



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۶، ش ۲ (پیاپی ۸۶)، خرداد و تیر ۱۴۰۴، صص ۴۴۳-۴۸۰

مقاله پژوهشی

DOI: 10.48311/lrr.2025.7160

https://lrr.modares.ac.ir/article_7160.html

بررسی عدالت آزمون و مؤلفه های آن از منظر مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

زهرا عباسی^{۱*}، زهرا تهوری^۲

۱. استادیار آموزش زبان فارسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

چکیده

یکی از چالش‌ها و ابعاد مهم سنجش و ارزشیابی در آموزش زبان، عدالت آزمون است، مفهوم گسترده‌ای که عوامل و مؤلفه‌های متعددی را شامل می‌شود. در استانداردهای سنجش آموزشی و روانشناختی، عدالت آزمون به معنای فارغ بودن از هرگونه سوگیری و طرفداری و رفتار یکسان با همه آزمودنی‌ها بدون در نظر گرفتن نژاد، مذهب، جنسیت و سن آنهاست. هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک و نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نسبت به تعریف مفهوم عدالت در آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن)، مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی‌ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) و نیز مفهوم کلی عدالت در آزمون است. پژوهش حاضر به روش میدانی و ترکیبی (کمی و کیفی) انجام شده، ۵۸ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه گروه مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه به عنوان نمونه آماری از جامعه مدرسان زبان فارسی شرکت کردند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه استاندارد همایونی (۲۰۱۵) و برای تحلیل از آمار توصیفی، استنباطی و نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد. در بخش کیفی پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۹ مدرس انجام شد و بر اساس تحلیل محتوای کریپین‌دورف (۲۰۰۴) تحلیل گردید. نتایج نشان داد مدرسان مجرب نسبت به مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه درک بهتر و عمیق‌تری از مفهوم کلی عدالت، تعریف دقیق مفهوم عدالت در آزمون و مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه دارند. همچنین تفاوت معناداری بین نظرات زنان با مردان از مفهوم کلی عدالت در آزمون مشاهده نشد، هرچند میانگین مدرسان مرد بیشتر است. نتایج مطالعه کیفی نشان داد که مدرسان آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان مجرب، درک عمیق و روشنی از عدالت در آزمون و آزمون منصفانه دارند و در آموزش و تدریس خود آگاهانه به رعایت اصول و مؤلفه‌های آن می‌پردازند اما مدرسان کم‌تجربه درک پایین‌تری از عدالت آزمون دارند و حتی برخی از آنان با مفاهیم موجود در عدالت آزمون آشنا نبودند. آموزش مدرسان برای کسب آگاهی در خصوص عدالت آزمون و برگزاری آزمون‌های منصفانه و نحوه پیاده‌سازی آن در کلاس آموزش زبان فارسی امری مهم و ضروری است و پیشنهاد می‌شود جلسات یا دوره‌های آموزشی برای افزایش درک و فهم مدرسان در دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی و دوره‌های ضمن خدمت از سوی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در خصوص این موضوع برگزار گردد.

کلیدواژه‌ها: سنجش و ارزیابی، عدالت آزمون، آزمون‌سازی زبان، انصاف، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

۱. مقدمه

در مطالعات مربوط به رویکردهای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، علاوه بر توسعه حرفه‌ای مدرسان، سنجش و ارزشیابی نیز در زمره موضوعاتی است که در سالهای اخیراهمیت ویژه‌ای یافته است (Kunnan, 2010؛ قنسولی، ۲۰۱۰، مهرمحدی، ۲۰۱۸). یکی از چالش‌ها و ابعاد مهم سنجش و ارزشیابی در آموزش زبان، عدالت آزمون^۱ است، عدالت آزمون مفهومی گسترده و بسیار پیچیده است که شامل عوامل و مؤلفه‌های متعددی می‌شود و در پژوهش‌های مرتبط با آموزش زبان دوم/ خارجی مورد غفلت واقع شده‌است. پژوهشگران آزمون‌سازی زبان دوم/ خارجی، مانند Shohamy (۲۰۰۱) و Fulcher & Davidson (۲۰۰۷) معتقدند از آنجایی که از آزمون‌ها در تصمیم‌گیری‌های کلان استفاده می‌شود، باید مورد بررسی دقیق قرار بگیرند. اغلب مدرسان، طراحان آزمون و آزمونگران عدالت آزمون را در ارتباط تنگاتنگی با محتوای آزمون دانسته و کیفیتی از آزمون می‌دانند که روایی^۲ محتوای آزمون را دربردارد. بنابراین، این ویژگی آزمون، در برداشت و تصمیماتی که براساس نتایج آزمون به دست می‌آید، تأثیرگذار است (بیرجندی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰). برخی از پژوهشگران معتقدند اگر بتوان آزمون را در تطابق با محتوایی دانست که پیش‌تر به همه زبان‌آموزان به شکل یکسان تدریس شده، می‌توان آن را در زمره آزمون‌های منصفانه یا دارای عدالت دانست

(استون و کوک، ۲۰۱۸). همچنین ممکن است عدالت در آزمون به عنوان متضاد مفهوم تعصب در نظر گرفته شود. یعنی آزمونی که مغرضانه نباشد منصفانه و عادلانه است. با این حال، به دلیل وجود ماهیت پیچیده و بحث برانگیز این مفهوم، اتفاق نظر اندک و تفاوت فراوانی در تعریف آن وجود دارد و در پژوهش‌های مختلف از آن با عناوین متفاوتی یاد می‌شود. اما نکته مورد توافق این است که در همه مراحل طراحی و تدوین آزمون و نیز برگزاری آن و نمره‌دهی آزمون، باید برخورد منصفانه‌ای با آزمون‌دهندگان صورت گیرد (Kunnan, Stobart & 2004, ۲۰۰۵).

