

شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی در آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و میزان کاربرد آن از منظر دانشجویان

مجید نائینی*

بهبود یاری‌قلی**

ابوالفضل قاسم‌زاده***

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و بررسی میزان کاربرد آن از دیدگاه دانشجویان بود. روش پژوهش، رویکرد ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی است. مرحله اول کیفی و مرحله دوم کمی و از نوع توصیفی-پیمایشی است. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی، اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و جامعه آماری بخش کمی، دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی این دانشگاه به تعداد ۶۰۶۵ نفر بود که با نمونه‌گیری هدفمند با ۱۶ عضو هیئت علمی مصاحبه شد و ۳۶۲ نفر از دانشجویان نیز با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزار بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختارمند و ابزار بخش کمی، پرسشنامه اخلاق ارزشیابی محقق‌ساخته شامل ۳۴ گویه بود. برای تحلیل یافته‌ها از تحلیل محتوای کیفی از نوع عرفی و آزمون t تک‌نمونه‌ای و t مستقل برای بخش کمی استفاده شد. یافته‌های کیفی شامل ۶ مؤلفه که به‌عنوان مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی شناسایی شد. نتایج کمی نشان داد، میزان کاربرد مؤلفه ارتباطات مؤثر در ارزشیابی مطلوب و مؤلفه‌های «سوگیری نکردن در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی» از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد کمتر از میانگین مفروض گزارش شدند. همچنین از دیدگاه دانشجویان کارشناسی مؤلفه‌های: ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی مطلوب گزارش شدند. بررسی تفاوت میزان کاربرد مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی بین دانشجویان دختر و پسر نشان‌دهنده آن است که در مؤلفه‌های سوگیری نکردن در ارزشیابی، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در سایر مؤلفه‌ها تفاوتی دیده نشد. نظام اخلاقی در آموزش عالی به‌ویژه در ارزشیابی دانشجویان، منعکس‌کننده رفتارهای حرفه‌ای و تعهد اخلاقی استادان است.

واژگان کلیدی: اخلاق ارزشیابی، آموزش عالی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان.

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزش عالی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

**استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز (نویسنده مسئول):

B_yarigholi@yahoo.com

***دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز

مقدمه

آشنایی و کاربست اصول و مفروضات اخلاقی، راهی برای بقا، سعادت و توسعه جوامع انسانی است. توجه نظام‌های آموزشی جهان به موضوع رعایت اخلاق در تمام ابعاد آموزش و پژوهش که به تدوین آیین‌نامه‌های اخلاق حرفه‌ای در آنها منجر شده است، نشانگر اهمیت این امر بوده و توجه به آن را ضروری کرده است. عرصه آموزش عالی و دانشگاهی، کارکردهای مختلفی دارد که مهم‌ترین و گسترده‌ترین آنها، آموزش علمی و عملی دانشجویان در رشته‌های مختلف است. بخش عمده این وظیفه بر عهده اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها بوده و این امر موجب شکل‌گیری مسئولیت‌های اخلاقی شده است.

گسترش جهشی و بیش از حد پیکره آموزش عالی ایران از نظر افزایش و تنوع دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تأسیس روزافزون رشته‌ها از مقطع کاردانی تا مقاطع دکتری، گرچه به ظاهر، سطح عمومی علمی و آگاهی در جامعه را ارتقا داده است؛ اما متناسب نبودن تعداد استادان کارآموده و دارای شرایطی که بتوانند به‌عنوان الگوهای اخلاقی نظری و عملی شایسته برای جامعه دانشجویی باشند، باعث شده که معیارهای انتخاب معلمان و استادان مراکز آموزش عالی (از مربی تا استاد)، از ضوابط کمال‌گرایانه و اخلاق‌نگر دقیق سنتی به‌سوی «رتبه‌نگر» و «معدل‌گرا» تغییر جهت دهند، ردای مقدس معلمی و استادی مراکز آموزش عالی، کسوت افرادی شود که غالباً از کلاس اول ابتدایی تا قرار گرفتن در جایگاه رفیع معلمی، هیچ تجربه‌ای از این جایگاه ندارند و تنها به سلاح «رتبه برتر» مجهز هستند، به‌عنوان الگوی «تعلیم» برای دانشجویان ظاهر شوند. چنین افرادی، هنگام ارتباط و تعامل، با کمبودهای شدید و جدی روبه‌رو می‌شوند و برای حل مشکل و خروج از بن‌بست، غالباً بدون توجه به مقطع تحصیلی دانشجویان و در نتیجه تفاوت در نحوه کاربرد شیوه‌های نوین آموزش و ارزشیابی باعث بی‌انگیزگی دانشجویان می‌شوند (طباطبائی، ۱۳۹۱).

اخلاق در اصطلاح نظریه‌پردازان معانی و کاربردهای متفاوتی دارد؛ مثلاً برخی خلق و اخلاق را ملکه‌ای نفسانی می‌دانند که مقتضی صدور کارها از انسان بدون نیاز به فکر و اندیشه است. برخی نیز اخلاق را تنها به فضایل اخلاقی اطلاق می‌کنند و آن را در مقابل ضد اخلاق به کار می‌برند (فرانکینا^۱، ۱۹۷۳ به نقل از خنیفر، بزاز و مولوی، ۱۳۹۴). اخلاق

^۱. Frankena

در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است و منشأ اثربخشی در آن است، به همین دلیل مورد توجه بسیاری از دانشگاه‌ها قرار گرفته است (مصباحی و عباس‌زاده، ۱۳۹۲). آموزش عالی به دلیل تنوع فرهنگی و نوع مراجعه‌کنندگان، زمینه مناسبی برای بروز مسائل غیراخلاقی دارد. اخلاق در همه زمینه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی از مدیریت تا فعالیت‌های پژوهشی و تدریس کاربرد دارد و همه فعالیت‌های مؤسسات و دانشگاه‌ها جنبه اخلاقی دارد (هوپر^۱، ۲۰۰۵ به نقل از سلاجقه و صفری، ۱۳۹۴). به نظر آگولانا^۲ (۲۰۱۱) به نقل از آبه و آیسنبور^۳، (۲۰۱۳)، اخلاق و آموزش هر دو موضوعات اصولی و منظمی هستند که ایده‌هایی در مورد ماهیت دانش و ماهیت آنچه ارزشمند است را شامل می‌شوند. یکی از موضوعات مورد توجه انجمن ارزشیابی توجه به صلاحیت حرفه‌ای و اخلاقی مدرسان در ارزشیابی از دانش‌آموزان و دانشجویان است (ترامپاور، شرارا و گلد اسمیت^۴، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، آموزش عالی نیز نظامی حرفه‌ای است و مجموعه‌ای از رفتارهای انسانی افراد مؤثر در سازمان را پوشش می‌دهد. رفتار این عاملان نیز در سود یا زیان دیگران و همچنین در رشد یا زوال شخصیت خود آنان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین نظام آموزش عالی می‌تواند به لحاظ اخلاقی مورد بحث قرار گیرد. حسن انجام کار در نظام آموزشی فعال و ایدئال، شرطی الزامی است. بدون این شرط، تحقق آموزش درست و مطمئن امکان‌پذیر نخواهد بود. ارزشیابی جزء جدایی‌ناپذیر آموزش بوده و از برجسته‌ترین عواملی است که می‌تواند بر انگیزش و یادگیری فراگیران تأثیر بگذارد. در آموزش عالی، یادگیری دانشجویان بیش از آنکه تحت تأثیر فعالیت‌های واقعی محیط آموزشی باشد، از ادراکات آنها در مورد محیط آموزشی متأثر می‌شود. بنابراین ادراک دانشجویان از ارزشیابی، تأثیری مهم بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد و روش‌های ارزشیابی دانشجویان از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش آنان است (کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده، ۱۳۹۲).

