



Students' Perceptions of Fair Classroom Assessment: A Qualitative Study

Ali Baniasadi¹, Keyvan Salehi², Ebrahim Khodaie³, Khosro Bagheri⁴, Balal Izanloo⁵

1. Ph.D. Student, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, e-mail: ali.baniasadi@ut.ac.ir

2. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding Author), e-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir

3. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, e-mail: Khodaie@ut.ac.ir

4. Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, e-mail: khbagheri@ut.ac.ir

5. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Kharazmi, Tehran, Iran, e-mail: izan.b@khu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received: 2021.01.06</p> <p>Revised: 2021.12.18</p> <p>Accepted: 2021.12.26</p> <p>Published online: 2021/12/27</p>	<p>Objective: Students' academic achievement is a function of the quality of literacy and faculty members' assessment performance and students' perception of its feedback. Due to the lack of sufficient knowledge about students' perceived fairness of faculty members' assessment, performance and its determining role, in the present study, the researchers tried to interpret and represent students' perceptions about the concept of fair classroom assessment.</p> <p>Methods: To achieve this aim, an interpretive phenomenology study was carried out. Semi-structured qualitative interviews were used to collect data. Using purposive sampling, after conducting 29 individual interviews, one group interview and one focus group interview with students who had at least a two-semester experience in the University of Tehran, data saturation was obtained.</p> <p>Results: Students' viewpoint analysis was performed using the Ricoeur method in three stages: naive reading, structural analysis and comprehensive understanding. Extraction of meaning units led to the identification of 16 sub-themes in 4 main themes of "educational fairness" with the sub-themes of classroom management, teaching quality and procedural-educational fairness; "Nature of assessment" with the sub-themes of cognitive level, purpose of assessment, validity, reliability, authentic assessment, process assessment, written test and source of assessment; "Interactional fairness" with the sub-themes of unrelated factors, informational fairness and respectful behavior; and "equity" with the sub-themes of appropriate to interests and appropriate to personality traits.</p> <p>Conclusion: The results showed that students' concern and perception of fairness in assessment is a combination of concepts in theories of measurement and organizational justice. Therefore, professors' awareness of these concepts and adapting these concepts to the classroom assessment process is essential to achieve a fairer classroom assessment.</p> <p>Keywords: Classroom assessment; Fairness; Justice; Phenomenology study.</p>

How to Cite: Baniasadi, Ali., Salehi, Keyvan., Khodaie, Ebrahim., Bagheri, Khosro., & Izanloo, Balal.(2021). Students' Perceptions of Fair Classroom Assessment: A Qualitative Study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11 (35), 7-38 pages. DOI:10.22034/EMES.2021.249163



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



بازنمایی ادراک دانشجویان از سنجش کلاسی عادلانه: یک مطالعه کیفی

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

۱. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، ali.baniasadi@ut.ac.ir
۲. استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، (نویسنده مسئول): keyvansalehi@ut.ac.ir
۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، khodaie@ut.ac.ir
۴. استاد گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، khabagheri@ut.ac.ir
۵. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، izan.b@khu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	هدف: پیشرفت تحصیلی دانشجویان، تابعی از کیفیت سواد و عملکرد سنجشی اعضای هیئت علمی و ادراک دانشجویان از بازخوردهای آن است. به دلیل نداشتن شناخت کافی نسبت به عدالت ادراک‌شده دانشجویان از عملکرد سنجشی اعضای هیئت علمی و نقش تعیین‌کننده آن، در پژوهش حاضر تلاش شده است تا ادراک دانشجویان درباره مفهوم سنجش کلاسی عادلانه، معناکاوی شده و بازنمایی شود.
مقاله پژوهشی	روش پژوهش: این مطالعه به روش پدیدارشناسی تفسیری اجرا شد و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها صورت گرفت. با کاربرد نمونه‌گیری ملاکی و پس از انجام ۲۹ مصاحبه فردی، یک مصاحبه گروهی و یک مصاحبه گروه کانونی با دانشجویانی که حداقل دو ترم، تجربه حضور در دانشگاه تهران را داشتند، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد.
دریافت:	یافته‌ها: تحلیل ادراک دانشجویان با استفاده از روش ریکور و در سه مرحله ساده خوانی، تحلیل ساختاری و درک جامع انجام گرفت. استخراج واحدهای معنایی به شناسایی ۱۶ زیرمضمون منجر شد که در ۴ مضمون اصلی «عدالت آموزشی» با زیرمضمین مدیریت کلاس، کیفیت تدریس و عدالت رویه‌ای- آموزشی؛ «ماهیت سنجش» با زیرمضمین سطح شناختی، هدف سنجش، روایی، پایایی، سنجش اصیل، سنجش فرایند، آزمون کتبی و منبع سنجش؛ «عدالت تعاملی» با زیرمضمین عوامل غیر مرتبط، عدالت اطلاعاتی و رفتار محترمانه؛ و «انصاف» با زیرمضمین تناسب با علایق و تناسب با ویژگی‌های شخصیتی دسته‌بندی شد.
۱۳۹۹/۱۰/۱۷	نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که ادراک دانشجویان از عدالت در سنجش، ترکیبی از مفاهیم نظریه‌های اندازه‌گیری و عدالت سازمانی است؛ بنابراین آگاهی اعضای هیئت علمی از این مفاهیم و انطباق این مفاهیم با فرایند سنجش کلاسی به‌منظور رسیدن به سنجش کلاسی عادلانه‌تر ضروری است.
اصلاح:	واژگان کلیدی: انصاف، پدیدارشناسی، سنجش کلاسی، عدالت، عدالت ادراک‌شده
۱۴۰۰/۰۹/۲۷	
انتشار:	
۱۴۰۰/۱۰/۰۵	
۱۴۰۰/۱۰/۰۶	

استناد: بنی‌اسدی، علی؛ صالحی، کیوان؛ خدایی، ابراهیم؛ باقری، خسرو؛ ایزانلو، بلال (۱۴۰۰). بازنمایی ادراک دانشجویان از سنجش کلاسی عادلانه: یک مطالعه کیفی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۱(۳۵)، ۳۸-۷ صفحه،

DOI:10.22034/EMES.2021.249163

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



مقدمه

عدالت «یک اصل کلی است که از نظر انتزاع، رقیبی ندارد» (گرین و همکاران^۱، ۲۰۰۷، ص ۱۰۰۱) و به عنوان کیفیتی مطلوب، دامنه گسترده سنجش های آموزشی، از شناخت نیازهای یادگیری دانشجویان تا آزمون های بین المللی گسترده - مقیاس را در برمی گیرد (تیرنی^۲، ۲۰۱۳). عدالت در زمینه های آموزشی کمتر مطالعه شده است (کوری - اسد^۳، ۲۰۰۲)، چنانچه ویلسون^۴ (۲۰۱۸) توصیه کرد که شورای ملی ارزشیابی آموزشی^۵ ایالات متحده آمریکا باید حوزه تمرکز خود را تغییر دهد تا سنجش های کلاسی حداقل به اندازه سنجش های مقیاس - بزرگ اهمیت داشته باشند (ویلسون، ۲۰۱۸ به نقل از بروخارت و مک میلان^۶، ۲۰۱۹).

روایی، پایایی و عدالت، کیفیت هایی هستند که در نظریه اندازه گیری برای سنجش آموزشی بهینه به آنها اشاره شده است (تیرنی، ۲۰۱۴). روایی و پایایی بعضاً به عنوان مؤلفه های مهم سنجش عادلانه در نظر گرفته می شوند؛ به جای اینکه دو مؤلفه مجزای از عدالت دیده شوند (جان^۷، ۲۰۱۵). اینکه تا چه اندازه سنجش، آنچه را برای اندازه گیری آن در نظر گرفته شده است اندازه گیری می کند، امکان تعمیم در مورد مهارت ها و توانایی هایی که می سنجد؛ فراهم می کند و اینکه تا چه اندازه اطلاعات گردآوری شده شواهد خوبی برای تصمیمات اتخاذ شده فراهم می کند، روایی سنجش نامیده می شود (جان، ۲۰۱۵؛ مک میلان، ۲۰۱۷) که جان (۲۰۱۵) آن را «اولین کیفیت حیاتی سنجش عادلانه»^۸ می نامد (ص ۷۲). سنجش کلاسی وابسته به محیط آموزشی است که در یک زمینه روانی اجتماعی انجام می شود (بروخارت، ۲۰۰۳) و فراتر از کاربرد فنون قابل اندازه گیری بوده و شامل نگرانی های فردی و اجتماعی است (اللال^۹، ۲۰۱۳) و تعامل معلم و یادگیرنده و تأثیرات اجتماعی ممکن است روایی اطلاعات سنجش کلاسی را کاهش داده و در نتیجه عدالت نمره تعیین شده توسط استاد را تحت تأثیر قرار دهد (آلم و کلنرود^{۱۰}، ۲۰۱۵). با در نظر گرفتن این تفاوت زمینه ای، استیگینز^{۱۱} (۲۰۰۱) به جای روایی و پایایی از اصطلاح «سنجش کلاس با کیفیت بالا»^{۱۲} استفاده کرده است (به نقل از بروخارت، ۲۰۰۳). تغییرات جهانی در فناوری و ارتباطات و تأثیر آنها بر اقتصاد جهانی، به ضرورت تهیه برنامه های آموزشی منجر شده است که به جای انجام تکالیف معمول،

1. Green et al
2. Tierney
3. Chory- Assad
4. Wilson
5. National Council on Measurement in Education (NCME)
6. Brookhart & McMillan
7. John
8. first vital quality of fair assessment
9. Allal
10. Alm & Colnerud
11. Stiggins
12. high-quality classroom assessment

یادگیرندگان را به فکر و تعقل وادارد. بر این اساس، سنجش باید مهارت‌های سطح بالا مانند درک اصول، استفاده از مهارت‌ها در موقعیت‌های جدید، تجزیه و تحلیل و نظایر آن را دنبال کند. این مهارت‌ها، پایه‌ای برای یادگیری در آینده هستند و باعث تفسیر مناسب از اطلاعات به دست آمده می‌شوند (گیپس^۱، ۱۹۹۴). پیشرفت تحصیلی دانشجویان، تابعی از کیفیت سواد و عملکرد سنجشی اعضای هیئت علمی و ادراک دانشجویان از بازخوردهای آن است و چنانچه هر یک از این حوزه‌ها نادیده انگاشته شود تصمیمات به اندازه کافی مؤثر نخواهد بود. چنانچه مک‌للان^۲ (۲۰۰۴) بیان کرده است سواد سنجشی ناکافی استادان در زمینه‌های روانی، پایایی و عدالت، پیامدهای منفی روی یادگیری دانشجویان خواهد داشت (به نقل از دلوکا^۳، ۲۰۱۲) و با توجه به اینکه حدود ۵۰ درصد زمان تدریسشان را درگیر فعالیت‌های مرتبط با سنجش هستند باید به‌طور پیوسته، توانایی سنجشی خود را افزایش دهند (یامتیم و ونگوانیچ^۴، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده است که روش سنجش معلمان و استادان و نه فهم و درک سنجشی آنها عامل اصلی است که بر یادگیری فراگیران تأثیر می‌گذارد زیرا که بعضاً آنچه مدرسان ادعا می‌کنند با آنچه در کلاس انجام می‌دهند، متفاوت است (ژو^۵، ۲۰۱۷). از این رو، زابالزا^۶ (۲۰۰۷) در مورد فرهنگی جدید در دانشگاه صحبت می‌کند که مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها برای استادان شامل بُعد روش‌شناختی، 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 پرایس و همکاران^۷ (۲۰۱۲) آن را سواد سنجشی^۸ می‌نامند (به نقل از فلورس و همکاران^۹، ۲۰۱۵) و بر عدالت به عنوان یک بُعد معنی‌دار سواد سنجشی مدرس تأکید شده است (دلوکا، ۲۰۱۲؛ ژو و برون^{۱۰}، ۲۰۱۶)؛ کیفیتی که چندوجهی است و امروزه به عنوان یک نگرانی اجتماعی فراتر از موضوع فنی سوگیری^{۱۱} (کملی^{۱۲}، ۲۰۰۶ و استوبارت^{۱۳}، ۲۰۰۶) نیازمند معلمان و سیستم‌هایی است که بافت اجتماعی سنجش را در نظر می‌گیرند (استرویون و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۵). اینک استاد چه چیزی را ارزیابی می‌کند و چگونه آن را می‌سنجد مستقیماً بر تدریس او و یادگیری و انگیزه دانشجویان تأثیر می‌گذارد (مک‌میلان، ۲۰۱۷). مدت‌هاست که در مورد عدالت سنجش آموزشی، نگرانی به وجود آمده است. در اوایل قرن بیستم، تأکید بر استفاده از آزمون‌های عینی برای این منظور بود.