موضوع قابل توجه در این خصوص این است که، از دو جهت می‌توان به عدالت آزمون پرداخت و ابعاد آن را مورد بررسی قرار داد؛ بعد اول تأثیرگذاری عدالت آزمون بر عملکرد افراد و برگزاری آزمون و بعد دوم، نگرش‌ها و ادراک مدرسان آموزش زبان دوم/ خارجی نسبت به مفاهیم عدالت آزمون و برابری در سنجش است. در حقیقت بسیاری از مدرسان آموزش زبان نگاه سطحی و ظاهری به عدالت در آزمون دارند و بیشتر بر آن ابعادی از عدالت آزمون توجه می‌کنند که به راحتی قابل دسترسی است و تلاشی برای آگاهی و ایجاد عدالت آزمون در معنای کامل آن نمی‌کنند.

با توجه به اهمیت موضوع در ارزشیابی زبان، مطالعه حاضر بر اساس چارچوب Kunnan (۲۰۰۴) به عنوان جامع ترین مدل موجود برای عدالت آزمون، به بررسی ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و نحوه انعکاس این مفهوم در برگزاری آزمون‌های زبان فارسی پرداخته است. در این راستا سعی شده در این پژوهش به این پرسش‌ها پاسخ داده شود:

- ۱- ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از تعریف مفهوم عدالت آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن)، چه تفاوتی با هم دارد؟
- ۲- آیا جنسیت در ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی از تعریف عدالت آزمون تاثیری دارد؟
- ۳- ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه از مؤلفه‌های مربوط به مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی‌ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) چه تفاوتی با هم دارد؟ و در بخش کیفی پژوهش، سعی شده است به این سوال پاسخ داده شود:

- ۴- ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی از عدالت آزمون چیست و چگونه در کلاس درس و آزمون- های زبان فارسی این امر نمود پیدا می کند؟
- با توجه به پرسش های پژوهش فرضیات زیر مطرح می گردد که برای پرسش یک تا پرسش سه فرضیه صفر مطرح شده است و برای سوال چهارم فرضیه ای در نظر گرفته نشده است
- ۱- بین ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً با تجربه و کم تجربه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از تعریف عدالت آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) تفاوت معناداری وجود ندارد.
- ۲- جنسیت در ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً با تجربه و کم تجربه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی از تعریف عدالت آزمون تاثیری ندارد.
- ۳- میان ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً با تجربه و کم تجربه از مؤلفه های مربوط به مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) چه تفاوتی وجود ندارد.

۲. چارچوب نظری

عدالت در آزمون از دیدگاه های مختلفی تعریف و بررسی شده است. از دیدگاه کین^۱ (۲۰۱۰) و خی^۲ (۲۰۱۰) در استانداردهای سنجش آموزشی و روانشناختی عدالت آزمون به معنای فارغ بودن از هرگونه سوگیری^۳ و طرفداری^۴ و رفتار یکسان با همه آزمودنی ها بدون در نظر گرفتن نژاد، مذهب، جنسیت و سن آنهاست. در فرهنگ ها و جوامع مختلف برداشت های متفاوتی از رفتار و برخورد یکسان با افراد به ویژه در نظام های آموزشی وجود دارد که از آنها با عناوین برابری^۵، و انصاف^۶ یاد می کنند (Tierney, 2016). برابری بدین معنی است که همه افرادی که در یک نظام فعالیت می کنند، به یک اندازه از مزیت ها بهرمند شوند؛ از سوی دیگر، در مورد انصاف مقتضی است به هر شخص با توجه به نیازش و متفاوت از دیگران خدمات ارائه گردد. اهمیت عدالت آزمون در برگزاری آزمون های استاندارد به حدی است که از آن با عنوان آزمون های دارای "اهمیت ویژه در مقیاس وسیع"^۷ یاد می شود. این گونه آزمون ها تأثیر مهمی در سرنوشت شرکت کنندگان دارد.

ویلینگهام^۸ (۱۹۹۹) عدالت آزمون را جنبه مهم و ضروری روایی می داند و کونن (۲۰۰۰) و شوهایمی

(۲۰۰۰) نیز عدالت در آزمون را ویژگی از آزمون می‌دانند که شامل روایی، عدم سوگیری، در دسترس بودن آزمون و شرایط برگزاری آزمون و نتایج آزمون می‌باشد. نتایج حاصل از این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، اگرچه مطالعات مربوطه در زمینه روایی صورت پذیرفته، لیکن توجه کافی به مفهوم عدالت آزمون نشده‌است (Kunnan, 2010) داشتن توانش و دانش کافی برای مدرسان برای رسیدن به روایی، پایایی و عدالت سنجش نیز امری ضروری است. معمولاً هنگامی که شاخص‌های مشخصی برای بررسی رفتار یا شرایط زبان‌آموزان وجود دارد، از آن به عنوان عدالت یاد می‌کنند؛ همچنین هنگامی که برداشت کلی مدرسان نسبت به یک موقعیت یا فرد بیان می‌شود، بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های خاصی، از آن با عنوان انصاف^۱ نام برده می‌شود (Cropanzano et al, 2015). گروس و شاورز^۲ (۲۰۰۲) اصول عدالت آزمون را با توجه به شرایط آزمون تعریف می‌کنند و معتقدند فراهم نمودن اطلاعات مهم و اساسی برای آماده‌سازی آزمون‌دهندگان قبل از آزمون (مشخصات آزمون، محتوای آزمون، زمان و فرصت آزمون، نمره‌دهی آزمون، مکان آزمون و...) و در حین آزمون (فراهم نمودن شرایطی که زبان‌آموز بتواند به بهترین شکل ممکن دانش خود را منتقل کند؛ مثل محیط آزمون، امنیت آزمون و تجهیزات آزمون و...) و پایان آزمون (گزارش نتایج آزمون، صحت در نمره‌دهی، زمان اعلام نتایج، دادن بازخورد به زبان‌آموزان و...) به منظور کسب بهترین نتیجه در آزمون ضروری است. خی (۲۰۱۰) رویکردی درخصوص عدالت آزمون معرفی نمود شامل سه منظر: ۱: عدالت آزمون به عنوان یک ویژگی، تقریباً مستقل از آزمون که به روایی هیچ ارتباطی ندارد. ۲: عدالت آزمون به عنوان یک ویژگی وسیع و فراگیر آزمون که دارای جنبه‌های متعددی چون روایی می‌گردد و ۳: عدالت آزمون به عنوان جنبه‌ای از روایی. کونن (۲۰۰۰) در پژوهش خود عدالت آزمون را مفهومی مرتبط با سه جنبه می‌داند: روایی، قضاوت و دسترسی. وی سپس در سال ۲۰۰۴ چارچوب جدیدی را معرفی می‌نماید که مفهوم جامع‌تری دارد و شامل پنج ویژگی می‌گردد: روایی، عدم سوگیری، دسترسی یکسان برای همه برای یادگیری و آزمون، اجرای آزمون و پیامدهای اجتماعی آزمون. این امر بدیهی است که ممکن است از نظر عده‌ای یک آزمون از عدالت سنجش برخوردار باشد، لیکن در نظر دیگران این‌گونه نباشد؛ چراکه برداشت‌ها از این مفهوم همان طور که پیشتر نیز اشاره شد متفاوت است. گاهی اوقات از نظر روان‌سنجی و آماری یک آزمون کاملاً عادلانه به نظر می‌رسد اما هدف این