ارزشیابی، فعالیتی نظام‌دار است که طی آن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری تعیین می‌شوند، اطلاعاتی درباره وضعیت موضوع مورد نظر فراهم می‌آید و با مقایسه وضع

1. Hooper

2. Agulana

3. Abe & Isanbor

4. Trumpower, Sharara, Goldsmith

موجود و ملاک‌های تعیین شده، ارزش آن موضوع مشخص می‌شود. بر این اساس، ارزیاب باید تصمیم بگیرد که از کدام منابع و با چه شیوه‌ای ملاک‌های ارزش ارزش‌گذاری را انتخاب کند، چگونه اطلاعات لازم درباره موضوع مورد بررسی را به دست آورده و تحلیل کند و چگونه و به چه مراجعی یافته‌های حاصل از فعالیت ارزشیابانه خود را عرضه نماید تا در جهت بهبود وضع موجود از آنها استفاده کنند. در واقع ارزشیابی ابزاری است که می‌توان از آن برای تحقق هدف‌های آموزش عالی استفاده کرد (اخلاقی، یارمحمدیان، خوشگام و محبی، ۱۳۹۰). در هر برنامه آموزشی، ارزشیابی می‌تواند آموزش را از حالت ایستا به مسیر پویا هدایت کند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، برای مقایسه نتایج به دست آمده از سنجش عملکرد یادگیرندگان با هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری انجام می‌شود و این امکان را فراهم می‌سازد تا بر اساس نتایج آن نقاط قوت و ضعف آینده آموزش مشخص شود و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در ایجاد تحول و اصلاحات آموزشی گامی مناسب برداشته شود. رعایت الزامات اخلاقی از اصول بنیادی ارزشیابی است که نتایج ارزشیابی را بهبود می‌بخشد. در ارزشیابی صحیح، ضمن رعایت استانداردهای کمی و کیفی طراحی سؤال باید به اصول اخلاقی ارزشیابی توجه کرد. ارزشیابی صحیح و اخلاقی، علاوه بر سنجش میزان یادگیری دانشجویان، یکی از مراحل یادگیری محسوب می‌شود (حجازی، برزگر و هدایتی، ۱۳۹۳). استانداردهای ارزشیابی برای ارزیابی دانشجویان، باید اخلاقی، عادلانه، سودمند و دقیق باشد و قابلیت تجدیدنظر داشته باشد (جانسون، گرین، کیم و پوپ^۱، ۲۰۰۸). ارزیاب برای ارزشیابی درست به معیارهایی نیاز دارد تا با محک زدن اعمالش با آنها در حین ارزشیابی بتواند به خوبی عمل کرده و ارزش واقعیت‌ها را مشخص کند. این معیارها همان هنجارها و منشورهای اخلاقی هستند. بنابراین، ارزشیابی فعالیتی مانند فعالیت‌های دیگر همچون پژوهش نیازمند هنجارهای اخلاقی است (امین‌خندقی و بهمن‌آبادی، ۱۳۹۲).

لازمه موفقیت اخلاق ارزشیابی، توجه به توسعه و بهبود کار ارزشیابی و همچنین آگاه‌سازی ارزیاب از بایدها و نبایدهای کاربردی آن در عرصه عمل است. استادان در زمان ارزشیابی از دانشجویان اگر صرفاً بر اساس آیین‌نامه‌ها و قوانین عمل کنند، اغلب با شرایط دشواری روبرو می‌شوند. قوانین و استانداردها نمی‌توانند هر موقعیتی را

¹. Johnson, Green, Kim & Pope

پوشش دهند؛ به عبارت دیگر، رفتار می‌تواند قانونی اما غیر اخلاقی باشد. فضاهای خاکستری بسیار زیادی وجود دارد که ممکن است غیرقانونی نباشد ولی غیراخلاقی باشد؛ با این حال، از ارزشیابان انتظار می‌رود که رفتار اخلاقی داشته باشند (سلسله برنامه‌های بین‌المللی توسعه ارزشیابی^۱، ۲۰۰۷). هدف کلی استانداردهای اخلاقی، بهبود، تلاش و کارایی در خدمت افراد درگیر در فعالیت تدریس و ارائه راهنمایی‌های حرفه‌ای به آنان از طریق هنجارهای رفتار حرفه‌ای است (شالباف و سرمدی، ۱۳۸۶ به نقل از نجفی، ملکی، فرمehنی فراهانی و جعفری هرندی، ۱۳۹۵).

ترویج شیوه‌های اخلاقی در نظر گرفته شده در ارزشیابی، هدف بسیار مهم سازمان سازمان‌های درگیر در سنجش و ارزشیابی است. کدهایی که قصد افزایش آگاهی عمل اخلاقی در اعضای سازمان‌ها و ترویج اخلاق ارزشیابی در زمینه‌های مختلف با استفاده از تدریس، مشاوره، ارزشیابی، تحقیقات میان دیگران است. آموزش به دیگران با درک و فهم و به کارگیری شیوه‌های اخلاقی، هدف بسیار مهمی است. تصاویر خوب و بد عملکرد در زمینه‌های ارزشیابی واقع‌بینانه و بحث‌های مشکلات اخلاقی، راهی عالی برای ترویج اخلاقی مسئولیت عمل در ارزشیابی هستند (اسمایزر^۲، ۱۹۹۵).

اثربخشی کلی تدریس هر مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می‌شود؛ به عبارت دیگر، مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یابد و آموزش مؤثر مطابق با آن طرح درس را ارائه کند و با این هدف، تسلط بر موضوع درس و تخصص در آن، تنوع در روش‌های تدریس، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس با تعیین فرصت سخنرانی، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و موارد مشابه را مدنظر قرار دهد (بوون^۳، ۲۰۱۳). همچنین مدرس به‌عنوان ارزشیاب، در مسائل مربوط به آموزش باید تجزیه و تحلیل سیستماتیک از شرایط یادگیری پیش از آغاز اجرای برنامه درسی واقعی داشته باشد. ارزشیاب باید امکان عیب‌یابی ارزشیابی ساخته شده درباره محتوا را برای یک تصمیم خوب و همچنین راه و روش‌هایی برای

1. International Program for Development Evaluation Training

2. Schmeiser

3. Bowen

اجرای فرایند برنامه درسی داشته باشد. لازمه این امر در اولویت قرار دادن ارزش افراد انسانی در اتخاذ هر سیاست آموزشی است که باید اجرا شود و بسیار نیازمند حس محرمانه بودن، اعتماد و قابلیت اطمینان است (ایبه و آبه^۱، ۲۰۰۶). استادان باید درک درستی از تمام کدهای اخلاقی داشته باشند و به‌عنوان افرادی که مدیریت ارزشیابی را بر عهده دارند باید آراسته و نجیب، منصفانه، بی‌طرف، اخلاقی، پایبند به اصول، عادل، درست و پرهیزگار در آن باشند (آبه و آسنبور، ۲۰۱۳). اخلاق در ارزشیابی شامل اصول و مبانی است که فلاسفه و پژوهشگران فراهم کرده‌اند تا انتخاب و اعمال ارزیاب را حین ارزشیابی هدایت کند. تعریف صاحب‌نظران از اخلاق در ارزشیابی نه تنها به لزوم پذیرش استانداردهای حرفه‌ای اشاره دارد، بلکه این مفهوم در چهارچوب گسترده‌تر مرتبط با اینکه چه چیز خوب یا بد است یا تعهد و وظیفه اخلاقی، ارائه می‌شود.

امین‌خندقی و بهمن‌آبادی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان «اخلاق ارزشیابی: ارائه چهارچوب مفهومی» با بررسی نظریه‌های مرتبط با این موضوع، سه حوزه مهم و اصولی ارزشیابی را مطرح کرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱- اصول اخلاقی مرتبط با گردآوری روشمند داده‌ها: در این بخش تمامی اصول اخلاقی که ممکن است پژوهشگر در هنگام گردآوری داده‌های ارزشیابی با آنها برخورد، مورد توجه قرار می‌گیرد؛ ۲- اصول اخلاقی در مرحله قضاوت روشمند یافته‌ها: در این مرحله تمامی اصول مرتبط با ارزشیابی یا ویژگی‌هایی دیگری که در قضاوت روشمند در ارزشیابی نقش دارند، بررسی می‌شوند؛ ۳- اصول اخلاقی در مرحله تصمیم‌گیری برای بهبود وضع موجود: این مرحله توجه ارزیاب و افراد مرتبط با فرایند ارزشیابی را به اصول اخلاقی لازم هنگام تصمیم‌گیری برای بهبود وضعیت بر اساس یافته‌های ارزشیابی مورد نظر قرار می‌دهد.

