



شناسایی مؤلفه‌های عدالت در سنجش کلاسی در دانشگاه: یک مرور سیستماتیک

علی بنی‌اسدی^{۱*}، کیوان صالحی^۲، ابراهیم خدایی^۳، خسرو باقری^۴، بلال ایزانلو^۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی مؤلفه‌های سنجش کلاسی عادلانه انجام شد به این منظور روش مرور سیستماتیک هفت مرحله‌ای اوکلی و شایرام مورداستفاده قرار گرفت. جستجو مقالات بر اساس ملاک‌های شمول و عدم‌شمول از پایگاه‌های اطلاعاتی اریک، الزویر، سیج و اشپرنگر انجام شد. انطباق محتوای مقالات یافت شده باهدف پژوهش منجر به بازیابی سیزده مقاله شد. بررسی مقالات یافت شده نشان داد که مؤلفه‌های سنجش عادلانه در سه بخش قبل از فرایند تدریس شامل بیان صریح ملاک‌های نمره دهی و ورود یادگیرندگان به تعیین محتوا و روش ارزیابی، حین فرایند تدریس شامل فرصت برای یادگیری، دسترسی برای نمایش یادگیری، ارتباط شفاف، محیط کلاسی سازنده‌گرا، شانس عمل، تعامل بازتابی، تعادل بین اهداف تکوینی و پایانی، توجه به فرایند و تلاش در طول ترم، بی‌طرفی، ملاحظه‌ی پیشینه‌ی فرهنگی و انطباق روش باهدف ارزیابی و هنگام سنجش پایانی شامل اجتناب از آلودگی نمره، فرصت تجدیدنظرخواهی، اثر مثبت شیوه‌ی ارزیابی بر آموزش و یادگیری، وزن ارزیابی متناسب با برنامه درسی، تناسب ارزیابی با اهداف مشخص شده، دسترسی یادگیرندگان با نیازهای خاص، تعادل بین اهداف تکوینی و پایانی، در نظر گرفتن وزن فردی هنگام نمره دهی پروژه‌ی گروهی، کاهش وزن آزمون در سنجش، حذف عوامل غیر مرتبط، اجتناب از سؤالات فریبنده و استفاده از فرم‌های مختلف آزمون قابل تفکیک است.

کلید واژه‌ها: آموزش عالی، انصاف، سنجش کلاسی عادلانه، عدالت

۱ - نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
ali.baniasadi@ut.ac.ir

۲- عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

۳ - عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

۴ - عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

۵ - عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

سنجش کلاسی، فرایندی مستمر است که دامنه‌ای گسترده از طراحی آزمون‌های مدادی- کاغذی تا اندازه‌های عملکردی را در برمی‌گیرد و باهدف تصمیم‌گیری درباره‌ی یادگیری دانشجویان (تکوینی و تراکمی) انجام می‌شود (ژانگ و بری-استوک^۱، ۲۰۰۳؛ تیرنی^۲، ۲۰۱۴؛ گرین، جانسون، کیم و پپ^۳، ۲۰۰۷). تحولات مهمی در ماهیت و مفهوم‌سازی سنجش طی ۵۰ سال گذشته صورت گرفته است. این‌ها نتیجه تغییرات اهدافی است که سنجش برای آن به‌کاررفته است. به‌عنوان مثال می‌توان تغییر اهداف به سمت استفاده از آزمون‌ها به‌منظور اهداف پاسخگوینانه، کاربرد سنجش برای کمک به فرایند یادگیری (وایت-اسمیت و کامینگ^۴، ۲۰۰۹) یا سنجش برای یادگیری (AfL)^۵ را به‌عنوان نمونه‌ای از تحولات گسترده این حوزه برشمرد (مانند گروه اصلاح سنجش^۶، ۱۹۹۹؛ ارل و کنز^۷، ۲۰۰۶؛ استیجینس و چپیوز^۸، ۲۰۰۵ برگرفته از تیرنی، ۲۰۱۴). به‌رغم توسعه ظرفیت استفاده از سنجش آموزش در هزاره سوم میلادی، لیکن این دگرگونی‌ها و چالش‌های نوظهور آن، ضرورت بازناندیشی موضوع عدالت^۹ را بیش از پیش مطرح کرده است؛ چنانچه در نقشه‌ی علمی کشور نیز که به‌منظور دستیابی به اهداف چشم‌انداز ۱۴۰۴ تدوین شده است عدالت محوری و نهادینه سازی فرهنگ تلاش برای گسترش عدالت به‌عنوان یکی از ارزش‌های بنیادین نقشه علمی کشور مورد توجه قرار گرفته است. به علاوه نگاه قران کریم به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی "فرایند محور" بوده و برنظارت کامل و ارزشیابی عادلانه به‌عنوان یکی از گام‌های این فرایند تاکید می‌کند (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۶).

با توجه به این که در حوزه‌ی سنجش کلاسی، ادراک عدالت بر باورها، ذهنیت، انگیزش، رضایتمندی و عملکرد افراد اثر می‌گذارد (اونگکلی، آنجلا انگ، لینگچونگ و شنگهو^{۱۰}، ۲۰۰۸ برگرفته از صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴) تحولات جدید در این حوزه مانند سنجش عملکرد، سنجش اصیل، سنجش کارپوشه و غیره، بخشی از حرکت به سوی طراحی سنجشی است که یادگیری را حمایت کرده و اطلاعات جزئی‌تری را درباره‌ی

1- Zhang & Burry-Stock

2 - Tierney

3 - Green, Johnson, Kim, & Pope

4 -Wyatt-Smith & Cumming

5 - Assessment for Learning

6 - Assessment Reform Group

7 -Earl & Katz

8 -Stiggins & Chappuis

9 - fairness

10 - Ong Kelly, Angela Ang, Ling Chong & Sheng Hu

دانش‌آموزان فراهم می‌کند (وولف، بیکسبی، گلن و گاردنر، ۱۹۹۱) این تحولات، تغییر در حرکت به سمت رویکردی است که می‌تواند به عنوان یک مساله عادلانه دیده شود (وای-اسمیت و کامینگ، ۲۰۰۹).

روایی، پایایی و عدالت، کیفیت‌هایی هستند که در نظریه‌ی اندازه‌گیری جهت سنجش آموزشی مطلوب به آن‌ها اشاره شده است (تیرنی، ۲۰۱۴) هر چند روایی در زمینه‌ی آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۲ و رسمی به کار می‌رود، اما چنانچه کریسپ، جانسون، و کانستینتینو^۳ (۲۰۱۸) بیان می‌کنند "مهم است که ارزیابی دانشجویان بر مبنای پرسش‌های کلامی و آزمون‌های کلاسی به گونه‌ای مقتضی تفسیر شود تا از یادگیری بیش‌تر آن‌ها حمایت کند" (ص.۳). زیربنای سنجش عادلانه و منصفانه^۴ احترام به جایگاه و بهزیستی دانشجویانی است که مورد سنجش قرار می‌گیرند. یک جنبه‌ی مهم این احترام، اطمینان از متناسب بودن وزن فعالیت‌های سنجش با تاکیدهای برنامه درسی و جنبه‌ی دیگر آن اجتناب از سوالات انحرافی^۵ است (اسکات، وبر، لوپارت، ایتکن و اسکات^۶؛ ۲۰۱۴) که در تفکیک دانشجویانی که از آگاهی و توانایی کافی برخوردارند از سایر دانشجویان، شکست می‌خورند.

ویژگی عدالت آزمون، ماورای ملاحظات روان‌سنجی است و برای بررسی هم تحلیل‌های کمی و هم ارزیابی‌های منطقی لازم است. روش‌های آماری برای بررسی عدالت، بر مقایسه‌های گروهی تمرکز می‌کند و شامل دو طبقه‌ی گسترده‌ی تحلیل در سطح آیتم و پیش‌بینی اندازه‌ی ملاک است که اولی با عنوان "کنش افتراقی سوال"^۷ و دومی تحت عنوان "پیش‌بینی افتراقی"^۸ شناخته می‌شود (کملی^۹؛ ۲۰۱۴).

