

Evaluative Analysis of Academic Staff Members on "Hidden Factors Affective the Mentality of Faculty Memberson Students' Evaluations"

Mazhar Babaei* 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: m.babaie@cfu.ac.ir

Narin Rouhani 

BSc in Elementary Education / Kamiyaran Education, Kamiyaran, Iran. E-mail: narin.rohani@gmail.com

Fateme Deyjour 

BSc in Elementary Education / Muchesh Education, Muchesh, Iran. E-mail: Fatemedeyjour@gmail.com

Abstract

The purpose of this research was to assess the hidden factors impacting faculty members' attitudes towards student evaluations at the conclusion of the academic semester. To achieve this objective, the qualitative approach and evaluation research method of the situational assessment type were employed. The scope of research encompassed faculty members of the Farhangian University in the Kurdistan Province during the academic year of 1402-1401. These individuals were selected through targeted sampling and criteria sampling methods. The selection criterion for participants in this study was their willingness to participate in an interview and having experience in conducting situational assessments within the realm of the research subject. In this research, a semi-structured interview was used as the primary data collection tool, and participants were selected based on the theoretical saturation criterion. The study results indicate that these factors can be broadly classified into 11 main themes and 83 subcategories. Based on the findings, it can be noted that effective hidden evaluation in the mentality of faculty members exhibits diverse characteristics and types, such as regular and timely attendance/non-attendance of students in the classroom, observation of student interest in learning, academic vitality, increased academic enthusiasm among students and strengthened sense of confidence. Based on the study findings, other factors contributing to effective hidden evaluation in the mentality of faculty members include their prior knowledge of a student's performance and educational background, the influence of gender on their evaluation, and the impact of students openly contradicting teachers' opinions, which can negatively affect their final evaluation. Consequently, it is suggested that faculty members take these factors into account when conducting student evaluations.

Keywords: Students' evaluation, Faculty members' mentality, Evaluation indicators, Effective hidden factors

Cite this Article: Babaei, M., Rouhani, N., & Deyjour, F. (2024). Evaluative Analysis of Academic Staff Members on "Hidden Factors Affective the Mentality of Faculty Memberson Students' Evaluations". *Educational Measurement*, 14(56), 131-168. <https://doi.org/10.22054/jem.2024.74822.3480>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jem.2024.74822.3480>

1. Introduction

The primary objective of this research was to assess the hidden factors that impact the mentality of university faculty members in student evaluations at the conclusion of the academic semester. To accomplish this objective, a qualitative approach was employed alongside the evaluation research method of the situational assessment type. The sample population of this research was comprised of faculty members from the Farhangian University of Kurdistan Province during the academic year of 2021-2022. Participants were chosen using targeted and standardized sampling methods. The selection criterion for the study was a willingness to participate in an interview and possessing experience in conducting situational evaluations within the research subject area.

In this study, a semi-structured interview was utilized as the main data collection tool. A total of 11 participants were selected based on the theoretical saturation criterion. The findings revealed that the factors could be categorized into 11 main themes and 83 categories. Among them were: 1) The impact of classroom and educational content on the evaluations of faculty members (25 categories), 2) Appearance characteristics of students in their final evaluation (4 categories), and 3) Students' social class in faculty members' evaluation of them (7 categories). 4) Interaction and behavior among students in the classroom affecting Faculty Members' evaluation of students (3 categories), 5) Past performance of students affecting the evaluation of Faculty Members (6 categories), and 6) Differences in opinions between Faculty Members and students influencing the evaluation of Faculty Staff (5 categories). 7) Grading based on Faculty Members' perspectives on points (8 categories), 8) Impact of student tone on Faculty Members' evaluation mentality (8 categories), 9) Grading by Faculty Members for the purpose of passing preferred courses (5 categories), 10) Effect of students' gender on Faculty Members' evaluation of students (6 categories), and 11) Free and open-ended student studies in Faculty Members' evaluation (7 categories).

According to the findings of this study, effective hidden evaluation in the mindset of professors has various unique characteristics and types. These include: regular and prompt attendance/non-attendance of students in the classroom, observation of students' level of interest in learning, academic liveliness, which increases students' academic enthusiasm and sense of self-assurance.

Furthermore, the study outcomes highlighted that other factors impacting effective hidden evaluation in the mentality of faculty members include their previous knowledge of a student's performance and educational background, the influence of gender on their assessment of students, and the impact of students openly opposing teachers' opinions, which can negatively affect their final evaluation. Therefore, it is recommended that professors take these elements into account when conducting student evaluations.

Evaluation is an ongoing and consistent process that involves monitoring successes, flaws, and issues in relation to the desired goals (Ruckman, 2017). In the realm of higher education, evaluation entails a procedure that systematically gathers data and information about diverse aspects of higher education with the intent of assessment, analysis, comparison and judgment aimed at improving and promoting excellence (Alkin, 2000). The more dependable the information, the higher the quality of the evaluation. The domains of educational evaluation, measurement, and assessment are essential topics within the broader scope of curriculum development. In the context of an open curriculum, there might be a tendency for them to receive less emphasis, yet their impact on students and teachers, and the overall quality of work, should not be underestimated.

Indeed, evaluation can be applied in a multitude of ways, with one such application being to determine the value, merit, significance, and respect of an educational phenomenon, enabling judgments and decisions to be made in regards to establishing, maintaining, adjusting, confirming, and understanding the various systems that support it (Bazargan, 2015). When discussing evaluation (assessment), it is stated that it is a methodology used to determine the value of something or to make a judgment about its worth. In employing each of the assessment methods, educators and assessors should give careful consideration to which method is most suitable in relation to which specific goals or objectives (Sif, 2015: 603).

Generally speaking, among professionals in the field of assessment and measurement, two primary methodologies tend to prevail: the quantitative (traditional) evaluation method, and the descriptive (qualitative) evaluation method. In the classical evaluation method for determining student learning levels, quantitative criteria are commonly used, which typically involve administering at least 2 or 3 tests and a final examination, while many experts agree that relying on the results

of a single test to assess learning adequacy and desired outcomes is flawed. While this method has its merits, it suffers from several disadvantages.

Indeed, educational evaluation and measurement are integral topics within the scope of the curriculum. While they may receive less focus during curriculum development, their significance should not be underestimated, as they play a critical role in impacting both students and teachers and the overall quality of their work. Without a doubt, evaluation can be applied in numerous ways, such as determining the value, merit, significance, and esteem of an educational phenomenon, thereby facilitating judgments and decision-making processes to establish systems. Evaluation can be utilized in diverse ways, including determining the program's worth, continuing activities, fine-tuning the system, validating the system, and understanding its various aspects and support structures. When employing any assessment method, teachers or assessors should carefully consider which approach is most suitable for the specific goals or objectives at hand (Sif, 2015).

When discussing assessment and evaluation methodologies, it is clear that two primary approaches dominate the field: the Quantitative evaluation method (traditional) and the Qualitative evaluation (descriptive) method. With the Quantitative evaluation method, typically 2 or 3 tests are administered, with a final examination as the culmination, if necessary. A consensus exists among experts, however, that basing judgments and decisions exclusively on the results of a single test is erroneous.

This approach suffers from several disadvantages, including the anxiety and stress that grades and examinations can create, the separation of learning from evaluation, the fostering of an unhealthy competitive atmosphere among students, the lack of attention given to emotional and skill dimensions, the disregard for the child's mental condition, and the indifference shown towards learning difficulties. Additionally, focusing solely on final grades is a notable shortcoming. On the other hand, one of the key advantages of the descriptive evaluation method is that it reduces anxiety and competition among students, pays close attention to the objectives of education and the curriculum for students, and offers opportunities for parental involvement in academic matters. The application of the descriptive evaluation method in educational settings is linked to several advantages, including: increased interest in learning among students,

enhanced motivation among teachers for teaching, shifts in the manner of evaluating students' performance and academic progress, strengthening the principle of participation, and reducing students' dependency on teachers. (Hasani & Ahmadi, 2004). This issue is prevalent in both schools and universities and higher education institutions. At the level of higher and university education, hidden planning between students and faculty members is carried out indirectly, in which case, both faculty members and students are evaluated together.

Evaluation can manifest in various forms, such as obvious, hidden, quantitative, superficial, deep, true, false, accurate, and accelerated. While hidden evaluation can play an important role, one of the types of evaluation that faculty members often utilize, whether consciously or inadvertently, is hidden evaluation. Hidden or unclear evaluation refers to the process of evaluating students by faculty members according to their own mindset, taking into account factors beyond simply the mid-term or final examinations of these students (Mehr Mohammadi, 2014).

The consideration of these factors enables the identification of evaluation indicators that are significant for faculty members and may even hold as much importance, if not more so, than overt classroom activities and examinations. This is indicative of a shift towards a focus on internal quality and substance rather than superficial appearances and quantitative measurements.

The International Network of the Institute for Quality Assurance in Education has proposed the following definitions for quality: first, assessment of pre-determined standards within higher education should be carried out through the process of judgment, based on a set of pre-determined standards. In cases where predetermined standards may not be readily available, according to the second definition of quality evaluation proposed, it should be based on the degree of compliance of the education, research, and services system with established criteria related to predetermined goals (Bazargan, 2015).

At the conclusion of each evaluation, it is crucial to make an appropriate decision aimed at enhancing the desired program, as the effectiveness of evaluation depends on the utilization of the acquired information for decision-making. This can only be achieved by employing one of the available evaluation methodologies. In essence, if the primary and overarching objective of evaluation is to make informed decisions aimed at enhancing programs, it is essential to pay

close attention to both types of evaluation methodologies, particularly focusing on qualitative evaluation. Without a doubt, it is crucial to note that when making decisions, the goal should not be to settle personal accounts between teachers/Faculty Members and students. Rather, the evaluation should serve as a means to provide constructive feedback for program improvement. Instead of addressing student shortcomings or reprimanding them, the focus should be on using evaluation as a tool for growth and development.

2. Literature Review

In terms of researching the background, it is worth mentioning that based on the research conducted by Vajargah and Qomchi (1400) in a study entitled "Examination of the place of ethnic background in the hidden curriculum," a conclusion was reached that ethnic diversity and respect do not play a prominent role in the hidden curriculum, and students possess limited knowledge about each other's ethnicities. Furthermore, daily experiences among students fall short of ensuring that they equally assimilate the cultural elements that society and the curriculum firmly believe in. This implies that the evaluation criteria within should internalize (Kashmiri and Heydari, 2018).

In a research study entitled "Evaluation of comprehensive evaluation program in assistant training groups," it was found that significant steps have been taken to implement a comprehensive evaluation system. However, there is a need for careful planning based on the principles of ability at both the training group and educational management university levels (Khadevi, 2017).

Research entitled "Investigation of the factors affecting the quality and teaching in the university" concluded that internal structural factors were perceived to have the highest average from the perspective of faculty members (Sif, 2015). To enhance the quality of teaching and evaluation, mechanisms such as utilizing university managers with conviction, maintaining transparency about the quality of education and teaching in the university, and fostering student interest and motivation should be implemented. By doing so, the internal structural factors that are considered the most effective in improving teaching quality can be strengthened.

A study conducted exploring religiosity from the perspective of elementary teachers revealed a positive correlation between hidden curriculum components like the physical structure of the school, social

atmosphere of the school, interpersonal relationships in the school, utilization of information and communication technology, and the implementation of encouragement and punishment methods and religiosity.