آزمون و تصمیماتی که بر اساس آن گرفته می‌شود، از عدالت به دور است (کرمی، ۲۰۱۳). پس در کنار ویژگی‌های فنی باید به جنبه‌های دیگری از آزمون‌ها پرداخته شود (Bachman, 2005). از آنجاکه هر آزمون منحصربه‌فرد است و در محیطی خاص با اهداف خاص اجرا می‌شود، برقراری شرایط لازم برای تعمیم عدالت آزمون امری ضروری به نظر می‌رسد. در این میان، مدرسان به‌عنوان افرادی که مستقیماً مسئول تهیه و تدوین و اجرای آزمون‌ها هستند، باید از توانش و دانش کافی برخوردار باشند و در غیراین‌صورت صحت انجام فعالیت‌ها و به تبع آن تصمیمات گرفته شده بر اساس نتایج حاصله در هاله‌ای از ابهام خواهد بود (Yan, 2008, p.10).

از سوی دیگر زبان‌آموزان نیز به دنبال کسب حداکثری مفهوم عدالت و انصاف هستند (Colquitt & shaw, 2005). معمولاً به هنگام توضیح زبان‌آموزان از احساسشان نسبت به یک آزمون مفهوم عدالت و درک آنها از این مفهوم جلوه می‌یابد و این مفهوم وابستگی و همبستگی بالایی با نمرات یک آزمون دارد که به‌عنوان نشانه‌ای از موفقیت یا عدم موفقیت افراد استفاده می‌گردد (Sambell, McDowell & Brown, 1997). همچنین با گسترش فناوری‌های نوین و افزایش امکانات آموزشی، انتظارات و نگرش کلی زبان‌آموزان به شیوه‌های سنتی سنجش و ارزیابی، تغییر یافته و آنان اعتماد بیشتری به شیوه‌های جدیدتر یافته‌اند، شیوه‌هایی که احتمالاً خطای کمتری دارند و به عدالت آزمون نزدیک‌ترند (Drasgow, 2005). بی‌اعتمادی زبان‌آموزان به آزمون‌های سنتی در مواردی رخ می‌دهد که مدرسان سنجش و ارزیابی را جزئی از روند آموزش و تدریس نمی‌بینند و فقط به انواع سنتی آزمون‌ها بسنده می‌کنند و معمولاً این مشکل ناشی از فقدان آشنایی و دانش کافی آنان در این زمینه است (Ramsden, 2003).

۳. پیشینه‌ی پژوهش

۳-۱. مولفه‌های عدالت آزمون

توسعه دوره‌های آموزش زبان فارسی همچون دیگر زبان‌ها و تدوین محتوای آموزشی برای یادگیرندگان از جمله تحولاتی است که در کنار آثار مثبت خود چالش‌هایی نیز به همراه داشته است که به عنوان مثال می‌توان شیوه صحیح و سنجش عادلانه توانش زبانی و میزان یادگیری افراد را در آن دسته لحاظ نمود

(قنسولی، ۲۰۱۰). عدالت آزمون یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها در زمینه سنجش آموزشی است؛ گرچه محققان در مورد تعریف عدالت آزمون و مولفه‌های تشکیل دهنده آن به توافق نرسیده‌اند، اما همه آنها موافق این امر هستند که باید در تمامی مراحل طراحی و تدوین آزمون و همچنین برگزاری آن و نمره دهی آزمون، برخورد منصفانه و عادلانه‌ای با آزمون دهندگان صورت گیرد (Kunnan, 2008). کونن (۱۹۹۷) ادعا کرد که تحقیقات آزمون زبان همیشه انصاف را در مفاهیم اعتبار و پایایی مورد بررسی قرار داده است.

او در ادامه گفت: "اگرچه گفته می‌شود که مطالعات اعتبار سنجی عموماً نقش بررسی عادلانه بودن آزمون‌ها و شیوه‌های آزمایش را بر عهده می‌گیرند، بررسی حدود ۱۰۰ مطالعه اعتبار سنجی نشان می‌دهد که موضوعاتی که محققان به آن پرداخته‌اند به طور خاص به عدالت توجهی ندارند. (ص ۸۵). از سوی دیگر، برخی دیگر از متخصصان آزمایش بر این عقیده هستند که انصاف در مفاهیمی مانند تعصب، عدالت و برابری مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که سوگیری و عدالت تصویر دقیق و جامعی از عدالت آزمون ایجاد نمی‌کند.