عدالت به‌عنوان کیفیت مهمی که دوارزشی نبوده و به رغم داشتن ارتباط با مفهوم روایی، اما با آن متمایز بوده (تیرنی، ۲۰۱۴) و در ارتباط با روایی به صورت‌های مختلفی مفهوم سازی شده، شناخته می‌شود. در دیدگاه اول، عدالت مستقل از روایی است، دستورالعمل سنجش عدالت در آموزش (کمیته مشترک فعالیت‌های آزمون‌گیری^{۱۰}، ۱۹۹۸، ۲۰۰۴) و استانداردهایی برای عدالت و کیفیت (خدمات آزمون‌های آموزشی، ۲۰۰۲) چنین رویکردی را نمایندگی می‌کنند؛ دیدگاه دوم، برتری را به عدالت می‌دهد و تلویحاً می‌گوید آزمون باید روا باشد تا

1 - Wolf, Bixby, Glenn & Gardner

2 - High stake

3 - Crisp, Johnson, & Constantinou

4 - equitable

5 - trick questions

6 - Scott, Webber, Lupart, Aitken & Scott

7 - Differential Item Functioning (DIF)

8 - Differential Prediction

9 - Camilli

10 - Joint Committee on Testing Practices

عادلانه باشد (ژی^۱، ۲۰۱۰) از این رو، کنترل منابع واریانس غیرمرتبط، خواه شناختی باشد (دانش و مهارت‌های غیر مرتبط با آزمون)، عاطفی باشد (موارد توهین‌آمیز فرهنگی، تصورات قالبی (کملی، ۲۰۱۴) یا فیزیکی (تداخل جنبه‌هایی از آزمون با توانایی آزمودنی‌ها) به افزایش عدالت منجر می‌شود(خدمات آزمون‌های آموزشی، ۲۰۰۹) در این بخش می‌توان به کارهای کونان^۲ (کونان، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴) اشاره کرد کونان (۲۰۰۲) عدالت را مفهومی سه وجهی شامل روایی، دسترسی و انصاف می‌داند؛ دیدگاه سوم، روایی را کیفیت اساسی آزمون می‌داند و عدالت را مستقیماً به آن پیوند می‌دهد چنانچه استانداردهای ۱۹۹۹ (انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا^۳، انجمن روان‌شناسی آمریکا^۴ و شورای ملی اندازه‌گیری در آموزش و پرورش^۵، ۱۹۹۹) به سه ویژگی عدالت آزمون در زمینه‌های آموزشی و روانشناختی شامل عدالت به‌عنوان عدم سوگیری، عدالت به‌عنوان رفتار منصفانه با همه‌ی آزمودنی‌ها در فرایند آزمون و عدالت به‌عنوان انصاف در دادن فرصت برای یادگیری محتوای پوشش داده شده در یک آزمون پیشرفت، اشاره می‌کند (ژی^۶، ۲۰۱۰). این نگاه سوم به عدالت با سنجش پویا^۷ مرتبط است چنانچه بهارلو (۲۰۱۳) می‌گوید: "به نظر می‌رسد دیدگاه سوم برخی از آثار سنجش پویا را آشکار می‌کند به دلیل این که در این دیدگاه ژئ به نوعی رفتار منصفانه با افراد اشاره می‌کند اما هنوز هم از اصول اصلی سنجش سنتی با توجه به آموزش و فرایندهای آزمودن پیروی می‌کند" (بهارلو، ۲۰۱۳، ص. ۱۹۳۵).

دیکشنری چمبرز^۸ (۱۹۹۲) انصاف را به‌عنوان "عدالت اخلاقی"^۹ تعریف می‌کند انصاف به معنای برابری پیامد نیست و به معنای تجارب یکسان برای همه نیست. به عبارتی عمل سنجش و تفسیر نتایج باید برای همه گروه‌ها عادلانه باشد. به‌عنوان مثال، ممکن است پیامدهای مشابهی برای دو گروه داشته باشیم اما این موضوع را برای یکی از این دو گروه که ممکن است از دسترسی به برنامه درسی محروم بوده ناعادلانه ببینیم. برعکس ممکن است پیامدهای گروهی نابرابر را عادلانه در نظر بگیریم. بنابراین انصاف با برابری یکسان نیست (وای‌اسمیت و کامینگ، ۲۰۰۹).

1 -Xi

2 - Kunnan

3 - American Educational Research Association (AERA)

4 - American Psychological Association (APA)

5 - National Council on Measurement in Education (NCME)

6 -Xi

7 -dynamic assessment

8 -Chambers

9 -moral justice

به طور نظری، ادراک دانش‌آموزان از شیوه‌های مختلف سنجش معلمان، محیط سنجش کلاسی را شکل می‌دهد. به‌طور عملیاتی دو محیط سنجش کلاسی یادگیرنده محور (بازخوردهای آگاهنده، ملاک‌های سنجش روشن) و محیط‌های سنجش سختگیرانه که در آن اهمیت بیشتری به نمره داده می‌شود تا یادگیری، شناسایی شده‌اند (الکروسی^۱، ۲۰۱۰) چنین تمایزی در محیط‌های سنجش در قالب سنجش پویا و سنجش سنتی نیز نمایش داده شده‌اند چنانچه (بهارلو، ۲۰۱۳) اشاره می‌کند تمرکز اصلی عدالت در چارچوب سنتی، ارائه فرصت‌های یادگیری برابر و دسترسی به آزمون که معمولاً به صورت تراکمی در پایان برنامه اجرا می‌شود برای یادگیرندگان است و معمولاً با هدف تصمیمات پذیرش، پاسخگویی، انتخاب و ارتقا به‌کار می‌رود حال آن‌که، سنجش پویا، آموزش و سنجش را ترکیب کرده و از وساطت معلم برای شناسایی مناطقی که دانش‌آموزان نیاز به حمایت بیشتر دارند، بهره می‌برد. به دلیل این که در سنجش پویا، توسعه، مقدم بر اندازه‌گیری است عدالت به این معناست که یادگیرندگان نباید از هر ابزاری که یادگیریشان را بهبود می‌بخشد، محروم شوند.

لام^۲ اشاره می‌کند که جستجو برای عدالت، می‌تواند برابری^۳ را در مقابل عدالت به چالش بکشد. مطالبه‌ی برابری به این معنی است که همه دانش‌آموزان باید با یک روش استاندارد با استفاده از روش‌ها و محتوای سنجش یکسان و روش‌های اجرا، نمره‌گذاری و تفسیر یکسان، سنجیده شوند بر این مبنا جزئی‌ترین تفاوت بین گروه‌ها می‌تواند منتج به ادعای سوگیری شود (دیویس^۴، ۲۰۱۰) چنانچه در سنجش سنتی برای رعایت عدالت، سیستم‌های آموزشی و آموزش‌دهندگان باید با همه افراد صرف‌نظر از نیازهایشان و زمینه‌هایشان یکسان رفتار کنند. از طرف دیگر مطالبه‌ی انصاف به این معنی است که هر دانش‌آموزی باید به‌عنوان یک فرد با توجه به زمینه آموزشی و تاریخچه شخصی (دانش قبلی، تجربه فرهنگی، مهارت زبان و غیره) مورد سنجش قرار گیرد؛ چنانچه سنجش پویا عدالت را مستلزم برخورد یکسان مدرسان با همه یادگیرندگان نمی‌داند. عدالت، مستلزم انجام هر کار ممکن برای بهبود توسعه یادگیرندگان است با درک این که برخی از یادگیرندگان نیازمند حمایت بیشتر زمان و منابع بیشتری نسبت به افراد دیگر هستند (بهارلو، ۲۰۱۳) هدف از این کار، جلوگیری از تأثیرات غیرمرتبط با آزمون است که منجر به مزایا و محدودیت‌هایی می‌شود که نمرات بالاتر و پایین‌تری به همراه دارد؛ البته این امر مستلزم این است که شرایط متفاوت پیشنهاد شده، مانند

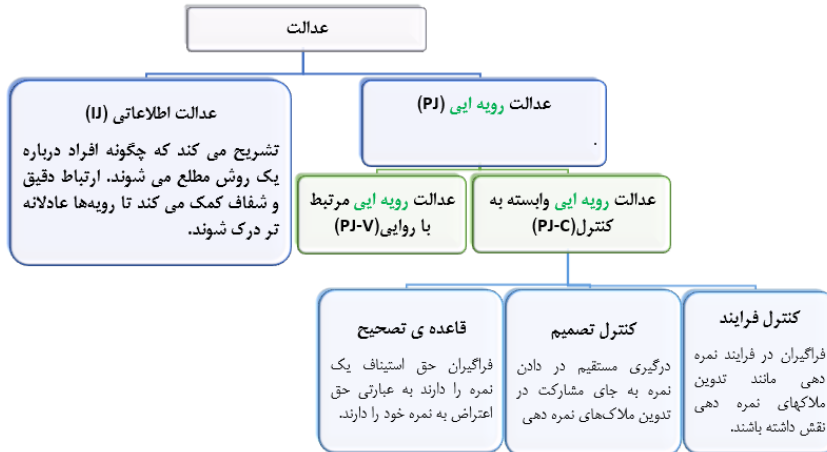
1 - Alkharusi

2 - Lam

3 - equality

4 - Davies

زمان اضافی یا واژه‌نامه برای دارندگان زبان‌های غیرمادری، مزیت غیرعادلانه‌ای فراهم نکند (کملی، ۲۰۱۳).