The findings demonstrated that 35.7% of changes in religiosity are attributed to the influence of various hidden curriculum components. The study's results emphasize the importance of examining the education and training generated from hidden curriculum components and addressing methods to maximize the positive educational and training impacts of these facets (such as school structure, social atmosphere, and teacher-student interactions) within the country's educational institutions.

The study's findings highlight the necessity of addressing the solutions mentioned in the research to prevent the negative challenges that can arise from the hidden curriculum from replacing the valuable learning opportunities it presents in the school environment. In a study examining the impact of evaluation on improving teaching-learning, it was found that evaluation plays a significant role in helping teachers and students achieve their educational goals by identifying the strengths and weaknesses in both teaching and learning processes (Asal Marz et al., 395). By correcting and improving upon the identified strengths and weaknesses, evaluation enables the timely accomplishment of educational goals. To achieve these objectives, it is essential to emphasize concepts such as enhancing the quality of evaluation, diversification of evaluation methods, and mindful utilization of exam results. Additionally, the study highlights a positive and significant association between evaluation and addressing gender disparities among students.

The research found a significant correlation between the organizational structure of the university and the variables of gender socialization, gender stereotyping, gender role-playing, and patriarchal ideology with 95% confidence. Furthermore, a relationship has been established at the 95% confidence level between the university social climate and these four variables. Based on the findings, a reliable relationship has been established, and the hidden curriculum dimensions demonstrate a capacity to forecast gender inequalities within universities.

In a study entitled "Students' Experience in the Field of Hidden Curriculum," conducted by Mosli Niaz et al. (2013), it was concluded

that based on the results of the hidden curriculum dimensions, various challenges can arise in terms of scientific, social, and educational aspects for students. The research emphasized the importance of paying special attention to this aspect of the curriculum, as doing so can provide a foundation for fundamental changes in education and students' educational experiences.

In the research conducted by Mirzaei et al. (2013) under the title "Formative evaluation is a suitable method to reduce exam anxiety in students," it was found that consistent formative evaluation increases the satisfaction of students and learners, while decreasing the anxiety associated with exams. It is proposed that formative evaluation replace traditional summative evaluation of students.

The research conducted by Saraji et al. (2014) entitled "Identifying the Challenges of Student Learning Assessment in Iran's Higher Education System" concluded that evaluating students' learning is an essential component of the curriculum that is determined during the design and production stages. However, the appropriate methods for conducting the evaluation are influenced by various factors, such as curriculum features, the educational system structure and facilities, the teacher's educational beliefs, student characteristics, and other factors. The evaluation methods employed by the teacher significantly influence the study and learning methods, the manner in which students interact with each other, and the level of participation they display in the classroom. Teachers often adjust other elements of the curriculum, such as the content and learning activities of students, in accordance with the evaluation methods they utilize. Indeed, evaluation is a significant aspect of the curriculum, and its proper implementation can significantly enhance the learning process while accurately determining the learning outcomes of students. Conversely, the poor execution of evaluation methods can lead to numerous challenges and obstacles within the higher education system.

The research by Abadi (2009) on "Types of Evaluation" concluded that a valuable evaluation is one that is initiated at the beginning of the teaching and learning process and assesses every stage of the work and the taught curriculum. Indeed, this implies that feedback should be provided at all stages of teaching in order to inform the teacher about the progress and the positive and negative outcomes of their work. Such an evaluation possessing these qualities is represented by formative or

continuous evaluation, which is commonly utilized in our schools today.

It is evident to all that final evaluation can only measure a limited amount of change in students' behavior, as it is conducted when students no longer have the opportunity to compensate for their lack of effort. In contrast, continuous evaluation moves side by side and in step with the education process, providing an ongoing plan for improvement. Although numerous studies have been conducted in the field of educational evaluation in universities and schools, with several factors identified as having an impact, there is currently a gap in research focusing on the qualitative indicators and the hidden and unspoken mindsets of faculty members towards final student evaluations.

Exploring this topic is vital due to the varying approaches adopted by university faculty members in their end-of-semester evaluations of students and the impact of numerous concealed and unspoken factors on the formation of faculty members' mindsets throughout the semester. Qualitative factors such as proper seating, familial circumstances, appearance, tone of voice, vocal pitch, morals, and so on, may hold just as significant influence for some faculty members as openly expressed evaluations. Investigations in these areas can foster understanding and rapport.

When the perspectives and levels of anticipation of faculty members and students align, it results in more one-sided and therefore more authentic evaluations. This, in turn, leads to greater satisfaction among students with the performance of faculty members, fostering a stronger, more impactful, and enduring interaction between them. Consequently, the primary objective of the current study is to examine the factors influencing university faculty members' mindsets during final student evaluations in the academic year 1401-1402.

The present research endeavors to plan, analyze, and address the question concerning the hidden factors affecting the mindsets of professors at Farhangian University of Kurdistan in terms of final evaluations of students during the academic year of 1402-1401. Additionally, the study aims to identify and assess these factors based on their evaluation experiences.

3. Methodology

This study aimed to assess the hidden factors impacting the mindsets of university faculty members during end-of-semester student evaluations

in the academic year 1402-1401. To accomplish this goal, a qualitative approach was employed, combined with a documental-library research methodology and situational assessment evaluation technique. This particular method involves a structured process for evaluating a curriculum in a specific implementation scenario through the following stages: establishing the aim, posing relevant questions, establishing human communication, preparing the suitable research methodology, maintaining the flow of information, and ultimately forming a final judgment based on the gathered data.

In this study, semi-structured in-depth interviews were utilized for data collection. The process of evaluation encompasses a range of types of evaluations, incorporating processes like evaluation, defining final objectives, crafting behavioral goals, designing education, and so forth. In practice, this type of evaluation can delve into a very precise issue, such as the development and implementation of a specific curriculum plan, or it can encompass a more expansive scope, like the evaluation of an entire educational approach. This method can also be highly personalized, such as an individual's reaction to the duration of an academic year in a traditional education system, or very universal, such as conventional practice in a particular locale. Due to these reasons, this approach has been selected (C. Short et al., trans. by Mehramohmadi et al., 2018: 334).

Considering the objective of this research, which is to explore the hidden factors affecting the evaluations of professors from students, and given that all professors themselves serve as student evaluators and acknowledge the inclusion of aspects beyond end-of-semester exams in student evaluation, it is indeed an apt situation. Consequently, this research was conducted from the standpoint of those individuals with firsthand experience.

The research field comprised the Faculty Members of Farhangian University of Kurdistan province during the academic year of 1402-1401. The participants were purposefully chosen based on the criterion of possessing an evaluative understanding of the research topic and their willingness to engage in interviews. A total of 11 individuals were selected based on the criterion of data saturation. The research was conducted in several stages, beginning with the review of literature and background through the documentary-library method.

In the subsequent stage, the study utilized a criterion-based purposive sampling methodology and a semi-structured, in-depth

interview tool developed by the researcher, which included a series of questions. For data analysis, thematic application was adopted, allowing for categorization and interpretation of data through audio conversion to text and the use of open and axial coding analysis techniques.

To ensure the accuracy of the research findings, the following measures were undertaken:

1. Multiple reviews and reflections on the data by the researchers: The researchers devoted a considerable amount of time examining the interview transcripts and analyzing the content of the responses. They attempted to minimize researcher bias and prejudice as much as possible.
2. Implementation through participants: During the explanation of various aspects of the research process, after the categorization and analysis of factors and solutions, the final report on the analysis process and the obtained categories were shared with a number of participants. This was done either in writing or through face-to-face communication.
3. Peer review: Utilizing the opinions of 3 experienced colleagues in the field.

Table 1.

Characteristics of the participants

Work experience	Teaching level	Field of study	Grad	Job	Gender	Age
5	Masters	Educational Science	Doctorate	Faculty member	Man	38
5	Masters	Educational Science	Doctorate	Faculty member	Man	37
28	Masters	Management	Masters	Faculty member	Man	52
32	Masters	Counseling	Masters	Faculty member	Man	58
35	Masters	English language	Doctorate	Faculty member	Man	62
24	Masters	Educational Science	Doctorate	Faculty member	Man	45
18	Masters	Doctorate	Doctorate	Faculty member	Man	45
28	Masters	Doctorate	Doctorata	Faculty member	Female	56

Work experience	Teaching level	Field of study	of	Grad	Job	Gender	Age
26	Masters	Persian literature	the	Doctorate	Faculty member	Female	54
2	Masters	Curriculum		Doctorate	Faculty member	Female	41
32	Masters	Curriculum		Doctorate	Faculty member	Female	57

4. Conclusion

The primary focus of this study was to analyze the factors impacting the mindsets of university professors in their end-of-semester evaluations of students during the academic year 1401-1402. The study aimed to answer the main question: "Based on the evaluation experience of the Faculty Members of Farhangian University of Kurdistan province in the academic year of 1402-1401, how to identify the hidden factors that impact their mindsets in the evaluations of students at the end of the semester?"

It is observed that, in addition to the obvious and widely accepted criteria at the university level for assessing students, such as class activities, solving exercises, mid-term exams, presenting in class, translations, and occasionally writing essays, as well as end-of-semester exams, there are hidden criteria in the minds of faculty members impacting student evaluation. Furthermore, there may be criteria that are not explicitly expressed but can significantly influence the evaluation process. The precise number of these factors remains unknown, yet their impact is notably significant.

While these criteria may not have been identical among all Faculty Members, an important point is that at any given time, they might have taken into account more than one of the hidden factors influencing evaluations. Moreover, it appears that the Faculty Members do not hold the same beliefs for all students pertaining to these factors. This suggests that a Faculty Members may possess unique hidden mentalities specific to a certain student that they apply, yet these mentalities may not necessarily apply to another student. Moreover, these mentalities are frequently shaped by the conduct and behavior of students themselves. In essence, the extent to which students conform or do not conform to the specific expectations of Faculty Members plays a crucial role in formulating these personalized attitudes.

While student behavior undoubtedly influences Faculty Members' hidden mindset, it is important to recognize that there may be instances where this mindset is independently formed by the professor's own ideas or influenced by someone else, rather than solely relying on student actions. Furthermore, it is plausible that these factors may vary in significance and weight over time within the mindset of a Faculty Members. This implies that the evaluation criteria within the mindset of a Faculty Members can vary significantly over time, specifically from youth to middle-age to old age. Additionally, it stands to reason that the evaluation criteria may differ not only across ages but also between Faculty Members from one professor to another.

Indeed, there are several factors that can influence the criteria used by Faculty Members for evaluation, chief among them being gender and employment type. This is because attitudes towards students, teaching methods, and the performance standards for both students and Faculty Members can significantly differ based on a person's age and gender. Consequently, these factors can lead to divergent evaluation criteria employed by Faculty Members. This suggests that inexperienced Faculty Members tend to have higher levels of determination and strictness, which consequently leads to more stringent evaluations and perhaps more superficial or quantitatively-focused assessments.

Nonetheless, there were some common factors identified among all the interviewed Faculty Members. A substantial majority of the participants placed significance on students' appearance and tone of speech. However, factors pertaining to Faculty Members' mentality and prior knowledge of the students were found to have a more pronounced influence on the overall evaluation. Some Faculty Members contended that these mentalities are not inherently negative, and may indeed be positive and impactful. For instance, students who exhibit greater dedication towards studying and actively engage in class-related affairs, along with those who demonstrate respect for Faculty Members and pay closer attention to their teachings, were found to have a stronger influence on the overall evaluation process.