آبه و آسنبور (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «نشانه‌های فلسفی اخلاق آموزشی، سنجش و ارزشیابی»، اخلاق آموزشی و ارزشیابی را دارای مؤلفه‌های اساسی زیر برشمرده‌اند:

۱- ارزش متقابل به شخصیت و احترام به حقوق انسانی بخشی از فرایند ارزشیابی مدرسان برای فراگیران است؛ ۲- تقدم اخلاق در اولویت فرایند ارزشیابی؛ ۳- تعهد

^۱. Ibeh & Abe

دادن به دانشجویان مبنی بر نبود هیچ‌گونه تعصب یا جانب‌داری؛ ۴- احترام به اخلاق علمی و خودداری از نشت یا آشکارسازی موارد رسمی، به‌ویژه مواد امتحانی و سایر موارد محرمانه؛ ۵- افزایش میزان بهره‌وری کار یا خدمات از طریق کاهش حجم کار مدرسان و تعهد آنان به توسعه ارزیابی مستمر دانشجو؛ ۶- سالم‌سازی روند اجتماعی ساختار و روابط میان مدرسان و فراگیران. همچنین نتیجه گرفته‌اند که آزمون، سنجش و ارزشیابی موفقیت‌آمیز دانشجویان باید به‌دقت منعکس‌کننده تسلط بر محتوا و آزمون و سنجش و ارزشیابی با پایبندی به اخلاق انجام گیرد. مدرسان باید به خوبی به پیروی از کدهای اخلاقی حرفه آموزشی خود وفادار و در اجرای وظایف خود آموزش دیده و با سخت‌کوشی عمل کنند. هدف از موارد یاد شده، ارتقای کیفیت در آموزش و توسعه ملی است.

نیل^۱ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان «دستورالعمل‌هایی برای رفتار اخلاقی در ارزشیابی» معتقد است که اصول اخلاقی نسبت به دستورالعمل‌های رویه‌ای، صریح‌تر بوده و معیارهای قاطعی برای تصمیم‌گیری ارائه می‌دهد علاوه بر آن کدها و راهنماهای اخلاقی کارایی ارزشمندی در موقعیت‌هایی دارد که برای این موارد در آیین‌نامه‌ها و قوانین، دستورالعملی پیش‌بینی نشده است. از نظر وی توجه به موارد زیر ارزشیابی را با موفقیت توأم خواهد کرد:

- طراحی، گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌های مورد نیاز ارزیاب باید به‌صورت دقیق و نظام‌مند طراحی شود.
- نتایج ارزشیابی باید به‌صورت صریح و روشن برای بهبود وضعیت دانشجویان و مخاطبان به‌صورت متناوب به آنها ارائه شود.
- گزارش‌های کتبی و شفاهی ارزشیابی باید مستقیم، جامع و صادقانه یافته‌ها و محدودیت‌ها را بیان کند. همچنین این گزارش‌ها باید به شیوه‌ای منصفانه و شامل اطلاعات کافی از روش گردآوری داده‌ها مستند باشند.
- منبع قضاوت ارزشیابی باید برای دانشجویان واضح و روشن باشد.
- گزارش‌های نهایی ارزشیابی باید به‌طور کامل منعکس‌کننده یافته‌ها و نتیجه‌گیری به دور از سوگیری شخصی ارزیاب ارائه شود.

^۱. Neale

گرین، جانسون، کیم و پوپ^۱ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «اخلاق در شیوه‌های ارزیابی کلاس درس: مسائل و نگرش‌ها» بیان کرده‌اند که استانداردهای اخلاقی ارزیابی به‌عنوان اصولی ارائه می‌شود که باید دانش‌آموزان را هدایت کند و راهنمای ارزیابی آنان باشد. همچنین لازم است که ارزیابی دانش‌آموز اخلاقی، عادلانه، سودمند و دقیق باشد. جانسون و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «برداشت‌های رهبران آموزشی درباره شیوه‌های اخلاقی در ارزیابی دانشجویان» میزان توافق میان مدیران در مورد ارزیابی شیوه‌های اخلاقی دانشجویان که آیا عمل ارزیابی دانشجویان اخلاقی است یا غیر اخلاقی؟ را بررسی کردند و نشان دادند که با وجود تنوع در برداشت مدرسان در مورد ارزیابی شیوه‌های اخلاقی دانشجویان به آموزش‌های اخلاق حرفه‌ای نیاز است. یاری‌قلی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی»، در بحث عدالت استادان در کلاس درس و اهمیت و تأثیر عدالت استادان بر ابعاد مختلف تحصیلی دریافت که توجه یکسان به تمام دانشجویان، فارغ از قوی یا ضعیف بودن آنها نیز مسئله‌ای است که مشارکت‌کنندگان در پژوهش به آن اشاره کرده‌اند. همچنین شرکت‌کنندگان خواستار روابط استاد و دانشجو با رعایت اصل بی‌طرفی و به دور از هرگونه پیش‌داوری بودند و به نظر آنها روابط صمیمانه استادان با دانشجویان باعث برخورد تبعیض‌آمیز خواهد شد. موری و همکاران^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «اصول اخلاقی در تدریس دانشگاهی» هدف از نوشته خود را ارائه مجموعه‌ای از اصول اخلاقی برای استادان دانشگاه در نقش یک معلم بیان کرده‌اند. تصور آنها از اصول اخلاقی مجموعه‌ای از رهنمودهای کلی، ایدئال و مورد انتظار که همراه با دیگر شرایط در طراحی و تحلیل‌های آموزشی دانشگاه در نظر گرفته می‌شود. اصول مورد توجه این پژوهشگران عبارت است از: اصل صلاحیت محتوا، صلاحیت‌های آموزشی، اصل پیشرفت دانشجویان، اصل ارزیابی‌های معتبر دانشجویان، اصل رازداری و اصل احترام به همکاران و مؤسسه.

با توجه به مبانی نظری مورد اشاره اخلاق ارزشیابی استادان در دانشگاه دارای ابعاد مختلف و اهمیت قابل توجهی است. پژوهش‌ها نشانگر آن است که ضعف در

1. Green, Johnson, Kim & Pope

2. Murray et al

اخلاق ارزشیابی می‌تواند به بی‌انگیزگی دانشجویان و آثار سوء دیگری منجر شود (یاری‌قلی، ۱۳۹۳). توجه به بافت و زمینه فرهنگی نیز می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره اخلاق در ارزشیابی ارائه دهد که در پژوهش‌های دیگر ممکن است مورد توجه قرار نگرفته باشد. با توجه به اهمیت این موضوع، این پژوهش در پی شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از دید اعضای هیئت علمی و میزان کاربست آن از منظر دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان است. همچنین تلاش شده است تفاوت دیدگاه‌های دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و همچنین دانشجویان دختر و دانشجویان پسر مقایسه شود.

پرسش‌های پژوهش

- ۱- مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از دیدگاه استادان کدام است؟
- ۲- از منظر دانشجویان کارشناسی ارشد میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از سوی استادان چقدر است؟
- ۳- از منظر دانشجویان کارشناسی میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از سوی استادان چقدر است؟
- ۴- آیا در میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از سوی استادان، از نظر دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش ترکیبی و از حیث هدف کاربردی است. راهبرد مورد استفاده این پژوهش، راهبرد زنجیره‌ای (اکتشافی متوالی) که شامل دو مرحله است. در مرحله کیفی با بررسی پیشینه و مبانی نظری موجود، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختار یافته تدوین شد و با نمونه پژوهش، مصاحبه انجام گرفت. با تجزیه و تحلیل یافته‌های به دست آمده از مصاحبه، مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی شناسایی شد. سپس با توجه به نتایج مرحله اول، ابزار اندازه‌گیری مرحله دوم (کمی) پژوهش، پرسشنامه اخلاق ارزشیابی تدوین شد و گردآوری داده‌های بخش کمی پژوهش با استفاده از ابزار تدوین شده انجام گرفت. جامعه آماری مورد مطالعه در بخش کیفی، تمامی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان به تعداد ۲۵۲ نفر بود. در نمونه‌گیری مرحله کیفی، استادانی بودند که دست کم سه سال سابقه تدریس داشتند و در دوره