1. Gipps
2. MacLellan
3. DeLuca
4. Yamtim & Wongwanich
5. Xu
6. Zabalza
7. Price et al
8. assessment literacy
9. Flores et al
10. Xu & Brown
11. bias
12. Camilli
13. Stobart
14. Struyven et al

بعداً، تمرکز متخصصان سنجش بر توسعه‌آزمون‌های استاندارد بود و پژوهش‌های کمی در مورد سنجش کلاسی انجام گرفت. طی دو دهه گذشته، تحولات سیاسی، تغییر آرمان‌های اجتماعی و بینش جدید در نظریه یادگیری، به تغییر در سنجش کلاسی و حرکت از سنجش یادگیری^۱ به سوی سنجش برای یادگیری^۲ منجر شده است (مک‌میلان، ۲۰۱۷؛ تیرنی، ۲۰۱۴) و این تغییر رویکرد به سنجش، بر چشم‌اندازهای آموزشی تأثیر گذاشت (تیرنی، ۲۰۱۳). فرهنگ سنجش جدید بر ارزیابی فرایندها و شایستگی‌های تفکر سطح بالاتر به جای دانش واقعی و مهارت‌های شناختی سطح پایین، تأکید دارد (جانسون و اسوینگی^۳، ۲۰۰۷). تغییر در دیدگاه آموزشی، بررسی عدالت را به عنوان کیفیت سنجش کلاسی ضروری کرده است. در دهه گذشته، برخی از روندهای سنجش کلاسی برای سازگاری بهتر با دانش، مهارت‌ها و شرایط قرن ۲۱ ایجاد شده که تغییر از فرهنگ آزمودن به فرهنگ یادگیری را موجب شده است. این روندها باعث کاربرد سنجش‌های جایگزین، از جمله سنجش اصیل^۴، سنجش عملکرد^۵، نمونه کارها، نمایشگاه‌ها، نمایش‌ها، پژوهش‌ها و موارد پیشرفته فناوری شده است (مک‌میلان، ۲۰۱۷؛ تیرنی، ۲۰۱۴). عدالت، یک ساختار چندبُعدی است و در نظریه عدالت سازمانی و نظریه اندازه‌گیری، اصول سنجش عادلانه بررسی شده است. در پژوهش‌ها در مورد عدالت سازمانی و عدالت آموزشی، چهار نوع عدالت تعریف شده که شامل عدالت تعاملی^۶، رویه‌ای^۷، آموزشی^۸ و توزیعی^۹ است. عدالت توزیعی، اولین نوع عدالت است که در این پژوهش‌ها به آن اشاره شده است. در اواسط دهه ۱۹۷۰، تمرکز بر پیامدهای تصمیمات اتخاذشده به سمت تمرکز بر عدالت رویه‌های تخصیص این پیامدها تغییر یافت (دوپلگا و آستانی^{۱۰}، ۲۰۱۰). عدالت توزیعی به تخصیص عادلانه نمره‌ها گفته می‌شود که در آن افراد نتایج را بر اساس درون داده‌ها قضاوت می‌کنند (اشمیت و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ بمپچت و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۳). عدالت رویه‌ای به سیاست‌ها و رویه‌های مربوط به درجه‌بندی و نمره‌دهی اشاره دارد (بمپچت و همکاران، ۲۰۱۳). طبق گفته کلکیت^{۱۳} (۲۰۰۱)، لونتال^{۱۴} (۱۹۸۰) شش ملاک را برای قضاوت در مورد عدالت رویه‌ای در یک زمینه غیرحقوقی معرفی کرده که عبارت‌اند از: ثبات^{۱۵} (ثبات فرایندهای استفاده‌شده در طول زمان

1. assessment of learning (AoL)
2. assessment for learning (AfL)
3. Jonsson & Svingby
4. authentic assessment
5. performance assessment
6. interactional
7. procedural
8. instructional
9. Distributive
10. Duplaga & Astani
11. Schmidt et al
12. Bempechat et al
13. Colquitt
14. Leventhal
15. consistency

و در میان افراد)، نداشتن سوگیری (بی‌طرفی تصمیم‌گیران)، دقت اطلاعات^۱ (روش‌ها باید بر اساس اطلاعات دقیق باشد)، توانایی اصلاح^۲ (روش‌های تجدیدنظر برای اصلاح پیامدهای نامطلوب موجود باشند)، ارائه^۳ (فراهم آوردن فرصتی برای به اشتراک گذاشتن نظرات همه گروه‌های تحت تأثیر تصمیمات- این ملاک شامل کنترل فرایند یعنی توانایی بیان عقاید و افکار شخصی در طی یک روش و کنترل تصمیم یعنی توانایی تأثیرگذاری بر نتیجه واقعی است) و اخلاقی بودن^۴ (فرایندها باید از استانداردهای اخلاقی شخصی پیروی کنند).

عدالت تعاملی را نخستین بار بیز و موگ^۵ (۱۹۸۶) مطرح کردند. گرینبرگ (۱۹۹۰) اظهار داشت که عدالت تعاملی شامل دو بُعد عدالت اطلاعاتی^۶ و عدالت بین فردی^۷ است (به نقل از کلکیت، ۲۰۰۱). در همین حال، گیلیند (۱۹۹۳) عدالت بین فردی را زیرمجموعه عدالت رویه‌ای می‌دانست (پیپر و پاتک^۸، ۲۰۰۸). عدالت تعاملی بر ماهیت رابطه استاد و دانشجو تأکید دارد و بر کیفیت رفتار استاد و دانشجو هنگام اجرای رویه‌ها یا تخصیص پیامدها متمرکز است (بمپیچت و همکاران، ۲۰۱۳). کلکیت (۲۰۰۱) بر اساس مطالعه شاپیرو و همکاران (۱۹۹۴) و بیز و موگان (۱۹۸۶)، دو معیار برای عدالت بین فردی معرفی کرد که شامل احترام^۹ و نزاکت^{۱۰} است. افزون بر این، او پنج معیار درستی^{۱۱}، منطقی^{۱۲}، به موقع^{۱۳}، مشخص^{۱۴} و توجیه^{۱۵} را برای عدالت اطلاعاتی مطرح کرد. بی‌عدالتی آموزشی، به عنوان «بخشی از موضوع گسترده‌تر بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی» (بمپیچت و همکاران، ۲۰۱۳، ص ۱۸۰)، اولین بار در مطالعه بمپیچت و همکاران (۲۰۱۳) با تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان تدوین یافت. عدالت آموزشی به عدم موفقیت استاد در ایفای نقش خود به عنوان مربی، با تمرکز بر فعالیت‌های تدریس استاد اشاره دارد. آموزش بی‌اثر، انگیزه دانشجویان را کاهش می‌دهد و باعث می‌شود آنها فکر کنند تلاش‌هایشان به نتایج مورد انتظار منجر نمی‌شود.

از پژوهش‌های کیفی که ادراک فراگیران از عدالت مدرس را بررسی کرده‌اند می‌توان به پژوهش هستون و همکاران (۲۰۰۳) اشاره کرد که با روش فن شاخص بحرانی اجرا شد. در این پژوهش، پنج مقوله رفتار

1. accuracy of information
2. correctability
3. representation
4. ethicality
5. Bies & Moag
6. informational fairness
7. Interpersonal fairness
8. Pepper & Pathak
9. respect
10. propriety
11. truthful
12. reasonable
13. timely
14. specific
15. justification

استاد در تعاملات بین فردی، انعطاف‌پذیری استاد، سیاست‌های تخصیص نمره دوره، تعامل با استاد در مورد نمره و محتوای دوره و آزمون برای عدالت استاد به دست آمدند. همچنین، موریلو و هیدالگو (۲۰۱۷) در مطالعه پدیدارشناسی خود، دو مضمون تساوی‌گرایانه و منصفانه برای سنجش کلاسی عادلانه ارائه کردند؛ به طوری که مضمون تساوی‌گرایانه شامل مفاهیم برابری، شفافیت، عینیت و ارزشیابی محتوای کلاس و مضمون منصفانه شامل انطباق، تنوع در آزمون‌ها، سنجش کیفی و به حساب آوردن تلاش و نگرش فراگیران بود. از دیگر پژوهش‌های کمی که در این حوزه انجام گرفته است می‌توان به پژوهش پیر و پاتک (۲۰۰۸) اشاره کرد. نتایج این پژوهش که به روش آزمایشی و با کاربرد مقیاس اقتباس شده از عدالت رویه‌ای اجرا شد؛ نشان داد که فراوانی بازخورد درباره نمره‌های مشارکت کلاسی، شفافیت ملاک‌های نمره‌دهی مشارکت و فعال بودن استاد در تشویق و ترغیب دانشجویان به مشارکت، عدالت ادراک شده را تحت تأثیر قرار می‌دهند. رودابا^۱ (۱۹۹۴) نیز در پژوهشی کمی از ۳۰۰ نفر از دانشجویان خواست که رفتارهای نادرست مرتبط با عدالت تعاملی و عدالت رویه‌ای استادان را درجه‌بندی کنند. نتایج نشان داد که رفتارهای مرتبط با عدالت تعاملی، شامل جانب‌داری از برخی دانشجویان، بی‌احترامی و خجالت دادن دانشجویان در کلاس درس و رفتارهای مرتبط با عدالت رویه‌ای شامل بی‌عدالتی در نمره‌دهی، تغییر رویه‌ها در طول ترم، استفاده از آزمون‌های ناعادلانه و سؤال‌های گول‌زننده از نظر دانشجویان مهم‌تر تلقی شدند.

تنها پژوهشی که در ایران در حوزه ادراک دانشجویان از سنجش کلاسی انجام گرفته است، پژوهشی کمی است مبتنی بر پرسشنامه ادراک فراگیران از سنجش که روی چهار عامل مختلف «بهبود»، «تأثیر»، «مرتبط نبودن» و «اسناد بیرونی» تمرکز دارد و توسط برون و همکاران^۲ (۲۰۱۴) با هدف اندازه‌گیری ادراک دانشجویان دانشگاه‌های ایران درباره سنجش و کاربرد آن برای بهبود خود اجرا شده است. نتایج این مطالعه نشان داد که همانند پژوهش سولیمونیدو و میچیلایدز^۳ (۲۰۱۴) و تلما و همکاران^۴ (۲۰۱۱)، دانشجویان، سنجش را به‌عنوان عامل «بهبود یادگیری» بیشتر از عاملی برای «بهبود تدریس استادان» تأیید کردند که نشان می‌دهد دانشجویان، اصل مسئولیت‌پذیری و تلاش راهبردی برای یادگیری را در پاسخ به سنجش پذیرفته‌اند. نکته‌ای که باید مدنظر قرار گیرد آن است که پرسشنامه ادراک فراگیران از سنجش که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است مبتنی بر نسخه معلمان و برای دانش‌آموزان در دوره متوسطه نیوزلند و نه برای دانشجویان تدوین یافته است. در پژوهش‌های دیگر، چالش‌های ارزشیابی دانشجویان بررسی شده که از جمله آنها پژوهش سراجی و همکاران (۱۳۹۳) است. تحلیل داده‌های کیفی

1. Rodabaugh
2. Brown et al
3. Solomonidou & Michaelides
4. Tillema et al

حاصل از مصاحبه با ۱۲ تن از استادان نشان داد که عواملی مانند دانش و مهارت ناکافی استادان درباره ارزشیابی، عدم امکان استفاده از شیوه‌های ارزشیابی نوین، پیامدهای منفی ناشی از تأکید بیش از حد بر ارزشیابی پایانی، بی‌توجهی به ارزشیابی مستمر، بی‌توجهی به هدف‌های متفاوت و حیطه‌های یادگیری و غفلت از توجه به تفاوت‌های فردی، از چالش‌های مهم ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان به حساب می‌آیند. همچنین، در مطالعه قنبری و همکاران (۱۳۹۴)، تأثیر چالش‌های ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان بر رویکرد مطالعه عمل فکورانه مورد سنجش قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که در بین شش چالش شناسایی شده، شامل تأکید بیش از حد بر ارزشیابی پایانی، استفاده نکردن از ارزشیابی فرایندی و مستمر، استفاده نکردن از ارزشیابی‌های غیرعینی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، توجه نکردن به مجموعه هدف‌های یادگیری و ناآشنایی استادان با فلسفه و هدف ارزشیابی، چالش مربوط به کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی، بیشترین، و چالش مربوط به استفاده نکردن از ارزشیابی‌های غیرعینی، کمترین بار عاملی را داشتند. نتیجه پژوهش پورنادری و همکاران (۱۳۹۲) نیز نشان داد که روش‌های سنجش موجود، غیرکاربردی، تراکمی، محدود و تا حد زیادی مبتنی بر امتحانات پایان‌ترم است و خودسنجی و همتاسنجی در آن جایی ندارد. همچنین اقدامات سنجش در جهت افزایش یادگیری‌های دانشجویان طرح‌ریزی نمی‌شوند و برای اندازه‌گیری آموخته‌ها از دقت و صحت کافی برخوردار نیستند.