It is important to note, however, that while some Faculty Members acknowledged the presence of these mentalities, they contended that it is crucial to make a concerted effort to minimize their application. In this regard, the Faculty Members who held negative mentalities towards certain students worked diligently to set them aside in order to uphold

educational justice and conduct themselves in a manner that was more disciplined and scientific, based on the mentalities formed through their experiences. It is crucial to bear in mind that certain mentalities may stem from students' lack of awareness, or perhaps they arise from students' momentary emotions, as well as the emotions of the Faculty Members themselves. These tendencies could also be the product of misunderstandings and misinterpretations by all parties involved.

A significant number of Faculty Members contended that despite their adherence to the conventional evaluation criteria (such as examinations, continuous evaluation, and research, among others), they may inadvertently pay attention to certain factors according to their personal expectations. This, in turn, contributes to the formation of a unique mindset within them. While these mentalities vary among different Faculty Members, they are subjective to each individual. For instance, a Faculty Member who harbors a deep appreciation for studying may emphasize the value of free study. Consequently, students who are engaged in autonomous studying and independent research, and are more articulate in expressing their opinions and ideas within class discussions, would be viewed favorably by this professor. Such students may be awarded additional points in their evaluation based on this specific mindset. Nonetheless, another Faculty Member may accord greater importance to the realm of ethics and moral conduct. In such a scenario, students who exhibit a higher level of conformity with the professor's personal ideals in this domain would be perceived more positively, resulting in a favorable hidden mentality towards them.

This research findings align with the findings of Ebadi (2016). Similarly, his study focused on hidden effective factors, such as social environment, school structure, and teacher-student relationships, corroborating the significance of these elements in shaping the evaluation process.

There is a striking alignment with the findings of Yazidi et alia's research (2017) which highlighted the strengths of qualitative evaluation and offered practical implementation strategies within schools. Furthermore, Khedavi et alia's (2017) research, which emphasizes that intra-structural factors and individual professional characteristics hold a significant influence in the evaluation process, aligns perfectly with the conclusions of this research. It is crucial to note that this research has certain limitations, including time constraints faced by the Faculty Members in responding to research queries, the

concealment and implicit consideration of some participants while providing answers to certain questions, and the scarcity of relevant sources pertaining to the current research topic. It was observed that a majority of sources primarily centered around the concept of hidden learning, whereas a significant dearth of resources addressed the issue of Faculty Members' hidden evaluation of students.

Given the limited focus on this topic in the works of researchers thus far, the research in this area presents a valuable opportunity. Firstly, it allows for the exploration of the extent to which this subject has been investigated at various levels of higher education. Additionally, it offers the prospect of expanding the scope from the realm of "universities and students" to encompass the domain of "students and teachers." Furthermore, there is potential for generalizing findings, taking into account the impact of psychological, religious, social, and economic factors on evaluations.

Expanding the scope to include the students' perspective, a multi-faceted examination can be conducted. Firstly, the research can delve into the effects of hidden factors shaping the evaluations of students and their parents within the mindset of Faculty Members and teachers. On the other hand, an examination of the students' own hidden factors, and how these factors interact with the evaluations of Faculty Members and teachers, could provide valuable insights into the evaluation process. By adopting this approach, the research can offer a more comprehensive understanding of the intricate dynamics at play in the evaluation of students.

واکاوی ارزیابانه اعضای هیئت علمی از «عوامل پنهان مؤثر در ذهنیت اساتید بر ارزیابی‌های دانشجویان»

مظهر بابائی *

نویسنده مسئول، استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
رایانامه: m.banaei@cfu.ac.ir

نارین روحانی

کارشناسی، آموزش ابتدایی / آموزش و پرورش کامیاران، تهران، ایران. رایانامه:
narin.rohani@gmail.com

فاطمه دیجور

کارشناسی، آموزش ابتدایی / آموزش و پرورش موجش، تهران ایران. رایانامه:
fatemedeyjour@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی ارزیابانه (Evaluative analysis) عوامل پنهان مؤثر بر ذهنیت اعضای هیئت علمی دانشگاه در ارزیابی‌های دانشجویان در پایان‌ترم بود. برای دستیابی به این هدف، از رویکرد کیفی و روش پژوهش ارزشیابی از نوع سنجش موقعیتی بهره برده شد. میدان پژوهش، شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک دار انتخاب شدند. معیار انتخاب، تمایل به مشارکت در مصاحبه و داشتن تجربه ارزیابانه در حوزه ارزشیابی موقعیتی در حوزه موضوع پژوهش بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساخت یافته بود که با ملاک اشباع یافتگی (نظری)، ۱۱ نفر انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد که این عوامل را می‌توان در یازده تم اصلی و ۸۳ مقوله تقسیم‌بندی نمود. لذا بر اساس یافته‌ها، می‌توان گفت که: ارزشیابی پنهان مؤثر در ذهنیت اعضای هیئت علمی، دارای شاخصه‌ها و انواع مختلفی است از جمله: حضور / عدم حضور منظم و به موقع دانشجویان در کلاس درس، مشاهده میزان علاقه‌مندی دانشجو به تحصیل، سرزندگی تحصیلی دانشجویان باعث افزایش اشتیاق تحصیلی و حس اطمینان در آنان می‌شود. همچنین شناخت قبلی اساتید از عملکرد دانشجو و شکل‌گیری سابقه‌ی علمی - آموزشی وی، تأثیر جنسیت بر ارزیابی اساتید از دانشجویان وجود قش دارد. به علاوه، در صورتی که عقاید دانشجو علناً مغایر با عقاید استاد باشد در ارزیابی پایانی وی می‌تواند نقش منفی داشته باشد. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود که اساتید در ارزیابی‌های دانشجویان، به نقش این موارد توجه داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی دانشجویان، ذهنیت اعضای هیئت علمی، شاخصه‌های ارزیابی، عوامل

پنهان مؤثر

استناد به این مقاله: مظهر، روحانی، نارین، و دیجور، فاطمه. (۱۴۰۳). واکاوی ارزیابانه اعضای هیئت علمی از «عوامل پنهان مؤثر در ذهنیت اساتید بر ارزیابی‌های دانشجویان». فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۴(۵۶)، ۱۳۱-۱۶۸.

<https://doi.org/10.22054/jem.2024.74822.3480>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

ارزشیابی، تلاش منظم و مستمری است برای بررسی موفقیت‌ها، کاستی‌ها و مشکلات در دست‌یابی به هدف‌های مورد انتظار (رکمن^۱، ۱۳۹۷)؛ و ارزشیابی در آموزش عالی، فرایندی است که به تعیین، تهیه، گردآوری داده‌ها و اطلاعات درباره موضوعات مختلف آموزش عالی برای توصیف، تجزیه، تحلیل و قضاوت به قصد بهبود، ارتقا تغییر و تعالی انجام می‌شود (آلکین^۲، ۱۳۹۰). هر قدر اطلاعات موثق‌تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود.

حوزه‌ی ارزشیابی، سنجش و اندازه‌گیری آموزشی، به‌عنوان یکی از مباحث مهم در برنامه‌ی درسی، در معنای کلان آن، مطرح می‌شود. امری که ممکن است در تدوین برنامه‌ی درسی آشکار به آن‌ها کمتر توجه می‌شود، اما دانشجویان و متریان و نقش و کیفیت کار آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. البته از ارزشیابی استفاده‌های بی‌شماری می‌توان کرد که شامل: تعیین ارزش، شایستگی، اهمیت و ارجح یک پدیده‌ی آموزشی برای قضاوت و تصمیم‌گیری به‌منظور استقرار یک نظام (برنامه)، استمرار فعالیت‌ها، تعدیل نظام، تصدیق نظام، درک ابعاد مختلف نظام و حمایت از آن می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۵). اگر ارزشیابی^۳ (ارزیابی) به تعیین ارزش یک چیز یا ارزش داوری درباره آن چیز گفته می‌شود. در ارتباط با استفاده از هر یک از روش‌های سنجش، معلم یا سنجشگر باید توجه کند کدام روش برای کدام هدف یا هدف‌ها مناسب است (سیف، ۱۳۹۵). معمولاً در میان متخصصین حوزه‌ی سنجش و ارزشیابی، دو روش عمده غالب است. روش ارزشیابی کمی^۴ (سنّتی) و ارزشیابی کیفی^۵ (توصیفی). در روش سنّتی برای ارزیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان، از معیارهای کمی استفاده می‌شود که در بهترین شرایط به‌وسیله ۲ یا ۳ آزمون و احتمالاً یک آزمون نهایی انجام می‌یابد. حال آنکه، همه‌ی متخصصان اذعان دارند که در مورد کفایت یادگیری و میزان مطلوبیت برنامه‌ها اتکا به نتایج یک آزمون، امری نادرست است. این روش دارای معایب زیادی از جمله اضطراب آور بودن نمره و امتحان، تفکیک یادگیری از ارزشیابی، ایجاد فضای رقابتی ناسالم در بین دانش‌آموزان، کم‌توجهی به ابعاد عاطفی و مهارتی، کم‌توجهی به

1. Rockman
2. Alkyne
3. Test ing.
4. quantitative evaluation
5. qualitative evaluation

شرایط روحی کودک و عدم توجه به مشکلات یادگیری و البته توجه صرف به نمرات پایانی است در مقابل از مزایای عمده‌ی روش ارزشیابی توصیفی می‌توان به کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش‌آموزان، توجه به اهداف تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی دانش‌آموزان، فراهم‌سازی زمینه‌های درگیری مطلوب اولیا با امور تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان و یاددهی در بین معلمان، تغییر در نحوه قضاوت درباره عملکرد و ارتقا تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت اصل مشارکت و کاهش وابستگی دانش‌آموز به معلم اشاره کرد (احمدی و حسنی، ۱۳۸۴).