شکل ۱- تقسیم بندی عدالت برگرفته از گرینبرگ (۱۹۹۳)

برگر و گرب^۱ (۲۰۱۴) بر مبنای نظریه‌های عدالت سازمانی عدالت رویه‌ای^۲ را از عدالت اطلاعاتی^۳ متمایز می‌کنند (نقل از برگر، ۲۰۱۶). تقسیم‌بندی عدالت مبتنی بر کارهای گرینبرگ^۴ (۱۹۹۳)، تیپوت و والکر^۵ (۱۹۷۵) و لونتال^۶ (۱۹۸۰) چنانچه در برگر (۲۰۱۷) آمده است می‌تواند به صورت زیر نمایش داده شود (شکل ۱).

نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلند مدت مشخص می‌کند و دانشگاه‌ها یکی از مهم‌ترین اجزای نهاد آموزش و شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند (کاویانی و نصر، ۱۳۹۵). اهداف و رسالت‌های مختلفی چون افزایش درک بین‌المللی، تشویق پژوهش در بالاترین سطح، پرورش مهارت‌های استدلال انتقادی و تشویق برابری اجتماعی برای این نظام که در ارتقا بخش‌های مختلف جامعه نقش مهمی ایفا می‌کند؛ تعریف شده است (ابطحی و ترابیان، ۱۳۸۹). دستیابی به این اهداف مستلزم بهبود و ارتقای کیفیت آن است که وابسته به چندین عامل از جمله برنامه‌ی درسی است (قنبری و نیکخواه، ۱۳۹۵). ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به‌عنوان ایدئولوژی عملیاتی، یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که بر سایر عناصر آن، نحوه عملکرد مدرس، رفتارهای دانشجو

1 -Burger & Grob
 2 -procedural justice
 3 - informational justice
 4 - Greenberg
 5 - Thibaut & Walker
 6 - Leventhal

و حتی ساختار نظام آموزشی اثر می گذارد و هدف آن شناسایی نقاط ضعف و قوت دانشجویان و ارائه بازخورد به آنها، اصلاح و بازبینی شیوه‌های تدریس، اصلاح برنامه درسی، ارائه گزارش به ذینفعان و مدیران نظام آموزشی و تهیه داده‌های مورد نیاز برای تصمیم‌گیری‌ها و تعیین نمره دانشجویان مربوط می‌شود (آیزنر^۱، ۱۹۹۴ بر گرفته از سراجی، معروفی و رازقی، ۱۳۹۳). عامل ارزشیابی آموزشی به‌عنوان عاملی موثر بر کیفیت آموزش و تدریس از سوی اساتید و دانشجویان مورد تاکید قرار گرفته است (خدیوی، سیدکلان، حسن پور، احمدی و تره باری، ۱۳۹۷). یکی از چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در ایران عدم توجه دست اندرکاران آموزش عالی به پیامدهای غیر تربیتی شیوه‌های ارزشیابی فعلی است که دانشجویان را به حفظ سطحی، رقابت ناسالم و تقلب وادار می‌کند از دیگر چالش‌ها می‌توان به عدم آشنایی مدرسان با فلسفه ارزشیابی و شاخص‌های آن، موانع ساختاری نظام آموزش عالی در تعیین شیوه‌های ارزشیابی و نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر اشاره کرد (سراجی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین قنبری، اردلان و کریمی (۱۳۹۴)، در پژوهش خود نشان دادند که عدم توجه به تفاوت‌های فردی با بیش‌ترین بار عاملی مهم‌ترین چالش ارزشیابی بود که از سوی دانشجویان به آن اشاره شده بود و از میان عوامل این چالش "عدم توجه به علایق دانشجویان در امتحانات" و "عدم توجه به آزادی عمل دانشجویان" بیش‌ترین بار عاملی را داشتند. سایر چالش‌های بر اساس بار عاملی به ترتیب "عدم استفاده از ارزشیابی‌های فرایندی و مستمر"، "عدم توجه به مجموعه هدف‌های یادگیری"، "تاکید بیش از حد به ارزشیابی پایانی"، "عدم آشنایی اساتید با فلسفه و هدف ارزشیابی" و "عدم استفاده از ارزشیابی‌های غیر عینی" بودند. با توجه به اینکه "تدریس مؤثر، یادگیری و سنجش وابسته به سیستم ارزشی پرورش‌دهندگان است" (بنکرز^۲، ۲۰۰۴؛ تیرنی، سایمن و چارلند^۳، ۲۰۱۱ به نقل از اسکات و همکاران، ۲۰۱۴) و از طرفی اجرا و ارزیابی عدالت‌فعالیتی عمل‌گرا^۴ است که بر مبنای مجموعه‌ی مرکبی از تحلیل‌ها، تعیین می‌کند که آیا فرایندها و روش‌های مناسب، اختصاص یافته است (کملی، ۲۰۱۴) و چنانچه به ارزیابی عدالت صرفاً به‌عنوان یک پدیده‌ی فردی نگاه شود این امر به‌طور کامل محقق نخواهد شد (برگر، ۲۰۱۶) و با عنایت به این‌که پژوهش‌های مستمر درباره‌ی تفسیر ذینفعان از عدالت در سنجش کلاسی در همه‌ی سطوح (چه آموزش ابتدایی و چه آموزش عالی) برای ترغیب و حمایت بیشتر از روش‌های سنجش عادلانه تر برای یادگیرندگان ضروریست (تیرنی، ۲۰۱۴).

1 -Eisner

2 - Banks

3 - Simon & Charland

4 pragmatic

بیان مساله

سنجش، تجارب فراگیران را شکل داده و رفتارشان را بیش از آموزشی که دریافت می‌کنند تحت تاثیر قرار می‌دهد، سنجش می‌تواند به بهبود تدریس اساتید و انتخاب روش‌های تدریس مناسب‌تر، نظارت بر یادگیری دانشجویان، بهبود دانش و فهم آن‌ها، شناسایی دانشجویان با نیازهای ویژه آموزشی، نظارت بر تاثیر برنامه‌های آموزشی و بهبود توانایی خودسنجی دانشجویان کمک کند (یامتیم^۱ و ونگ وانگ^۲، ۲۰۱۴؛ کمیته مشترک استانداردها برای ارزشیابی آموزشی^۳، ۲۰۰۳؛ آلسن^۴، ۲۰۰۷ و اونیل^۵، ۲۰۱۷) همچنین روش سنجش تعیین کننده ی روش یادگیری فراگیران بوده و تاثیر مثبت یا منفی روی یادگیریشان دارد چنانچه روش‌های یادگیرنده محور محیط‌های یادگیری برانگیزاننده‌تر و موثرتر فراهم می‌آورد (فلورس^۶، سیمائو^۷، باروس^۸ و پریرا^۹، ۲۰۱۴).

به علت دگرگونی‌های ناشی از عواملی مانند افزایش جمعیت دانشجویی، تحولات اجتماعی اقتصادی و نیز فناوری‌های نوین، ارتقای مستمر نظام‌های آموزش عالی و زیر نظام‌های آن از جمله "ارزشیابی یادگیری دانشجویان" از اولویت برخوردار است (بازرگان، ۱۳۹۴) زیرنظامی که تغییر و کیفیت بخشی به آن سریع‌ترین راه برای تغییر روش یادگیری دانش‌آموزان بوده و یکی از مهم‌ترین زیر نظام‌های موثر در تعالی یا تباهی فرد و جامعه است (علیزاده، صالحی و مقدم زاده، ۱۳۹۶).

دانش‌آموزان، خانواده‌هایشان و سایر ذی نفعان در سیستم آموزشی نیازمند اطلاعات روا در ارتباط با پیشرفت تحصیلی هستند (گرین و همکاران، ۲۰۰۷) و ارزشیابی مناسب با فراهم کردن این اطلاعات به همه ی کسانی که درگیر فرایند آموزش‌اند کمک می‌کند تا تصمیمات بهتری اتخاذ کنند (کمیته مشترک استانداردها برای ارزشیابی آموزشی، ص. ۴).