سنجش عادلانه از این جهت که نتایج سنجش زمینه‌های تحصیلی آینده و انتخاب‌های شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مهم است و ماهیت چنین سنجش‌هایی روی تمرین‌های کلاسی، روی انگیزش و خودتنظیمی فراگیران در یادگیری اثر داشته و می‌تواند پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بلندمدتی برای ایشان به همراه داشته باشد (دلوکا، ۲۰۱۲). این مکانیسم به گونه‌ای است که عناصر موقعیتی و ادراکی نظیر عدالت در آغاز بر اخلاق تحصیلی تأثیر گذاشته و سپس اخلاق تحصیلی موجب کاهش رفتارهای منفی و تقویت رفتارهای مدنی-تحصیلی می‌شود (گل‌پرور، ۱۳۹۴)؛ چنانچه دریافت رفتارهای عادلانه با خودداری از خشونت و درگیر شدن بیشتر در فعالیت‌های فوق‌برنامه (رث و صباغ، ۲۰۱۷)، خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی مرتبط است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ و حساسیت به عدالت با پذیرش و انجام رفتارهای فریبکارانه تحصیلی رابطه معنی‌دار 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 به خطر افزایش ترک تحصیل دانشجویان منجر می‌شود (برگر و گروب^۳، ۲۰۱۶). نتیجه پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۴)، نشان داد که رعایت نکردن سنجش منصفانه^۴

1. Lemons & Seaton
2. Ishak & Fin
3. Burger & Grob
4. fair assessment

اثرات مخربی مانند افت انگیزه تحصیلی و شکل گیری بی عدالتی آموخته شده را در پی داشته است. از سوی دیگر، به دلیل گلایه ها از رعایت نشدن سنجش منصفانه، معلمان نیز در قانع کردن دانش آموزان با معضلات و مشکلات متعددی مواجه شده اند.

با توجه به موارد مطروحه بالا، پیامدهای اجتماعی، هیجانی و تحصیلی سنجش و به ویژه اینکه پژوهش ها نشان داده اند که برداشت از عدالت می تواند تحت تأثیر باورها و ارزش های فرهنگی باشد (مانند تاتا^۱، ۲۰۰۵ و لیو و همکاران^۲، ۲۰۱۶) و از جهت اینکه ساختار اداری، سیاسی و فضای دینی و فرهنگی جامعه ما متفاوت است، توجه به اینکه در هیچ یک از پژوهش های داخلی به تجربه و ادراک دانشجویان به طور مشخص درباره عدالت پرداخته نشده و صرفاً چالش های کلی آموزش عالی مبتنی بر نظر استادان به صورت کیفی، پدیدارشناسی شده است؛ ما در این مطالعه به دنبال بازنمایی ادراک دانشجویان از مفهوم سنجش کلاسی عادلانه هستیم تا با شناسایی نشانگرها، زیرمضامین و مضامین آن، زمینه ارتقای کیفیت تدریس و سنجش کلاسی اعضای هیئت علمی، اعتماد بین استاد و دانشجو، بهزیستی دانشجویان و تقویت رفتارهای مدنی و تحصیلی آنان را فراهم آوریم.

روش پژوهش

برای معناکاوی در ادراک و تجربه زیسته دانشجویان از مفهوم سنجش کلاسی عادلانه، از روش پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد. در این روش، معانی ایجاد شده بر پایه ترکیبی از دیدگاه ها و معانی شرکت کنندگان و پژوهشگران، شکل گرفته و قوام می یابد (لوپز و ویلیس^۳، ۲۰۰۴). به دیگر سخن، پدیدارشناسان هرمنوتیکی، تجربه ها و پیش فرض های خود را به محیط پژوهش می آورند و آنها را در تفسیر داده ها مورد توجه قرار می دهند (ألری^۴، ۲۰۱۹). داده ها از طریق فن مصاحبه های نیمه ساختاریافته^۵ گردآوری شد. در ابتدا، مصاحبه های حضوری با دانشجویان (۱۶ مصاحبه فردی، یک مصاحبه گروهی و یک مصاحبه گروه کانونی) انجام گرفت. بعداً و با شروع شیوع کووید-۱۹، مصاحبه های حضوری عملاً غیرممکن بود، بنابراین هشت مصاحبه بعدی در شبکه های اجتماعی مانند اینستاگرام و تلگرام صورت گرفت. در پنج مورد، سؤال ها برای دانشجویان، ارسال و پاسخ کتبی آنها دریافت شد. برای معناکاوی در ادراک و تجارب دانشجویان، پروتکل اولیه مصاحبه طراحی شد و پس از مصاحبه با ۳ دانشجو منطبق با هدف مطالعه، اصلاح و نهایی سازی شد. زمان مصاحبه های حضوری بین ۴۰ دقیقه تا ۶۰ دقیقه در نوسان بود و قبل از شروع هر مصاحبه به جهت رعایت اخلاق پژوهش در مورد محرمانه ماندن اطلاعات ارائه شده از سوی شرکت کنندگان به آنها اطمینان داده شد و جلسات با رضایت و اجازه آنها ضبط شد.

1. Tata
2. Liu et al
3. Lopez & Willis
4. O'Leary
5. semi- structured interviews

از نمونه‌گیری ملاکی برای انتخاب شرکت‌کنندگان استفاده شد. از این رو، با توجه به اینکه ادراک دانشجویان از عدالت در سنجش کلاسی باید بررسی می‌شد، دانشجویان به گونه‌ای انتخاب شدند که حداقل تجربه دو ترم حضور در کلاس و تجربه سنجش کلاسی در دانشگاه تهران را داشته باشند. از سوی دیگر، به دلیل طیف گسترده رشته‌ها و دانشکده‌های دانشگاه تهران، به منظور پوشش تجارب و دیدگاه‌های متنوع‌تر، مبتنی بر روش نمونه‌گیر سهمیه‌ای، دانشکده‌ها در ۵ حوزه علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، کشاورزی و هنر طبقه‌بندی شدند و با دانشجویان مصاحبه صورت گرفت. با توجه به اینکه در روش پدیدارشناسی، تولید یا گردآوری داده‌ها تا زمانی که پژوهشگر به اشباع داده‌ها نرسد، ادامه می‌یابد (اسپی‌زال و همکاران^۱، ۲۰۱۱)؛ در این مطالعه، پس از ۲۹ مصاحبه فردی، یک مصاحبه گروهی و یک مصاحبه کانونی، اشباع نظری به دست آمد. (به اطلاعات توصیفی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ مراجعه کنید).

دانشکده	فراوانی	درصد فراوانی
هنر	۶	۹/۶
علوم انسانی	۱۰	۱۶/۱
علوم پایه	۶	۹/۶
فنی و مهندسی	۵	۸/۱
کشاورزی	۲	۳/۲
مصاحبه گروهی	۲۳	۳۷/۰
مصاحبه گروه کانونی	۱۰	۱۶/۱
کل	۶۲	۱۰۰

متن‌های پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری، اقتباس شده از ریکور^۲ (۱۹۷۶) تحلیل شدند. نظریه تفسیر ریکور (۱۹۷۶)، توصیف و فهم را در یک دیالکتیک سازنده که ریشه در خصوصیات متن دارد، ادغام می‌کند. بخش‌های مختلف این روش به طور مکرر به صورت مارپیچی از فهم به توضیح و بازگشت به فهم تبدیل می‌شوند (ریکور، ۱۹۷۶، ریکور و آهده^۳، ۱۹۹۱). این روش شامل ۳ مرحله ساده خواندن^۴، تحلیل ساختاری^۵، و درک جامع^۶ است. بدین منظور در مرحله ساده خوانی و

1. Speziale et al
2. Ricoeur
3. Ricoeur & Ihde
4. Naive reading
5. Structural analysis
6. Comprehensive understanding

به منظور به دست آوردن ایده‌هایی درباره معانی مستتر در متن مصاحبه‌ها و اینکه چگونه این معانی در تحلیل ساختاری با جزئیات بیشتری تفسیر شوند، هر مصاحبه چند مرتبه به طور کامل مطالعه شد. در **مرحله دوم، تحلیل ساختاری**، چندین اقدام در پنج گام انجام گرفت، بدین صورت که ابتدا واحدهای معنایی به واسطه محتوایی که داشتند در یک یا چند جمله مرتبط شدند؛ در گام دوم، هر واحد معنایی به فرم کوتاه‌تری تبدیل شد؛ در گام سوم، این واحدهای معنایی متراکم در قالب زیرمضامینی و به شکل انتزاعی‌تر دسته‌بندی شد؛ در گام چهارم، مضامین جدید برآمده از ترکیب زیرمضامین‌های مرتبط در گام قبل که جنبه‌های انتزاعی اصلی را در مصاحبه‌های روایت‌شده نشان می‌دهد، تدوین شد، و در انتها هر مصاحبه با تمام مصاحبه‌های قبلی مقایسه شد. در این مرحله، از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ برای کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌ها بهره گرفته شد. در **مرحله سوم**، و به منظور دستیابی به یک درک انتقادی و جامع، دوباره متون مصاحبه‌ها به عنوان یک کل در نظر گرفته شده و مبتنی بر درک قبلی نویسندگان، ساده خواندن و تحلیل ساختاری، همه در نظر گرفته شده، طراحی و منعکس می‌شوند. نتایج این مرحله در بخش بحث و نتیجه‌گیری ارائه شده است.

ملاک‌های ارزیابی پژوهش:

در این پژوهش از ملاک‌های صحت و اعتمادپذیری^۱، انتقال‌پذیری^۲، تأییدپذیری^۳ و قانع‌سازی^۴ خواننده (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴) به عنوان ملاک‌های ارزیابی پژوهش استفاده شد. به منظور افزایش صحت داده‌ها از یک دانشجویی که در حوزه سنجش تخصص داشت و به مسئله آشنا بود و دو نفر از استادان دانشگاه که به شکل تخصصی موضوعات مرتبط با سنجش را در دانشگاه تدریس می‌کنند، کمک گرفتیم تا میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده را بررسی کنند. انتخاب دانشجویی از جهت اینکه دیدگاه دانشجویان در حوزه عدالت در این پژوهش مهم بود، صورت گرفت و قطعاً دانشجوی مطلع از مباحث سنجش، تفسیرها را دقیق‌تر بررسی می‌کرد. در جهت افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها چندسویه‌سازی^۳ بررسی کننده در مرحله تفسیر داده‌ها، چندسویه‌سازی محیطی با انجام مصاحبه با دانشجویان در مکان‌های مختلف مانند دانشکده‌ها و خوابگاه و چندسویه‌سازی داده‌ها با استفاده هم‌زمان از اسناد و داده‌های حاصل از مصاحبه انجام گرفت. برای تأمین تأییدپذیری، تلاش شد تا با تشریح جزئیات فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها این امر محقق شود. به منظور قانع‌سازی خوانندگان، اصطلاحاتی که شرکت‌کنندگان به کار بردند در گزارش پژوهش کیفی عیناً آورده شده است.

با توجه به اینکه نگارش مقاله به روش کیفی، متضمن گزارش داده‌های متنی (نه عددی) است و به وسیله

1. Credibility & trustworthability
2. transformability
3. confirmability
4. resoning

لغات، موضوعات و نوشته‌ها مشخص می‌شود، اغلب از نقل قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود و اغلب از ضمیر اول شخص مفرد، یا در اصطلاح «صدای فعال»^۱ استفاده می‌شود. چنین صدایی به اطمینان بیشتر منجر می‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر سعی شد که این ویژگی‌ها در نگارش مورد توجه قرار گیرد.

یافته‌ها

ساده خواندن

مطابق مراحل فوق، ابتدا هر مصاحبه پیاده‌سازی شد، متن پیاده‌سازی شده با دقت بررسی شد، سپس مصاحبه ضبط‌شده، دوباره شنیده شد و متن دوباره بازبینی شد. این توالی، همان‌طور که اسمیت و شاینبورن^۲ (۲۰۱۲) اظهار داشتند، برای درگیر شدن فعالانه با داده‌ها و ورود به دنیای شرکت‌کنندگان و اجتناب از خواندن و یادداشت‌برداری سریع ضروری است. هم‌زمان با خواندن متون پیاده‌سازی شده در نرم‌افزار MAXQDA، یادداشت‌های اولیه به صورت کدهای مفهومی ثبت شدند که در واقع گفتگویی بین درک قبلی ما و مفاهیم جهان شرکت‌کنندگان است (همان). تعداد واحدهای معنایی به دست آمده در این مرحله ۴۴۹ واحد بود. پس از بررسی و ادغام موارد مشترک واحدهای معنی، این واحدها به آنچه سودلند و همکاران^۳ (۲۰۰۱) آن را واحدهای معنایی متراکم^۴ نامیده‌اند، تبدیل شدند. تعداد واحدهای متراکم ۳۳۹ واحد بود.