این مسئله هم در مدارس وجود دارد و هم در دانشگاه‌ها و آموزش عالی. در واقع، در سطح آموزش عالی و دانشگاهی برنامه‌ریزی پنهان‌بین دانشجو و استاد به صورت غیرمستقیم اجرا می‌شود، در این صورت هر دو یعنی استاد و دانشجو باهم ارزیابی می‌شوند (مهر محمدی، ۱۳۹۲). البته شاخصه‌های مختلفی برای ارزشیابی وجود دارد که گاهی می‌تواند آشکار، پنهان، کمی، کیفی، سطحی، عمیق، درست، نادرست، دقیق و شتاب‌زده باشند. در این میان، ارزشیابی پنهان، می‌تواند نقش مؤثری ایفا کند. چراکه یکی از انواع ارزیابی‌هایی که اساتید معمولاً در عمل به آن می‌پردازند و آن را به کار می‌گیرند - خواه به آن آگاهی داشته باشند یا خیر - همین ارزشیابی پنهان است. ارزشیابی پنهان که نامشخص است، ارزیابی است که اعضای هیئت علمی بر اساس ذهنیت خود و نه صرفاً بر اساس آزمون‌های میان/پایان‌ترم از دانشجویان خود انجام می‌دهند. بررسی این عوامل باعث می‌شود شاخصه‌های ارزشیابی که برای اساتید مهم است، مشخص شوند شاخصه‌هایی که ممکن است حتی برای برخی از اساتید بیشتر از فعالیت‌های آشکار کلاسی و امتحان به آن‌ها توجه می‌کنند این امر یعنی فراروی از ظاهر و کمیت و توجه به باطن و کیفیت. شبکه بین‌المللی مؤسسه‌ی تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱ تعاریف زیر را برای کیفیت پیشنهاد کرده است. برآورد شدن استانداردهای از قبل تعیین شده و نیل به اهداف از پیش تعیین شده. ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، بر اساس تعریف اول، باید از طریق قضاوت بر مبنای مجموعه‌ای از استانداردهای از قبل تعیین شده صورت گیرد. اگر چنین استانداردهایی در دسترس نباشند، ارزشیابی کیفیت باید با توجه به تعریف دوم صورت گیرد. در چنین مواردی، مؤسسات آموزش عالی، خود به قضاوت درباره درجه مطابقت نظام آموزش، پژوهش و خدمات با معیار مرتبط با اهداف از پیش تعیین شده، می‌پردازند (بازرگان، ۱۳۹۵). حال اگر در پایان هر

1. International Network Quality Assurance Agencies in Higher Education.

ارزشیابی باید در جهت بهبود برنامه مورد نظر تصمیم مناسبی اتخاذ شود؛ زیرا اگر اطلاعات حاصل از ارزشیابی برای تصمیم‌گیری به کار گرفته نشود، آنگاه ارزشیابی بی‌فایده است امری که ممکن است تنها با کار بست یکی از این ارزشیابی‌ها، ایجاد شود. به عبارت دیگر، اگر هدف اصلی و اساسی ارزشیابی تصمیم‌گیری در جهت بهبودبخشیدن برنامه‌هاست. آنگاه باید به هر دو نوع ارزشیابی و به ویژه ارزشیابی کیفی توجه نمود. البته این بدان معنا نیست که در تصمیم‌گیری، معلم/استاد به فکر تسویه حساب‌های شخصی خود با دانش‌آموزان برآیند؛ زیرا در این صورت است که ارزشیابی به جای فراهم کردن بازخورد برای بهبودبخشیدن برنامه‌ها، به منزله یک عامل بازخواست کننده برای مؤاخذه‌ی دانش‌آموزان و توجیهی برای برچسب‌زدن به آن‌ها درمی‌آید.

پیشینه پژوهش

واجارگاه و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان» به این نتیجه رسیده‌اند که احترام به قومیت‌های مختلف در برنامه درسی پنهان جایگاه مطلوبی را نداشته و دانش‌آموزان به میزان بسیار کمی از قومیت‌های یکدیگر اطلاع داشته و تجارب روزانه آنان تضمین نمی‌کند که دانش‌آموزان همان عناصر فرهنگی را دریافت کنند که جامعه و برنامه‌های درسی صریح معتقد است اعضایش باید آن‌ها را داشته باشند. کشمیری و حیدری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه ارزیابی فراگیر در گروه‌های آموزشی دستیاری» به این نتیجه دست یافته‌اند که اگرچه اقدامات مهمی در راستای تحقق نظام ارزیابی فراگیر در گروه‌های دستیاری انجام شده است؛ اما ضروری است جهت استقرار نظام ارزیابی فراگیر، برنامه‌ریزی بر اساس اصول مبتنی بر توانمندی در سطح گروه‌های آموزشی و مدیریت آموزشی دانشگاه انجام گیرد.

خدییوی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت و تدریس در دانشگاه» به این نتیجه دست یافته‌اند که عوامل درون ساختاری از نظر استادان بالاترین میانگین را کسب کرده است و اثرگذارترین در کیفیت تدریس و ارزشیابی محسوب شده است. برای بالابردن کیفیت در جهت تقویت این عامل باید سازوکارهایی چون: استفاده از مدیران دانشگاهی با اعتقاد، شفافیت کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه و ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجویان استفاده کرد. صالحی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «نقش برنامه درسی پنهان در دین‌داری از دیدگاه معلمان ابتدایی» به این یافته دست پیدا کرده‌اند که مؤلفه‌های برنامه

درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازوکار تشویق و تنبیه) با دین‌داری رابطه مثبت و معنادار دارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد ۳۵/۷ درصد از تغییرات دین‌داری ناشی از تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است.

عبادی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «برنامه‌ی درسی پنهان چالشی پیدا یا فرصتی ناپیدا» هدف از این بررسی را تعیین مهم‌ترین آثار آموزشی و پرورشی برآمده از برنامه درسی پنهان و ارائه‌ی راهکارهای کاربردی در زمینه استفاده بهینه از آثار مثبت و رهایی از آثار منفی آن بوده است. یافته این پژوهش نشان از سلطه آثار منفی بر آثار مثبت آموزشی و پرورشی در ابعاد برنامه درسی پنهان (ساختار مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و تعامل معلم و دانش‌آموز) در مدارس کشور دارد. این امر به معنای لزوم توجه جدی به راهکارهای ارائه شده در این پژوهش به منظور عدم جابه‌جایی فرصت برخاسته از برنامه درسی پنهان با چالش‌های برآمده از آن در مدرسه دارد. اصل مرز و همکاران (۱۳۹۵) با بررسی تأثیر ارزشیابی در بهبود یاددهی - یادگیری نشان دادند که ارزشیابی به معلم و دانش‌آموز در دستیابی مطمئن به هدف‌های تربیتی و آموزشی کمک می‌کند و با نشان دادن نقاط قوت و ضعف فرایندهای تدریس و یادگیری، موجبات اصلاح و بهبود به موقع آن‌ها را فراهم می‌سازد. البته برای نیل به این اهداف باید مسائلی همچون افزایش کیفیت ارزشیابی، ایجاد تنوع در شیوه‌های ارزشیابی، تأکید بر نحوه استفاده از نتایج امتحان و غیره مورد توجه قرار گیرد.

پردخته و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی در دانشجویان» به این نتیجه دست یافته‌اند که بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین ساختار سازمانی دانشگاه و متغیرهای جامعه‌پذیری جنسیتی، عقیده قالبی جنسیتی و ایفای نقش جنسیتی با ۹۵٪ اطمینان رابطه وجود دارد و بین جو اجتماعی دانشگاه و متغیرهای جامعه‌پذیری جنسیتی، عقیده قالبی جنسیتی، ایفای نقش جنسیتی و ایدئولوژی مردسالاری با ۹۵٪ اطمینان رابطه وجود دارد و ابعاد برنامه درسی پنهان توان پیش‌بینی نابرابری‌های جنسیتی دانشگاه‌ها را دارند.

سراجی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزشی عالی ایران» به این نتیجه دست پیدا کرده‌اند که ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان یکی از عناصر مهم برنامه‌ی درسی است که در مرحله

طراحی و تولید برنامه درسی شیوه‌های مناسب برای انجام آن تعیین می‌گردد و در مرحله اجرای برنامه‌ی درسی مدرس باتوجه‌به عوامل مختلف مانند ویژگی‌های برنامه‌ی درسی، ساختار و امکانات نظام آموزشی، باورهای تربیتی خود مدرس، ویژگی‌های دانشجویان و برخی عوامل دیگر آن‌ها را به اجرا می‌گذارد. کیفیت اجرای شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان بر عناصر مختلف برنامه‌ی درسی تأثیر می‌گذارد. دانشجویان باتوجه‌به شیوه‌های ارزشیابی مدرس، شیوه‌های مطالعه و یادگیری، نحوه‌ی تعامل با دانشجویان دیگر و میزان مشارکت خود در کلاس درس را تعیین می‌کنند. اغلب مدرسان نیز باتوجه‌به شیوه‌های ارزشیابی، عناصر دیگر برنامه‌ی درسی نظیر محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانشجویان را تنظیم می‌کنند. بر این اساس، ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه‌ی درسی است که اجرای صحیح آن می‌تواند ضمن تعیین میزان آموخته‌های یادگیرندگان، فرایند یادگیری را نیز بهبود بخشد. در مقابل، اجرای نامناسب شیوه‌های ارزشیابی، ممکن است چالش‌ها و دشواری‌های متعددی را برای نظام آموزش عالی به وجود آورد.

مصلی‌نیز و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «تجربه‌ی دانشجویان در زمینه‌ی برنامه درسی پنهان» به این نتیجه دست یافته‌اند که باتوجه‌به نتایج ابعاد برنامه درسی پنهان می‌تواند چالش‌های متعددی را از بعد علمی، اجتماعی و تربیتی جهت دانشجویان به همراه داشته باشد؛ بنابراین، امروزه لازم است توجه خاصی به این بعد از برنامه درسی انجام شود تا زمینه‌ی تغییرات اساسی در زمینه‌ی آموزش دانشجویان در حیطه‌ی آموزش فراهم گردد. همچنین میرزایی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی تکوینی روش مناسبی جهت کاهش اضطراب امتحان در دانشجویان» به این یافته رسیده‌اند که ارزشیابی تکوینی منظم، موجب افزایش رضایت دانشجویان و فراگیران و نیز کاهش اضطراب ناشی از امتحان می‌شود؛ لذا جایگزین ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی تراکمی دانشجویان پیشنهاد می‌گردد.

عابدی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «انواع ارزشیابی» با این یافته رسیده‌اند که؛ ارزشیابی مفید ارزشیابی است که در هنگام شروع عمل یاددهی و یادگیری فعال شود و از تمام مراحل کار و از برنامه درسی یاد داده شده ارزشیابی به عمل آورد؛ یعنی عمل بازخورد^۱ در کلیه مراحل تدریس انجام پذیرد تا معلم از روند و نتایج مثبت و منفی کار خود مطلع گردد. حال این ارزشیابی که می‌تواند این مشخصات را داشته باشد، همان ارزشیابی تکوینی یا مستمر است که امروزه در مدارس ما مورد استفاده قرار می‌گیرد، بر همگان روشن است که ارزشیابی

1. feed baack.

پایانی تنها قادر به سنجش اندکی از تغییر رفتار دانش‌آموز است آن هم زمانی که دیگر برای جبران کم‌کاری دانش‌آموز فرصتی در اختیار ندارد درحالی‌که ارزشیابی مستمر همگام و سایه‌به‌سایه آموزش حرکت کرده و به او خدمت می‌کند.