با توجه به مطالب فوق و گستره ی کاربرد نتایج سنجش "نیاز به ارزشیابی عملی و کاربردی دانش‌آموزان که عادلانه، مفید و دقیق باشد نیازی فراگیر، مهم و چندوجهی است" (کمیته مشترک استانداردها برای ارزشیابی آموزشی، ۲۰۰۳، ص. ۴) و شاید مهم ترین اتهام وارده به

1 - Yamtim

2 - Wongwanich

3 - Joint Committee on Standards for Educational and Evaluation (JCSEE)

4 - Ohlsen

5 - O'Neill

6 - Flores

7 - Simão

8 - Barros

9 - Pereira

سنجش و مطمئناً اولی‌ترین مساله برای مردم، سنجش عادلانه است (همبلتون، سوامیناتان و راجرز^۱، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۹).

پیشرفت یادگیرندگان در یادگیری وابسته به کیفیت مدرسان است که در سه حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، طراحی آموزشی و سنجش تصمیم‌گیری می‌کنند و چنانچه هر یک از این حوزه‌ها نادیده انگاشته شود تصمیمات به اندازه‌ی کافی موثر نخواهد بود. چنانچه مک‌للان^۲ (۲۰۰۴) بیان می‌کند سواد سنجشی ناکافی مدرسان در زمینه‌های روایی، پایایی و عدالت، پیامدهای منفی روی یادگیری خواهد داشت (برگرفته از دلوکا^۳، ۲۰۱۲) و با توجه به اینکه حدود ۵۰ درصد زمان تدریسشان را درگیر فعالیت‌های مرتبط با سنجش‌اند باید به طور پیوسته، توانایی سنجشی‌شان را افزایش دهند (یامتیم و ونگ وانگ، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده است که روش سنجش مدرس، عامل اصلی است که بر یادگیری فراگیران تاثیر می‌گذارد و نه فهم و درک سنجشی او زیرا که بعضاً آنچه مدرسان ادعا می‌کنند با آنچه در کلاس انجام می‌دهند، متفاوت است (ژو^۴، ۲۰۱۷). از این رو زابالزا^۵ (۲۰۰۷) در مورد فرهنگی جدید در دانشگاه صحبت می‌کند که مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها برای استادان شامل بُعد روش شناختی، بُعد ارزیابانه و بُعد حمایتی را شامل می‌شود و این بیانگر آن است که نقش ابزار و زمان سنجش باید درون چارچوبی شفاف و روشن هم برای استادان و هم دانشجویان فهمیده شود، آنچه که پرایس^۶ و همکاران (۲۰۱۲) آن را سواد سنجشی^۷ می‌نامند (فلورس و همکاران، ۲۰۱۴) و بر عدالت به‌عنوان یک بُعد معنادار سواد سنجش معلم تاکید شده است (دلوکا، ۲۰۱۲؛ ژو و برون^۸، ۲۰۱۶) کیفیتی که چند وجهی است و امروزه به‌عنوان یک نگرانی اجتماعی فراتر از موضوع فنی سوگیری^۹ (کملی، ۲۰۰۶ و استوبار^{۱۰}، ۲۰۰۵) نیازمند معلمان و سیستم‌هایی است که بافت اجتماعی سنجش را در نظر می‌گیرند (استرویون، دوچی و جنسنز^{۱۱}، ۲۰۰۵).

عامل اصلی تخصیص پاداش یا تنبیه، معلمان و اساتیدند، آن‌ها هستند که دانشجویان را ارزیابی می‌کنند، نمراتی به آن‌ها اختصاص می‌دهند، حمایت می‌کنند، تشویق می‌کنند و احترام می‌گذارند موضوع اصلی این توزیع دانشجویان و دانش‌آموزانند که عادلانه یا ناعادلانه بودن

1 -Hambelton, Swaminathan, & Rogers

2 - MacLellan

3 - DeLuca

4 - Xu

5 - Zabalza

6 - Price

7 - assessment literacy

8 - Brown

9 - bias

10 -Stobar

11 -Struyven, Dochy & Janssens

این تخصیص‌ها را بر مبنای درکشان از سزاوارانه بودن آن‌ها ارزیابی می‌کنند و این ارزیابی، مولفه‌ی جدایی‌ناپذیر تجربه‌ی یادگیرندگان است (رش و صباغ، ۲۰۱۷) از این‌رو، همه‌ی فعالیت‌هایی که برای سنجش دانشجویان به کار می‌رود باید بر عدالت، حقوق همه‌ی طرف‌های درگیر و کدهای اخلاقی رفتار حرفه‌ای از شروع برنامه‌ریزی و جمع‌آوری داده‌ها تا تفسیر، کاربرد و فرستادن نتایج سنجش تاکید داشته باشند (یامتیم و ونگ وانگ، ۲۰۱۴) چرا که در غیر این صورت، اعتماد بین استاد و دانشجو با سنجشی که دانشجو آن را ناعادلانه درک کند آسیب خواهد دید (گرین و همکاران، ۲۰۰۷).

خصالی، صالحی و بهرامی (۱۳۹۵)، در مطالعه خود نشان دادند که ارزشیابی معلم، دست‌کم می‌تواند در دو زاویه مجزا با انگیزه فراگیر ارتباط برقرار کند. در صورتی که معلم با استفاده از نتایج ارزشیابی، به دانش‌آموزان بازخوردهای سازنده‌ای بدهد، به‌گونه‌ای که ضمن تمرکز بر نقاط قوت و در نتیجه تقویت اعتماد به‌نفس، آن‌ها را نسبت به ضعف‌هایشان آگاه نموده و نوعی خودآگاهی و انگیزه خوداصلاحی را در فراگیر تهییج نماید، می‌تواند نقشی سازنده و بالنده را بر جای گذارد. از دیگر سو، اگر به‌گونه‌ای رفتار شود که فراگیران رابطه بین تلاش و عملکرد تحصیلی با ارزش‌گذاری را کمرنگ ببینند یا احساس نکنند، می‌تواند نقشی تخدیرکننده و انفعالی را بر جای گذارد، به‌گونه‌ای که در فراگیران توانمند، احساس نارضایتی و بی‌عدالتی نسبت به عدالت رویه‌ای در سنجش را تقویت نموده و فراگیران کم‌کار را به انفعال و رضایت از وضعیت موجود دلخوش نماید.

خدمات آزمون‌های آموزشی (۲۰۰۹) سنجش عادلانه را کمکی به افزایش کیفیت در آموزش می‌داند و رعایت عدالت را مستلزم حساسیت نسبت به نیازها و احساسات آزمون‌دهندگان، اجتناب از تصاویر و محتوای توهین‌آمیز و نبود موانع غیرضروری برای موفقیت همه‌ی آزمون‌دهندگان می‌داند و مکانیسم دیدن این الزامات را "وارسی عدالت"^۲ می‌نامد.

سنجش عادلانه از این جهت که نتایج سنجش زمینه‌های تحصیلی آینده و انتخاب‌های شغلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد مهم است و ماهیت چنین سنجش‌هایی روی تمرین‌های کلاسی، روی انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموزان در یادگیری اثر داشته و می‌تواند پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بلندمدتی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد (دلوکا، ۲۰۱۲) این مکانیسم به گونه‌ای است که عناصر موقعیتی و ادراکی نظیر عدالت در آغاز بر اخلاق تحصیلی تاثیر گذاشته و سپس اخلاق تحصیلی موجب کاهش رفتارهای منفی و تقویت رفتارهای مدنی - تحصیلی می‌شود (گل پرور، ۱۳۹۴)؛ چنانچه دریافت رفتارهای عادلانه با خودداری از

1 -Resh & Sabbagh

2 -fairness review

خشونت و درگیر شدن بیشتر در فعالیت‌های فوق برنامه (رش و صباغ، ۲۰۱۷)، خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی مرتبط است (مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲). و حساسیت به عدالت با پذیرش و انجام رفتارهای فریبکارانه‌ی تحصیلی رابطه معنادار دارد چنانچه دریافت رفتارهای ناعادلانه با تقلب (لمنز و سیتن^۱، ۲۰۱۱) و مدرسه‌گریزی (ایشاک و فین^۲، ۲۰۱۳) مرتبط است و روش‌های نمره‌دهی ناعادلانه منجر به خطر افزایش ترک تحصیل دانشجویان می‌شود (برگر و گروب، ۲۰۱۶). نتیجه پژوهش صالحی، بازگان، صادقی و شکوهی‌یکتا (۱۳۹۴)، نشان داد که عدم رعایت سنجش منصفانه^۳، اثرات مخربی نظیر افت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان و شکل‌گیری بی‌عدالتی آموخته‌شده را به همراه داشته است. از سوی دیگر، به دلیل گالیه‌های دانش‌آموزان از رعایت‌نشدن سنجش منصفانه، معلمان نیز در قانع‌کردن دانش‌آموزان با معضلات و مشکلات متعددی مواجه شده‌اند.

