطر می‌اندازد. او واقعیت را می‌پوشاند و تصویر نادرستی از استعدادها و توانمندیها، تلاش و پشتکار، نقاط قوت و ضعف دانشجویان نشان می‌دهد. اغلب استادان تجربیاتی منحصر به فرد و بسیار شگفت‌انگیز درباره ارزشیابی دارند که این تجربیات به نحو بهتری از طریق تحقیق کیفی و با مصاحبه قابل کشف و ضبط است. این پژوهش نشان داد، نمراتی که به دلایلی غیر از آموزش و درس به دانشجویان تعلق می‌گیرد، قابل اعتنا است. بسیاری از استادان رفتارهای خلاقانه‌ای برای رد درخواستهای دانشجویان نیز دارند که در جای خود می‌تواند راهگشای مسئله تحقیق باشد. نکته مهمی که درباره مؤلفه مصلحت‌اندیشی وجود دارد این است که این نگاه در بستری رشد یافته که تصور می‌شود دانشجویانی، که به نوعی شرایط خاص دارند و مستحق ارفاقهای مصلحت‌اندیشانه هستند، کم و انگشت‌شمارند و این مصلحت‌اندیشی حالت استثنایی دارد و قاعده اساسی ارزشیابی را، که همان ارزشیابی محض (بدون مصلحت‌اندیشی) است، نقض نمی‌کند. اما متأسفانه به خاطر شرایط نچندان بسامان اقتصادی - اجتماعی امروز و مشکلات عدیده اقشار متوسط جامعه (که دانشجویان

عموماً از این اқشار هستند) این استثنائات حالت قاعده به خود گرفته و اساس ارزشیابی را با چالش جدی روبه‌رو کرده است.

مورد دوم (سطحی‌نگری) است. به نظر نگارندگان، اگرچه وضعیت آموزشی دانشجو مادامی که نمره او زیر ۱۰ است، یکسان است ولی میزان واقعی و دقیق این نمره روی رفتار آتی دانشجو تأثیر مستقیم دارد؛ به طوری که هرچه شکاف بین نمره فعلی و نمره مطلوب (دست‌کم نمره قبولی) بیشتر باشد دانشجو در آینده تلاش بیشتری برای پر کردن این شکاف می‌کند و برعکس هرچه شکاف کمتر باشد تلاش کمتری برای جبران آن می‌شود. حال چنانچه دانشجویی نمره ۲ بگیرد و استاد به او ۹ بدهد دانشجو احساس می‌کند که باید دست‌کم برای ۱ نمره بیشتر تلاش کند، درحالی که درحقیقت، باید برای ۸ نمره بیشتر تلاش می‌کرده است. این تلاش کم در ترمهای آتی نیز سبب می‌شود دانشجو به نمره مطلوب دست نیابد بلکه حتی گاهی سبب می‌شود نمره قبولی را هم مجدداً اخذ نکند. درواقع، این بی‌معنایی نمره، حتی خود دانشجو را هم گمراه می‌کند و درک درستی از وضعیت فعلی خویش نخواهد داشت و لذا برنامه صحیحی برای اصلاح وضعیت خویش تدارک نخواهد دید.

به اعتقاد نگارندگان ضروری که عوامل بالا به دانشجو می‌زنند بسیار بیشتر از ضروری است که یک استاد ضعیف از نظر تدریس به دانشجویان وارد می‌کند. یک استاد ضعیف فهم درستی از یک درس یا موضوع علمی را به دانشجو منتقل نمی‌کند و وقت دانشجو را هدر می‌دهد. ولی یک استاد که تظاهر به دوستی با دانشجو را می‌کند یا تحت تأثیر روشهای رودربایستی و غیره قرار می‌گیرد، می‌تواند برای آینده دانشجو گمراه‌کننده باشد زیرا واقعیت را بر دانشجو می‌پوشاند و تصویر نادرستی از استعدادها و توانمندیها، تلاش و پشتکار و نقاط قوت و ضعف دانشجو را به وی نشان می‌دهد. از طرف دیگر، ذهنیتهای نادرستی را به دانشجو القا می‌کند که تأثیرات سوء و جبران‌ناپذیری بر آینده تحصیلی و شغلی دانشجو به‌جا خواهد گذاشت. نظام ارزشیابی بی‌معنا دانشجو را تا جایی پیش می‌برد که به خاطر درک نادرست از وضعیت فعلی خویش، برنامه‌های اشتباه و گاه مضحک و نامعقول برای ادامه مسیر تحصیلی و شغلی خویش تدارک می‌بیند. مثلاً، مشاهده شده است دانشجویی که چند ترم مشروط شده و در آستانه اخراج از دانشگاه است، تقاضای نمره قبولی در آن درسی را دارد به این خاطر که احتمال می‌دهد در آزمون کارشناسی ارشد پذیرفته شود. این وضعیت وقتی مضحک به نظر می‌رسد که دانشجویی که توان فارغ‌التحصیلی در مقطع فعلی را ندارد می‌خواهد به طریق غیرقانونی و غیرمنصفانه نمره قبولی بگیرد تا به مقطع بالاتری برسد. این دانشجو به خاطر نظام ارزشیابی گمراه‌کننده موجود به این درک رسیده است که به‌هرحال او هم به طریقی توان درس خواندن و مدرک گرفتن و حتی ادامه تحصیل دادن دارد و فکر می‌کند در مقاطع بعدی هم همین رویه را ادامه می‌دهد و از این تساهل و تسامح نظام ارزشیابی کمال بهره را خواهد برد. از طرفی هیجان کاذبی که

برای ادامه تحصیل در بین دانشجویان وجود دارد (و اینجا محل بحث آن نیست) وی را ترغیب به این کار می‌کند و از طرف دیگر نظام ارزشیابی سست و ضعیف این طمع را در دانشجوی کم‌استعداد یا کم‌تلاش ایجاد می‌کند که چنین کاری شدنی است. این هم‌افزایی بین نیروهای متنوع محیطی، موجی از ادامه‌تحصیلهای افراد نالایق و بی‌علاقه به اصل یادگیری را به وجود می‌آورد که عواقبش دامن‌گیر جامعه خواهد شد. هیچ مصلحتی بالاتر از رعایت حق و عدالت نیست و نباید به خاطر مصلحت‌های شخصی، که امروزه استثنا نیستند بلکه فراگیر شده‌اند (همه دانشجویان خود را به نوعی دارای شرایط خاص می‌دانند)، قواعد ارزشیابی را زیر پا گذاشت. پژوهش‌های آینده می‌توانند میزان عملکردهای کمی هر یک از استادان را در مؤلفه‌های ذکر شده رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار دهند.

مراجع

- رستگار، طاهره (۱۳۸۳). *ارزشیابی در خدمت آموزش*. تهران: آگاه.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، هادی جلیلی، تهران: نی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، تهران: دوران.
- Eisner, Elliot W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Entwistle, N. J. and Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments, *Higher Education*, 19, 169-194.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: step-by step* (3rd ed.). Thousand oaks, CA: Sage.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of educational psychology review*, 13(4), 353-383.
- Pajares, M. F. (1992, Fall). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Schommer – Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Teo, T., and Chai, C. S. (2008). Confirmatory factor analysis of the conception for teaching and learning questionnaire (CTLQ). *The Asia-Pacific education researcher*, 17(2), 706-719.
- Wu, Y., and Tsai, C. (2005). Development of elementary school students' cognitive structures and information processing strategies under long-term constructivist-oriented science instruction. *Science Education*, 89, 822-846.