علی‌رغم تأکیدات فراوان بر اهمیت و ضرورت وجود عدالت آزمون، تلاش‌های اندکی برای فراهم آوردن مبانی نظری این مفهوم در پژوهش‌های پیشین یافت می‌شود (Nisbet, 2017). البته در خصوص موضوع عدالت آزمون از اواخر دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی بررسی‌های فراوانی صورت پذیرفته که بسیاری از آنها مربوط به بررسی مطالعات مرتبط با روایی آزمون‌ها انجام شده بود. روایی و پایایی آزمون‌ها شروط لازم برای ایجاد و برقراری عدالت در سنجش هستند و تمام پژوهش‌های مرتبط با سنجش زبان نیز این ابعاد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پایایی و به ویژه روایی به عنوان ویژگی‌های سرآمد یک آزمون می‌توانند نقش بسیار منحصری در ایجاد عدالت آزمون ایفا کنند و فقدان هر یک از آنان با احتمال بسیار بالایی می‌تواند منجر به از دست رفتن عدالت آزمون گردد، از این رو آنان به عنوان شروط لازم یک سنجش و ارزیابی صحیح در نظر گرفته می‌شوند (Kane, 2016). لازم به ذکر است که در اجرای این روند داشتن توانش و دانش کافی برای معلمان در زمینه فراهم آوردن روایی، پایایی و عدالت سنجش نیز امری ضروری می‌باشد.

۳-۲ عدالت آزمون از منظر زبان دوم آموزان

برداشت زبان آموزان در کنار معلمان از مفهوم عدالت آزمون ممکن است تفاوت هایی در دستیابی به این ویژگی مهم ایجاد کند، بدین نحو که برای دانش آموزان عدالت آزمون در رابطه مستقیم با شیوهی سنجش است. مطالعات نشان داده که اگر زبان آموزان معیارهایی را که معلمان برای سنجش استفاده می کنند بدانند، از خود عملکرد بهتری نشان داده و اضطراب کمتری نیز خواهند داشت (Lingard et al, 2014). به عنوان مثال در پژوهشی که (Hailikari et al, 2014) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که، معلمان از این که یادگیری دانش آموزان متأثر از شیوه سنجش آنان است آگاهی نداشته، و در مواردی که نیز آگاهی داشتند بعضاً آنچه را که معیار بوده نسجیده اند. همچنین معلمان معمولاً سطوح پایینی از آموخته ها را سنجیده اند که منجر شده دانش آموزان برای یادگیری پای از به خاطر سپردن مطالب آموزشی فراتر نهند. همچنین در پژوهشی دیگر ویرا (۲۰۰۵) در بررسی روایی آزمونی ها در چارچوب مدل شناختی-اقتصادی تاکید می کند که شرایط به صورت کلی می تواند در برداشت آزمون دهندگان از عدالت آزمون موثر باشد و نتایج آنان را تحت تاثیر قرار دهد. اهمیت عدالت آزمون از این جنبه مدنظر است که معمولاً به هنگام توضیح زبان آموزان از احساسشان نسبت به یک آزمون این مفهوم جلوه می یابد و وابستگی و همبستگی بالایی با نمرات یک آزمون دارد که به عنوان نشانه ای از موفقیت یا عدم موفقیت افراد استفاده می گردد (Sambell et al, 1997).

۳-۳ مطالعات انجام شده

هاوکی^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود در مورد اهمیت محتوا و عدالت آزمون عنوان می کند که در بررسی انجام شده، شرکت کنندگان در آزمون های آیلنس گاهی اوقات به دلیل وجود محتوای خاصی که در منافات با استاندارد های فرهنگی اجتماعی آنان بوده در رابطه با عدالت آزمون و مسائل مربوطه با آن دچار تردید گشته اند. ژنگ و چنگ^۳ (۲۰۰۸) در مطالعه ای، آزمون زبان انگلیسی کالج را بر اساس مفهوم عدالت آزمون کونن (۲۰۰۴) ارزیابی کردند. در نهایت، آنها به طور کلی آزمون CET را برای آزمایش توانایی زبان انگلیسی زبان آموزان چینی عادلانه یافتند. آهرن^۴ (۲۰۰۹) نیز در پژوهشی بررسی نمود که در برداشت آزمون دهندگان

کره‌ای، استفاده از نتایج یک آزمون برای برشمردن و دادن امتیازاتی همچون پذیرش و مهاجرت به دور از انصاف و عدالت است، زیرا بعضاً آزمون‌ها به نفع گروه خاصی از شرکت‌کنندگان می‌باشد (Chick, & Besser, 2011) با انجام پژوهش‌های فراوان بر روی افرادی که در آزمون‌های توانش زبانی شرکت می‌کردند، مکنامرا و ریان (۲۰۱۱) پی‌بردند که تفاوت معناداری بین برداشت از عدالت آزمون در بین شرکت‌کنندگان، طراحان آزمون و معلمان وجود دارد. در مقیاس بین‌المللی نیز چیک و بسر (۲۰۱۱) مفهوم عدالت آزمون را در بین شرکت‌کنندگان و البته برگزارکنندگان آزمون بررسی کردند و دریافتند که منفعت‌طلبی در طراحی آزمون از جانب طراحان مفهوم عدالت را متاثر نموده و عامدانه آزمون‌ها برای کسب منفعت توسط برگزارکنندگان دشوار طراحی می‌شود.

حمید، هاردی و ریس^۱ (۲۰۱۹) ادراک و ارزیابی‌های آزمون‌دهندگان را از جنبه عدالت و اعتبار آزمون‌های جهانی انگلیسی، با تمرکز ویژه بر آزمون زبان انگلیسی (IELTS) مورد بررسی قرار دادند. آنها نشان دادند که چگونه آزمون‌دهندگان عدالت را تجربه کردند. آنها دریافتند که شرکت‌کنندگان در مورد اینکه آیا آیلتس وسیله‌ای برای افزایش درآمد و توجیه سیاست‌های مهاجرتی است یا خیر، ابراز نگرانی کردند. تحقیق آنها اهمیت تمرکز بر شرایط سیاسی-اجتماعی و اخلاقی را در موقعیت‌های آزمون استاندارد شده در مقیاس بزرگ با توجه به عدالت آزمون نشان داد.