در پژوهش حاضر به دنبال آن هستیم تا با مرور سیستماتیک پژوهش‌ها هر در حوزه‌ی عدالت سنجش کلاسی به یافتن نشانگرها و مؤلفه‌های این مفهوم بپردازیم. پژوهش حاضر از جنبه‌ی نظری به مفهوم سازی عدالت در سنجش کلاسی به واسطه‌ی نظم دهی مفهومی و معین کردن نشانگرهای آن کمک خواهد کرد و از اینرو موجب افزایش بدنه‌ی دانش سنجشی کشور و متخصصان و دست‌اندرکاران این حوزه در خصوص انواع رویه‌های عادلانه در سنجش خواهد شد. از بعد عملی به برنامه‌ریزان در حوزه‌ی آموزش عالی در تدوین دستورالعملی ملی برای استانداردهای عدالت در سنجش کلاسی کمک خواهد کرد که باعث افزایش کیفیت زیرنظام "ارزشیابی یادگیری" و به تبع آموزش عالی خواهد شد. با توجه به اینکه عدالت یک بعد معنادار سواد سنجشی اساتید است نتایج این پژوهش به افزایش سواد سنجشی اساتید کمک خواهد کرد و منتج به افزایش کیفیت تدریس و سنجش آن‌ها خواهد شد که باعث افزایش اعتماد بین استاد و دانشجو، افزایش بهزیستی دانشجویان و تقویت رفتارهای مدنی و تحصیلی آنان شده و در بلندمدت پیامدهای اجتماعی و هیجانی مثبتی به دنبال خواهد داشت.

هدف پژوهش

در این پژوهش به دنبال آن هستیم تا با استفاده از مرور سیستماتیک مولفه‌های عدالت در سنجش کلاسی را شناسایی کنیم.

1 -Lemons & Seaton

2 -Ishak & Fin

3 -fair assessment

سوال پژوهش

مؤلفه‌های عدالت در سنجش کلاسی چیستند؟

روش‌شناسی

برای مرور سیستماتیک پژوهش‌ها روش مرور سیستماتیک اوکلی و شابران^۱ را به کار بردیم که شامل مراحل زیر است:

هدف مرور پیشینه

باید مرور گر هدف مطالعه را به صراحت برای خوانندگان مشخص کند. پژوهش حاضر با هدف اولیه شناسایی مؤلفه‌های عدالت در سنجش کلاسی انجام شد.

پروتکل

در پروتکل پژوهش، پژوهشگر باید سؤالات پژوهش، کلماتی که جستجو خواهند شد و منابعی که جستجو در آنها انجام خواهد شد را مشخص کند. در پژوهش حاضر جستجو بر مبنای اصطلاحات «عدالت در سنجش^۲»، «سنجش عادلانه^۳»، «سنجش کلاسی منصفانه^۴» و «سنجش کلاسی^۵» و در پایگاه‌های اطلاعاتی اریک، اشپرینگر و الزویر^۶ انجام شد.

جستجو برای پیشینه

در این مرحله بر مبنای اصطلاحات کلیدی مشخص شده در مرحله قبل و کاربرد صحیح عملگرهای بولی جستجو در پایگاه‌های مورد نظر را انجام دادیم. ۲-۴: در این مرحله با خواندن چکیده مقالات به دست آمده و بر اساس ملاک‌های شمول و عدم شمول^۷ زیر مقالاتی که باید به طور کامل تر مورد مطالعه قرار گیرند مشخص شدند.

ملاک‌های شمول و عدم شمول

الف- مقالات به زبان انگلیسی منتشر شده باشند.
ب- بصورت آنلاین در دسترس باشند.

1 Okoli & Schabram

2 -fairness in assessment

3 - fair assessment

4 - equitable classroom assessment

5 -classroom assessment

6 - ERIC, Springer & ELSVIER

7 - Inclusion & Exclusion

ج- منبع کلیه مقالات، مقالات مجلات^۱ باشند و مقالاتی که در دسته مقالات پژوهشی و مقالات مروری قرار می‌گیرند مورد استناد قرار گیرند.

د- مقالاتی مورد قبول واقع شدند که عدالت در سنجش کلاسی و آموزشی در آن‌ها مطرح بود.

مقالاتی از بررسی حذف شدند که:

الف- عدالت در آزمون‌های سرنوشت‌ساز را مورد بررسی قرار داده بودند.

ب- مقالاتی که محتوای آن‌ها کمکی در جهت پاسخگویی به سؤالات اولیه پژوهش یعنی مولفه‌های عدالت ادراک شده در سنجش کلاسی و تفاوت مولفه‌ها در فرهنگ‌های مختلف نمی‌کنند.

مقالاتی که محتوای آن‌ها کمکی در جهت پاسخگویی به سؤالات اولیه پژوهش یعنی مولفه‌های عدالت ادراک شده در سنجش کلاسی و تفاوت مولفه‌ها در فرهنگ‌های مختلف نمی‌کنند.

ارزیابی کیفیت

با توجه به تعداد محدود مقالات یافت شده و با عنایت به اینکه یک مرورگر کار بررسی را انجام می‌دهد و امکان بررسی میزان توافق نظرات مرورگرهای مختلف وجود ندارد از این مرحله صرف نظر شد.

استخراج داده‌ها

در این مرحله اطلاعات کاربردی (جملات تعیین کننده مولفه‌های ادراک عدالت در سنجش کلاسی، نمونه مورد مطالعه، ملیت نمونه مورد مطالعه و جملات مرتبط با پیامدهای عدالت ادراک شده) را به‌عنوان داده‌های خام بر مبنای سوال پژوهش به شیوه‌ای منظم از هر مطالعه استخراج می‌کنیم.

ترکیب مطالعات

تحلیل موضوعی^۲

1 -journal article

2 - thematic analysis

تحلیل موضوعی روشی مناسب و ابزاری برای ترکیب شواهد کمی و کیفی است (دیکسون-وود، آگارول، جونز، یونگ و ساتن^۱، ۲۰۰۵). در این مرحله تمام عبارات‌های مختصر گردآوری می‌شوند و به صورت موضوعی جهت ترکیب مطالعات مختلف مقوله‌بندی می‌شوند.

نتایج

۱۵۰ مقاله در جستجوی اولیه شناسایی شدند (جدول ۱) از این تعداد ۲۲ مقاله با مرور اجمالی عنوان ملاک‌های ورود به این مطالعه را داشتند که دسترسی به دو تا از مقالات امکان‌پذیر نشد و با بررسی اجمالی متن مقالات هفت تا از مقالات مرتبط با هدف پژوهش نبودند در نهایت ۱۳ مقاله مبنای این پژوهش قرار گرفتند (جدول ۲). مقالات یافت شده در سه دسته قرار گرفتند: الف- آن‌هایی که مباحث اخلاقی را در سنجش کلاسی به طور کلی مورد توجه قرار داده‌اند (شماره ۱ تا ۲)؛ ب- مقالاتی که ادراک عدالت در سنجش کلاسی را بررسی کرده‌اند (شماره ۳ تا ۶) و ج- پژوهش‌هایی که بحث عدالت در سنجش کلاسی به طور مستقیم در آن‌ها مورد توجه قرار گرفته است (شماره ۷ تا ۱۳).