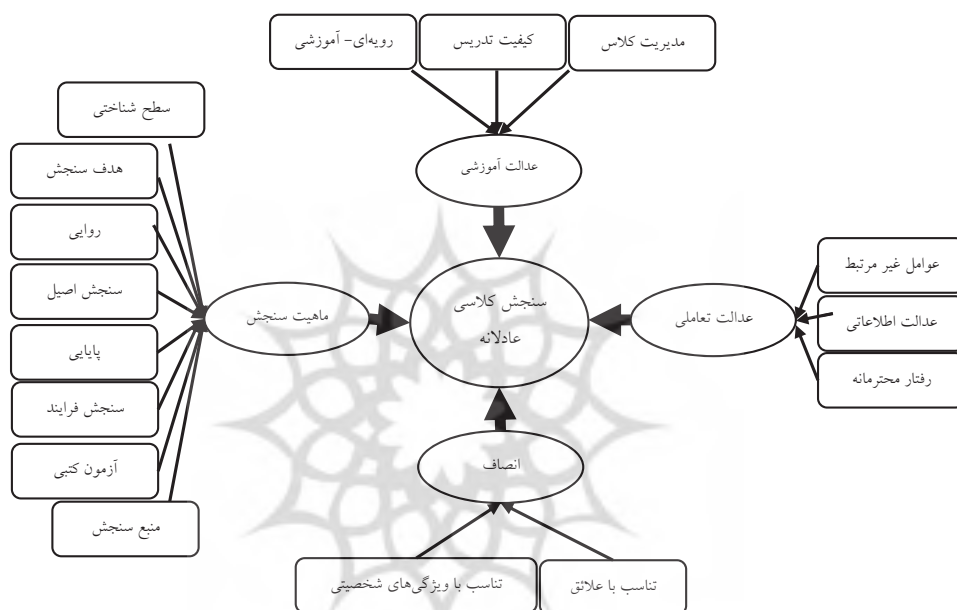
تحلیل ساختاری

در این مرحله، با قرار دادن واحدهای معنی‌دار در قالب زیرمضامین و مضامین، از حجم جزئیات کاسته شد. واحدهای معنی در دو مرحله به مضامین اصلی تبدیل شد، بدین معنی که ابتدا واحدهای معنی به ۱۶ زیرمضمون تقلیل یافت، سپس با ترکیب زیرمضامین، مضامین اولیه شکل گرفت. در این مرحله، پژوهشگر از شرکت‌کنندگان دور می‌شود، اما درعین حال، تحلیل نهایی محصول هر دو دیدگاه خواهد بود. این معنی را می‌توان در بیان اسمیت و شاینبورن (۲۰۱۲) مشاهده کرد:

«ممکن است برای شما دشوار باشد که در این مرحله، نقش محوری تری در سازمان دهی و تحلیل داشته باشید. با این حال، اهمیت I و P را در IPA به خاطر بسپارید^۵. در هر مرحله، تحلیل به واقع شما را از شرکت‌کننده بیشتر دور می‌کند و بیشتر دیدگاه شما را شامل می‌شود. با این حال، شما از نزدیک با تجارب زندگی شرکت‌کنندگان درگیر هستید و تحلیل به دست آمده محصول تلاش مشترک شما خواهد بود» (ص ۸۴).

1. active voice
2. Smith & Shinebourne
3. Svedlund et al
4. condensed meaning units
5. Interpretative phenomenological analysis (IPA)

یافته‌های حاصل از تحلیل ساختاری شامل مضامین «عدالت آموزشی»، «ماهیت سنجش»، «عدالت تعاملی» و «انصاف» است (شکل ۱). این مضامین از متن مصاحبه‌ها و با انجام تحلیل ساختاری ساخته شده‌اند. این مضامین با جزئیات بیشتری توضیح داده خواهند شد و با نقل قول مستقیم از داده‌های مصاحبه، رواسازی یافته‌ها پشتیبانی خواهد شد (دیکلمن و همکاران^۱، ۱۹۸۹).



شکل (۱) مضامین و زیرمضامین سنجش کلاسی عادلانه

• عدالت آموزشی

تحلیل مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان نشان داد که یک تجربه خوشایند از آموزش در درک سنجش عادلانه مؤثر است و سنجش استاد با توجه به آموزش وی و رویه‌های دنبال شده، قضاوت می‌شود. عدالت آموزشی، شامل سه زیرمضمون «عدالت رویه‌ای-آموزشی»، «مدیریت کلاس» و «کیفیت تدریس» است. از نظر فراوانی واحدهای معنایی ذکر شده در مصاحبه‌ها، دانشجویان به ترتیب بر عدالت رویه‌ای، کیفیت تدریس و مدیریت کلاس تأکید داشتند. عدالت در معنای رویه‌ای-آموزشی از نظر رویه‌ها و روش‌های مورد استفاده برای سنجش مورد توجه دانشجویان قرار گرفته است. رویه‌های بیان شده توسط دانشجویان شامل «باز خورد»، «فرصت»، «پژوهش»،

1. Diekelmann et al

«بارکاری»، «انطباق»، «توجه»، «پیگیری» و «مقیاس نمره دهی» است. این مفهوم، از بی‌عدالتی تعاملی متمایز است زیرا تمرکز به‌وضوح به‌جای رفتارهای تعاملی بر آموزش و رویه‌های آموزشی است. بازخورد «به‌عنوان فرایندی تعریف می‌شود که در آن عواملی که به نتیجه‌ای منجر می‌شوند خود با آن نتیجه تعدیل، اصلاح یا تقویت می‌شوند» (پیر و پاتک، ۲۰۰۸، ص ۳۶۲). بازخورد، همچنین یکی از ویژگی‌های اصلی روش‌های سنجش است. بازخورد باید به‌موقع، آینده‌نگر و واضح باشد و باید دانشجویان را با ارائه ملاک‌های سنجش به سمت خودتنظیمی هدایت کند (فلورس و همکاران، ۲۰۱۵). ارائه بازخورد به شکل نمره، کلی و مبهم بوده و آگاهی‌بخش نیست، یعنی هیچ‌گونه اطلاعی درباره نقاط قوت و قابل بهبود (ضعف) دانشجویان به او نمی‌دهد و کمکی به جریان یادگیری او نمی‌کند. در برخی موارد، استادان هیچ‌گونه بازخوردی در مورد تکالیف سنجشی که دانشجویانشان انجام داده‌اند، ارائه نمی‌دهند؛ دانشجویان چنین امری را ناعادلانه تلقی می‌کنند. شرکت‌کننده شماره ۱۱ (زن - ترم ۳، انسان‌شناسی) می‌گوید: «ما گفتیم استاد کارامونو فرستادم لطفاً بررسی کنید متأسفانه هیچ بازخوردی از سوی این استاد دریافت نکردیم». در نقطه مقابل، استادانی هستند که علاوه بر بازخورد نقاط قوت و ضعف هر دانشجوی، تحلیلی کلی از وضعیت کلاس و آزمون نیز ارائه می‌کنند. شرکت‌کننده شماره ۷ (مرد - فارغ‌التحصیل، ارشد برنامه‌ریزی آموزشی) اظهار داشت: «بعد می‌ومد سر کلاس نمودار آورد سر کلاس بچه‌ها از سؤال یک، بیست و پنج درصدتون به سؤال یک درست جواب دادین، سی درصدتون به سؤال دو درست جواب دادین، به نظر من اشکال سؤال سه این بوده، بچه‌ها این سؤال بیشترین درصد پاسخگویی رو داشته، اون سؤال خیلی سخت بوده، این سوالو من دیگه نمی‌ارم».

زیرمضمون «فرصت» دارای نشانگرهای «فرصت تقلب»، «فرصت ارائه دیدگاه در مورد سنجش»، «استیناف» و «فرصت سنجش مجدد» است. با توجه به اینکه هدف نهاد آموزش، جامعه‌پذیری افراد است؛ اگر چنانچه تمهیدات پیشگیرانه برای جلوگیری از تقلب توسط استاد و متصدیان آموزش چه در جلسات آزمون و چه در مورد کارهایی که از دانشجویان می‌خواهند به کار نرود به‌جای نیل به این هدف سرپیچی از هنجارها و ارزش‌های جامعه را فرا خواهند گرفت. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۶ (زن - ترم ۴، ارشد ژئومورفولوژی) گفت: «در آزمون‌های پایان‌ترم، متأسفانه علاوه بر اینکه برخی از اساتید نظر شخصی خود را در نمره دادن دخالت می‌دهند، فرصت تقلب نیز در سر جلسه فراهم است برای دانشجویان فرصت طلب و این مورد نیز باز سبب می‌شود که در نهایت بازم سنجش درستی انجام نپذیرد که البته خود این عمل در سطح دانشگاه بسیار باعث تأسف است». از سوی دیگر، فراهم کردن فرصت بیان نظرات در مورد سنجش و مشارکت دادن آنها در تعیین زمان، محتوا و نوع سنجش به‌جای دیکته کردن این موارد، انگیزه و احساس مسئولیت‌پذیری بیشتری را در دانشجویان به همراه خواهد داشت. شرکت‌کننده شماره ۸ (زن - ترم ۸،

دکتری بیوفیزیک) بیان کرد: «مثلاً سمینارای کلاسی معمولاً میتونست خیلی مفید واقع بشه من خودم معمولاً سطح قابل قبولی توی ارائه‌های کلاسی داشتم و این خب یه سنجش خوب بود برای اینکه خود فرد انتخاب می‌کرد اینکه چه موضوعی رو می‌خواه کار کنه و توضیح بده و در چه تاریخی این آمادگی رو داره یعنی خودش همه چیو تعیین می‌کرد». همچنین، شرکت‌کننده شماره ۱۰ (زن-ترم ۳، کارشناسی آمار) به این موضوع اشاره کرد: «اساتید برای تعیین زمان و بودجه‌بندی بدون تعامل با دانشجو عمل می‌کنند و اهمیتی نمی‌دهند که شاید در زمان تعیین شده دانشجو امکان آماده شدن نداشته باشه و صرفاً یک نمره منفی و حجم خوبی استرس عایدش میشه بدون کمک به روند آموزش». به رسمیت شناختن حق تجدیدنظرخواهی دانشجویان در مورد نتایج تکالیف سنجشی و سنجش مجدد از دانشجویانی که به دلایل موجه در آزمون شرکت نکرده یا تکلیف سنجش خود را ارائه نداده‌اند نیز جزء مواردی بود که از سوی دانشجویان، عادلانه ادراک شدند. در این خصوص، شرکت‌کننده شماره ۱ (مرد-ترم ۳، ارشد اکوهیدرولوژی) در مورد استادی که چنین حقی برای دانشجویانش قائل نبود، اظهار داشت: «بعد همون ساعت ما با اون استاده کلاس داشتیم، دیدیم اومد استاده {می‌گه} دانشجوی احمق بی شعور اومده به من میگه برگمو ببینم تو اصن در حدی نیستی که بخوای من برگه به تو نشون بدم هر جاییم دوست دارید برید اعتراض کنید نه برگه به کسی میدم نه نمره به کسی میدم تا ابد قیامت هفتی چون این درس فقط با من ارائه میشه». ماده ۱۷ منشور حقوق دانشجویی نیز حق برخورداری از ارزشیابی عادلانه و اعتراض به نمره را برای دانشجویان قائل است و با توجه به سیستمی شدن ثبت اعتراضات در آزمون‌های پایانی، این موضوع رعایت می‌شود. در عین حال به نظر می‌رسد سازوکار و نظام نمره‌دهی و اعتراض در مورد سایر تکالیف سنجشی در هر دانشکده‌ای، نیازمند تعریف و شفافیت است؛ چراکه هدف سنجش، نه تنها مچ‌گیری از دانشجویان نیست، بلکه کمک به فرایند آموزش استاد و یادگیری دانشجویان است.

دانشجویان به «انطباق» در جنبه‌های مختلف مانند «تطابق نوع سنجش با محتوای سنجش»، «تطابق محتوای سنجش با محتوای آموزش داده شده»، «تطابق سطح سنجش با کیفیت تدریس» و «تطابق منبع سنجش با موضوع سنجش» اشاره کردند و تطابق نداشتن در موارد ذکر شده را ناعادلانه ادراک می‌کنند. از آنجاکه چنین سنجشی نمره را کاهش می‌دهد، دانشجویان غیر ماهر پرورش داده و بر آینده شغلی و تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد، ناعادلانه تلقی می‌شود. در مورد تطابق نوع سنجش و محتوای سنجش، شرکت‌کننده شماره ۲۲ (مرد-ترم ۱۲-دکتری عمران) گفت: «خیلی خوب میشه به خدمت شما که عرض بکنم تلفیق روش‌های مختلف ارزشیابی به نظرم ارزشیابی آزمون‌های کتبی نباید باشه یه جاهایی بالاخره درس‌هایی که مخصوصاً پروژه محور هستن بایستی که نگاه توی ارزشیابی هاشون عوض بشه اینقدره بر مبنای حفظیاتو اینها نباشه». دانشجویان، سنجشی را عادلانه می‌دانند که منطبق با آموزش‌های

داده شده باشد و اگر استاد از محتوا و موضوعی آزمون بگیرد که آموزش لازم را نداده باشد آن را ناعادلانه ادراک می‌کنند. در این مورد، شرکت‌کننده شماره ۲۱ (زن، فارغ‌التحصیل، کارشناسی معماری) بیان کرد: «این حس ناخوشایند در مورد یکی از دروس تئوری و حفظی بود، جزوه بسیار حجیم که حاصل کلاس‌های خواب‌آور در طول ترم بود و ۱۶ نمره از ۲۰ نمره داشت، ۴ نمره باقی‌مانده پروژه بود که با اطمینان ۱۰۰ درصد حتی سی‌دی تحویل داده شده، باز نشد چون خیلی‌ها سی‌دی خالی تحویل دادند و آخر هم معلوم نشد ارزشیابی بر چه اساسی انجام شد چون سؤالات امتحان بسیار کلی و بی‌ارتباط به جزوه بود!». شرکت‌کننده شماره ۵ (زن-ترم ۴، ارشد شیمی عالی) در مورد تطابق نداشتن سطح سنجش با کیفیت تدریس استاد گفت: «سنجش ناعادلانه در صورتی است که میزان سختی امتحان با کیفیت تدریس استاد تفاوت زیادی وجود داشته باشد بعضاً اساتید به دلیل عدم تسلط بر مباحث درسی کلاسی با کیفیت پایین برگزار می‌کنند که صرفاً رفع وظیفه می‌کنند. دانشجو به دلیل پراکندگی و عدم تسلط استاد، بیشتر از یادگیری دچار ابهام می‌شود این در حالی است که امتحان سختی گرفته می‌شود». در مورد تطابق نداشتن منبع سنجش با موضوع سنجش، متأسفانه بعضی استادان با سوءاستفاده از موقعیت شغلی خود، کتاب خودشان را به‌عنوان منبع معرفی می‌کنند و در دانشگاه‌های کشور قوانین و شرایطی برای نظارت بر این کار وجود ندارد. اظهارات شرکت‌کننده شماره ۷ (مرد-فارغ‌التحصیل، ارشد برنامه‌ریزی درسی) قابل تأمل است: «... گفت اینارو بخون استاد این کتاب، این کتاب و کتابایی هم بود که ارزش علمی نداشتن و همش توهمات ذهنیه خودش بود و اصلاً هیچ ربطی هم به درسش نداشت. مثلاً فرض کنین من به شما جامعه‌شناسی خانواده رو میدم بعد از شما کودکان استثنایی میخوام خب این اصلاً هیچ ربطی به هم ندارن بعد من نمیتونستم تو اون شرایط کاری بکنم گفتم خب باشه آقای دکتر من اینو میخونم رفتم خوندم اون کتابو دیگه بند بندشو حفظ شدیم گفتیم».