دوره‌های ضمن خدمت اخلاق حرفه‌ای و ارزشیابی و سنجش شرکت کرده بودند. تلاش شد که از تمامی گروه‌های آموزشی انتخاب شوند؛ بنابراین نمونه آماری در مرحله کیفی به صورت هدفمند انتخاب شده است. روش‌های نمونه‌گیری در پژوهش کیفی اگرچه با عنوان هدفمند نام برده می‌شوند ولی این روش‌ها می‌تواند شامل طیف وسیعی از نمونه‌گیری‌ها باشد که در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند سهمیه سهمیه‌ای استفاده شده است. نمونه‌گیری سهمیه‌ای، نوعی روش نمونه‌گیری قراردادی است که برای اطمینان از ورود انواع خاصی از افراد طراحی شده است؛ در این پژوهش نیز به منظور اطمینان از ورود اعضای هیئت علمی دانشکده‌های مختلف از این نوع نمونه‌گیری استفاده شده است. همچنین مصاحبه تا مرحله رسیدن به اشباع نظری ادامه پیدا کرد. اشباع داده یا اشباع نظری، رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری از آن استفاده می‌شود. برای اینکه داده‌های بیشتری که سبب توسعه، تعدیل، بزرگ‌تر شدن یا اضافه شدن به تئوری موجود می‌شود به پژوهش راه نیابد. در این وضعیت، داده جدیدی که به پژوهش وارد می‌شود طبقه‌بندی موجود را تغییر نمی‌دهد یا پیشنهادی برای ایجاد طبقه جدید ایجاد نمی‌کند. یک معیار برای کشف رسیدن به اشباع، تکرار داده‌های قبلی است به طوری که پژوهشگر مرتباً با داده‌هایی مواجه می‌شود که تکرار می‌شوند. به طور مثال، زمانی که در مصاحبه‌های در حال انجام، پژوهشگر حرف‌ها و نظرات مشابهی را به طور مکرر می‌شنود، می‌تواند حدس بزند که به اشباع داده‌ها دست یافته است. این امر در این پژوهش در مصاحبه مشارکت‌کننده شماره ۱۴ اتفاق افتاد و برای اطمینان تعداد ۱۶ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند.

جدول (۱) مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی

تعداد افراد	میانگین سابقه تدریس	نمونه مورد مصاحبه
۵	۴ سال	گروه آموزشی علوم تربیتی
۱	۱۸ سال	گروه آموزشی عمران
۲	۵ سال	گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی
۱	۴ سال	گروه مطالعات خانواده
۱	۴ سال	گروه ادبیات عرب
۲	۳/۵ سال	گروه علوم ورزشی
۳	۱۱ سال	گروه الهیات و معارف اسلامی
۱	۱۳ سال	گروه فلسفه
۱۶	جمع	

روش برازش روایی کیفی

برای حصول اطمینان از روایی مرحله نخست پژوهش و به‌منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش اقدامات زیر انجام گرفت:

- تطبیق توسط اعضا: برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آنها ابراز داشتند.

- بررسی همکار: علاوه بر بررسی از سوی پژوهشگران این پژوهش، از نظر همکاران متخصص در این زمینه نیز استفاده شد.

- مشارکتی بودن پژوهش: به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

- بازاندیشی پژوهشگران: تا حد امکان تلاش شد سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگران کنترل شود.

جامعه آماری در بخش کمی، دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل، به تعداد ۶۰۶۵ نفر بودند. از این میان با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۶۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. از این تعداد نیز به تناسب جمعیت دانشجویان دانشکده‌های مختلف به

روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، نمونه‌ای متناسب با جمعیت هر دانشکده انتخاب شده است. به‌منظور بررسی روایی ابزار کیفی، روایی محتوایی و پس از آن خلاصه‌ای از یافته‌های به دست آمده از مصاحبه، چندین مورد از یافته‌های به دست آمده از مصاحبه هر استاد به آنها منعکس داده شد و مورد تأیید آنها قرار گرفت. همچنین در مرحله کدگذاری داده‌ها، این کار چندین بار توسط پژوهشگر بررسی شد. در بخش کمی پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته شامل ۶ مؤلفه و ۳۴ گویه بر مبنای طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱ با استفاده از یافته‌های مرحله کیفی، طراحی و تدوین شد. برای بررسی اعتبار سنجی، پس از تهیه پرسشنامه بر اساس کدهای باز، از نظرات هفت نفر از استادان، صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت استفاده و نظرات آنان اعمال شد. سپس برای روا سازی ابزار، پس از اجرای پرسشنامه، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار Lisrel استفاده شد و مورد تأیید قرار گرفت.

جدول (۲) ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی

ارزشیابی به‌مثابه یادگیری	سوگیری نکردن در ارزشیابی	ارزشیابی صحیح و اصولی	ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی	ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی	پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی
۰/۷۴	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۴	۰/۷۱	۰/۷۸

ضرایب آلفای محاسبه شده برای مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۷ است و نشان‌دهنده همبستگی درونی ابزار برای سنجش مؤلفه‌های مورد نظر است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ محاسبه شد. بنابراین می‌توان گفت ابزار از پایایی لازم برخوردار است.

تجزیه و تحلیل و یافته‌های پژوهش مرحله کیفی

در تجزیه و تحلیل قسمت کیفی پژوهش و در پاسخ به پرسش یک پژوهشی و اینکه هدف، شناسایی مؤلفه‌های اخلاق در ارزشیابی است؛ در تجزیه و تحلیل داده‌های

این بخش از روش تحلیل محتوای کیفی عرفی استفاده شده و داده‌ها در دو سطح کدگذاری باز و کدگذاری محوری تجزیه و تحلیل شده‌اند. الف- کدگذاری باز: در طی مراحل تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه، در مرحله اول (کدگذاری باز) داده‌ها به دقت بررسی شدند و مصاحبه‌های انجام گرفته، ثبت و مفاهیم آن استخراج شد؛ در راستای این کار موارد تکرار و مشابه حذف و مفاهیم مستقیم از مصاحبه، استخراج و به صورت منظم ثبت شد؛ ب- کدگذاری محوری: در مرحله دوم تحلیل، کدگذاری محوری انجام گرفت، برای این منظور مفاهیم استخراج شده در مرحله قبل، دسته‌بندی شد و موارد مربوط به هم و مواردی که ارتباط مفهومی با هم داشتند در یک دسته قرار گرفتند؛ در مرحله سوم، تحلیل داده‌های کیفی مفاهیم دسته‌بندی شده و مفاهیم لحاظ اینکه چه مفاهیمی را به صورت مشترک می‌توانند پوشش دهند در یکدیگر ادغام و از آنها مفاهیم کلی‌تر استخراج شد. در نهایت، مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی با توجه به تمام مقوله‌های فرعی و کلی شناسایی شد که شامل ۴۸ مقوله فرعی، ۱۱ مقوله کلی و ۶ مؤلفه به شرح جدول (۳) است.

جدول (۳) تحلیل داده‌های کیفی

مؤلفه‌های اصلی	مقوله‌های کلی	مقوله‌های فرعی
ارزشیابی به‌مثابه یادگیری	نوع هدف ارزشیابی - دیدگاه ارزشیاب نسبت به ارزشیابی - نوع فعالیت مورد ارزش گذاری	ارزشیابی با هدف اصلاح و بهبود - احساس مسئولیت در قبال یادگیری فراگیر - پاسخگویی - دخالت نکردن در فعالیت غیرعلمی - توجه به حس پژوهشگری و جستجوگری - نگاه ارزشیاب به کیفیت یادگیری
سوگیری نکردن در ارزشیابی	قضاوت غیر علمی ارزشیاب	ارزشیابی بدون سوگیری - کنترل حب و بغض - توجه نکردن به جنسیت - ارزشیابی بدون پیش فرض ذهنی - تبعیض قائل نشدن - دخالت ندادن مسائل شخصی - ارزشیابی بدون گرایش‌های سیاسی و قومیتی - علمی بودن ملاک ارزشیابی