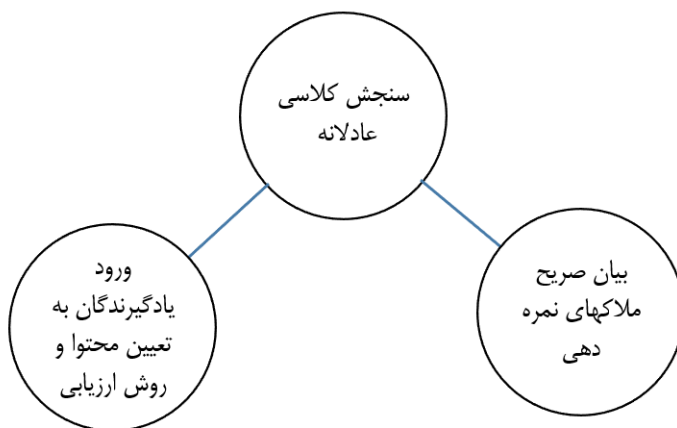
ملاک‌ها سنجش کلاسی عادلانه را بر اساس پژوهش‌های مورد بررسی می‌توانیم در سه بخش فرایند تدریس یعنی ملاک‌های مرتبط با قبل از شروع فرایند تدریس، حین فرایند تدریس و قبل از سنجش پایانی و هنگام سنجش پایانی تفکیک کنیم (شکل ۲، شکل ۳ و شکل ۴).

جدول ۱- مقالات بازبایی شده در جستجوی اولیه

نام پایگاه اطلاعاتی	عبارت جستجو	تعداد اولیه یافت شده	۲۰۱۵- تاکنون	۲۰۱۰- ۲۰۱۴	۲۰۰۵- ۲۰۰۹	۲۰۰۰- ۲۰۰۴	۱۹۹۵- ۱۹۹۹	۱۹۰۰- ۱۹۹۴
ELSVIER	"fairness in assessment" AND "classroom"	۲	(۲۰۱۸)		(۲۰۰۸)			
	"fair assessment" AND "classroom"	۱		(۲۰۱۴)				
	"fair assessment" AND "learning"	۲	(۲۰۱۷)	(۲۰۱۴)				
	"classroom assessment" AND "fairness"	۵	۳	(۲۰۱۴)	(۲۰۰۷)			
	"classroom assessment" AND "ethics"	۳	(۲۰۱۶)		۳			
ERIC	Title: "fairness in assessment"	۹	۲	۲	۳	۱		
	abstract: "fairness in assessment"	۱۰	۱	۶				
	Title: "fair assessment"	۱۴	۱	۱	۲		۱	
	abstract: "fair assessment"	۱۴	۳		۳			۱

Springer	Exact phrase: "fairness in assessment" Title: classroom	۲	۲				
	Exact phrase: "Equitable Classroom Assessment" Title: classroom	۱			(۲۰۰۸)		
	Exact phrase: "fair Assessment" Title: classroom	۵	۶				
SAGE							
	Keywords: "fair assessment" Title: "fair assessment" Abstract: "Fair assessment"	۲۱					
	Title: "fairness in assessment" Keywords: "fairness in assessment" Abstract: "fairness in assessment"	۱					

علامت * تکراری بودن مقالات یافت شده را نشان می‌دهد.



شکل ۲- ملاکهای سنجش کلاسی عادلانه- قبل فرایند تدریس

فرصت برای یادگیری و دسترسی برای نمایش یادگیری، موازنه‌ی بین سنجش و یادگیری است و سه تفسیر در مورد آن وجود دارد. در تفسیر اول، دسترسی به منابع باکیفیت مانند معلمان شایسته و امکانات مناسب به‌منظور دسترسی به محتوا و آمادگی برای سنجش مورد نظر است. در برداشت دوم که مرتبط با سنجش پایانی است این مساله مد نظر قرار می‌گیرد که آیا یادگیرندگان به محتوای مورد آزمون دسترسی داشته‌اند که در این مورد یکسانی دسترسی، عادلانه تلقی می‌شود؛ زیرا عملکرد یادگیرندگان در آزمون‌های پایانی می‌تواند توسط تفاوت‌ها در فرصت‌های یادگیری تحت تاثیر قرار گیرد. تفسیر سوم در بحث ارزیابی تکوینی و آموزش مطرح می‌شود که برداشتی منصفانه از عدالت است و فرصت‌های یادگیری مختلف

برای یادگیرندگان با توانایی‌های مختلف را مجاز می‌شمارد (تیرنی، ۲۰۱۴؛ رسولی، زندی و دلوکا، ۲۰۱۸ و کلنوسکی^۱، ۲۰۱۴). از طرفی باید یادگیرندگان شانس عمل داشته باشند به این معنی که فرصت داشته باشند تا دانش، مهارت و توانایی خود را قبل از ارزیابی و تصمیم‌گیری ابراز کنند. از این رو در بحث نمره‌دهی مشارکت یادگیرندگان، باید فرصت برای مشارکت در بحث کلاسی به آن‌ها داده شود، فرصتی که توسط مدرس باید فراهم گردد (پپر و پاتک^۲، ۲۰۰۸).

با یادگیرندگان باید با احترام و مراقبت برخورد شود و یادگیرندگان و خانواده‌های آن‌ها باید از تاثیر شخصی و مضر فرایند ارزیابی و پیامدهای آن محافظت شوند. دو جنبه‌ی مهم محیط سازنده‌گرا پویایی قدرت و رابطه محترمانه است. هموار کردن راه برای یادگیری، پایه‌های صداقت، احترام و مراقبت از روابط مدرس- یادگیرنده و یادگیرنده-یادگیرنده ضروریست. شرکت فعالانه‌ی یادگیرندگان در تصمیم‌گیری‌های کلاس از جمله تصمیم‌های مرتبط با سنجش همچون ورود به فرایند و محتوای روش سنجش اهمیت دارد چرا که ارزشیابی برای یادگیرندگان و با یادگیرندگان و نه در برابر آن‌ها انجام می‌شود (رسولی، زندی و دلوکا، ۲۰۱۸ و فلنز^۳، ۲۰۰۶). عدم توجه به نظرات و آراء یادگیرندگان می‌تواند نشانگر فروپاشی روابط آموزشی بوده که پتانسیل یلگیری یادگیرندگان را تضعیف می‌کند (اسکات، وبر، لوپارت، ایتکن و اسکات، ۲۰۱۴).

جدول ۲- جدول توصیفی مقالات مورد بررسی

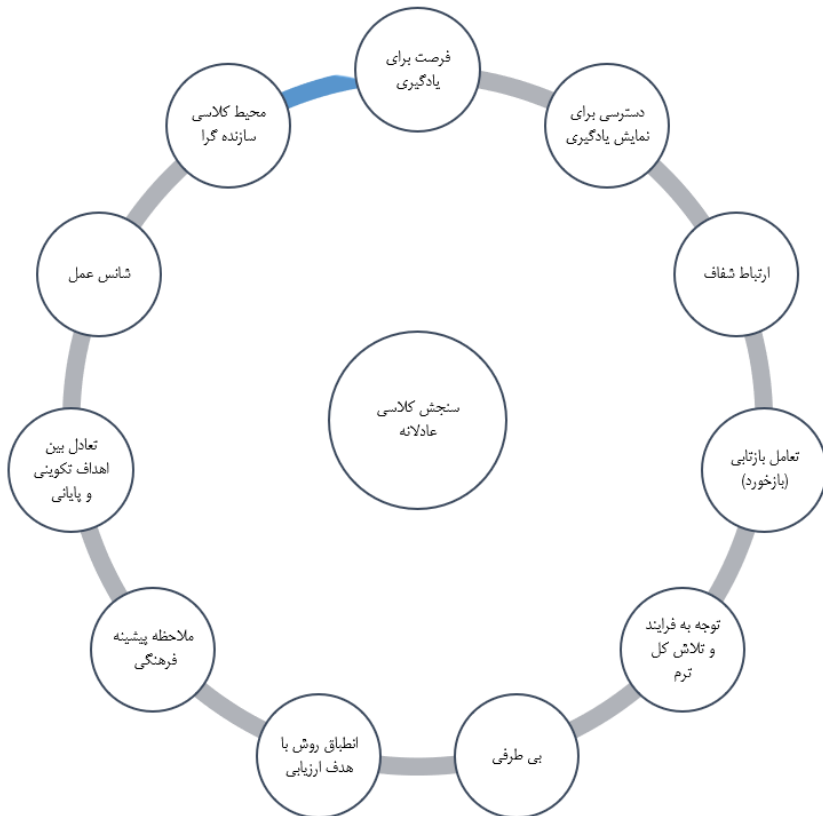
ردیف	عنوان مقاله و سال	نویسنده	پایگاه اطلاعاتی	روش پژوهش
۱	Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes	Green, Johnson, Kim & Pope	ELSEVIER	survey
۲	Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment, 2009	Pope, Green, Johnson & Mitchell	ELSEVIER	critical incidents technique (CIT)
۳	A comparative study of Chinese and United States pre-service teachers' perceptions about ethical issues in classroom assessment, 2016	Liu, Johnson & Fan	ELSEVIER	survey