دانشجویان انجام پژوهش را تا زمانی که هدف، پرورش یک دانشجوی فعال و پژوهش‌محور باشد، عادلانه می‌دانستند، اما اگر این فعالیت‌ها فقط در خدمت استاد باشد (مثلاً ارتقای اداری) و نه یادگیری آنها، آن را ناعادلانه می‌دانستند؛ زیرا منجر به بار کاری زیاد و کاهش انگیزه و یادگیری خواهد شد. این موضوع را می‌توانید در بیان شرکت‌کننده شماره ۱۳ (زن-ترم ۷، کارشناسی روان‌شناسی) مشاهده کنید: «می‌دونین بعضی وقتا استادها میخوان از دانشجو ببخشید که این لفظو بکار می‌برم ولی میخوان از دانشجو بیگاری بکشن این اصلاً خوب نیست به بهانه کار عملی من بخوام الکی به استاد خدمات پژوهشی ارائه بدم». مورد دیگری که توسط دانشجویان به‌عنوان ناعادلانه ادراک می‌شد، توانایی ناکافی استاد در استدلال و توجیه نمره‌های اعلام شده است. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۲۰ (زن-ترم ۳، ارشد تصویرسازی) اظهار داشت: «درنهایت از این چیزا از ما امتحان گرفتن و به منم خیلی نمره بدون منطقی نمره کمی دادن خیلی

کم ندادن منظوم اینه که از من کم کردن و وقتی هم دلیلشو خواستم توضیح قانع کننده ای ندادن و اینم تجربه بد من بود».

به گفته دانشجویان، استادان دو گروه هستند، کسانی که کار داده شده به دانشجویان را پیگیری می کنند و آنها را به دقت بررسی می کنند و کسانی که متفاوت عمل می کنند. تجربه دانشجویان از پیگیری و بررسی کارهای خواسته شده از آنها توسط استاد بر ادراک از سنجش و نمره ای که بعداً به دست خواهند آورد تأثیر می گذارد. مثلاً شرکت کننده شماره ۱۷ (مرد- فارغ التحصیل، کارشناسی مدیریت) به تجربه منفی خود در این مورد اشاره کرد: «یه چیزی رو مطرح میکنه یه تکلیفی رو روی دوشت میزازه فقط رو دوشت گذاشته خداحافظ حالا تو هر کاری کردی خودت کردی. بعد نمرتم میدن و تو براشونم مهم نیست که یادگیری داشتی یا نداشتی! من واقعاً این خیلی برام دردناک بوده همیشه منو اذیت کرده»؛ و شرکت کننده شماره ۲۶ (مرد- ترم ۹، کارشناسی مردم شناسی) در مورد تجربه مثبت خود در این زمینه گفت: «یعنی تو این آدمه می بینی کارتو میخونه مداد میزازه واژه به واژه جلو میره. من یادمه یه تکلیف به ما داد بچه ها از من کپی میکردن گفتن مگه این آدم بلند میشه بره سی تارونامه بخونه بفهمه که بعد اومد گفت خانوم فلانی شما کارت کپی از رو فلانیه، کپی فلانیه، کپی... بعد یهو به اون یکی گفت اصن در تاریخ فلانی چنین خبری تو فلان روزنامه چاپ نشده... خب بعد این آدم وقتی به تو می گفت آقای م. ر شما شدی دوازده می فهمیدی با همه منطق، عدالت و انسانیت شما شدی دوازده».

«مقیاس نمره دهی» زیرمضمونی است که شامل سه نشانگر «سنجش متأثر از شهرت کلاس»، «نمره دهی بر اساس عملکرد دیگران» و «نمره کار گروهی» است. «سنجش متأثر از شهرت کلاس» به تأثیر شهرت یا وجهه کلی کلاس بر ذهنیت استاد نسبت به دانشجویان و نمره ای که به آنها می دهد، اشاره می کند. شرکت کننده شماره ۱۵ (مرد- ترم ۷، دکتری سنجش) در این زمینه گفت: «من در کلاس دکتر با گروهی ضعیف تر بودم. این امر باعث شد که اساتید نگرش مثبتی نسبت به کلاس ما نداشته باشند و گاهی حق من ضایع می شد». «نمره دهی بر اساس عملکرد دیگران» این نشانگر، مؤید آن است که نمره ای که استاد به دانشجویی می دهد بر اساس عملکرد او در آزمون و تکالیف سنجشی نبوده، بلکه با توجه به متوسط عملکرد کلاس یا در مقایسه با دیگر دانشجویان شاخص، به ارزیابی می پردازد. شرکت کننده شماره ۲ (زن- ترم ۴، ارشد آمار) گفت: «مطمئن بودم وقت نمیکنه صحیح کنه برگمو، بعد همین جوری مثلاً رندم خوشش میومد مثلاً میدونست درسشو فهمیدیم نمره متوسط می داد برای مثلاً بقیه میومد معیار قرار می داد یه نمره پایین تر بالاتر با اون مثلاً نمره می داد». «نمره کار گروهی» به حالتی اشاره دارد که استاد عملکرد هر دانشجو را با توجه به عملکرد اعضای گروهش ارزیابی می کند و به نوعی تفاوت های فردی در تلاش های گروهی را در نظر نمی گیرد. اظهارات شرکت کننده شماره ۲۰ (زن- ترم ۳، ارشد تصویرسازی) را ببینید:

«به نظر من مورد قیاس گرفتن اونم قیاس جمعی اونم ناعادلانست، یه کم توجه کردن به مسئله حاشیه‌ای مثلاً ما کارامونو جمعی می‌کنیم برای بعضی از درسای عملی و خب استاد میاد توی کلاس وقتی چند تا کار بد و حالا ناقص یا هر چی می‌چسبونن به دیوار یا میذارن یا حالا بعد ارائه میدن به هر صورت تحت تأثیر اون استاد به هر کسی که کارش به هر مقدار بهتر باشه یا اصلاً خوب باشه، اونا دیده نمیشن یا کمتر دیده میشن یا اون طور که حقشونه نمرشونو نمی‌گیرن تحت تأثیر اون بدها».

در بحث «مدیریت کلاس»، دانشجویان به «مدیریت زمان»، «طرح درس داشتن» و «سنجش آغازین» اشاره کردند و معتقد بودند استادی که برنامه‌ای ندارد، سنجش درستی نیز نخواهد داشت. به این موضوع در بیان شرکت‌کننده شماره ۹ (زن-ترم ۳ ارشد-روان‌شناسی) اشاره شده است: «یعنی اون سنجش اولیه که هیچ استادی نداره که بدونه از کجا شروع کنه بابا اصن شاید این اینارو میدونن باز دوباره بریم ب بسم‌الله بریم یخورده جلوتر این مشکلو دارن اصن بروز نیستن همین دکتر... نیز مثلاً واقعاً وقتی موقع امتحان خواستن جزوشو بخونم دیدم سه چهار صفحه‌ست، سه چهار صفحه گسسته. این نیاز به گفتن نداره مثلاً این قدر گفتن نداره دکتر... که کلاً قصه خوانی بود سرکلاسشون بعد! اصن واقعاً مایوس‌کننده بود شرایطش».

یکی از عمده‌ترین وظایف استادان دانشگاه، تدریس است. اهمیت تدریس به نحوی است که گاه آن را ملاک اصلی برتری و تمایز استادان کارآمد از ناکارآمد به حساب می‌آورند. در بحث در مورد کیفیت تدریس استاد، دانشجویان موارد مختلف «تسلط و آمادگی تدریس»، «ارائه کلاسی توسط دانشجویان» و «آموزش کافی برای سنجش عملی» را ذکر کردند، اما یکی از رایج‌ترین موارد، آمادگی و تسلط استاد در تدریس بود. نکته جالب این بود که دانشجویان از سنجش سخت استادی که محتوای آموزنده و کارآمد ارائه می‌داد، رضایت داشتند. این احساس خوشایند و تأثیر کیفیت تدریس بر ادراک عادلانه بودن سنجش در بیان شرکت‌کننده شماره ۵ (زن-ترم ۴، ارشد شیمی عالی) به خوبی نمایان است: «بعضی از واحدهای درسی تخصصی در رشته من واقعاً با کیفیت برگزار شد و در نهایت هم با برگزاری یک امتحان سخت ولی قوی سنجش انجام شد لذتی که در گذراندن یک امتحان سخت بایک استاد فوق‌العاده و دانشی که در نهایت همیشه بهش افتخار کرد و خوشحالی به خاطر زمانی که براش گذاشتم واقعاً یک تجربه مثبت برام بوده. اگر کیفیت کلاسی بالا باشه امتحان سطح بالا اوکی و قابل قبول هست ولی اگر استادی کلاسی با کیفیت پایین برگزار کنه و امتحانی سطح بالا و سخت بگیره ناعادلانه ست و درست نیست».

در سال‌های اخیر، در برخی از دانشگاه‌های کشور (خصوصاً در حوزه علوم انسانی و علوم رفتاری)، روند عجیبی شکل گرفته است؛ بدین ترتیب که برخی استادان نقش خود را صرفاً به نظارت تقلیل داده‌اند و در بیشتر مواقع کتابی را به چند بخش تقسیم کرده و ارائه کامل آن در کلاس را بدون توجه به دوره کارشناسی

یا تحصیلات تکمیلی و همچنین ارائه بازخوردهای سازنده، به دانشجویان می‌سپارند. توجیه عمده آنها نیز جلب مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری است در حالی که انتظار می‌رود، استاد نقش هدایتگری، نقادی و روشنگری را در کنار نقش نظارتی خود در کلاس ایفا نماید؛ اما شرکت کننده شماره ۱۳ (زن - ترم ۷، کارشناسی) نگاه دیگری به این موضوع دارد: «یکی از تجربه‌های منفی من این بود که خیلیم جدیداً مد شده بین استادان چون میخان نمی دونم وظیفه خودشون رو انجام ندن میگن بچه‌ها ارائه بدن و این به عنوان بخشی از نمره کاردرکلاسشون، قرار بگیره بعد هر چی هم ما میگیریم دوره کارشناسی اصلاً ارائه الزامی نیست و لابد دلیلی داشته نداشتن و بچه‌ها صلاحیتشون ندارن ما تجربه شو داریم گوش نمیدن و این باعث میشه ما عملاً واحدهای خیلی مهمی رو هیچی ازش نفهمیم».

• ماهیت سنجش

مضمون «ماهیت سنجش» که بیشترین نگرانی دانشجویان در زمینه عدالت سنجش بود، شامل زیرمضامین «روایی»، «پایایی»، «سنجش فرایند»، «سطح شناختی سنجش»، «هدف سنجش»، «سنجش اصیل»، «منبع سنجش» و «آزمون» است. در این بخش، آنچه بیشتر به درک عدالت سنجش کمک می‌کرد «سنجش فرایند» بود. دانشجویان معتقد بودند که فرایند، مهم‌تر از نتیجه کار عملی یا امتحان پایانی است و باید سنجش میزان پیشرفت دانشجو در طول ترم در نظر گرفته شود. از آنجاکه آنها فقط یک امتحان پایانی را شاخص پیشرفت فرد نمی‌دانستند و سنجش فرایند را عامل برانگیزاننده و نگه‌دارنده فعالیت‌های دانشجویان در طول ترم می‌دانستند، چنین سنجشی را عادلانه تلقی می‌کردند. در مصاحبه گروه کانونی، یکی از شرکت کنندگان اهمیت توجه به فرایند را به شرح زیر بیان کرد: «به نظرم باید شناخت داشته باشه به دانشجو یعنی اینکه بدوننه این دانشجو هست که اول ترم چجوری بوده آخر ترم چجوری بوده... و اطلاع داشته باشه از روندی که این دانشجو طی میکنه و صرفاً ملاک سنجششو یک آزمون یا امتحان نده، ببینه در اینجا چجوری کار کرده در آخر ترم چجوری کار کرده همراه باشه با دانشجو یعنی در طول ترم همراه با اون مقدار یادگیری که داره دانشجو اطلاع داشته باشه بینشون تا چه مرحله‌ای از یادگیری وسط ترمه. شما در طول ترم، ابتدای ترم نقطه ای بودین به انتها رسیدین بی این نقطه ای رو باید استاد شناختی از شما نداره دیگه اول ترم چجوری متوجه بشه! در چه نقطه‌ای قرار داری؟!».