مؤلفه‌های اصلی	مقوله‌های کلی	مقوله‌های فرعی
ارزشیابی اصولی و درست	ارزشیابی هدفمند - ارزشیابی عینی و دارای چهارچوب مشخص و روشن	ارزشیابی عینی - تفکیک فعالیت علمی و غیر علمی - ارزشیابی هدفمند - داشتن شاخص‌های مشخص برای ارزشیابی - ارزش‌گذاری - داشتن سرفصل‌های مشخص برای ارزشیابی - داشتن چهارچوب محتوایی مشخص - ارزشیابی بر اساس عملکرد - نتایج در جهت نمایش نقاط قوت و ضعف دانشجوی
ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی	ارتباطات ارزشیاب و فراگیر - درک متقابل ارزشیاب و فراگیر	برقراری ارتباط مؤثر - انتقادپذیری - ایجاد رغبت در ارزیابی‌شونده - احترام متقابل - توجه به شخصیت فراگیر - درک مشترک ارزشیاب و فراگیر
ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی	ویژگی‌های اخلاق علمی ارزشیاب	توجه به میزان علاقه فراگیر - صداقت ارزشیاب - شفافیت موضوع ارزشیابی - ارزیابی بر اساس موفقیت فراگیر - ارزشیابی بدون اعمال سلیقه - رعایت حق متقابل - توجه به شخصیت - رعایت و حفظ شأن کلاس - ارزشیابی بر اساس شرایط - توجه به رعایت شئون از جانب دانشجویان - در نظر گرفتن شرایط زمانی - اعمال نکردن فشار و زور و تهدید نسبت به فراگیر - توجه به خلاقیت
پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی	پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی - ارزشیابی در طول نیمسال	پایایی و روایی ابزار ارزشیابی - استفاده از ابزار مناسب - داشتن انعطاف در اجرای ارزشیابی - ایجاد رغبت در ارزیابی‌شونده - کاربردی بودن معیارهای ارزشیابی - ارزشیابی مستمر - معیارهای شفاف و سنجش پذیر

مرحله کمی

در این بخش، به ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه مورد مطالعه در بخش کمی بر اساس مقطع تحصیلی دانشجویان و جنسیت آنها به شرح جدول‌های (۴ و ۵) اشاره شده است.

جدول (۴) ویژگی‌های توصیفی نمونه آماری بر اساس جنسیت

گروه نمونه	فراوانی	درصد فراوانی
مرد	۱۸۷	۵۱٫۷
زن	۱۷۵	۴۸٫۳
جمع کل	۳۶۲	۱۰۰

جدول (۵) ویژگی‌های توصیفی نمونه آماری بر اساس مقطع تحصیلی

گروه نمونه	فراوانی	درصد فراوانی
کارشناسی ارشد	۸۷	۲۴
کارشناسی	۲۷۵	۷۶
جمع کل	۳۶۲	۱۰۰

در این پژوهش به منظور بررسی کاربست مؤلفه‌های شناسایی شده (مرحله کیفی) از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. برای تعیین تفاوت دیدگاه دو گروه دانشجویان دختر و پسر در کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی از آزمون t دو گروه مستقل استفاده شده است.

بررسی دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی: نتایج آزمون t در جدول (۶) نشان می‌دهد ضرایب معنی‌داری مؤلفه‌های « سوگیری نکردن در ارزشیابی، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی»، کمتر از ۰/۰۵ بوده بنابراین میان میانگین نمره‌ها برای این مؤلفه‌ها در نمونه پژوهشی حاضر با میانگین مفروض ($M=3$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد توسط اعضای هیئت علمی برای مؤلفه ارتباطات مؤثر در ارزشیابی در حد میانگین، مطلوب است. در عین حال، برای مؤلفه‌های سوگیری نکردن در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی، پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی کمتر از میانگین مفروض ($M=3$) دیده شد. همچنین مقادیر ضرایب معنی‌داری مؤلفه‌های ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی

اصولی و صحیح بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شده و تفاوت معنی‌داری بین دو میانگین (میانگین مفروض و میانگین مؤلفه‌ها) وجود ندارد، بنابراین میزان کاربست این مؤلفه‌ها توسط اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در حد میانگین مفروض (M=۳) است.

جدول (۶) نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای گروه کارشناسی ارشد

میانگین مفروض: ۳								N	مؤلفه‌های اخلاق در ارزشیابی
ضرب اطمینان	اختلاف بین دو میانگین	ضرب معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین	خطای میانگین	انحراف استاندارد		
۰/۰۵	۰/۱۸	۰/۰۷۲	۸۶	۱/۸۲	۳/۱۸	۰/۱۰	۰/۹۳	۸۷	ارزشیابی به‌مثابه یادگیری
۰/۰۵	-۰/۴۰	۰/۰۰۰	۸۶	-۵/۳۲	۲/۵۹	۰/۰۷	۰/۷۰	۸۷	سوگیری نکردن در ارزشیابی
۰/۰۵	۰/۱۲۶	۰/۱۰۰	۸۶	۱/۶۶	۳/۱۲	۰/۰۷	۰/۷۱	۸۷	ارزشیابی اصولی و صحیح
۰/۰۵	۰/۳۱۸	۰/۰۰۰	۸۶	۳/۷۹	۳/۳۱	۰/۰۸	۰/۷۸	۸۷	ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی
۰/۰۵	-۰/۲۰۰	۰/۰۴۱	۸۶	-۲/۰۷	۲/۷۹	۰/۰۹	۰/۹۰	۸۷	ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی
۰/۰۵	-۰/۲۴۸	۰/۰۱۳	۸۶	-۲/۵۴	۲/۷۵	۰/۱۰	۰/۹۱	۸۷	پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی

- بررسی دیدگاه دانشجویان کارشناسی در کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای در جدول (۷) نشان می‌دهد ضرایب معنی‌داری مؤلفه‌های «ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی» کمتر از ۰/۰۵ بوده و معنی‌دار است. بنابراین میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های

ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی در حد میانگین مطلوب است. در عین حال، مؤلفه پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی کمتر از میانگین مفروض ($M=3$) دیده شد. همچنین ضریب معنی‌داری به دست آمده برای مؤلفه‌های « سوگیری نکردن در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی» بیشتر از $0/05$ بوده و معنی‌دار نیست. بنابراین میزان کاربست این مؤلفه‌ها توسط اعضای هیئت علمی، از دیدگاه دانشجویان کارشناسی در حد میانگین مفروض ($M=3$) است.

جدول (۷) نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای گروه کارشناسی

میانگین مفروض: ۳									مؤلفه‌های اخلاق در ارزشیابی
ضریب اطمینان	اختلاف بین دو میانگین	ضریب معنی‌داری	درجه آزادی	تقدار	میانگین	خطای میانگین	اعتراف استاندارد	مقدار کل	
۰/۰۵	۰/۲۶	۰/۰۰۰	۲۷۴	۵/۱۶	۳/۲۷	۰/۰۵۱	۰/۸۵	۲۷۵	ارزشیابی به‌مثابه یادگیری
۰/۰۵	-۰/۰۷	۰/۱۰۰	۲۷۴	-۱/۶۵	۲/۹۲	۰/۰۴۴	۰/۷۴	۲۷۵	سوگیری نکردن در ارزشیابی
۰/۰۵	۰/۲۴	۰/۰۰۰	۲۷۴	۶/۹۰	۳/۲۴	۰/۰۳۵	۰/۵۸	۲۷۵	ارزشیابی اصولی و صحیح
۰/۰۵	۰/۴۱	۰/۰۰۰	۲۷۴	۹/۴۰	۳/۴۱	۰/۰۴۴	۰/۷۳	۲۷۵	ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی
۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۴۱۷	۲۷۴	-۰/۸۱	۲/۹۶	۰/۰۴۷	۰/۷۹	۲۷۵	ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی
۰/۰۵	-۰/۳۰	۰/۰۰۰	۲۷۴	-۵/۷۸	۲/۶۹	۰/۰۵۲	۰/۸۷	۲۷۵	پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی

- بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان دختر و پسر در میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل در جدول (۸) نشان می‌دهد که با معنی‌دار شدن ضرایب معنی‌داری در آزمون t برای

مؤلفه‌های « سوگیری نکردن در ارزشیابی، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی » میان نمره‌های میانگین در کاربست این مؤلفه‌ها در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اما ضریب معنی‌داری برای مؤلفه‌های ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی معنی‌دار نبود؛ بنابراین بین میانگین نمره‌ها در میزان کاربست این مؤلفه‌ها در دانشجویان دختر و پسر تفاوتی دیده نشد.