این‌گونه می‌توان عنوان نمود که شاید وجود عدالت آزمون هم از دیدگاه معلمان و هم از دیدگاه زبان‌آموزان امری ضروری باشد، اما آنچه می‌تواند موجب رخداد مشکلاتی در زمینه تدوین آزمون و تصحیح آن گردد، نداشتن چارچوب نظری کلی برای تعریف مفهوم عدالت آزمون است. بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که توجه اندکی به نگرش‌ها و درک معلمان و آزمون‌دهندگان از این مفهوم شده‌است و علی‌رغم تلاش‌های فراوان انجام شده در زمینه بررسی مفهوم عدالت آزمون‌های توانش زبانی، غالب اوقات تمرکز بر عوامل ایجاد واریانس خطا و عوامل مرتبط به آزمون‌دهندگان همچون زبان اول، پیشینه تحصیلی و جنسیت بوده است (کرمی، ۲۰۱۳) و مدل‌های مختلفی (Kunnan, 2000; Kunnan, 2004; Mc namara & ryan, 2011; Davies, 2010) نیز برای بررسی عدالت آزمون در پیشینه پژوهش‌ها تاکنون پیشنهاد شده‌است که در آنها به

ابعاد اجتماعی، اقتصادی، و فرهنگی نتایج حاصله از آزمون‌ها پرداخته شده است.

با وجود رویکردهای مختلف برای بررسی عدالت آزمون، چارچوب پیشنهادی کونن (۲۰۰۴) در مرکز توجه این مطالعه است. با توجه به گستردگی این حیطه پژوهش‌های عملی متعددی نیز لازم است تا به همه ابعاد آن پرداخته شود. گرچه در رابطه با آزمون‌های یادگیری زبان به ویژه زبان انگلیسی چنین پژوهش‌هایی انجام شده است اما در رابطه با زبان فارسی و آزمون‌های مربوط به آن به نحو مقتضی گامی برداشته نشده است و پژوهش‌های محدودی در حوزه‌های مربوط به بررسی روایی و پایایی آزمون‌های زبان فارسی مانند صحرایی و رضاپور (۱۳۹۸)، طراحی و اعتبار سنجی آزمون‌های زبان فارسی (سمائی، کامیابی گل، مهرآوران، ۱۴۰۱) و بررسی و شناسایی پرکاربردترین راهبردهای انواع ارزشیابی (استاجی و اسلامی، ۱۳۹۹) صورت گرفته است؛ از سوی دیگر با توجه به اینکه زبان فارسی به عنوان زبان خارجی/ دوم دارای مخاطبان و علاقمندان زیادی از سراسر جهان است علاقه غیرفارسی‌زبانان برای یادگیری زبان فارسی روزافزون گشته است و لازم است که آموزش زبان فارسی و سنجش آن هدفمند گردد، ضروری است که پژوهش‌های بیشتری در حوزه آزمون سازی زبان فارسی از جمله بررسی عدالت آزمون و ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی از عدالت آزمون و میزان و نحوه نمود و بکارگیری آن در آزمون‌ها باید مورد توجه قرار بگیرد. با توجه به این که تاکنون مطالعه موثری در این حوزه، صورت نگرفته است، پژوهش حاضر سعی نموده است که به منظور رفع خلأهای موجود در این حوزه ابتدا ادراک معلمان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را بررسی و تحلیل نماید؛ همچنین عنوان می‌نماید که آیا تفاوت معناداری بین ادراک معلمان مجرب، معلمان نسبتاً با تجربه و معلمان کم تجربه زبان فارسی از مفهوم عدالت آزمون وجود دارد.

۴. روش شناسی

۴-۱ شرکت‌کنندگان پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از عدالت آزمون به روش میدانی و ترکیبی^۱ (کمی و کیفی) انجام شده است. متغیرهای جنسیت و سابقه تدریس در این مطالعه

مورد توجه بوده است. در این پژوهش ۵۸ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به عنوان نمونه آماری از مجموع جامعه آماری (همه مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) شرکت کردند که مشغول به تدریس در مراکز مختلف آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، بنیاد سعدی، دانشگاه شهید بهشتی، تربیت مدرس و علامه طباطبایی بودند و به صورت نمونه‌گیری در دسترس^۱ انتخاب شدند. میانگین سنی مدرسان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، بین ۲۰-۴۰ سال بود و تخصص آنها آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بود. این افراد بر حسب میزان سال‌های تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی در سه گروه مجرب (بیش از شش سال)، نسبتاً باتجربه (بین ۳ تا ۶ سال) و کم‌تجربه (از صفر تا سه سال) دسته‌بندی شدند. نمونه آماری برحسب ویژگی‌ها و پرسش‌های جمعیت شناختی با آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، مقیاس بیشترین و کمترین) در جدول ۱ توصیف شده است.

۲-۴ ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه استاندارد همایونی (۲۰۱۵) با روایی ضریب آلفای کرونباخ $U=0/81$ ، استفاده شد. پرسشنامه شامل دو بخش است، بخش اول اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان و بخش دوم ۵۰ پرسش درمورد ادراک مدرسان از عدالت آزمون. این پرسش‌ها به دو دسته مؤلفه‌های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون و مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه تقسیم شدند.