دانشجویان، سنجشی را که صرفاً در سطح محفوظات بود، ناعادلانه دانستند و بر سنجش کاربردی، مسئله‌محور، آینده‌نگر و در سطوح تحلیل و کاربرد و خلاقیت تأکید کردند. چنین معنایی از سنجش، مفهوم آزمون‌ها و تکالیف اصیل را به ذهن متبادر می‌کند، چراکه بر موقعیت‌های زندگی واقعی و ایجاد توانمندی‌های لازم برای رویارویی با آنچه دانشجویان بعد از تحصیل با آن روبرو خواهند شد، تأکید می‌کنند. این موضوع به خوبی در توضیحات شرکت کننده شماره ۲۹ (زن - ترم ۳، ارشد صنایع سلولزی)

نشان داده شده است: «اینکه سؤالات بیشتر بهتره که با توجه به نیازهای یک دانشجو باشه یعنی اینکه یک دانشجوی مثلاً پرستاری توی محیط کارش نیازهای خاصی داره، یعنی یه سری معلومات خاصی باید داشته باشه و بهتره آزمون او نیازهایی که مهم تره و در اولویت بیشتر مورد بررسی قرار بده تا نیازهایی که زیاد اهمیت نداره و سؤالاتی که بی ربط هستنند با کارش و مورد اهمیت نیستند».

دانشجویان از یک سو در مورد اینکه آزمون باید تمام محتوای آموزش داده شده را در بر بگیرد صحبت کردند، موضوعی که با عنوان روایی محتوا در سنجش شناخته می‌شود و نشان می‌دهد که آزمون تا چه اندازه معرف و نمونه خوبی برای محتوای ارائه شده است. یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه گروهی گفت: «اینکه سنجش از تموم مباحثی باشه که تدریس شده، چون مثلاً برخی از استادها یه چندتا از مباحث فقط تمرکز میکنن از یه مبحث مثلاً چندتا سؤال میگن و ممکنه یه فرد نرسیده باشه اون قسمتو بخونه این جوری به نظرم ناعادلانست ولی اگر از ناحیه‌ای یک سؤال طراحی بشه... مثلاً میگن من این قسمتو نخوندم به این سؤال جواب نمی‌دم». از سوی دیگر، در مورد اینکه استاد باید از تمام منابع آموزشی شامل ارائه‌های کلاسی، کتاب تدریس شده، مقاله معرفی شده و نظایر آن سنجش به عمل آورد و صرفاً بر یک منبع تمرکز نکند. این مفهوم که ما آن را «روایی منابع آزمون» می‌نامیم در توضیحات شرکت‌کننده شماره ۹ (زن-ترم ۳، ارشد روان‌شناسی) دیده می‌شود: «ما در مورد سنجش مثلاً من کار دکتر... دوست دارم سنجششو تو آزمونایی که می‌گیره کتبیه با اینکه کتبیه ولی همه ابعادو می‌گیره مثلاً بحثای کلاسی تو سؤالاتش هست بعد خود کتاب هست بعد ارائه‌های بچه‌ها هست و یه سری سایتایی که معرفی می‌کنه به عنوان تکلیف هر هفته که ما به صورت انگلیسی جواب باید بدیم اونام هست یعنی سعی می‌کنه کسی تو کلاس نمره کاملو بگیره که واقعاً حضور فعال داشته یعنی اگه کسی ارائه می‌ده دقت می‌کنه چی داره میگه اگه کسی خودشون مثالی می‌داد چون از مثالی خودشون و این جور بحثام توی سنجششون میارن یک سنجش چندبعدی خوبی دارن».

تعدد روش‌های سنجش و دفعات سنجش که نوعی مفهوم پایایی را به ذهن متبادر می‌کند، از بیانات دانشجویان استخراج می‌شود. اینکه استاد به‌ویژه در درس‌های ترکیبی فقط بر بُعد نظری تأکید کند و سنجش او نیز صرفاً با آزمون کتبی یا سؤال‌هایی در سطح نازل دانش حیطه شناختی و آن‌هم با سؤال‌های چندگزینه‌ای باشد، ناعادلانه ادراک می‌شود. چنانچه شرکت‌کننده شماره ۶ (زن-ترم ۱۲، دکتری روان‌شناسی) گفت: «به خاطر اینکه درس، یه درسی بود که می‌تونست عملی باشه، می‌تونست مثلاً خیلی گسترده‌تر از اینها می‌تونست چند مدل ارزشیابی انجام بشه سنجش انجام بشه ولی متأسفانه سنجش فقط تستی بود و اینکه زمان رو هم در نظر می‌گرفت مثلاً شما ۲۰ دقیقه وقت دارین به این ۲۰ تا سؤال پاسخ بدین. انگار که مثلاً کنکوره یا ی رقابتیه به نظر من توی مثلاً سطح دکتری حالا درسی که درس مهمیم

هست سنجش صرفاً تستی {چهارگزینه‌ای} اصلاً معتبر نیست یعنی باید ترکیبی از همه باشد». دانشجویان در مورد منابع سنجش (معرفی سرفصل‌ها و به‌روز بودن منابع سنجش) نگرانی داشتند و عدم مسئولیت استاد و اهمیت ندادن به وقت دانشجویان و یادگیری آنها برای استاد را دلیل معرفی منابع قدیمی می‌دانستند. این مفهوم در عبارت شرکت‌کننده شماره ۱۳ (زن-ترم ۷، کارشناسی) نمایان است: «بعد یهو وقتی که ما بهش اعتراض می‌کنیم یا حالا هر چی ما رو با حجم عظیمی از منابع به‌دردنخور مواجه می‌کنه بعد منبعی که ما می‌گیم ببین ما سرچ کردیم این کتاب مال بیست سال پیشه اصلاً کاربردی نداره کتاب‌های جدیدتری هست باز نمی‌پذیره. من برداشتم از این اینه که وقت و انرژی دانشجو نه تنها براشون مهم نیست بلکه یادگیری هم براشون مهم نیست چون صرفاً به سری نمونه سؤال آماده از بیست سال پیش دارن، ترجیح میدن ما کتاب بیست سال پیش رو بخونیم کم نیستن البته! ها! و اینها رو من منفی ادراک می‌کنم به خاطر اینکه به من چیزی یاد نمیدن».

در قسمت دیگری از مصاحبه‌ها، توجه دانشجویان به آزمون کتبی متمرکز بود. آنها آزمون‌های محدود و رقابتی را ناعادلانه می‌دانستند و بر دشواری منطقی سؤال‌های آزمون تأکید کردند. آنها همچنین سؤال‌های ثابت و تکراری در ترم‌های مختلف را که زمینه‌های تقلب را فراهم می‌کند، ناعادلانه دانستند. این برداشت ناعادلانه از سنجش در اظهارات شرکت‌کننده شماره ۴ (زن-ترم ۷، کارشناسی زیست‌شناسی سلولی مولکولی) مشهود است: «میان ترم که اصلاً تو کارشون نیست حتی ما تی ای هم که بریم نمره تی ای لحاظ نمیشه و فقط و فقط کل سواد دانشجو رو توی اون امتحانه پایانشون امتحان میتونم بگم ۲۵ تا سؤال میدن از ۲۰ نمره که واقعاً سخته و ی زمان فوق‌العاده محدود انگار سر کنکور نشستی شمارو دارن برای کنکور آماده میکنن و بچه‌ها اکثر نمرشونو میان پایین و زده میشن از این درس». همچنین شرکت‌کننده شماره ۱۰ (زن-ترم ۳، کارشناسی آمار) اظهار داشت: «سنجش با سؤالات نامعقول (بسیار زیاد یا بسیار سخت) باعث می‌شود بار روانی دانشجو را از هدف یادگیری خود دور کند و نمره محور و ماشینی وار عمل می‌کنه». سرانجام، در این بخش، دانشجویان معتقد بودند که سنجش نباید وسیله انتقام، تهدید و آزار دانشجو توسط استاد باشد، بلکه هدف از سنجش باید کمک به فرایند یادگیری دانشجو باشد. شرکت‌کننده شماره ۲۲ (مرد-ترم ۱۲، دکتری عمران سازه) گفت: «یه چیزی که به نظر من میرسه به مقداری روی این مسئله بیشتر کار بشه کرد که هدف از ارزشیابی یا هدف از سنجش ایجاد استرس یا سخت‌گیری یا آزار یا اینها نیست واسه دانشجو، دانشجو باید از قبل این آزمونی که واسش تعیین میشه یا اون تکالیفی که واسش در نظر گرفته میشه، رشد کنه و سوادش بالاتر بره. به نظرم باید روی این قضیه‌ها یک مقداری بیشتر و دقیق‌تر و عمیق‌تر فکر بشه و اساتید مثلاً حتی دوره برگزار بشه تو این زمینه که چرا ما اصلاً ارزشیابی می‌کنیم! و ارزش اون ارزشیابیمون چجوری هست».

• عدالت تعاملی

مضمون «عدالت تعاملی» شامل دو زیرمضمون «عوامل غیر مرتبط» و «عدالت اطلاعاتی» است. عوامل غیر مرتبط به تأثیرگذاری عواملی که ممکن است بر رفتار استاد با دانشجو و در نتیجه سنجش او از دانشجو اثرگذار باشد، اشاره می‌کند و شامل سه نشانگر «عوامل کلی»، «دانشجو قربانی روابط استادان» و «روابط استاد- دانشجو» است.

موارد جنسیت، قومیت، مذهب، گرایش‌های سیاسی دانشجو و نظایر آن زیر عوامل کلی قرار می‌گیرند. تأثیرپذیری استاد از این عوامل که توسط دانشجویان ناعادلانه درک می‌شود، در نظر شرکت‌کننده شماره ۱۱ (زن- ترم ۳، کارشناسی انسان‌شناسی) دیده می‌شود: «استادای خانمی که به پسرانمره بالاتر میدان داریم. ولی خب رفتارها سر کلاس معلومه و استاده معروفه». حق عضویت و فعالیت در نهادهای اجتماعی و فرهنگی و سیاسی در ماده ۸ و ۳۹ منشور حقوق دانشجویی به رسمیت شناخته شده است؛ بنابراین دخالت دادن دیدگاه‌های سیاسی یا مذهبی افراد در ارزشیابی آنها علاوه بر اینکه با این اصول مغایر است از دیدگاه دانشجویان عادلانه نیز تلقی نمی‌شود. شرکت‌کننده شماره ۲۶ (مرد- ترم ۹، کارشناسی مردم‌شناسی) در این زمینه گفت: «من یه استادی داشتم حالا ارتباطاتی داره به بیرون و این چیزها بماند. من یه روز رفتم خب من نماز می‌رفتم، شرکت می‌کردم... روزی یکی به من گفت که از دانشجوهای قدیم بود گفت با فلانی کلاس داری؟ گفتم اره گفت برو صف اول نماز جماعت ببینتت. من ارتباط این دوتا رو نمیفهمم آقا من... ولی برگه امتحان من و فعالیت منه که معلوم می‌کنه من چقدر از این آقا بهره‌ها بردم». در بعضی موارد، سنجش استاد از دانشجو متأثر از روابطش با همکارانش قرار می‌گیرد. شرکت‌کننده شماره ۳ (مرد- ترم ۳، دکتری هوافضا) اظهار داشت: «دانشکده ما الان یکی دوساله که شدتش بیشتر هم شده این درگیری‌های بین اساتیده که استاد خودم اول ترم بهم گفت که خیلی حواستو جمع کن که یک‌ذره غافل بشی گرفتار این درگیری بین اساتید میشی و پاسوز اینا میشی، خیلی به حالت تقیه به جلو برو قشنگ حفظ ظاهر کن، همه رو داشته باش چون اینجا من خودم به این شکل پیش میرم بخوای یه ذره چیز کنی دچار مشکل میشی».

تأثیرپذیری سنجش استاد از نوع رابطه‌اش با دانشجو نیز در بیان شرکت‌کننده شماره ۶ (زن- ترم ۱۲، دکتری روان‌شناسی) آمده است: «یه مورد دیگه از اساتید بودند که بر اساس نگرشی که نسبت به دانشجو داشتند ارزیابی می‌کردند و این خیلی مشهود بود، یعنی اینکه توی کلاس موردی پیش اومده بود از شما مثلاً دیگه خوششون نیومده بود و نمره کمی به شما دادن ولی از چند نفر که خوششون اومده بود...وتوی این سطح بازم این برای من ناخوشایند بود».

متأسفانه به نظر می‌رسد، روحیه سعه صدر و نقدپذیری در بین برخی از عاملان عرصه دانشگاه کم‌رنگ

شده و گاهی از بین رفته است، به طوری که می‌توان در برخی مواقع و برخی از افراد، نقد، نقطه شروع بسیاری از کینه‌ورزی‌ها و دشمنی‌ها در شرایط فعلی دانشگاه است. برخی از دانشجویان معتقدند باید صرفاً اندیشه‌های استاد را تأیید کنند، در غیراین صورت باید منتظر عواقب آن باشند (صفایی موحد، ۱۳۹۶، ص ۲۰).