از این روست که می‌توان گفت که علی‌رغم این‌که تاکنون پژوهش‌های مختلفی در حوزه‌ی ارزیابی آموزشی در دانشگاه‌ها و مدارس انجام شده است که عوامل مختلفی و متعدد مؤثر این حوزه را تا حدی بیان کرده‌اند، اما تاکنون پژوهشی درباره‌ی شاخصه‌های کیفی پنهان و غیر آشکار در ذهنیت اساتید در ارزیابی‌های پایانی دانشجویان انجام نگرفته است. اهمیت این بحث از این روست که از یک سو، اساتید دانشگاه در ارزیابی‌های پایان‌ترم خود از دانشجویان، به یکسان عمل نکرده و عوامل مختلف و متعددی را مدنظر دارند و از دگر سو، عوامل پنهان و ناگفته‌ی متعددی در شکل‌گیری ذهنیت اساتید از دانشجویان در طول ترم مؤثر هستند. عواملی از قبیل درست نشستن، موقعیت خانوادگی، ظاهر، تن صدا، لحن خطابی، اخلاق و ... که ممکن است به اندازه‌ی ارزیابی‌های آشکار برای برخی اساتید مهم و تأثیرگذار باشد انجام پژوهش‌هایی در این حوزه، باعث آشنایی و نزدیک شدن دیدگاه‌ها و سطح انتظارات اساتید و دانشجویان به یکدیگر شده و باعث می‌شود که ارزیابی‌ها به صورت کیفی‌تر چندجانبه‌تر و در نتیجه، واقع‌بینانه‌تر باشد. امری که خود باعث رضایت دانشجویان از عملکرد اساتید و ایجاد تعامل بهتر، مؤثرتر و ماندگارتر بین آن‌ها می‌شود. از این روست که هدف پژوهش حاضر، واکاوی ارزیابانه عوامل پنهان مؤثر بر ذهنیت اعضای هیئت علمی دانشگاه در ارزیابی‌های دانشجویان در پایان‌ترم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. بر چنین زمینه‌هایی، پژوهش حاضر در پی طرح، واکاوی و پاسخ‌گویی به این سؤال می‌رود که بر اساس تجربه‌ی ارزیابانه اساتید دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، شاخصه‌های پنهان مؤثر بر ذهنیت آنان در ارزیابی پایان‌ترم دانشجویان را چگونه می‌توان شناسایی نمود؟

روش

هدف پژوهش حاضر، واکاوی ارزیابانه عوامل پنهان مؤثر بر ذهنیت اساتید دانشگاه در ارزیابی‌های دانشجویان در پایان‌ترم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای دستیابی به این هدف از پارادایم توصیفی با بهره‌وری از رویکرد کیفی و روش پژوهش‌های اسنادی -

کتابخانه‌ای و پژوهش ارزشیابی از نوع سنجش موقعیتی^۱، بهره برده شد. این نوع روش به بررسی وضعیت یک برنامه درسی در یک موقعیت اجرایی خاص^۲ در چند مرحله می‌پردازد: تعیین هدف، پرسیدن سؤال‌های مربوط، برقرار ساختن ارتباط انسانی، تدارک روش پژوهشی مناسب، استمرار جریان اطلاعات^۳ و سرانجام، داوری درباره‌ی داوری. برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه عمیق نیمه‌ساخت‌یافته‌ی محقق ساخته استفاده شده است. کاربست این روش از این روست که در موقعیت خاص این پژوهش، «جغرافیای ذهنی»، ذهنیت اساتید را مورد واکاوی و شناسایی قرار داده تا به جواب سؤال‌های مورد نظر برسد. این امر از این روست که اساتید در طول ترم دانشجویان را به شیوه‌های مختلف مورد ارزیابی مستمر آشکار و پنهان، درست یا نادرست، ملاک محور یا غیر ملاک محور قرار می‌دهند؛ اما آن‌ها، در این موقعیت خاص که موقعیتی مستمر و طولانی و متشکل از «پاره‌های ذهنی و جزئیات» است، عوامل پنهان را هم در ارزشیابی‌ها مدنظر قرار می‌دهند. از این رو، کسانی که می‌توانند در مورد ارزشیابی یا نحوه‌ی انجام آن، به سؤال‌های پژوهش کنونی، پاسخ دهند، اساتیدی هستند که تجاربی از این موقعیت را دارند. چنین کاری منوط به استمرار جریان اطلاعات ذهنی اساتید در این موقعیت است. در موقعیت بودن برای آن‌ها، الزاماً نه محیط کلاس، بلکه فراتر از آن است. هم‌چنین، از آنجاکه عمل ارزشیابی به‌طور بالقوه دربرگیرنده‌ی انواع مختلفی از ارزشیابی‌ها است از جمله فرایندهایی مانند ارزشیابی تعیین اهداف غایی، نوشتن هدف‌های رفتاری، طراحی آموزش و نتایج یعنی اهداف غایی، هدف‌های رفتاری، طرح آموزش و غیره است. هم‌چنین در عمل این ارزشیابی می‌تواند موضوع بسیار خاص مانند تدوین و کاربرد طرح برنامه درسی خاص را مدنظر قرار دهد یا می‌تواند بسیار کلی باشد مانند ارزشیابی یک رویکرد آموزشی. هم‌چنین می‌تواند بسیار فرد نگر باشد مانند طرز واکنش یک فرد به طول دوره‌ی تحصیلی در نظام آموزشی سنتی یا بسیار معمولی باشد مانند رویه‌ی متعارف در محلی خاص. بنا به این دلایل این رویکرد انتخاب شده است (سی شورت و همکاران، ترجمه‌ی مهر محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). بنا به این که هدف این پژوهش بررسی عوامل پنهان مؤثر در ارزشیابی اساتید از دانشجویان است، در یک موقعیت قرار گرفته است. موقعیت که اساتید به‌عنوان ارزیاب دانشجویان حضور دارند و دارای تجربه، رویکردها و نگرش‌های مختلفی بوده و به اقرار خود، مواردی غیر از امتحانات پایان‌ترم را نیز به‌عنوان

1. Evaluative Inquiry: Situational Assessment.

2. In Situ.

3. Maintaining The Flow of Information.

امور مؤثر در ارزشیابی دانشجویان، لحاظ کرده‌اند. میدان پژوهش شامل اساتید دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که به صورت هدفمند ملاک محور و با معیار داشتن واکاوی ارزیابانه در مورد موضوع پژوهش و تمایل به شرکت در مصاحبه و به تعداد ۱۱ نفر با معیار اشباع یافتگی در داده‌ها، انتخاب شدند. بدین ترتیب، این پژوهش در چند مرحله پیش برده شد: ابتدا با بهره‌مندی از روش اسنادی - کتابخانه‌ای، به توصیف، قسمت ادبیات و پیشینه‌ی پژوهش پرداخته شد. در مرحله بعد، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور و ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساخت یافته‌ی محقق ساخته که شامل چند پرسش بود، بهره برده شد. برای تحلیل داده‌ها از کاربست تماتیک برای تحلیل و دسته‌بندی داده‌ها با فرمت صوت تبدیل یافته به متن و روش تجزیه و تحلیل کد گذاری باز و محوری، بهره برده شد.

برای حصول از اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها، اقدامات زیر انجام گرفت: ۱. بازنگری و بازاندیشی چندباره داده‌ها در پژوهش توسط پژوهشگران: پژوهشگران مدت زیادی را صرف بازنگری متن مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای پاسخ‌های ارائه شده در این پژوهش کرده و تا حد امکان تلاش شده تا سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگران کنترل شود. ۲. تطبیق توسط اعضا: در تبیین بخش‌هایی از روند کار، بعد از پیاده‌سازی و دسته‌بندی عوامل و راهکارها، گزارش نهایی فرایند تحلیل و مقوله‌های به دست آمده برای تعدادی از مشارکت‌کنندگان ارسال می‌شد و یا به صورت حضوری، مطالب به اطلاع آن‌ها، می‌رسید. ۳. بررسی همکار: بهره بردن از نظر ۳ نفر از همکاران متخصص در این زمینه.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

سن	جنس	شغل	مقطع تحصیلی	رشته تحصیل	مقطع تدریس	سابقه کار
۳۸	مرد	عضو هیئت‌علمی	دکتری	علوم تربیتی	کارشناسی	۵
۳۷	مرد	عضو هیئت‌علمی	دکتری	علوم تربیتی	کارشناسی	۵
۵۲	مرد	عضو هیئت‌علمی	کارشناسی ارشد	مدیریت	کارشناسی	۲۸
۵۸	مرد	عضو هیئت‌علمی	کارشناسی ارشد	مشاوره	کارشناسی	۳۲
۶۲	مرد	عضو هیئت‌علمی	دکتری	زبان انگلیسی	کارشناسی	۳۵
۴۵	مرد	عضو هیئت‌علمی	دکتری	علوم تربیتی	کارشناسی	۲۴
۴۵	مرد	عضو هیئت‌علمی	دکتری	تاریخ	کارشناسی	۱۸
۵۶	زن	عضو هیئت‌علمی	دکتری	مدیریت آموزشی	کارشناسی	۲۸
۵۴	زن	عضو هیئت‌علمی	دکتری	ادبیات فارسی	کارشناسی	۲۶

سن	جنس	شغل	مقطع تحصیلی	رشته تحصیل	مقطع تدریس	سابقه کار
۴۱	زن	عضو هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	کارشناسی	۲
۵۷	زن	عضو هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	کارشناسی	۳۲

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال نخست پژوهش، ابتدا به شناسایی شاخصه‌های پنهان مؤثر بر ذهنیت اساتید در ارزیابی پایان‌ترم دانشجویان، پرداخته شد.

نقش ویژگی‌های رفتاری و ظاهری دانشجویان بر ارزیابی اساتید

۱-۱. نظم و حضور در کلاس: داشتن نظم و حضور به موقع در کلاس، از نخستین عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید: «حضور منظم و به موقع دانشجویان در کلاس درس یکی از عوامل مهم در ارزیابی کلاسی است». اظهارات مشابه: (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۳، ۴، ۹ و ۱۱).

۱-۲. میزان علاقه‌مندی به تحصیل: همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱ به میزان علاقه‌مندی به تحصیل نیز به عنوان یک عامل مؤثر در ارزیابی پایانی اساتید اشاره می‌کند که در این خصوص می‌گوید: «به نظر بنده میزان علاقه‌مندی دانشجو به تحصیل نیز می‌تواند در نمره‌گذاری من دخیل باشد و برای من یک امتیاز مثبت تلقی می‌شود».

۱-۳. سرزندگی تحصیلی: در ادامه مصاحبه‌شونده شماره ۱ همچنین به سرزندگی تحصیلی اشاره می‌کند و در این خصوص اظهار می‌دارد که: «سرزندگی تحصیلی دانشجویان باعث افزایش اشتیاق تحصیلی آنان و حس اطمینان آنان می‌شود و همچنین یکی از عوامل در ارزیابی پایانی است».

۱-۴. صداقت دانشجویان در انجام فعالیت‌ها: در خصوص صداقت دانشجویان در انجام فعالیت‌های خواسته‌شده از سوی اساتید مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «صداقت دانشجویان در انجام فعالیت‌ها و برخورد‌ها برای اساتید مهم است».

۱-۵. لحن و نحوه بیان دانشجویان: مصاحبه‌شونده شماره ۳ درباره نحوه بیان دانشجویان می‌گوید: «نحوه بیان و توضیحات دانشجو در ورقه امتحان نیز برای اساتید حائز اهمیت است». همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۳ معتقد است که «مسلماً نحوه سخن گفتن و لحن و بیان در ارزیابی‌ها می‌تواند تأثیر داشته باشد دانشجویانی که دارای فصاحت در گفتار هستند و با لحن زیبا و بیان شیوا صحبت می‌کنند در مقایسه با افرادی که نحو آداب اجتماعی

و ارتباط با دیگران بلد نیستند و در تعامل با دیگران مشکل دارند، تفاوت هست». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۵، ۷ و ۹)

۶-۱. دست خط دانشجو: همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۳ به دست خط دانشجو نیز به‌عنوان یک عامل مؤثر در ارزیابی پایانی اشاره می‌کند و در این خصوص می‌گوید: «دست خط دانشجو در ورقه امتحان پایانی نیز بسیار می‌تواند در نمره‌ی پایانی تأثیرگذار باشد». ۷-۱. روابط اجتماعی دانشجویان با اساتید: مصاحبه‌شونده شماره ۸ در خصوص تأثیر روابط اجتماعی در ارزیابی پایانی اساتید می‌گوید: «روابط اجتماعی بین استاد و دانشجو باید به‌صورت مطلوب اتفاق بیفتد و این یکی از اساسی‌ترین مهارت‌هاست که می‌تواند در ارزیابی پایانی موردتوجه قرار گیرد».