۳-۴ روش تحلیل داده‌ها

پرسشنامه همایونی (۲۰۱۵) ابتدا به زبان فارسی ترجمه شد و پس از تأیید کارشناسان متخصص این حوزه، به صورت آنلاین در اختیار مدرسان مراکز مختلف آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان قرار گرفت. پس از گردآوری داده‌ها، برای تحلیل از آمار توصیفی، استنباطی و نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد. در بخش کیفی پژوهش نیز با ۹ مدرس از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته انجام شد. این مصاحبه شامل سه پرسش درمورد ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی از عدالت آزمون و

نمود آن در کلاس درس بود. در این مرحله ابتدا پرسش‌های مصاحبه طراحی و بعد از تأیید روایی آن توسط کارشناسان متخصص، هماهنگی‌های لازم با مدرسان آموزش زبان فارسی در مراکز مختلف انجام شد. تقریباً بین ۲۰-۴۰ دقیقه با هر مدرس آموزش زبان فارسی مصاحبه به عمل آمد. از مدرسان ۳ پرسش به صورت کلی پرسیده شد تا اطلاعاتی راجع به دیدگاه و درک آنها از عدالت آزمون و نحوه پرداختن به آن در امتحان‌ها و کلاس درس به دست آید. این مصاحبه‌ها ضبط گردید و بعد از آن، مصاحبه‌ها نوشته و پیاده‌سازی شد و نظرات مدرسان خوانده و بر اساس تحلیل محتوای کرپین‌دورف پاسخ‌های مکرر استخراج و مقوله‌های دارای بسامد بیشتری، کدبندی و پس از آن بسامد هرکد محاسبه گردید.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

۱.۵. ارائه داده‌ها

بخش اول: اطلاعات جمعیت شناختی

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی نمونه آماری

Table 1. Demographic information of the statistical sample

شاخص	متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۳۲	۵۵/۲
	مرد	۲۶	۴۴/۸
	کل	۵۸	۱۰۰
تجربه مدرسان	مدرسان مجرب	۲۰	۳۴/۴
	مدرسان نسبتاً باتجربه	۲۰	۳۴/۴
	مدرسان کم‌تجربه	۱۸	۳۱/۲
	کل	۵۸	۱۰۰

اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد، از بین افراد نمونه آماری تعداد ۳۲ نفر (۵۵/۲ درصد) زن و تعداد ۲۶ نفر

(۴۴/۸ درصد) مرد بوده اند. همچنین ۲۰ نفر (۳۴/۴ درصد) از افراد درگروه مدرسان مجرب، و ۲۰ نفر (۳۴/۴ درصد) مدرسان نسبتاً باتجربه و تعداد ۱۸ نفر (۳۱/۲ درصد) هم از مدرسان کم‌تجربه بوده‌اند.

۱.۱.۵. مقایسه نظرات مدرسان برحسب متغیر تجربه تدریس

الف: بررسی مؤلفه‌های مربوط به مفهوم عدالت در آزمون

مطابق با دستورالعمل‌های موجود، مشخصه‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های مربوط به مفهوم عدالت در آزمون شامل (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) استخراج گردید که نتیجه در جدول زیر آمده است.

جدول ۲: شاخص‌های آماری مؤلفه‌های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون به تفکیک تجربه تدریس مدرسان

Table 2. Statistical indicators of the components related to the definition of the concept of test fairness according to the teachers' teaching experience

مؤلفه متغیر		مدرسان مجرب		مدرسان نسبتاً باتجربه		مدرسان کم‌تجربه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مفهوم عدالت در آزمون	عدم سوگیری	۳۸/۸	۲/۸	۳۴	۱/۰۵	۳۲/۹	۰/۸
	عوامل اجتماعی	۱۱/۶	۰/۴	۱۰	۲/۱	۸/۲	۰/۴
	در دسترس بودن	۶/۹	۱/۰۱	۵/۵	۰/۵	۵/۰۵	۱/۴
میانگین کلی آزمون	مفهوم عدالت در آزمون	۵۷/۴	۳/۸	۴۹/۵	۳/۶	۴۶/۲	۰/۹

نتایج جدول ۲ حاکی از آن است که مدرسان مجرب با میانگین ۵۷/۴ نسبت به مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه درک بهتر و عمیق‌تری از مفهوم عدالت در آزمون دارند. میانگین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه ۴۹/۵ و میانگین نظرات مدرسان کم‌تجربه هم ۴۶/۲ حاصل شده است.

۲.۱.۵. بررسی مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه

جدول ۳: شاخص های آماری مربوط به مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه به تفکیک تجربه تدریس مدرسان
Table 3. Statistical indicators related to the necessary components for holding a fair test according to teachers' teaching experience

متغیر مؤلفه		مدرسان مجرب		مدرسان نسبتاً باتجربه		مدرسان کم تجربه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه	ویژگی های آزمون	۱۴/۵	۰/۷	۱۳	۱/۰۵	۱۲/۷	۱/۲
	محتوای آزمون	۳۱/۰۶	۱/۷	۳۴	۰/۱	۳۱/۸	۱/۶
	نتایج آزمون	۴۲/۵	۳/۲	۴۱	۱/۰۵	۳۸/۸	۲/۴
	شرایط برگزاری	۵۱/۰۶	۳/۳	۴۹	۳/۱	۴۸/۸	۲/۱
میانگین کلی	مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه	۱۳۹/۱	۸/۱	۱۳۷	۱/۰۵	۱۳۲/۲	۴/۹

جدول ۳ حاکی نشان می دهد که مدرسان مجرب با میانگین ۱۳۹/۱ نسبت به مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم تجربه درک بهتر و عمیق تری از ضرورت برای برگزاری آزمون عادلانه دارند. میانگین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه ۱۳۷ و میانگین نظرات مدرسان کم تجربه هم ۱۳۲/۲ حاصل شده است.

۳.۱.۵. بررسی مفهوم کلی عدالت در آزمون

جدول ۴: شاخص‌های آماری مربوط به مفهوم کلی عدالت در آزمون به تفکیک تجربه تدریس مدرسان

Table 4. Statistical indicators related to the general concept of justice in the exam by the teachers' teaching experience

متغیر		مؤلفه		مدرسان مجرب		مدرسان نسبتاً باتجربه		مدرسان کم‌تجربه	
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
میانگین	مفهوم کلی عدالت در آزمون			۱۹۶/۵	۱۰/۶	۱۸۶/۵	۲/۶	۱۷۸/۵	۵/۰۹

نتایج جدول ۴ اشاره به این امر می‌کند که مدرسان مجرب با میانگین ۱۹۶/۵ نسبت به مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه درک بهتر و بالاتری از مفهوم کلی عدالت در آزمون دارند. میانگین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه ۱۸۶/۵ و میانگین نظرات مدرسان کم‌تجربه هم ۱۷۸/۵ حاصل شده است.