1 - Klenowski

2 - Pepper & Pathak

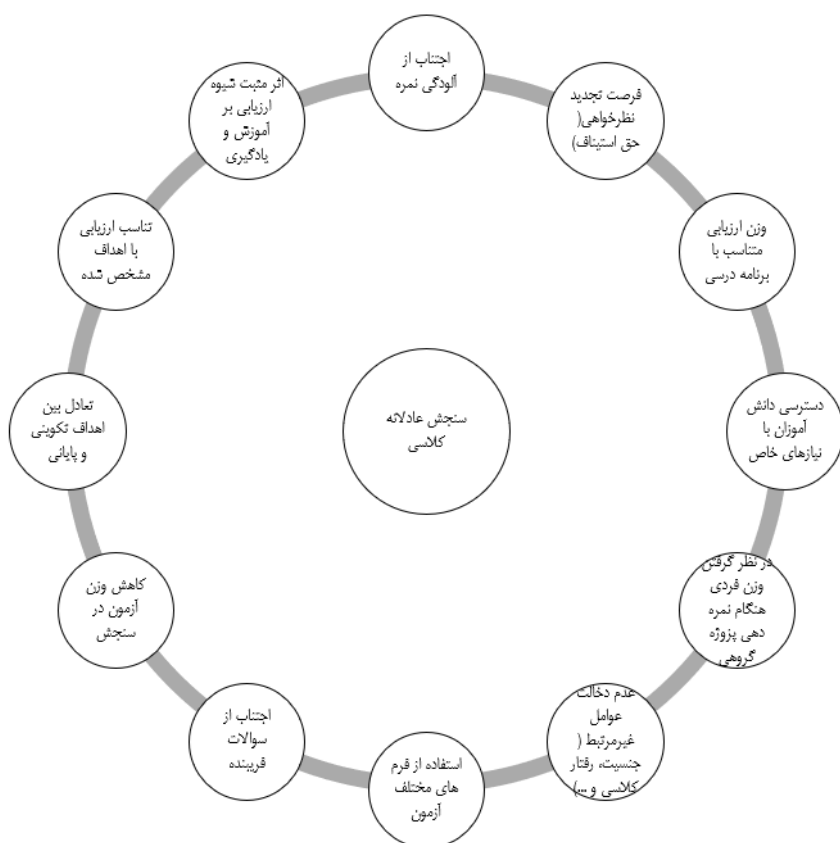
3 - Fellenz

۴	Students' conceptions about a fair assessment of their learning, 2017	Murillo & Hidalgo	ELSEVIER	phenomenographic study
۵	Classroom Contribution: What Do Students Perceive as Fair Assessment, ?2008	Pepper & Pathak	ERIC	a scenario and survey design
۶	Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages, 2018	Coombs, DeLuca, LaPointe-McEwan & Chalas	ELSEVIER	survey
۷	Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment, 2014	Tierney	ELSEVIER	multi-case study design
۸	Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic metaethnography of assessment literature and beyond, 2018	Rasooli, Zandi & DeLuca	ELSEVIER	systematic meta-ethnographic review
۹	TOWARD FAIRNESS IN ASSESSING STUDENT GROUPWORK: A PROTOCOL FOR PEER EVALUATION OF INDIVIDUAL CONTRIBUTIONS, 2006	Fellenz	ERIC	
۱۰	Fair and equitable assessment practices for all students, 2014	Scott, Webber, Lupart, Aitken & Scott	ERIC	mixed-methodological approach
۱۱	Towards fairer assessment, 2014	Klenowski	ERIC	
۱۲	Equitable Classroom Assessment: Promoting Self-Development and Self-Determination, 2008	KELLY & BRANDES	Springer	
۱۳	Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice, 2015	McArthur	ERIC	



شکل ۳- ملاک‌های سنجش کلاسی عادلانه- حین فرایند تدریس

بازخوردهای آگاهاننده و منظم اطلاعات لازم را درمورد چگونگی عملکرد یادگیرندگان فراهم می‌کند. برای یادگیرندگان بازخورد یک برانگیزاننده‌ی اولیه است. بدون بازخورد یادگیرندگان نمی‌دانند تا چه اندازه به سمت اهداف حرکت کرده‌اند و ممکن است انرژی خود را صرف یادگیری نکنند (پیپر و پاتک، ۲۰۰۸ و فلنز، ۲۰۰۶).



شکل ۴- ملاک‌های سنجش کلاسی عادلانه- بعد فرایند تدریس و هنگام سنجش پایانی

عوامل نامرتبط با سازه‌ی مورد سنجش باید حذف شوند به عبارتی باید از آلودگی نمره اجتناب شود. پژوهش پاپ، گرین، جانسون و میچل (۲۰۰۹) نشان داد که مدرسان بیشتر در مورد آلودگی نمره اختلاف دارند و این نشان می‌دهد که اصول روشنی ندارند که در این زمینه هدایت کننده باشد.

جنسیت، رفتار یادگیرندگان و پیشینه‌ی فرهنگی نباید بر نمرات دریافتی آن‌ها اثر بگذارد چرا که یادگیرندگان از فرهنگ‌های مختلف، پس‌زمینه‌های قومی و شرایط اجتماعی مختلف تجارب متفاوتی را به کلاس درس می‌آورند. شیوه‌ی ارزشیابی باید بر یادگیری و آموزش تاثیر مثبت بگذارد و سنجش پایانی باید فاقد سوالات فریبنده^۲ باشد چرا که در تمایز یادگیرندگان

1 - Pope, Green, Johnson & Mitchell

2 - trick questions

مطلع و غیرمطلع ناکام می‌ماند (اسکات، وبر، لوپارت، ایتکن و اسکات، ۲۰۱۴ و کلنوسکی، ۲۰۱۴).

نتیجه‌گیری

بافتی بودن موضوعات اخلاقی و عدالت در سنجش در پژوهش انجام شده توسط لو، جانسن و فن^۱ (۲۰۱۶) نشان داده شده است به طوری که در این پژوهش که با عنوان "مطالعه‌ی مقایسه‌ای ادراک معلمان چینی و آمریکایی درباره‌ی موضوعات اخلاقی در کلاس درس" و با طراحی ۳۶ سناریو که عمل یا اندیشه‌ی معلم در ارتباط با شیوه‌های سنجش را نشان می‌دادند انجام شد نتایج حاصل از تحلیل‌های دو پاسخ‌های ۱۷۳ معلم آمریکایی و ۱۷۴ معلم چینی نشان داد که نظر معلمان دو کشور در ۲۲ سناریو از ۳۶ تا به طور معنی‌داری متفاوت بود (اندازه اثر بیشتر از ۰/۳) و از هشت سناریوی مربوط به عدالت/ سوگیری در ۳ سناریو تفاوت‌ها معنادار بودند.

از سایر پژوهش‌های کمی در این حوزه می‌توان به پژوهش کومبز، دلوکا، لوپوینت-مکیون و چالاز^۲ (۲۰۱۸) اشاره کرد که با عنوان "تغییر رویکردها به سنجش کلاسی: یک مطالعه‌ی تجربی در بین مراحل شغلی معلم" انجام شده است. در این پژوهش مشارکت‌کنندگان ۷۲۷ معلم بودند که در چهار گروه معلمان پیش از خدمت (در شروع برنامه‌ی آموزشی معلم)، معلمان در شروع خدمت (بعد از اتمام برنامه‌ی آموزشی معلم)، معلمان در اوایل خدمت (معلمان با سابقه‌ی خدمت ۵ سال یا کمتر) و معلمان در حال خدمت (با تجربه‌ی بیش از ۵ سال) قرار گرفتند و به پرسشنامه‌ی رویکردهای سنجش کلاسی^۳ پاسخ دادند. در این پژوهش عدالت در سه قالب رفتار منصفانه، رفتار استاندارد و رویکرد فردی به کار رفت نتایج نشان داد تفاوت معناداری بین عدالت سنجش و مراحل شغلی وجود دارد به طوری که رویکرد منصفانه به عدالت سنجش در شرکت‌کنندگان قبل خدمت به طور معناداری کمتر از شرکت‌کنندگان ضمن خدمت بود.