۱-۸. خصوصیات شخصیتی: عامل دیگری که به‌عنوان یکی دیگر از عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید نام‌برده می‌شود، خصوصیات شخصیتی دانشجویان است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید: «خصوصیات شخصیتی دانشجو اگر به‌گونه‌ای باشد که موردپسند استاد باشد در ارزیابی پایانی که استاد انجام می‌دهد، مؤثر است».

۹-۱. میزان مطالعه آزاد: همچنین یکی دیگر از عوامل مؤثر بر ذهنیت اساتید در ارزیابی دانشجویان، میزان و نحوه مطالعات آزاد دانشجویان در طول ترم تحصیلی است. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۴ معتقد است که «برعکس رفتارهای ناهنجاری که ممکن است خواسته یا ناخواسته از سوی دانشجویان سر بزنند و در اغلب موارد از طرف استاد نادیده گرفته شود؛ هرگونه توانایی علمی و مطالعات مرتبط با واحد آموزشی و حتی آگاهی‌های علمی و عمومی دانشجویان، خوشایند و موردتوجه استاد قرار می‌گیرد و با ایجاد نگرش مثبت از فرد در ذهن استاد مبنی بر درجاتی از شایستگی‌های عمومی و علمی وی می‌تواند تأثیر مثبتی بر نتایج ارزیابی داشته باشد». همچنین در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۷ می‌گوید: «گرچه بسیاری از اساتید بر کار عملی و پژوهش محوری تأکید بیشتری دارند؛ اما به‌طور مسلم مطالعه آزاد برای آن‌ها مهم است و به میزان توانمندی‌های علمی آنان امتیاز می‌دهند. معمولاً اکثر اساتید از مطالعه درسی و آزاد دانشجو خوشحال می‌شود؛ بنابراین در ارزیابی پایانی نیز آن را دخیل می‌دانند. مخصوصاً اساتید منظم در روش تدریس».

۱۰-۱. نحوه‌ی تعامل و برخورد دانشجویان با یکدیگر در حضور استاد: یکی دیگر از عوامل مؤثر بر ارزیابی اساتید از دانشجویان، نحوه‌ی تعامل و برخورد دانشجویان با یکدیگر در

کلاس درس و در مقابل استاد است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱ معتقد است که «رفتار دانشجو با سایر هم‌کلاسی‌ها و در کل با هر فرد دیگری عامل مهمی در تشکیل ساخت‌های شناختی اساتید از دانشجو است در صورتی که رفتار دانشجو توأم با منش معلمی و احترام و رعایت حقوق دیگران و به‌طور کلی نشان‌دهنده رشد اجتماعی و فرهنگی مناسبی باشد در ایجاد نگرش مثبت اساتید به دانشجو و تأثیر آن در ارزیابی وی نقش مهمی خواهد داشت». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۳، ۵، ۶ و ۸)

۱-۱۱. تعامل نادرست دانشجویان با استاد: دیگر عامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید تعامل دانشجویان در جهت منفی و مخالف با استاد است. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: «اگر تعامل دانشجویان در جنبه منفی یعنی در تعطیلی جمعی کلاس و یا اعتراض‌های جمعی به سخت‌گیری‌های استاد و یا ارزشیابی منفی جمعی دانشجویان از استاد می‌تواند در آزمون پایان‌ترم تأثیر منفی داشته باشد».

۱-۱۲. عملکرد گذشته دانشجو: شناخت قبلی استاد از عملکرد دانشجو و شکل‌گیری سابقه‌ی علمی - آموزشی نزد استاد یکی از عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید به شمار می‌آید. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: «در صورت همراهی دانشجو با استاد در طول چندترم متوالی یا در چند واحد و در یک ترم به‌صورت موازی، می‌تواند به شکل‌گیری سابقه‌ی علمی - آموزشی و درک روشن‌تری از وضعیت دانشجو منجر شود. در نتیجه این امر، حتی با وجود تغییر در وضعیت فعلی دانشجو نسبت به گذشته ممکن است چندان به چشم استاد نیاید و کلیشه‌ای که ایجاد شده است ارزیابی دانشجو را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد».

۱-۱۳. شرایط و موقعیت دانشجویان: عامل دیگری که به آن اشاره شده است تأثیر شرایط و موقعیت دانشجویان در زمان‌های مختلف بر ارزیابی پایانی اساتید و درست نبودن معیار قراردادن شرایط قبلی باتوجه‌به متغیر بودن شرایط است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۳ معتقد است که: «معمولاً شرایط و موقعیت می‌تواند در عملکرد دانشجویان تأثیرگذار باشد و انسان‌ها قابل‌تغییر هستند و هر زمان انسان قابل‌اصلاح و رو به رشد است. شاید دانشجو در یک موقعیت و شرایط خاص به دلایل مختلف نتواند عملکرد رضایت‌بخشی داشته باشد؛ اما در مراحل بعدی ممکن است عملکرد و رفتار وی تغییر کند».

۱-۱۴. رفتار بر اساس انتظارات استاد: عامل دیگری که در ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان مؤثر است، عملکرد دانشجویان بر اساس سطح و نوع انتظارات خاص اساتید است در این

خصوصاً مصاحبه‌شونده شماره ۵ اظهار می‌دارد: «... بستگی به نوع تعامل دانشجو با استاد دارد. اگر رفتار دانشجو در راستای اهداف و انتظارات استاد، نظیر فعالیت علمی، باشد در ارزیابی وی مؤثر است. البته عکس آن نیز صادق است». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده شماره ۷).

۱۵-۱. مؤثر بودن عملکردهای مثبت دانشجویان: عامل دیگری که در ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان مؤثر است، نحوه و میزان عملکرد مثبت قبلی دانشجویان است که تأثیر بیشتری از عملکرد منفی دارد. به طوری که عملکرد منفی وی می‌تواند اصلاً مورد توجه قرار نگیرد. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ اظهار می‌دارد: «برای شخص بنده عملکرد مثبت دانشجو در ترم قبل بیشتر مدنظر است؛ اما عملکرد منفی را سعی می‌کنم از ذهن پاک کرده و دانشجو را با عملکرد جدید بسنجم چه درسی چه رفتاری».

۱۶-۱. خطای هاله‌ای در مقاطع پایین‌تر و کم‌تر شدن آن در دانشگاه: عامل دیگری که از آن به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان یاد می‌شود، تأثیر نداشتن خطای هاله‌ای است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید: «خطای هاله‌ای، یکی از خطاهایی است که در مورد معلمان و مربیان مطرح است؛ مثلاً اگر دانش‌آموزی در ریاضیات نمره ۲۰ بگیرد همه درس‌های او را یا ۲۰ یا نزدیک به ۲۰ می‌دهند؛ اما در دانشگاه اگر استادی در یک ترم چند درس در یک کلاس داشته باشد و یا در چند ترم با یک گروه خاص کلاس داشته باشد، ممکن است این امر روی دهد. هرچند که به دلیل متفاوت بودن اهداف و شیوه‌های تدریس، این امر به مراتب کمتر است».

۱۷-۱. شیوه نوشتن در برگه‌ی امتحان: از دیگر عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید تأثیر طرز نوشتن دانشجو در برگه‌ی امتحان است. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «در امتحانات و ارزیابی‌های کتبی نیز طرز نوشتن و پاکیزگی در ورقه و مرتب بودن نوشته‌های دانشجو، می‌تواند در ارزیابی تأثیرگذار باشد».

۱۸-۱. رفتارهای جزئی و ظاهری دانشجویان: عامل دیگری که بر ارزیابی اساتید تأثیر دارد، ارزیابی اساتید از میزان تأثیر ویژگی‌های ظاهری بر ارزیابی پایانی است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱ اظهار می‌دارد که «طرز نشستن و حتی محل نشستن در کلاس، معمولاً میزان همخوانی پوشش و رفتار و... دانشجو با ارزشیابی‌های شخصی اساتید تعیین‌کننده خواهد بود». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده شماره ۲ و ۹).

۱۹-۱. نظم و بهداشت: از منظم بودن و همچنین بی‌نظم بودن دانشجو به عنوان یکی از عوامل پنهان مؤثر اساتید از دانشجو یاد می‌شود. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «ویژگی‌های ظاهری مانند نظم هم تا حدود زیادی مورد نظر اساتید هستند؛ و همواره تفاوت‌هایی میان دانشجویان شلخته و بی‌نظم که کمتر به مسائل بهداشتی و نظافت توجه می‌کنند با دانشجویان منظم و دارای ظاهر آراسته و پوشش مناسب، می‌تواند در امر ارزیابی مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا این گونه موارد نشان از تربیت درست و الگوی اخلاقی خواهد بود». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۶، ۷ و ۱۰).

۲. نقش طبقه‌ی اجتماعی دانشجویان در ارزیابی اساتید از آنان: از عوامل مهمی که بر ارزیابی اساتید از دانشجویان تأثیر گذار است، تأثیر طبقه‌ی اجتماعی دانشجو است.

۱-۲. نقش طبقات اجتماعی بالای دانشجویان: عامل دیگری که به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید از آن یاد می‌شود موقعیت اجتماعی دانشجویان است که مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ در این باره اظهار می‌دارد: «تجربه ثابت کرده است پایگاه اجتماعی و موقعیت خانواده‌ها در ارزیابی دانش‌آموزان توسط معلم تأثیر دارد گاهی فرزندان خانواده‌های متمول و دارای پست سازمانی مورد توجه معلمان هستند نه تنها از لحاظ نمره بلکه از سهم عاطفی بیشتری در کلاس برخوردارند و معمولاً خطاهای آنان نادیده گرفته می‌شود این موضوع در ابتدایی پررنگ‌تر است؛ اما با ورود دانش‌آموز به دبیرستان و احساس استقلال و گرایش اجتماعی به طرف همسالان این وابستگی را کمتر می‌نماید در دانشگاه به دلیل عدم شناخت اساتید از وضعیت دانشجویان و از سویی اولویت‌های علمی به مراتب این موضوع کمتر است». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۱).

۲-۲. نقش طبقات اجتماعی پایین دانشجویان: مورد دیگری که به عنوان یکی از عوامل پنهان مؤثر بر ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان به آن اشاره شده است، برخلاف مقوله بالا، امکان تأثیرپذیری اساتید از ویژگی‌ها و موقعیت طبقه پایین بودن دانشجویان است به ویژه اگر استاد خود نیز از این طبقه باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۵ در این خصوص می‌گوید: «توجه به طبقات پایین جامعه دانشجویان قطعاً بر نوع نگرش استاد تأثیر گذار است».

۱. بر اساس اعلام اساتید، آنها به شیوه‌های مختلف این امر را دریافته‌اند: گفت‌وگوهای خارج از کلاس (قبل و بعد از کلاس)، یا شناخت قبلی برخی از دانشجویان، از طریق واسطه‌ها و آشنایان و یا اموری مانند ظاهر، ادبیات گفتاری دانشجو، پوشاک وی و... به این امور دست یافته‌اند.