مقایسه نظرات مدرسان برحسب متغیر جنسیت

جدول ۵: شاخص‌های آماری مربوط به مؤلفه‌های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون به تفکیک جنسیت

Table 5: Statistical indicators related to the components related to the definition of the concept of test fairness by gender

متغیر		مؤلفه		زنان		مردان	
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مفهوم عدالت در آزمون	عدم سوگیری			۳۶/۰۹	۳/۳	۳۶/۴	۳/۷
	عوامل اجتماعی			۹/۸	۱/۵	۱۱/۰۷	۱/۷
	در دسترس بودن			۶/۰۳	۱/۲	۶/۳	۱/۵
میانگین کلی	مفهوم عدالت در آزمون			۵۱/۹	۵/۶	۵۳/۸	۶/۴

نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که مردان با میانگین ۵۳/۸ نسبت به زنان درک نسبتاً بهتر و بالاتری از مفهوم کلی عدالت در آزمون دارند. میانگین نظرات زنان هم ۵۱/۹ حاصل شده است.

جدول ۶: شاخص های آماری مربوط به مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه به تفکیک جنسیت

Table 6. Statistical indicators related to the necessary components for holding a fair test by gender

Table 6: Statistical indicators related to the necessary components for holding a fair test by Gender						
مردان		زنان		متغیر / مؤلفه		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین			
۰/۹	۱۳/۹	۱/۵	۱۳/۵	ویژگی‌های آزمون	مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه	
۱/۲	۳۲	۲/۲	۳۱/۶	محتوای آزمون		
۲/۳	۴۱/۵	۳/۷	۴۰/۹	نتایج آزمون		
۱/۹	۴۸/۷	۳/۶	۵۱/۰۹	شرایط برگزاری		
۵/۰۳	۱۳۶/۲	۸/۵	۱۳۷/۲	مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه	میانگین کلی	

نتایج جدول ۶ نشان می دهد که زنان با میانگین ۱۳۷/۲ در مقایسه با مردان درک نسبتاً بهتر و بالاتری از مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه دارند. میانگین نظرات مردان هم ۱۳۶/۲ حاصل شده است.

جدول ۷: شاخص های آماری مربوط به مفهوم کلی عدالت در آزمون به تفکیک جنسیت

Table 7. Statistical indicators related to the general concept of test fairness by gender

مردان				زنان		مؤلفه		متغیر			
انحراف معیار		میانگین		انحراف معیار						میانگین	
۱۱/۱		۱۹۰		۱۱/۹		۱۸۹/۱		مفهوم کلی عدالت در آزمون		میانگین	

نتایج جدول ۷ حاکی از آن است، مردان با میانگین ۱۹۰ در مقایسه با زنان درک نسبتاً بهتر و اندکی بالاتر از مفهوم کلی عدالت در آزمون دارند. میانگین نظرات زنان هم ۱۸۹/۱ حاصل شده است

۶. تفسیر داده‌ها

۶.۱. بررسی پرسش‌های پژوهش

در این بخش به‌منظور بررسی پرسش‌های پژوهش از آمار استنباطی و تکنیک‌های آماری شامل آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (Anova) برای مقایسه نظرات مدرسان و همچنین از آزمون T گروه‌های مستقل برای مقایسه نظرات زنان با مردان بهره گرفته شده است.

۶.۱.۱. بررسی پرسش اول پژوهش

پرسش ۱. ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه از مفهوم کلی عدالت در آزمون چه تفاوتی با هم دارد؟ برای پاسخ به این پرسش از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (Anova) بهره گرفته شده است.

جدول ۸: تحلیل واریانس یک‌راهه ANOVA مقایسه ادراک مدرسان از مفهوم کلی عدالت آزمون

Table 8. One-way analysis of variance ANOVA comparing teachers' perception of the general concept of test fairness

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
بین‌گروهی	۳۶۶/۰۵	۲	۱۸۳۴/۰۲	۲۷/۷	۰/۰۰۱
درون‌گروهی	۳۹۱۲/۱	۵۵	۷۱/۱		
کل	۷۵۸۰/۲	۵۷			

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد بین نظرات مدرسان براساس تجربه در ادراک ایشان از مفهوم کلی عدالت در آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($f=۲۷/۷$ و $df=۲$). به‌منظور روشن شدن تفاوت نظرات از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

جدول ۹: آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه نظرات مدرسان از مفهوم کلی عدالت آزمون

Table 9. Tukey's post hoc test to compare teachers' opinions about the general concept of test fairness

مدرسان (I)	مدرسان (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معنی داری	تفاوت در ۹۵٪ اطمینان	
					حد پایین	حد بالا
مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	۱۰/۰۸	۳/۰۶	۰/۰۰۵	۲/۶	۱۷/۴
	مدرسان کم تجربه	۱۷/۹	۲/۵	۰/۰۰۱	۱۱/۸	۲۴/۱
مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم تجربه	۷/۹	۳/۳	۰/۰۵۷	-۰/۱۸	۱۶

نتایج آزمون تعقیبی در جدول ۹ نشان می دهد بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و همچنین مدرسان کم تجربه، تفاوت معناداری از مفهوم کلی عدالت در آزمون مشاهده می شود ($p < ۰/۰۵$)؛ ولی بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم تجربه تفاوت معناداری مشاهده نمی شود ($p > ۰/۰۵$). بنابراین می توان به این نتیجه اشاره کرد که مدرسان مجرب در مقایسه با مدرسان نسبتاً باتجربه و همچنین مدرسان کم تجربه درک بهتر و بالاتری از مفهوم کلی عدالت در آزمون دارند.

۶.۱.۲ بررسی پرسش دوم پژوهش

پرسش ۲. آیا جنسیت در ادراک مدرسان از تعریف عدالت آزمون تاثیری دارد؟
به منظور پاسخ به پرسش دوم پژوهش در خصوص مقایسه نظرات زنان با مردان از آزمون T گروه های مستقل بهره گرفته شده است که در جدول ده مشروح است.