جدول (۸) نتایج آزمون t دو گروه مستقل

آزمون لون برای تشخیص همسانی واریانس‌ها		t	df	sig	اختلاف میانگین	انحراف خطای استاندارد	متغیر
F	sig						
۰/۱۰۶	۰/۷۴۴	-۱/۹۵۲	۳۶۰	۰/۰۵۲	-۰/۱۷۹	۰/۰۹۱	ارزشیابی به‌مثابه یادگیری
۱/۸۸۱	۰/۱۷۱	-۳/۴۱۶	۳۶۰	۰/۰۰۱	-۰/۲۶۴	۰/۰۷۷	سوگیری نکردن در ارزشیابی
۰/۰۹۴	۰/۷۶۰	-۱/۹۶۹	۳۶۰	۰/۰۵۱	-۰/۱۲۷	۰/۰۶۴	ارزشیابی اصولی و صحیح
۰/۷۲۹	۰/۳۹۴	-۲/۶۳۰	۳۶۰	۰/۰۰۹	-۰/۲۰۵	۰/۰۷۸	ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی
۱/۳۴۹	۰/۲۴۶	-۰/۶۵۳	۳۶۰	۰/۵۱۴	-۰/۰۵۶	۰/۰۸۶	ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی
۰/۶۹۰	۰/۴۰۷	-۲/۱۱۴	۳۶۰	۰/۰۳۵	-۰/۱۹۵	۰/۰۹۲	پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی

بحث و نتیجه‌گیری

بخش کیفی

به منظور پاسخگویی به پرسش‌های این پژوهش، نخست برای شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای عرفی استفاده شده و از یافته‌های به دست آمده در تهیه پرسشنامه به‌منظور میزان کاربست این مؤلفه‌ها از منظر دانشجویان استفاده شده است. در بحث پژوهش کیفی و به‌منظور شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی، نتایج با روش تحلیل محتوای کیفی از نوع عرفی تجزیه و تحلیل

شدند که با استفاده از کدگذاری باز و محوری، در نهایت ۶ مؤلفه شناسایی و به‌عنوان مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی محسوب شدند که شامل موارد زیر است:

- ۱- ارزشیابی به‌مثابه یادگیری؛ ۲- سوگیری نکردن در ارزشیابی؛ ۳- ارزشیابی اصولی و صحیح؛ ۴- ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی؛ ۵- ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی؛ ۶- پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی.

بررسی‌ها نشان داد که در داخل کشور، پژوهشی با این موضوع اجرا نشده و در پژوهش‌های خارجی نیز مورد مشابهی یافت نشد، اما نتایج برخی پژوهش‌های انجام گرفته تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همسو است. امین‌خندقی و همکاران (۱۳۹۱)، اصول اخلاقی مرتبط با این حوزه را شناسایی کردند: ۱- اصول اخلاقی مرتبط با گردآوری روشمند داده‌ها؛ ۲- اصول اخلاقی در مرحله قضاوت روشمند یافته‌ها و ۳- اصول اخلاقی در مرحله تصمیم‌گیری برای بهبود وضع موجود. آبه و آیسنبور (۲۰۱۳)، در خصوص اخلاق آموزشی سنجش و ارزشیابی به مواردی شامل: احترام متقابل به شخصیت انسان و احترام به حقوق انسانی - اولویت اخلاق در فرایند ارزشیابی - تعهد به دانشجو و دوری از تعصب - احترام به اخلاق علمی - سالم‌سازی روند اجتماعی ساختار روابط میان مدرس و فراگیر و ... اشاره کردند. نیل (۲۰۱۰) نیز با ارائه دستورالعمل رفتار اخلاقی در ارزشیابی مواردی را در باب ارزشیابی ذکر کرده است، شامل: دقت در طراحی ارزشیابی؛ شفافیت گزارش ارزشیابی برای مخاطبان که به‌راحتی قابل درک و حاوی نکات مهم باشد؛ صداقت در انعکاس یافته‌ها وجود داشته و نتیجه نتیجه‌گیری حاوی اطلاعات کافی و به دور از رضایت شخصی ارزشیاب ارائه شود؛ انتشار اطلاعات حاصل از نتایج ارزشیابی دارای مسئولیت کامل باشد. موری و همکاران (۲۰۰۷)، اصول اخلاقی را برای استادان دانشگاه در نقش یک معلم شامل اصول ارزیابی ارزیابی‌های معتبر از دانشجویان، اصل رازداری و اصل پیشرفت دانشجو بیان کرده‌اند. مطلبی‌فرد، نوه‌ابراهیم و محسن‌زاده (۱۳۹۰)، با شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاق در آموزش و تدریس از دیدگاه دانشجویان ارشد، ارزشیابی مناسب و درست را از مؤلفه‌های اخلاقی تدریس دانسته‌اند که از دیدگاه دانشجویان آگاه باشند و از روش ارزشیابی مناسب با هدف‌های درس، استفاده کنند. مؤلفه‌ها شامل: ۱- ارزشیابی بر اساس مطالب ارائه شده ۲- توجه به ابعاد روانی ۳- سوگیری نکردن در ارزشیابی است. سراجی، معروفی و رازقی (۱۳۹۳)، نبود زمینه‌های لازم در اجرای ارزشیابی مستمر و بی

بی‌توجهی به ارزشیابی در حیطه‌های مختلف یادگیری را از چالش‌های مهم ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظر گرفته‌اند.

به‌طور کلی، وجود استانداردهای اخلاقی در کار ارزشیاب در جهت بهبود و کارایی بهتر ارزشیابی و راهی مناسب، دقیق و معتبر در ارائه گزارش نتایج ارزشیابی است. وجود معیارهای اخلاقی در کار ارزشیاب به تثبیت جایگاه محوری عدالت در محیط‌های آموزشی کمک می‌کند و ارزشیابی منصفانه، پایبند به اصول و به دور از هرگونه تعصب را در پی خواهد داشت. بنا بر مطالب یاد شده، در یک تقسیم‌بندی ساده مؤلفه‌های شناسایی شده می‌تواند به رفتار ارزیاب، مربوط به فرهنگ ارزشیابی و به وجود روش‌های مورد استفاده در این امر مربوط باشد که می‌تواند راهنمای خوبی در کار ارزشیاب باشد به هنگام رویارویی با یک وضعیت خاص که نیازمند وجود اخلاق هست.

بخش کمی

با توجه به یافته‌های حاصل از تحلیل پرسش پژوهشی دوم؛ «میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی از منظر دانشجویان کارشناسی ارشد چقدر است؟» نتایج نشان داد که میزان به‌کارگیری مؤلفه‌ها از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد توسط اعضای هیئت علمی برای مؤلفه ارتباطات مؤثر در ارزشیابی در حد میانگین مطلوب است. در عین حال برای مؤلفه‌های سوگیری نکردن در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی، پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی کمتر از میانگین مفروض مشاهده شد. همچنین تفاوت معنی‌داری بین دو میانگین (میانگین مفروض و میانگین مؤلفه‌ها) مؤلفه‌های ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح وجود ندارد؛ بنابراین میزان کاربست این مؤلفه‌ها توسط اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در حد میانگین مفروض است.