۲-۳. تمایل ذاتی انسان‌ها به منابع قدرت: دو عامل اخیر می‌تواند دو دلیل داشته باشد: نخست تمایل ذاتی انسان به سوی قدرت و دوم تأثیرپذیری اساتید از موقعیت احساسی و عاطفی. از تمایل ذاتی انسان به منابع قدرت نیز به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در ارزیابی پایانی اساتید از دانشجویان نام‌برده می‌شود مصاحبه‌شونده شماره ۱ به این موضوع این‌گونه اشاره می‌کند: «مطالعات روان‌شناختی مؤید این نکته است. همه افراد از جمله اساتید و چه‌بسا مسئولین دانشگاه نیز بارها دیده شده که با دانشجویان صاحب‌نفوذ و به‌اصطلاح مهم، به‌گونه بسیار دوستانه و محبت‌آمیز و متفاوت با دیگران رفتار می‌کنند. می‌توان گفت این رفتار از تمایل ذاتی انسان به کسب قدرت و وصل شدن به منابع قدرت نشئت می‌گیرد».

۲-۴. عاملیت موقعیت عاطفی و احساسی: عامل دیگری که در ارزیابی پایانی اساتید می‌تواند مؤثر باشد، موقعیت عاطفی و احساسی است. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۴ معتقد است: «مسائل عاطفی و احساسی در روابط انسانی و اجتماعی را نمی‌توان نادیده گرفت. از این لحاظ، استاد نیز به‌عنوان موجودی انسانی از این قاعده مستثنا نیست. وی نیز ممکن است دچار حب و بغض شود. در واقع، در صورت آگاهی استاد از پیشینه، موقعیت یا بافت خانوادگی و اجتماعی دانشجو، ممکن است زمان بیشتری را در فرایند آموزش و راهنمایی به دانشجو اختصاص دهد که در نهایت به ارتقای نمره ارزیابی دانشجو منجر می‌شود. همچنین، ممکن است در سنجش و ارزشیابی پایانی از فرایند یا فرآورده این دانشجو با ارفاق بیشتری عمل نماید».

۳. نقش اعتقادات در ارزیابی پایانی دانشجویان: عامل دیگری که بر ارزیابی اساتید از دانشجویان می‌تواند تأثیرگذار باشد مغایرت عقاید دانشجویان با اساتید است که در این مورد مصاحبه‌شونده شماره ۶ اظهار می‌دارد که: «بله بنده دیده‌ام که عقاید دانشجو اگر علناً مغایر با عقاید استاد بوده است، در ارزیابی پایانی تأثیر منفی برای دانشجو داشته است». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۹ و ۱۰).

۳-۱. برتر پنداری عقیده دانشجو بر عقیده استاد: همچنین عامل دیگری که در خصوص تأثیر عقاید دانشجو در ارزیابی آن‌ها مطرح می‌شود این است که امکان دارد دانشجو عقیده خود را برتر یا درست‌تر از استاد بداند. این امر بر ارزیابی اساتید از دانشجویان مؤثر است. (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۹ و ۷).

۲-۳. نقد عقاید اساتید در حضور جمع: در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۴ اظهار می‌دارد: «فکر می‌کنم حتی در مواردی که افراد می‌گویند از من انتقاد کنید، فقط آمادگی شنیدن جنبه‌های مثبت در مورد خود را دارند! بنابراین، ممکن است نقد یک دانشجو از استاد در حضور جمع و در کلاس، کمی تیرگی در ذهن استاد ایجاد می‌کند؛ اما بعید است آن را در ارزیابی دانشجو تأثیر دهد؛ بلکه بیشتر تلاش می‌کند با توجیه و تبیین، فاصله نگاه دانشجو به یک موضوع خاص را به سمت دیدگاه خودش کمتر و نزدیک کند».

۳-۳. سوگیری کلی مثبت یا منفی: عامل دیگری که به آن اشاره شده است سوگیری کلی مثبت یا منفی اساتید در ارزیابی پایانی از دانشجویان است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۴ اظهار می‌دارد: «استاد در صورتی که مشخصات دانشجو را به یاد داشته باشد و کل آزمون یا بخش‌هایی از آن تشریحی یا عملی باشد، شناخت وی از دانشجو بر اساس عوامل گفته‌شده، می‌تواند ذهنیت او را تحت تأثیر قرار داده و در جهت مثبت یا منفی سوگیری ایجاد نماید».

۴-۳. شیوه بیان اعتقاد و ویژگی‌های گفتاری دانشجو بر ذهن اساتید: از دیگر عوامل پنهان مؤثر بر ذهنیت اساتید در ارزیابی پایا نیاز دانشجویان، تأثیر ناخودآگاه شیوه و ویژگی‌های گفتاری دانشجو بر ذهن اساتید است. مصاحبه‌شونده شماره ۶ در این خصوص اظهار می‌دارد: «نحوه سخن گفتن و گوش دادن و بیان اعتقادات، مهارت هستند که این مهارت‌ها در دوره دبستان و قبل از آن شکل می‌گیرند و در وجود انسان نهادینه می‌شوند حتی من معتقدم که این مسائل، آغازشان به زمان انتخاب برمی‌گردد. چون من آغاز زندگی را در انتخاب می‌بینم. به‌طور ناخودآگاه این عوامل بر ذهن استاد تأثیر می‌گذارد و گریزی نیست هرچند انسان باید سعی کند به‌عنوان یک معلم در این چیزها افراط نکند؛ اما کسی نمی‌تواند منکر این امر شود».

۴. تفاوت جنسیت دانشجویان بر ذهنیت اساتید در ارزیابی دانشجویان: همچنین یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد در ارزیابی پنهان مؤثر در ذهنیت اساتید مؤثر باشد، تأثیر جنسیت دانشجو بر ارزیابی پایانی اساتید است.

۴-۱. تفاوت جنسیت دانشجویان: در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱ معتقد است: «این جانب که بر اساس رشته تحصیلی‌ام از این امر اطلاع دارم، تلاش می‌کنم از این تأثیر به دور باشم؛ اما مطالعات نشان داده که این تأثیر وجود دارد از گفته‌های دانشجویان نیز برمی

آید که بسیاری از اساتید تحت تأثیر قرار دارند. دلیل این نکته به تأثیر جنس مخالف بر افراد و نیز تمایل و حساسیت بیشتر زنان به کسب نمره مربوط می‌شود». (اظهارات مشابه: مصاحبه‌شونده‌های شماره ۶ و ۹)

۲-۴. تأثیر لحن عاطفی زنانه بر اساتید: عامل دیگری که به‌عنوان عامل مؤثر بر ارزیابی پایانی از سوی اساتید به آن اشاره شده است، تأثیر لحن عاطفی زنان بر اساتید مرد است. مصاحبه‌شونده شماره ۷ در این باره اظهار می‌دارد: «متأسفانه بررسی و تجارب گذشته از بسیاری از اساتید نشان می‌دهد که جنسیت در ارزیابی استاد، تأثیرگذار بوده و معمولاً دختران یا خانم‌ها با توجه به این که در کلاس منظم‌تر و بر امتحان پایان‌ترم حساس‌تر و اصرار فراوان بر سخت‌گیری نکردن و حتی درخواست و خواهش‌های آنان اگر استاد مرد باشد می‌تواند اثرگذار باشد. خصوصاً لحن‌های عاطفی زنانه بر قلب اساتید معمولاً جوان و بعضاً کم‌ظرفیت، تأثیر دارد؛ اما در پسران این درخواست‌ها بر اساتید مرد کمتر اثرگذار است».

جدول ۲. یافته‌های پژوهش

تم	مقوله	مفهوم
عوامل پنهان مؤثر	۱. تأثیر ویژگی‌های	-نظم و حضور در کلاس
در ذهنیت اساتید	رفتاری و ظاهری	- میزان علاقه‌مندی به تحصیل
بر ارزیابی‌های	دانشجویان بر	- سرزندگی تحصیلی
دانشجویان	ارزیابی اساتید	- صداقت دانشجویان در انجام فعالیت‌ها
		- لحن و نحوه بیان دانشجویان
		- دست خط دانشجو
		- روابط اجتماعی دانشجویان با اساتید
		- خصوصیات شخصیتی
		- میزان مطالعه آزاد
		- نحوه تعامل و برخورد دانشجویان با یکدیگر در حضور استاد
		- تعامل نادرست دانشجویان با استاد
		- عملکرد گذشته دانشجو
		- شرایط و موقعیت دانشجویان
		- رفتار بر اساس انتظارات استاد
		- مؤثر بودن عملکردهای مثبت دانشجویان
		- خطای هاله‌ای
		- شیوه نوشتن در برگه امتحان
		- رفتارهای جزئی و ظاهری دانشجویان

تم	مقوله	مفهوم
		- نظم و بهداشت
۲.	نقش طبقه‌ی اجتماعی دانشجویان	- نقش طبقات اجتماعی بالای دانشجویان
	در ارزیابی اساتید از آنان	- تمایل ذاتی انسان‌ها به منابع قدرت - عاملیت موقعیت عاطفی و احساسی
۳.	نقش اعتقادات	- برتر پنداری عقیده دانشجوی بر عقیده استاد
	در ارزیابی پایی دانشجویان	- نقد عقاید اساتید در حضور جمع - سوگیری کلی مثبت یا منفی - شیوه بیان اعتقاد و ویژگی‌های گفتاری دانشجو بر ذهن اساتید
۴.	تفاوت جنسیت	- تفاوت جنسیت دانشجویان
	دانشجویان بر ذهنیت اساتید در ارزیابی دانشجویان	- تأثیر لحن عاطفی زنانه بر اساتید

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، واکاوی ارزیابانه عوامل پنهان مؤثر بر ذهنیت اساتید دانشگاه در ارزیابی‌های دانشجویان در پایان‌ترم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. لذا در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش دال بر این که بر اساس تجربه‌ی ارزیابانه اساتید دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، شاخصه‌های پنهان مؤثر بر ذهنیت آنان در ارزیابی پایان‌ترم دانشجویان را چگونه می‌توان شناسایی نمود، می‌توان دریافت که بر اساس نظر اساتید هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، علاوه بر معیارهای ظاهری و پذیرفته‌شده در سطح دانشگاه‌ها در ارزیابی دانشجویان، از قبیل فعالیت کلاسی، حل تمرین، آزمون میان‌ترم، ارائه کلاسی، انجام تکالیفی از قبیل ترجمه و بعضاً نوشتن مقاله و آزمون پایان‌ترم، معیارهای پنهانی دیگری نیز بر ذهنیت اساتید در ارزیابی پایان‌ترم دانشجویان نقش دارد. معیارهایی که ممکن است ظهور و بروز داشته باشد یا نه؛ اما در عمل این معیارها مؤثر هستند. تعداد دقیق آن‌ها مشخص نیست؛ اما نسبتاً زیاد هستند. این عوامل، از دانشجویی به دانشجویی دیگر و از استادی به استادی دیگر، متفاوت هستند. این معیارها البته بین همه اساتید یکسان نبودند و حتی ممکن است یک استاد گاهی از آن‌ها استفاده نماید؛ و یا همه دانشجویان را با آن‌ها مورد ارزشیابی قرار ندهد. این امر بیشتر نسبی و موقعیت محور است. کاربرد برخی از آن‌ها، شاگردمحور است؛ یعنی ممکن است عملکرد دانشجو آن را اقتضا کند. به علاوه، آن‌ها