دانشجویان بر تعیین نشانگرهای سنجش، انتظارات استاد از دانشجویان و عمل بر اساس ملاک‌های توافق شده، تأکید کردند. ما این واحدهای معنایی را با عنوان «عدالت اطلاعاتی» قرار می‌دهیم. دانشجویان معتقد بودند که اقدام برخلاف نشانگرها باعث سردرگمی دانشجو و بی‌اعتمادی به استاد می‌شود. شرکت‌کننده شماره ۱۴ (مرد- ترم ۷، کارشناسی برق) در این مورد گفت: «من می‌خواستم به چیز بگم یاد رفت این بود که استاد اول ترم معمولاً همین کار می‌کنند که بیاد بیگ پیچر درس رو می‌گه که مثلاً همون اول مشخص کنه المان‌های این درس چه نمره‌هایی دارند، هرکدوم قشنگ مشخص کنه این این نمره رو داره این این رو یهو مثلاً وسط ترم که میشه تعداد افراد سر کلاس کم میشن یک نمره‌ای رو میدن به حضور و غیاب برای اینکه تعدیل کنه اون اومدنو دانشجو سر کلاس یک همچین چیزایی، حالا هرچی استاد پخته‌تر باشه اینا راحت‌تر منیج می‌کنه». همچنین شرکت‌کننده شماره ۳ (مرد- ترم ۳، دکتری هوافضا) بیان کرد: «یک تجربه بدی که دارم برعکس بقیه اساتید تو همین دوره دکترم. گفت به ما که شما چیزی به نام ارزیابی، پایان ترم، میان ترم ندارید ما کلاً سر کلاس به همین شکله، یعنی شما بیاین سر کلاس من درس می‌دم به پروژه تحقیق میدیم دیگه تموم، بعد ما این کارها رو انجام دادیم آخر ترم عوضش هی امتحان گرفت گفت بد نیست یک امتحانی هم بگیریم و باز تأکید داشت که این امتحان خیلی مهم نیست رفتیم سر جلسه امتحانی که دادیم دیدیم این امتحان جدیه و این تجربه خیلی بدی بود؛ و این حس خوبی به دانشجو نمی‌ده».

• انصاف

آنچه را که ما «انصاف» نامیدیم، از دو جهت در کلمات و بیان دانشجویان دیده می‌شود. اولاً اینکه تکالیف سنجشی باید متناسب با خصوصیات فردی و شخصیتی دانشجو باشد. چنین دیدگاهی بیشتر روی فعالیت‌های بین ترم متمرکز است. شرکت‌کننده شماره ۱۳ (زن- ترم ۷، کارشناسی روانشناسی) گفت: «ولی یه نکته اضافه بکنم ما وقتی که مبنای سنجش رو می‌ذاریم فعالیت یا مثلاً ارائه دادن یا این جور کار در کلاس‌ها باید حواسمون به بچه‌هایی باشه که به هر حال بچه‌های درون‌گراتری هستن، خب خیلی مثل بقیه سرزبون ندارن یا خیلی نمیخوان به هر دلیلی بلبل زبونی کنن سر کلاس اصطلاحاً البته که باید بتونن این فانکشن اجتماعی رو داشته باشن اما به هر حال فکر می‌کنم باید اونارو هم در نظر بگیریم ... کسانی که دوست دارن شفاهی باشه یا کسانی که ارائه بدن به نظرم باید یه کم انعطاف‌پذیرتر باشه برا اینکه اقشار

متفاوت دانشجویها رو پوشش بده». ثانیاً، در مقاطع بالاتر، محتوای آموزشی در دوره خاص باید متناسب با علاقه و تمرکز دانشجو باشد؛ به عبارت دیگر، از این نظر، آموزش باید فردی و تخصصی‌تر باشد و به تبع آن، سنجش نیز فردی می‌شود. دیدگاه شرکت‌کننده شماره ۱۱ (زن-ترم ۳، انسان‌شناسی) بیانگر این موضوع است: «الآن ببینید ما از بیسش مشکل داریم که الان ما تورشته‌مون گرایش نداریم که کارشناسی ارشد گرایش باید داشته باشه نداره، واحدهایی باید ارائه بشه که تو میخوای رو اون تمرکز کنی که این طور نیست. تو حوزه اختصاصی درس‌هایی هست که نه حوزه تمرکزته و نه حوزه علاقه و نه هیچی. خب این از این از همین جا میبره زیر سؤال که تو درواقع یک‌جوری ارزشیابی میشی که شاید اون استاده شاید خیلی ربطی نداشته باشه شاید امتحانی شده ولی شاید من املانمی خواستم، شاید اون روشش خوبه ولی اون درس اصلاً به فهم من نمیخوره توی این مقطع‌ها و مدرسه باشی و تو مجبوری ی چیزایی رو بگذرونی».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر که با هدف بازنمایی ادراک دانشجویان از مفهوم سنجش کلاسی عادلانه انجام گرفت، مضامین عدالت را در زمینه‌های سنجشی و غیرسنجشی در تحقیقات علمی تأیید و گسترش می‌دهد. البته توجه به این نکته حائز اهمیت است که دانشجویان در مصاحبه‌ها کمتر به خروجی‌ها تمرکز کرده و کمتر در مورد نمره‌ای که دریافت می‌کنند و مفاهیم مربوط به عدالت توزیعی صحبت کردند. با این حال، تأکید و تمرکز آنها روی شیوه‌های آموزشی که می‌توانند در تخصیص نمره‌ها تأثیر گذاشته و از این طریق ادراک عدالت را تحت تأثیر قرار دهند، به پدید آمدن مضمونی منجر شد که همانند بمپچت و همکاران (۲۰۱۳)، «عدالت آموزشی» نامیده شد. عدالت آموزشی در این پژوهش، گسترده‌تر از تعریف بمپچت و همکاران (۲۰۱۳) است و علاوه بر کیفیت تدریس و مدیریت کلاس، شامل رویه‌های آموزشی کارآمد که «عدالت رویه‌ای- آموزشی» نامیده شد؛ نیز هست.

از میان مضامین به دست آمده، عدالت آموزشی بیشترین فراوانی را در مصاحبه‌ها داشته و مفاهیم زیرمضمون عدالت رویه‌ای- آموزشی را دانشجویان بیشتر در مصاحبه‌هایشان ذکر کردند. توجه به این نکته مهم است که اگر افراد احساس کنند رویه‌های مورد استفاده برای تخصیص نتایج عادلانه است، حتی اگر برای آنها مطلوب نباشد، آنها نتایج را می‌پذیرند و آنها را عادلانه‌تر درک می‌کنند. همان‌طور که رودابا و (۱۹۹۴) نشان داد، دانشجویان بیش از دریافت نمره‌های بالاتر، نگران عدالت در کلاس هستند؛ بنابراین، استادی که نمره کمتری می‌دهد اما از رویه‌های عادلانه استفاده می‌کند، نسبت به کسی که نمره بالاتری می‌دهد اما از رویه‌های ناعادلانه استفاده می‌کند، عادلانه‌تر ادراک می‌شود. نکته جالب توجه دیگر در مصاحبه‌ها که نیز می‌تواند از این منظر توجیه شود این بود که درک دانشجویان از عدالت به کیفیت آموزش استاد بستگی دارد. موضوعی که در پژوهش‌هایی که چالش‌های ارزشیابی را در ایران بررسی کرده‌اند مانند سراجی و

همکاران (۱۳۹۳) و قنبری و همکاران (۱۳۹۴) مغفول مانده است؛ هر چند تسلط بر مطالب و به‌روز بودن استاد در تحقیقات مختلف در ایران به‌عنوان ویژگی‌های یک استاد شایسته ایرانی از دیدگاه دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است (مانند سالاروند و همکاران، ۱۳۹۴؛ بنکداری و همکاران، ۱۳۹۵). آنچه به‌عنوان «فرصت» در مصاحبه‌های دانشجویی کدگذاری شد، در رودابا (۱۹۹۴)، اشمیت و همکاران (۲۰۰۳) «صدا» نامیده شده است. این مفهوم از دو جهت مورد توجه قرار گرفته است؛ اولاً به دانشجویان فرصت داده می‌شود تا دیدگاه‌ها و نظرات خود را در مورد روندهایی که نتایج را تعیین می‌کنند، بیان کنند و ثانیاً به آنها فرصت تجدیدنظرخواهی داده شده و حق استیناف آنها به رسمیت شناخته می‌شود. در مورد درخواست‌های تجدیدنظرخواهی، عادلانه است که درخواست تجدیدنظر دانشجویان را بپذیرید و آنها را بررسی کنید، حتی اگر نتیجه تغییر نکند (هستون و بتنکورت^۱، ۱۹۹۹؛ پیر و پاتک، ۲۰۰۸؛ اشمیت و همکاران، ۲۰۰۳).

«انطباق» در تحقیقات عدالت عمدتاً با مضمون «انصاف» و به مفهوم انطباق با نیازها، توانایی‌ها و پیشینه فرهنگی-اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (مانند موریلو و هیدالگو^۲، ۲۰۱۷؛ اسکات و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ تیرنی، ۲۰۱۴). با این حال، از دید دانشجویان ایرانی، این مفهوم «انطباق» کمتر مورد توجه قرار گرفته و بر انطباق سنجش با آموزش، سنجش با هدف‌های شناختی و محتوای سنجش با آموزش تأکید شده است. آنچه در مفهوم «انصاف» مورد توجه دانشجویان ایرانی قرار گرفت، تعیین تکالیف سنجشی متناسب با علاقه و شخصیت دانشجو بود. البته می‌تواند «سنجش فرایند» (آنچه سامبل و همکاران^۴ (۱۹۹۷) آن را «سنجش پیشرو»^۵ نامیده‌اند) همانند موریلو و هیدالگو (۲۰۱۷)، سامبل و همکاران (۱۹۹۷) و گرین و همکاران (۲۰۰۷) تحت مفهوم انصاف قرار گیرد، با این وجود در مضمون «ماهیت سنجش» بررسی شد. نکته جالب توجه این است که مفهوم «برابری»^۶ از مصاحبه‌های دانشجویی استنباط نشده است. شاید یکی از دلایل این امر، این باشد که روش‌های معمول (اندازه‌گیری‌های متداول پایان‌ترم) برای همه در شرایط یکسان اجرا می‌شود و دانشجویان نیازی به صحبت در این موارد ندیدند. از سوی دیگر، غلبه آزمون‌ها در شیوه‌های سنجشی استادان و استفاده نکردن استادان از ارزشیابی‌های فرایندی و عملکردی که بر اساس مطالعه قنبری و همکاران (۱۳۹۴) و سراجی و همکاران (۱۳۹۳) تراکم بیش از حد دانشجویان در کلاس‌ها و آشنا نبودن استادان با سایر روش‌های سنجشی مانند پورت فولیو، آزمون‌های عملکردی، خودارزیابی‌ها و نظایر آنها می‌تواند از دلایل این امر باشد، باعث شد برخی از مصاحبه‌های آنها و برداشت آنها از عدالت

1. Houston & Bettencourt
2. Murillo & Hidalgo
3. Scott et al
4. Sambell et al
5. progressive assessment
6. equality

سنجش بر امتحان پایانی متمرکز شود. باید توجه شود که تأکید بیش از حد بر آزمون‌های پایانی، دانشجویان را به سمت نمره محوری به جای یادگیری محوری، رقابت‌های نامطلوب بین همکلاسی‌ها و تقلب سوق خواهد داد.

مضمونی که به‌عنوان «عوامل غیر مرتبط» معرفی شد در مطالعات مختلف مانند بمپچت و همکاران (۲۰۱۳)، هستون و بتنکورت (۱۹۹۹)، موریلو و هیدالگو (۲۰۱۷) و آلم و کلنرود (۲۰۱۵) با عنوان «بی‌طرفی»^۱ معرفی شده است. سنجش عملکرد دانشجویان نباید تحت تأثیر عوامل غیر مرتبط از جمله نژاد، جنسیت، پیشینه فرهنگی، طبقه اجتماعی، رفتارهای قلبی پویا و انتظارات قبلی قرار بگیرد. تداوم کلیشه‌های منفی برخی دانشجویان در ذهن استاد می‌تواند در سنجش دانشجو و نمره‌ای که به او داده می‌شود، تأثیر بگذارد. نگرش‌های تبعیض‌آمیز می‌تواند به سنجش دقیق‌تر، استانداردهای بالاتر و سختگیری بیشتر برای برخی دانشجویان منجر شود.