با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته، پژوهشی دقیقاً با این موضوع یافت نشد ولی نتایج برخی پژوهش‌ها تا حدود کمی می‌تواند با نتایج این پژوهش همسو باشد. از نظر سلاجقه و صفری (۱۳۹۴)، ارزشیابی درست و عادلانه از دانشجویان باید صورت بگیرد و بر این مؤلفه بیشتر تأکید داشته است. شهرآبادی و همکاران (۱۳۹۲)، شاخص هدف‌های روشن و استاندارد، ارزیابی با تأکید بر فهم مطالب و انتظارات را در پیشرفت عملکرد مطلوب دانشجویان بااهمیت دانسته‌اند. امرای، اکبرزاده و

اسم‌حسینی (۱۳۹۳)، ارزشیابی عادلانه، باز و منصفانه در راستای هدف‌های درس، همچنین آشنایی استادان با مقررات حاکم بر محیط دانشگاهی. بنابراین بر اساس دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد، می‌توان ادعا داشت که اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در ارتباطات خود با دانشجویان نسبت به مسائل و مشکلات مطرح شده، احساس مسئولیت دارند و موفق‌تر عمل می‌کنند. در مؤلفه سوگیری نکردن در ارزشیابی، بر اساس یافته‌ها همان‌طور که ذکر شد مطلوب نیست، نشانگر وجود پیش‌داوری‌ها در زمینه جنسیت، قومیت، ارتباطات و موارد مشابه آن است. پژوهش‌های گیلبورن و کرتون^۱ (۲۰۰۰) بیانگر آن است لزوم موفقیت مدرسان در کلاس درس، حذف سوگیری‌های نهادینه شده در فرهنگ در گام نخست از ذهن افرادی است که قرار است به تدریس مشغول باشند و همچنین آموزش اخلاق حرفه‌ای که این سوگیری و گرایش‌های شخصی به افراد یا قومیت و زبان و ... را در اجرای برنامه درسی دخالت ندهند. به نظر می‌رسد که در بیشتر موارد استادان نمره‌های پایانی را بیشتر مد نظر قرار می‌دهند و فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی در بیشتر مواقع بی‌تأثیر جلوه می‌کند. با توجه به یافته‌های به دست آمده، استنباط می‌شود این نارضایتی بیشتر متأثر از شیوه سنتی مورد اجرای ارزشیابی استادان باشد که در آن هنوز جایگاه دانشجوی تحصیلات تکمیلی به‌طور روشن و واضح برای آنها مشخص نیست که در نتیجه آن بیشتر به کارها و فعالیت‌های کلاسی بها داده شود و دانشجویان در تصمیمات کلاسی مشارکت داشته باشند.

همچنین در بررسی دیدگاه دانشجویان کارشناسی در میزان کاربست مؤلفه‌ها، نتایج آزمون t نشان داد که مؤلفه‌های: «ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی» با ضریب معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده و بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در کاربرد این مؤلفه‌ها در سطح مطلوب قرار دارند.

با توجه به اینکه استادان دانشگاه، ارزشیابی خود را در مقطع کارشناسی به‌صورت مرحله‌ای انجام می‌دهند که نسبت به ارزشیابی تراکمی برتری دارد، یادگیری به‌عنوان عنصر اساسی ارزشیابی مورد توجه قرار می‌گیرد و این نتایج با پژوهش کمیلی و رضایی (۱۳۸۱) همخوانی دارد. ازجمله هدف‌ها و ضرورت‌های ارزشیابی، مشخص

1. Gilborn & Kirton

کردن سطح توانایی‌ها و آمادگی دانشجو برای یادگیری، برنامه‌ریزی برای جبران کاستی‌های مربوط به محتوای از پیش تدریس شده، شروع مناسب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، شناسایی نقاط قوت و ضعف دانشجو در جریان تدریس، مشخص کردن و دادن بازخورد از سوی تصحیح‌کننده به دانشجو و مطلع کردن دانشجو از سطح عملکرد مورد نیاز است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵).

در عین حال، مؤلفه پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی کمتر از میانگین مفروض دیده شد و در سطح مطلوبی قرار ندارد. نداشتن هدف‌های عینی و ابزار عینی، نه تنها امکان ارزیابی سیستماتیک و معتبر دانشجویان را در زمان فارغ‌التحصیلی کاهش می‌دهد بلکه طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای بهبود عملکرد دانشجویان را پس از فراغت از تحصیل غیرممکن می‌کند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد ابزارها و روش‌های موجود قابلیت اعتبار و اعتماد برای ارزشیابی عملکرد دانشجویان ندارند و توجه لازم نیز در این زمینه در نظام‌های دانشگاهی به آن نمی‌شود (ویشنیا، یانسی، سیلوا و کرن^۱، ۲۰۰۲).

همچنین ضریب معنی‌داری به دست آمده برای مؤلفه‌های: «سوگیری نکردن در ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی» بیشتر از ۰/۰۵ بوده و معنی‌دار نیست. بنابراین میزان کاربست این مؤلفه‌ها توسط اعضای هیئت علمی، از دیدگاه دانشجویان کارشناسی در حد میانگین مفروض است. بنابراین از دیدگاه آنها، استادان برای ارزشیابی دانشجویان بر اساس یک چهارچوب محتوایی مشخص عمل می‌کنند که در ابتدای نیمسال مشخص شده و معیارهای مشخصی برای ارزش‌گذاری دارند.

نتایج به دست آمده از بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر، نشان می‌دهد که تفاوت معنی معنی‌داری بین دیدگاه دو گروه دانشجویان دختر و پسر از لحاظ مؤلفه‌های: «سوگیری نکردن در ارزشیابی، ارزشیابی اصولی و صحیح، ارتباطات علمی مؤثر در ارزشیابی و پایایی و روایی ابزارهای ارزشیابی» وجود دارد. ولی در مؤلفه «ارزشیابی به‌مثابه یادگیری» تفاوتی بین دیدگاه دانشجویان دختر و پسر دیده نمی‌شود. در نتیجه، از دیدگاه دانشجویان و استادان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در میزان کاربست مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی یاد شده بین دو گروه تفاوت وجود دارد و با توجه به

¹.Wishnia, Yancy, Silva & Kern

میانگین به دست آمده از میانگین‌های گروه پسران برای مجموع این مؤلفه‌ها ($M=2/18$) کمتر از دختران ($M=2/98$) است. بنابراین گروه دانشجویان دختر نظر مثبت‌تری نسبت به پسران در کاربرد این مؤلفه‌ها توسط استادان را دارند.

اما ضریب معنی‌داری برای مؤلفه‌های ارزشیابی به‌مثابه یادگیری، ارزشیابی اصولی و صحیح، ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی معنی‌دار نبود. بنابراین، بین میانگین نمره‌ها در میزان کاربری این مؤلفه‌ها در دانشجویان دختر و پسر تفاوتی دیده نشد. در تبیین یافته‌های این پرسش با توجه به اینکه بین دو گروه در ارائه نظرات نسبت به کاربری مؤلفه‌ها تفاوت وجود داشت، می‌توان ادعا کرد که ارزشیابی‌های موجود خالی از سوگیری نبوده و جنسیت آزمودنی در نتایج ارزشیابی‌ها دخالت داده می‌شود. پس می‌توان این‌گونه برداشت کرد که تفاوت دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر در کاربری مؤلفه‌ها به تفاوت در ادراک از ساختار و شیوه‌های ارزشیابی استادان برمی‌گردد که ارزشیابی‌ها هدفمند و روشن برای دانشجویان تعریف نشده است. این می‌تواند به سیاست غلط آموزشی هم ارتباط داشته باشد که با وجود رعایت معیارهای اخلاقی در آموزش دانشگاهی، نمی‌توان به دیدگاهی یکپارچه دست یافت. همچنین تفاوت در ویژگی‌های عاطفی و فردی دختران و پسران می‌تواند سبب چنین تفاوتی شود؛ به این صورت که معمولاً چون دختران عاطفی‌تر هستند ممکن است معیارهای اخلاقی‌ای مد نظر داشته باشند که شاید مد نظر پسران نباشد. دلیل دیگری که به نظر می‌رسد عاملی بر این تفاوت دیدگاه باشد، آن است که ممکن است استادان، برخی از ملاک‌های اخلاقی را نسبت به دانشجویان مختلف، متفاوت در نظر بگیرند. یعنی ممکن است برخی از رفتارهایی را نسبت به دانشجویان دختر در نظر بگیرند که در مقایسه با دانشجویان پسر، لزومی به رعایت آن نمی‌بینند.