معتقد بودند که در هر زمان بیش از یک مورد از عوامل پنهان مؤثر در ارزیابی‌ها نقش دارند و باور داشتند که این باورها در ذهنیت یک استاد برای همه دانشجویان یکسان نیست. بدین معنا که ممکن است یک استاد از یک دانشجو یک ذهنیت پنهان خاصی داشته باشد که آن را اعمال کند؛ ولی نسبت به یک دانشجوی دیگر، ذهنیت پنهان دیگری داشته باشد. البته همان‌طور که گفته شد، این ذهنیت‌ها را خود دانشجویان بیشتر به اساتید می‌دهند؛ یعنی میزان مطابقت یا عدم مطابقت رفتار دانشجویان بر اساس انتظارات خاص اساتید، در شکل‌گیری این ذهنیت خاص مؤثر است. هرچند ممکن است گاهی این ذهنیت ایجاد شده بر اساس تصورات خود استاد و یا توسط دیگری در ذهن وی ایجاد شده باشد. یا استاد، عوامل خاصی را مؤثر و دخیل بداند. از یک سو، این عوامل ممکن است در ذهنیت یک استاد، از زمانی به زمانی دیگر متفاوت باشد. بدین معنا که ملاک‌های ارزیابی در ذهن یک استاد، هنگام جوانی با ملاک‌های ارزشیابی در ذهن همان استاد در دوران میان‌سالی یا پیری، متفاوت است. و یا از موقعیتی به موقعیت دیگر و یا از کلاسی به کلاس دیگر برای همان دانشجو یا دانشجویان، متفاوت باشد. هم‌چنین، ملاک‌ها از استادی به استاد دیگر متفاوت است. این امر البته می‌تواند باتوجه به جنسیت و البته نوع استخدام اساتید نیز متفاوت عمل کند. چراکه نوع نگرش آن‌ها به دانشجو، تدریس و عملکرد خود اساتید و دانشجویان، در سنین متفاوت و با جنسیت متفاوت، متفاوت است. بدین معنا که اساتید تازه‌کار، دارای قاطعیت بیشتر و سخت‌گیری بیشتری بوده و در نتیجه در ارزیابی‌ها، سخت‌گیرتر و البته ظاهرین‌تر یا کمی‌نگرتر هستند؛ اما شاخص‌های مشترکی هم در بین همه اساتید مصاحبه‌شونده وجود داشت. مثلاً اغلب مصاحبه‌شونده‌ها، به ظاهر و لحن گفتار دانشجویان توجه داشتند باین‌حال، عواملی از قبیل ذهنیت و شناخت قبلی اساتید از دانشجویان، تأثیر ویژه‌ای دارد. به‌زعم برخی از اساتید، این ذهنیت‌ها همیشه منفی نیستند و چه‌بسا تعداد زیادی از آن‌ها مثبت و مؤثر هستند. مثلاً دانشجویان درس‌خوان‌تر و مشارکت‌کننده در امور کلاسی، دانشجویانی که احترام بیشتری به اساتید می‌گذارند و از آن‌ها حرف‌شنویی بیشتری دارند، دارای نقش مؤثرتری هستند. البته و از دگر سو، تعدادی از اساتید هم معتقد بودند که علی‌رغم وجود این ذهنیت‌ها، باید تلاش نمود تا آن‌ها را اعمال ننمود. به‌ویژه، وجود ذهنیت‌های منفی از برخی از دانشجویان را و تلاش نمود تا جهت تحقق عدالت آموزشی، این ذهنیت‌ها را کنار گذاشته و بیشتر ضابطه‌مند و علمی رفتار نمود تا بر اساس ذهنیت‌های ایجاد شده. چراکه ممکن برخی از این ذهنیت‌ها

ناشی از عدم آگاهی دانشجویان و ناخواسته بوده باش و یا تعدادی از آنها، ناشی از هیجانات دانشجویان یا استاد و یا محصول سوءبرداشت و تفسیر نادرست طرفین باشد.

تعدادی از اساتید معتقد بودند که علی‌رغم پایبندی عملی اساتید بر ملاک ارزیابی‌های متداول (آزمون، ارزیابی مستمر و تحقیق و...)، آنها ممکن است برحسب انتظارات خود که عامل ایجاد نوعی ذهنیت در آنها است، به موارد خاصی توجه داشته باشند. البته این ذهنیت‌ها در اساتید مختلف، متفاوت و نسبی است. بدین معنا که به‌عنوان مثال، استادی که خود بسیار اهل مطالعه است، بر مطالعه آزاد دانشجویان تأکید داشته و دانشجویانی که مطالعه آزاد و خارج از بحث کلاسی دارند، چون از نظر وی مسلط‌تر می‌توانند در کلاس نظرات و عقاید خود را بیان کنند، به این دلیل برای این افراد، امتیازهای خاصی در نظر بگیرد که در ارزیابی آنها نیز مؤثر باشد؛ اما استاد دیگری ممکن است بر حوزه‌ی اخلاقیات تأکید بیشتری داشته باشد و هر چه از نظر وی، دانشجویان به این امر پایبندتر باشند، ذهنیت پنهان وی نسبت به آنها، مساعدتر باشد؛ و یا استادی به عوامل پژوهشی، بیشتر توجه داشته باشد. حتی عوامل خارج از دانشگاه، مانند خویشاوندی، آشنا بودن، داشتن آشنای مشترک، سفارش کردن، فرزندان شخصیت‌های خاص و یا انجام امور شخصی استاد (مانند پرداخت قبض بانکی) و غیره نیز می‌توانند در ارزشیابی پایان‌ترم دانشجویان، نقش داشته باشند.

یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های عبادی (۱۳۹۶) همسو است؛ از این‌رو که او نیز عوامل مؤثر پنهانی مانند جو اجتماعی، ساختار مدرسه، رابطه معلم و دانش‌آموز را مورد بررسی قرار داده است. همچنین یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۹۲) که به نقاط قوت ارزشیابی کیفی و نحوه اجرای آن در مدارس تأکید داشته‌اند، همسو است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت زمانی اساتید در پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش، ملاحظه کاری پنهان و ضمنی برخی از مشارکت‌کنندگان در زمینه جواب‌دهی به بعضی از سؤال‌ها و کمبود منبع در زمینه‌ی موضوع پژوهش کنونی اشاره نمود. چرا که در اغلب منابع، بیشتر به مسئله‌ی یادگیری پنهان توجه شده و کمتر به نحوه ارزشیابی پنهان دانشجویان توسط اساتید پرداخته شده است. از همین‌رو، از آنجا که این موضوع در کار پژوهشگران تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته، جا داد که پژوهشگران سطح بررسی این موضوع را در سطوح مختلف آموزش عالی بررسی نموده و به‌علاوه، آن را از سطح

«دانشگاه‌ها و دانشجویان» به سطح «دانش آموزان و معلمان» نیز تعمیم داده و به نقش جنبه‌های روان‌شناسی، اعتقادی، اجتماعی و اقتصادی در ارزیابی‌ها نیز توجه کنند. به‌علاوه این امر می‌تواند از دیدگاه دانشجویان و دانش آموزان نیز بررسی شود. به دو معنا: نخست آنکه از نظر دانشجویان و دانش آموزان، عوامل پنهان مؤثر در ذهنیت اساتید و معلمان چگونه شکل می‌گیرد و دوم، عوامل پنهان مؤثر در ذهنیت دانشجویان و دانش آموزان و حتی اولیای دانش آموزان، در ارزیابی اساتید و معلمان، را چگونه می‌توان تحلیل نمود.

تعارض منافع

نویسندگان، هیچ تعارض منافی ندارند.

منابع

- احمدی، غلامعلی، و حسنی، محمد. (۱۳۸۴). زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس شهر تهران. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۶(۲۳)، ۸۵-۱۲۲.
- اصل مرز، فریبرز. (۱۳۹۵). تأثیر ارزشیابی در بهبود یاددهی یادگیری. رشد آموزش علوم اجتماعی، (۵۷)، ۵۰-۵۴.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- پردخته، فرهاد، کاظم پور، اسماعیل و شکیبایی زهره. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی در دانشجویان دانشگاه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۴۷)، ۱۶-۲۷.
- مصلی نژاد، لیل، پرنده‌آور، نحله، و رضایی، الهه. (۱۳۹۳). تجربه‌ی دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان (یک مطالعه کیفی). مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳(۲)، ۱۱-۱۲۴.
- کشمیری، فاطمه، و حیدری، عاطفه السادات. (۱۳۹۸). چارچوب نظام ارزیابی فراگیر. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۴۰)، ۹۵-۱۰۵.
- سراجی، فرهاد، معروفی، یحیی، و رزاقی، طاهره. (۱۳۹۳). شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۵)، ۳۳-۵۴.
- زحمتکش، ثریا و میرزایی، کامران. (۱۳۹۳). ارزشیابی تکوینی روشی مناسب جهت کاهش اضطراب امتحان در دانشجویان. همایش کشوری آموزش علوم پزشکی.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

نظری، خسرو، و صالحی، پروانه. (۱۳۹۷). نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان. نظریه و عمل در تربیت معلمان (راهبردهای نوین تربیت معلمان)، ۳(۶)، ۸۶-۱۲۰.

عبادی، سید حسن. (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان: چالشی پیدا یا فرصتی ناپیدا. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۴(۵۲)، ۳۵-۴۶.

گرشاسبی، ایوب و فتحی واجارگاه، کوروش، و عارفی، محبوبه. (۱۴۰۰). جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان دوره دوم متوسطه. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۱)، ۲۷-۵۸.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۳). رویکردها و دیدگاه‌های برنامه درسی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

References

- Ahmadi, Gh., A. & Hasani, M. (1384). Contextualizing the implementation of qualitative – descriptive evaluation in schools of Tehran: educational innovation quarterly, 6(23), 85-122. [In Persian]
- Alkin, M.C, Christie. A.C. (2012). *An Evaluation Theory tree*, in M.C. Roost: Tracing theorists Views and influences. pp: 12-65.
- Asl Marz, F. (2016). The impact of evaluation in improving teaching and learning. *Development of social science education*, 57, 50-54. [In Persian]
- Bazargan, A. (2015). *Educational evaluation*. Tehran: Semit Publications. [In Persian]
- Ebadi, S.H. (2016). The hidden curriculum: a challenge or an opportunity. *Research in Curriculum Planning*, 14(52), 35-46. [In Persian]
- Garshasbi, A., Fathi Vajargah, K., & Arefi, M. (2021). The place of ethnicity in the hidden curriculum of the second year of high school. *Journal of Curriculum Studies*, 16(61), 27-58. [In Persian]
- Kashmiri, F., & Heydari, A. (2018). Comprehensive assessment system frame work. *Medical Science Education Development*, 13(40), 95-105. [In Persian]
- Mehr Mohammadi, M. (2013). *Curriculum approaches and perspectives*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publishing House. [In Persian]
- Moslinejad, L., Parand Avar, N., & Rezaei, A. (2014). Students experience in the field of hidden curriculum (aqualitative study). *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 13(2), 111-124. [In Persian]
- Nazari, Kh. & Salehi, P. (2017). The role of hidden curriculum in religiosity from the perspective of elementary school teachers in Masjid Sulaiman city. *Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 3(6), 86-120. [In Persian]
- Pardakhta, F., Kazempour, A., & Shakibaei, Z. (2014). The relationship between hidden curriculum and gender inequalities in college students. *Research in Curriculum Planning*, 12(47), 16-27. [In Persian]
- Saif, A. A. (2015). *Psychology of learning and education*. Tehran: Duran Publications. [In Persian].
- Saraji, F., Maroufi, Y., & Razaghi, T. (2013). Identifying the challenges of evaluating students, Learning in the higher education system. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(5), 33-54. [In Persian]

Zahmat Kesh, S. Mirzaei, K. (2013). Formative evaluation is a suitable method to reduce exam anxiety in students. *National conference of medical science education*. [In Persian]