با توجه به اینکه پایایی به‌عنوان شباهت نتایج سنجش برای یک دانشجو در زمان‌های مختلف یا توسط ارزیاب‌های مختلف تعریف می‌شود (جان، ۲۰۱۵؛ مک میلان، ۲۰۱۷)، استفاده از ابزارهای مختلف سنجش (آزمون‌های چندگزینه‌ای، آزمون‌های تشریحی، پروژه‌ها، نمونه کارها و سایر موارد) که توسط دانشجویان عادلانه ادراک می‌شود، مفهومی نزدیک به پایایی دارند. همچنین، با توجه به اینکه روایی دقت تخصیص‌ها را منعکس می‌کند و به شناسایی دانشجویان واقعاً ماهر کمک می‌کند (مک میلان، ۲۰۱۷)، سازگاری آنچه آزمون اندازه می‌گیرد با آنچه در محیط کاری آینده مورد انتظار است (زمینه زندگی واقعی) (ذکرشده در سامبل و همکاران، ۱۹۹۷) با مفهوم روایی موافق است. به این منظور، سنجش باید با محیط‌های کاری آینده و زندگی روزمره سازگار باشد (سامبل و همکاران، ۱۹۹۷؛ جان، ۲۰۱۵)؛ بنابراین مؤلفه‌هایی مانند روایی محتوا، سازگاری سنجش با هدف‌های برنامه درسی و محتوای ارائه‌شده، پوشش همه منابع ارائه کلاسی که ما آن را «روایی منابع» می‌نامیم و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری کافی و نشان دادن یادگیری که از مصاحبه با دانشجویان به دست آمد، تحت چنین مفهومی از روایی در ارزیابی کلاس تعریف می‌شود. هر چند می‌توان نقدهایی به کاربرد مفهوم پایایی در سنجش کلاسی وارد کرد. اولین انتقاد مرتبط با مفهوم اندازه‌گیری دقیق پایایی است. با توجه به تأثیر پیشینه و وضعیت شخصی بر عملکرد و تعامل آنها با سنجش، به‌ویژه در مهارت‌های پیچیده، اطمینان از پایایی به چنین معنایی امکان‌پذیر نیست. علاوه بر این، تکرارپذیری نتایج دومین مسئله‌ای است که نیاز به اجرای استاندارد آزمون دارد؛ بنابراین، چنین استانداردهایی در آزمون‌هایی که مدادی-کاغذی نیستند، مشکل است و در مدل ارزشیابی آموزشی که تمایل به فراهم کردن شرایط اجرای بهترین عملکرد یادگیرندگان وجود

1. neutrality

دارد؛ نامناسب است. همسانی درونی، سومین مسئله‌ای است که باید مورد توجه قرار گیرد. از این نظر، آزمون باید یک مهارت خاص را بسنجد. این برخلاف فرصت‌هایی است که برای دانشجویان فراهم می‌شود تا یادگیری خودشان را نمایش دهند، زیرا در این حالت، سنجش باید شامل زمینه‌های مختلف باشد که به افزایش عدالت و کاهش همسانی درونی منجر خواهد شد (گیبز، ۱۹۹۴)؛ بنابراین استفاده از ابزارها و روش‌های مختلف سنجش صرفاً از جهت اینکه دقت تخصیص‌ها را افزایش می‌دهد تحت عنوان پایایی قابل بررسی است.

در مورد مضمون «پژوهش» متأسفانه در بعضی موارد استادان بدون توجه به دغدغه‌های جامعه، نیازهای دانشجویان و کمک به فرایند یادگیری او بر تولید مقاله توسط دانشجو تأکید می‌کنند. استادان آمار تولید مقاله را سکویی برای ارتقای ساختاری و سازمانی خویش قرار می‌دهند حال آنکه «افزایش میزان انطباق فعالیت‌های پژوهشی با نیازهای کشور» به عنوان یکی از هدف‌های دانشگاه تهران در سند چشم‌انداز دانشگاه تهران در افق ۱۴۰۴ آمده است. نتیجه چنین نگاهی به امر پژوهش در مطالعه صفایی موحد (۱۳۹۶) با عبارت «بازاری شدن نظام آموزش عالی ایران» به خوبی تصویر شده است. به گفته وی «اگرچه دانشگاه‌های ما تمامی رسومات مربوط به نهاد علم را برآورده می‌سازند (آموزش، آزمون، جلسه دفاع) اما نهایتاً به ندرت صلاحیت‌های لازم در یادگیرندگان شکل می‌گیرند و این تصور به وجود می‌آید که اینها بیشتر رسوم مدرک‌فروشی هستند تا علم‌آموزی» (ص ۲۹).

با توجه به ماهیت پژوهش‌های کیفی، یافته‌های این مطالعه را نمی‌توان به سایر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران، به‌ویژه به مراکز آموزش عالی غیرانتفاعی که دانشجویان هزینه تحصیل را پرداخت می‌کنند، تعمیم داد. از سوی دیگر، درک عمیق‌تری از موضوعی گسترده مانند عدالت، با توجه به اینکه روش‌های تدریس در رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف متفاوت است، مطالعه این موضوع در قالب‌های کوچک‌تر را ضروری می‌کند. همچنین، توجه به این نکته مهم است که مؤلفه‌هایی که در زمینه عدالت به دست آمده، از نظرات دانشجویان استنباط شده است و رضایت صرف دانشجویان نمی‌تواند نشان‌دهنده رفتار عادلانه یا ناعادلانه استاد باشد؛ از این رو، مصاحبه با استادان و بررسی معنای عدالت سنجش از دیدگاه آنها و آشنایی با محدودیت‌های سیستمی یا آموزشی که با آنها روبرو می‌شوند به درک بهتر مفاهیم استخراج شده و روش‌های سنجش مورد استفاده توسط استادان کمک خواهد کرد. به عنوان مثال، بر اساس مصاحبه‌های دانشجویان، استادان بر تولید مقاله دانشجویان خود بدون توجه به نیازهایی که روند یادگیری دانشجویان را تسهیل می‌کنند، تأکید می‌کنند و در واقع به جای رویکرد مسئله‌محور و یادگیری محور، رویکردی مقاله محور دارند، قطعاً مصاحبه با استادان درک عمیق‌تر و جنبه‌های دیگر این موضوع را روشن خواهد کرد. از سویی، توجه به مضامین به دست آمده برای تحقق سنجش کلاسی عادلانه صرفاً معطوف به عملکرد استاد

نیست و بررسی الزامات و شرایط زمینه‌ای تحقق این مضامین در مطالعات آتی پیشنهاد می‌شود. نکته دیگری که باید به آن توجه شود این است که بیش از نیمی از مصاحبه‌ها پس از شیوع ویروس کووید-۱۹ انجام گرفته است؛ این بدان معنی است که با محدودیت‌های اعمال‌شده، شرایط مصاحبه حضوری با شرکت‌کنندگان که امکان پیگیری پاسخ مصاحبه‌شوندگان و کسب اطلاعات بیشتر در جهت هدف تحقیق را فراهم می‌کند، امکان‌پذیر نبود. به‌علاوه، برگزاری گروه‌های کانونی دیگری که بستری را برای دیدگاه‌های متنوع، تضارب افکار و بحث‌های چندجانبه فراهم می‌آورد نیز ممکن نبود. قطعاً برگزاری گروه‌های کانونی زمینه بیشتری برای بررسی دیدگاه دانشجویان از دانشکده‌ها و رشته‌های مختلف در مقیاس وسیع‌تری فراهم می‌کند و امکان مقایسه مفاهیم استخراج‌شده از این دوروش درک عمیق‌تری از موضوع را فراهم می‌کند.

References

- Abolmaali, K. (2019). *Qualitative research from theory to practice*. Tehran: Alam Publications. [in Persian]
- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20–34.
- Alm, F., & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150.
- Bempechat, J., Ronfard, S., Li, J., Mirny, A., & Holloway, S. D. (2013). "She always gives grades lower than one deserves:" A qualitative study of Russian adolescents' perceptions of fairness in the classroom. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(4), 169- 187.
- Bonakdari, N., Mehran, G., Mahroozadeh, T., & Hashemi, S. (2016). Characteristics of Iranian Competent Professor: A Qualitative Research. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(27), 117-138. [in Persian]
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues & practice*, 22(4), 5–12.
- Brookhart, S. M., & McMillan, J. H. (2019). *Classroom Assessment and Educational Measurement*. Routledge.
- Brown, G. T. L., Pishghadam, R., & Sadafian, S. S. (2014). Iranian university students' conceptions of assessment: Using assessment to self-improve. *Assessment Matters*, 6, 5–33.
- Burger, R., & Gross, M. (2016). Fairness and university dropout. The role of grading procedures in the development of dropout intentions. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,

- 19(3), 625–647.
- Camilli, G. (2013). Ongoing issues in test fairness. *Educational Research and Evaluation*, 19(2–3), 104–120.
- Chory- Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58–77.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of applied psychology*, 86(3), 386.
- Cultural and Social Policy and Planning Office of the Ministry of Science, Research and Technology. (2014). *Charter of Student Rights*. Tehran: Ministry of Science, Research and Technology, Cultural and social deputy. [in Persian]
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5–6), 576–591.
- Diekelmann, N., Allen, D., & Tanner, C. A. (1989). *The NLN criteria for appraisal of baccalaureate programs: A critical hermeneutic analysis*. Natl League for Nursing Pr.
- Duplaga, E. A., & Astani, M. (2010). An exploratory study of student perceptions of which classroom policies are fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 9–33.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
- Ghanbari, S., Ardalan, MR., Karimi, I. (2015). Effect of the Challenges of Student Learnings Evaluation on Deliberate Practice Study Approach. *Educ Strategy Med Sci*, 8(2), 105-113. [in Persian]
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Psychology Press.
- Golparvar, M. (2015). The Role of Educational Ethics in Relation between Educational Justice and Injustice with Educational Cheating: Structural Equation Modeling. *Educational Psychology*, 11(37), 51-67. [in Persian]
- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D.-H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching & Teacher Education*, 23(7), 999–1011.
- Houston, M. B., & Bettencourt, L. A. (1999). But that's not fair! An exploratory study of student perceptions of instructor fairness. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 84–96.
- Ishak, Z., & Fin, L. S. (2013). Truants' and teachers' behaviors in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1228–1237.
- John, A. C. (2015). Reliability and Validity: A Sine Qua Non for Fair Assessment of Under-

- graduate Technical and Vocational Education Projects in Nigerian Universities. *Journal of Education & Practice*, 6(34), 68–75.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.
- Lemons, M. A., & Seaton, J. L. (2011). Justice in the classroom: Does fairness determine student cheating behaviors? *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 7(1), 65-80.
- 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.
- Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735.
- Marzooqi, R., Heidari, M., & Heidari, A. (2013). Investigating the relationship between educational justice and academic burnout of students of the University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. *Strides in Development of Medical Education*, 10(3), 210-216. [in Persian]. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=215813>
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10–16.
- O'Leary, E. J. (2019). A Phenomenological Study of Competition in High School Bands. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 220, 43–61.
- Pepper, M. B., & Pathak, S. (2008). Classroom contribution: What do students perceive as fair assessment? *Journal of Education for Business*, 83(6), 360–368.
- Pournaderi, P., Nasr, A. R., Nili, M. R., & Bagheri, Z. (2014). Evaluation of the Implementing Different Methods of Measurement and Sustainable Learning Based Measurements. *Journal of Technology of Education*, 2(30), 115-124. [in Persian]
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20, 387-409.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. TCU press.
- Ricoeur, P., & Ihde, D. (1991). *Essays in Hermeneutics: From Text to Action*. Northwestern University Press.
- Rodabaugh, R. C. (1994). College students' perceptions of unfairness in the classroom. *To*

- Improve the Academy*, 13(1), 269–282.
- Safaei Movahhed, S. (2017). Under the Skin of University: Uncovering Academic Exploitation in Iranian Higher Education. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8(15), 7-34. [in Persian]
- Salarvand, S., Yamani, N., Kashani, F., Salarvand, M., Ataei, M., & Hashemi Fesharaki, M. (2015). Nursing Students' Perception of Ethical and Professional Characteristics of an Ideal Faculty Member: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 481-494. [in Persian]
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi Yekta, M. (2015). Phenomenological analysis of the perception and lived experience of primary school teachers of the strengths and weaknesses of the descriptive evaluation program. *Research in Educational Systems*, 9(31), 32-1. [in Persian]
- Sambell, K., Brown, S., & McDowell, L. (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.
- Schmidt, T. A., Houston, M. B., Bettencourt, L. A., & Boughton, P. D. (2003). The impact of voice and justification on students' perceptions of professors' fairness. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 177–186.
- 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, Policy & Practice*, 21(1), 52–70.
- Seraji, F., Maroofi, Y., & Razeqi, T. (2013). Identifying the challenges of evaluating what students have learned in the Iranian higher education system. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4 (5), 54-33. [in Persian]
- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Solomonidou, G., & Michaelides, M. (2017). Students' conceptions of assessment purposes in a low stakes secondary-school context: A mixed methodology approach. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 35-41.
- Speziale, H. S., Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Stobart, G. (2006). Validity in formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 134- 146). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446250808>.

n14

- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
- Svedlund, M., Danielson, E., & Norberg, A. (2001). Women's narratives during the acute phase of their myocardial infarction. *Journal of Advanced Nursing*, 35(2), 197–205.
- Tata, J. (2005). The influence of national culture on the perceived fairness of grading procedures: A comparison of the United States and China. *The Journal of Psychology*, 139(5), 401–412.
- Tierney, R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, (November), 125–144. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n8>
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69.
- Tillema, H., Leenknech, M., & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning – A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25–34.
- Xu, H. (2017). Exploring novice EFL teachers' classroom assessment literacy development: A three-year longitudinal study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3–4), 219–226.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching & Teacher Education*, 58, 149–162.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 116, 2998–3004.