از محدودیت‌های پژوهش، وابسته به زمینه بودن این پژوهش به دلیل اکتشاف مؤلفه‌ها در دانشگاه مشخص است، همچنین همکاری نکردن برخی استادان به‌ویژه در گروه‌های تحصیلی علوم پایه و مهندسی، نبود پژوهش‌های مشابه و مبانی نظری محدود به دلیل جدید بودن موضوع پژوهش بود. پیشنهادها بر اساس یافته‌های این پژوهش، در دو بخش پیشنهادهای پژوهشی و پیشنهادهای کاربردی قابل ارائه است که به ترتیب به آنها اشاره می‌شود؛ در بخش پیشنهادهای پژوهشی پیشنهاد می‌شود:

- به‌منظور شناسایی مؤلفه‌های اخلاق ارزشیابی، پژوهش در جامعه‌های دانشگاهی متنوع و حتی به‌صورت مقایسه بین دانشگاهی با تبیین و نتیجه‌گیری کلی از آن، اجرا شود.

- با توجه به اهمیت موضوع و دغدغه بسیاری از دانشجویان در این رابطه پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌هایی با عنوان بررسی عوامل مؤثر در گرایش استادان و اعضای هیئت علمی به اخلاق در آموزش و یادگیری و به‌ویژه اخلاق ارزشیابی انجام شود که با استفاده از نتایج و پژوهش‌های مشابه آن تمهیداتی در جهت تقویت این عوامل از سوی مراکز آموزش عالی انجام گیرد.

- نظر به اهمیت اخلاق در آموزش عالی به‌ویژه در ارزشیابی دانشجویان، لازم است با توجه به فرهنگ کشور، اصول و هنجارهای اخلاقی موجود در این زمینه مورد توجه و مطالعه و به‌عنوان راهنمای اخلاقی در ارزشیابی‌های استادان از دانشجویان قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی زیر می‌تواند مورد توجه استادان و دست‌اندرکاران باشد:

- نهادینه کردن اخلاق در ارزشیابی‌های موجود در آموزش عالی از طریق تدوین کتابچه‌ها، تهیه دستورالعمل‌های اخلاقی در این خصوص برای استادان و ترویج فرهنگ اخلاق ارزشیابی.

- برگزاری دوره‌های ضمن خدمت در این زمینه برای استادان پیش از شروع به کار به‌عنوان مدرس دانشگاه.

منابع

- اخلاقی، فائزه؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ خوشگام، معصومه و محبی، نوشین (۱۳۹۰). ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی *CIPP* مدیریت اطلاعات سلامت، ۱ (۵)، ۶۲۱-۶۲۹.
- امراهی، اکبر؛ سلطانزاده، وحید و اسم حسینی، غلامرضا (۱۳۹۳). وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان پرستاری. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷ (۴)، ۲۳۵-۲۴۰.
- امین‌خندقی، مقصود و بهمن‌آبادی، سمیه (۱۳۹۱). اخلاق در ارزشیابی: ارائه چارچوبی مفهومی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱ (۳)، ۶-۸۱.
- حجازی، علی؛ برزگر، عبدالله و هدایتی، مهتاب (۱۳۹۳). ویژگی‌ها و الزامات اخلاقی ارزشیابی دانشجویان. اولین همایش کشوری روش‌های یاددهی و یادگیری در حوزه و دانشگاه.
- خنیفر، حسین؛ بزاز، زینب و مولوی، زینب (۱۳۹۴). فلسفه اخلاق در علم مدیریت. *فصلنامه مدیریت اسلامی*، ۲۳ (۱)، ۱۵۸-۱۳۷.
- رضایی، علی‌اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۸)، ۴۰-۱۱.
- سراجی، فرهاد؛ معروفی، یحیی و رازقی، طاهره (۱۳۹۳). شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۵)، ۳۳-۵۴.
- سلاجقه، آریتا و صفری، ثنا (۱۳۹۴). رابطه اخلاق حرفه‌ای با عملکرد استادان دانشگاه. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۰ (۳)، ۱۰۳-۱۱۰.
- شالباغ، عذرا و سرمدی، محمدرضا (۱۳۸۶). اخلاق حرفه‌ای در مدیریت کیفیت فراگیر. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۲ (۳)، ۹۹-۱۱۰.
- شهرآبادی، عفت؛ رضائیان، محسن و حقدوست، علی‌اکبر (۱۳۹۲). پیش‌بینی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس تجربه دوره تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰ (۴)، ۴۸۵-۴۹۳.
- طباطبائی، سید محمود (۱۳۹۱). چالش‌های اخلاقی در شیوه‌های متداول و نوین آموزشی و ارزشیابی. *نشریه اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۵ (۹)، ۸۵-۰.

فرانکینا، ویلیام (۱۹۷۳). *فلسفه اخلاق*؛ ترجمه هادی صادقی (۱۳۷۶). قم: مؤسسه فرهنگی طه.

کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچ‌زاده، فاطمه (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۲)، ۱۲۳-۱۳۳.

کمیلی، غلامرضا و رضایی، قربانعلی (۱۳۸۱). نحوه ارزشیابی توسط اعضای هیئت علمی علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱ (۴)، ۵۷-۵۲.

مصباحی، مریم و عباس‌زاده، عباس (۱۳۹۲). الگوی سیستمی اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی (تحقیق کیفی). *فصلنامه اخلاق زیستی*، ۳ (۱۰)، ۱۱-۳۴.

مطلبی‌فرد، علیرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و محسن‌زاده، فرشاد (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۴)، ۱-۹.

نجفی، حسن؛ ملکی، حسن؛ فرمهینی فراهانی، محسن و جعفری هرنودی، رضا (۱۳۹۵). ارزیابی ابعاد اخلاق حرفه‌ای تدریس اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان دانشکده پزشکی دانشگاه شاهد. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۲۱)، ۹۳-۱۰۲.

یاری‌قلی، بهبود (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷ (۴)، ۲۶۵-۲۷۲.

Abe, T. O. & Isanbor, P. O. (2013). Philosophical Notation of Ethics for Educational Measurement and Evaluation. *Researchjournal's Journal of Business Ethics*, 1 (1), 43-52.

Agulana, C. (2011). Ethics and Education. In Uduigwuomen, A. F. & Ogbinaka, K. (Eds) *Philosophy of Education: An Analytical Approach*, Lagos: JERP Ltd.

Bowen, B. D. (2013). Measuring teacher effectiveness when comparing alternatively and traditionally Licensed high school technology education teachers in North Carolina. *Journal of Technology Education*, 25 (1), 80-98.

- Gilborn, D. & Kirton, A. (2000). White heat: Racism, underachievement and white working- class boys. *Int J Inclusive Educ.*, 4 (4), 271-288.
- Green, Susan K.; Johnson, Robert L.; Kim, Do-Hong; Pope, Nakia S. (2007). Ethics in classroom assessment practices issues and attitudes. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research & Studies*, 23 (3), 45-64.
- Hooper, S. (2005). *Addressing Ethical Issues in Higher Education: A Practical Guide*. Institute of Business Ethics, UK.
- Ibeh, A. E. & Abe, T. O (2006). Sustaining Curriculum Implementation in Nigeria Schools through Regular Evaluation. *Ikere Journal of Education*, 8 (1), 10-19.
- International Program for Development Evaluation Training (2007). *Evaluation Ethics, Politics, Standards, and Guiding Principles*. http://www.dmeforpeace.org/sites/default/files/M14_NA.pdf
- Murray, H.; Gillese, E.; Lennon, M.; Mercer, P. & Robinson, M. (2007). *Ethical Principles in university Teaching, university of Manitoba*. Societe for Teaching and Learning in Higher Education. <https://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching>.
- Neale, Jenny (2010). Guidelines for the Ethical Conduct of Evaluations. *Australasian Evaluation Society*. <https://www.aes.asn.au/images/stories/files/About/Documents/20-20ongoing/AES%20Guidelines10.pdf>
- Johnson, Robert L.; Green, Susan k.; Kim, Do-Hong & Pope, Nakia S. (2008). Educational Leaders perceptions Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29 (4), 520-530.
- Schmeiser, Cynthia B. (1995). Ethics in Assessment. *Eric Digest*. <https://www.ericdigests.org/1996-3/in.htm>
- Trumpower, D. L.; Sharara, H. & Goldsmith, T. E. (2010). Specificity of Structural Assessment of Knowledge. *Journal of Technology, Learning, & Assessment*, 8 (5), 74-92.
- Wishnia, G. S.; Yancy, P.; Silva, J. & Kern-Manwaring, N. (2002). Evaluation by exception for nursing students. *J Nurs Educ*, 41 (11), 495-497.