از این رو و با توجه به اینکه تنها یک پژوهش مورد بررسی یعنی پژوهش موریلو و هیدالگو (۲۰۱۷) ادراک یادگیرندگان از سنجش عادلانه را به شیوه‌ی کیفی پدیدارشناسی بازنمایی کرده است و با توجه به بافت فرهنگی حاکم بر کشور و سیستم آموزشی ما و شیوه‌ی آموزش محور رایج در دانشگاه‌های کشور، جهت دستیابی به بینش و درک بهتری از مؤلفه‌های عدالت در

1 - Liu, Johnson & Fan

2 - Coombs, DeLuca, LaPointe-McEwan & Chalas

3 - Approaches to Classroom Assessment Inventory (ACAI)

سنجش کلاسی انجام یک مطالعه‌ی پدیدارشناسی به منظور کشف ادراک ذی‌نفعان (اساتید و دانشجویان) از مفهوم عدالت ضروری به نظر می‌رسد چرا که اگر قرار باشد اساتید شیوه‌های ارزیابی عادلانه‌تر اجتماعی را به کار گیرند، آنها باید به روشنی با دانشجویان نشان ارتباط برقرار کنند تا درک کنندچه مولفه‌هایی ارزیابی عادلانه را تشکیل می‌دهد(کلی^۱، ۲۰۰۸).

منابع

- ابطحی، سید حسین و ترابیان، محسن. (۱۳۸۹). بررسی تحقق اهداف آموزش عالی بر اساس سند چشم‌انداز بیست ساله کشور با روش فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP). فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴(۸)، ۳۱-۶۰.
- سراجی، فرهاد؛ معروفی، یحیی؛ رازقی، طاهره. (۱۳۹۲). شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۵)، ۳۳-۵۴.
- خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ بهرامی، مسعود (۱۳۹۵). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۲)، ۱۲۱-۱۵۲.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۹)، ۵۹-۹۹.
- علیزاده، ش.، صالحی، ک.، & مقدم زاده، ع. (۱۳۹۶). واکاوی کیفیت سنجش کلاسی معلمان؛ مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱(۱۷)، ۶۳-۸۴.
- قنبری، سیروس؛ اردلان، محمدرضا و کریمی، ایمان. (۱۳۹۴). تاثیر چالش‌های ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان بر رویکرد مطالعه عمل فکورانه. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۲)، ۱۱۳-۱۰۵.
- قنبری، مهدی و نیکخواه، محمد. (۱۳۹۵). فهم چالش‌های عنصر ارزشیابی برنامه درسی دانشجویان دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان: جستاری پدیدارشناسانه. فصلنامه علمی - تخصصی آموزش پژوهی، ۲(۷)، ۴۷-۶۲.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۵۱-۶۵.
- محمدرزاده، زینب و صالحی، کیوان. (۱۳۹۶). فرایند ارزشیابی تحصیلی از دید قران کریم. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵(۳۷)، ۷۹-۱۰۰.

¹ - Kelly

مرزوقی، حیدری و حیدری. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۰(۳)، ۳۳۴-۳۲۸. همبلتون، آر.ک.، سوامیناتان، اچ.، و راجرز، اچ. جی. (۱۳۸۹). مبانی نظریه ی پرسش - پاسخ) محمدرضا فلسفی نژاد، ترجمه). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

Alkharusi, H. (2010). A multilevel linear model of teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 5-11.

Baharloo, A. (2013). Test fairness in traditional and dynamic assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1930-1938.

Burger, R., & Grob, M. (2016). Fairness and university dropout. The role of grading procedures in the development of dropout intentions.

Burger, R. (2017). Student perceptions of the fairness of grading procedures: a multilevel investigation of the role of the academic environment. *Higher Education*, 74(2), 301-320.

Camilli, G. (2013). Ongoing issues in test fairness. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 19, 104-120.

Coombs, A., Deluca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approach to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Testing and Education*, 71, 134-144.

Crisp, V., Johnson, M., & Constantinou, F. (2018). A question of quality: Conceptualisations of quality in the context of educational test questions. *Research in Education*, 1-24.

DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34, 576-591.

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence: . *Journal of Health Services Research & Policy*, 45-53.

Educational Testing Service. (2009). *ETS Guidelines for Fairness Review of Assessments*. Princeton: NJ: ETS.

Educational Testing Service. (2016). *ETS International Principles for the Fairness of Assessments*. Princeton: NJ: ETS.

Educational Testing Service. (2016). *ETS Guidelines for Fair Tests and Communications*. Princeton: NJ: ETS.

Fellenz, M, R. (2006). Toward fairness in assessing student groupwork: a protocol for peer evaluation of individual, *journal of management education*, 3(4), 570-591.

Flores, M.A., Simão, A.M.V., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*.

- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 999-1011.
- Ishak, Z., & Fin, L. S. (2013). Truants' and Teachers' Behaviors in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103.
- Joint Committee on Standards for Educational and Evaluation. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. Thousand Oaks, CA: Educational Policy Leadership Institute/Corwin Press Inc
- Kelly, D. M., & Brandes, G. M. (2008). Equitable Classroom Assessment: Promoting Self-Development and Self-Determination, *Interchange*, 39(1), 49- 76.
- Klenowski, V. (2013). Towards fairer assessment. *The Australian Association for Research in Education*, 41(4),445-470.
- Lemons, M., & Seaton, J. (2011). Justice in the classroom: Does fairness determine student cheating behaviors? *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 7(1).
- Liu, J., Johnson, R., & Fan, X. (2016). A comparative study of Chinese and United States pre-service teachers' perceptions about ethical issues in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 57-66.
- McArthur, J. (2015). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*,41, 967-981.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10-16.
- Ohlsen, M. T. (2007). Classroom assessment practices of secondary school members of NCTM. *American Secondary Education*, 36, 4-14.
- O'Neill, G. (2017). It's not fair! Students and staff views on the equity of the procedures and outcomes of students' choice of assessment methods. *Irish Educational Studies*.
- Pepper, M. B., & Pathak, S. (2008). Classroom Contribution: What Do Students Perceive as Fair Assessment?, *Journal of Education for Business*, 83(6), 360-368.
- Pope, N, Green, S, K, Johnson, R, L, & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment, *Teaching and Teacher Education*,25, 778-782.
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic metaethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164-181.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Soc Psychol Educ*, 20, 387-409.

- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?" : an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 349-371.
- Scott, S., Webber, C.F., Lupart, J. L., Aitken, N., & Scott, D, E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles*, 21(1), 52-70.
- Stobart, G. (2006). Validity in Formative Assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 133-146). London: Sage.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 325-341.
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55-69.
- Xi, X. (2010). How do we go about investigating test fairness? *Language Testing*, 27(2), 147-170.
- Xu, H. (2017). Exploring Novice EFL Teachers' Classroom Assessment Literacy Development: A Three-Year Longitudinal Study. *Asia-Pacific Edu Res* , 219-226.
- Wyatt-Smith, C., & Cumming, J. (2009). *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice*. New York: Springer.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J., & Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- Yamtim, v., & Wongwanich, s. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *applied Measurement in Education*, 323 -342.

Identifying Fair Classroom Assessment Components at the University: A Systematic Review

Ali Baniasadi, Keyvan Salehi, Ebrahim Khodaie, Khosro Bagheri,
Balal Izanloo

Abstract

The purpose of this study was to identify the components of fair classroom assessment. The seven-stage systematic review method of Okoli and Schabram was used. The articles were searched based on inclusion and exclusion criteria from the databases of ERIC, ELSEVIER, SAGE and Springer. Matching the content of the articles with the purpose of the research resulted in retrieving thirteen articles. Examination of the literature showed that the components of fair assessment in the three sections: Before the teaching process including explicit expression of the scoring criteria and student input into process and content of the evaluation procedure, during the teaching process including opportunity for learning, access to demonstrate learning, Transparent communication, constructive classroom environment, chance to perform, reflective interaction, balance between formative and summative purposes, attention to whole semester process and effort, objectivity, consideration of cultural background, and Adaptation of the method with the aim of evaluation and at the end of teaching and time of final evaluation including avoid score pollution, reconsideration opportunity, positive effect of assessment method on teaching and weightings of assessment activities are proportionate with the emphases within the curriculum, proportion of assessment with specified goals, accessibility of learners with special needs, balance between formative and summative purposes, consideration of individual weight when group project scoring, weight loss test in assessment, Remove irrelevant factors, avoidance of 'trick questions, and the use of different test forms are separable. **Keywords:** Higher Education, equity, fair Classroom Assessment, fairness.