جدول ۱۰: آزمون T گروه های مستقل برای مقایسه نظرات زنان با مردان از مفهوم کلی عدالت آزمون

Table 10. T-test of independent groups to compare the opinions of women and men about the general concept of test fairness

متغیر	لون تست		آماره های آزمون T مستقل	
	F	سطح معنی داری	T	درجه آزادی
مفهوم کلی عدالت در آزمون	۰/۰۳۶	۰/۸	۰/۳	۵۶

نتیجه حاصل از اجرای آزمون T گروههای مستقل در جدول ۱۰ نشان می‌دهد مقدار T به دست آمده (۰/۳) از مقدار تی جدول بحرانی (۱/۹۶) کوچکتر است. بنابراین تفاوت معناداری بین نظرات زنان با مردان از مفهوم کلی عدالت در آزمون مشاهده نمی‌شود ($p > ۰/۰۵$). به بیان دیگر هر دو گروه زنان و مردان در این زمینه نظرات مشابه به هم دارند.

۳.۱.۶. بررسی پرسش سوم پژوهش

ادراک مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه از مؤلفه‌های مربوط به مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی‌ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) چه تفاوتی با هم دارد؟

جدول ۱۱: تحلیل واریانس یک‌راهه ANOVA مقایسه مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه

Table 11. One-way analysis of variance ANOVA comparing essential components for holding a fair test

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییر	مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه
۰/۰۰۱	۲۱	۲۰/۱	۲	۴۰/۳	بین‌گروهی	ویژگی‌ها
		۰/۹	۵۵	۵۲/۸	درون‌گروهی	
			۵۷	۹۳/۱	کل	
۰/۰۰۱	۱۳/۰۴	۳۲/۶	۲	۶۵/۲	بین‌گروهی	محتوا
		۲/۵	۵۵	۱۳۷/۶	درون‌گروهی	
			۵۷	۲۰۲/۹	کل	
۰/۰۰۱	۹/۶	۷۵/۰۳	۲	۱۵۰/۰۶	بین‌گروهی	نتایج آزمون
		۷/۷	۵۵	۴۳۶/۲	درون‌گروهی	
			۵۷	۵۷۶/۲	کل	
۰/۰۳۱	۳/۷	۳۴/۲	۲	۶۸/۵	بین‌گروهی	شرایط برگزاری
		۹/۲	۵۵	۵۰۸/۳	درون‌گروهی	
			۵۷	۵۷۶/۸	کل	

اطلاعات جدول ۱۱ نشان می‌دهد بین نظرات مدرسان براساس تجربه در ادراک ایشان از مؤلفه‌های مربوط به مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی‌ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). به‌منظور روشن شدن تفاوت نظرات از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

جدول ۱۲: آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه نظرات مدرسان از مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه

Table 12. Tukey's post-hoc test to compare teachers' opinions about the necessary components for holding a fair test

مؤلفه‌ها	(I) مدرسان	(J) مدرسان	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معنی‌داری		تفاوت در ۹۵٪ اطمینان
					حد پایین	حد پایین	
ویژگی‌های آزمون	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	۱/۵	۰/۳	۰/۰۰۱	۰/۶	۲/۳
		مدرسان کم‌تجربه	۱/۷	۰/۲	۰/۰۰۱	۱/۰۳	۲/۴
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۰/۲	۰/۳	۰/۸	-۰/۷	۱/۱
محتوای آزمون	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	-۲/۹	۰/۵	۰/۰۰۱	-۴/۳	-۱/۵
		مدرسان کم‌تجربه	-۰/۸	۰/۴	۰/۲	-۱/۹	۰/۲
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۱/۲	۰/۶	۰/۰۰۴	۰/۵	۳/۶
نتایج آزمون	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	۱/۵	۱/۰۱	۰/۳	-۰/۹	۳/۹
		مدرسان کم‌تجربه	۳/۶	۰/۸	۰/۰۰۱	۱/۶	۵/۷
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۱/۲	۱/۱	۰/۱۳۱	-۰/۴	۴/۸
شرایط	مدرسان	مدرسان نسبتاً	۲/۰۶	۱/۱	۰/۱۵	-۰/۵	۴/۷

مؤلفه‌ها	(I) مدرسان	(J) مدرسان	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معنی‌داری	تفاوت در ۹۵٪ اطمینان	
						حد پایین	حد پایین
برگزاری آزمون	مغرب	باتجربه					
		مدرسان کم‌تجربه	۲/۲	۰/۹	۰/۰۴۶	۰/۰۳	۴/۴
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۰/۱	۱/۲	۰/۹	-۲/۷	۳/۰۹

اطلاعات جدول ۱۲ نشان می‌دهد:

در ویژگی‌های آزمون بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه، تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)؛ اما این تفاوت در بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم‌تجربه معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$).

در محتوای آزمون، بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان نسبتاً باتجربه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)؛ اما بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان کم‌تجربه، تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$). همچنین بین نظرات استادان نسبتاً باتجربه با نظرات استادان کم‌تجربه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). در نتایج آزمون بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان نسبتاً باتجربه تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > ۰/۰۵$)؛ ولی بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان کم‌تجربه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). در شرایط برگزاری آزمون بین نظرات مدرسان مغرب با مدرسان کم‌تجربه، تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)؛ اما این تفاوت با نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه معنادار نمی‌باشد ($p > ۰/۰۵$). همچنین بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با نظرات مدرسان کم‌تجربه تفاوت معناداری مشاهده نگردید ($p > ۰/۰۵$).

۴.۱.۶. بررسی پرسش چهارم پژوهش

ادراک مدرسان مغرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه از مؤلفه‌های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) چه تفاوتی با هم دارد؟

جدول ۱۳: تحلیل واریانس یکراهه ANOVA مقایسه مؤلفه های مربوط به تعریف مفهوم عدالت آزمون

Table 13. One-way analysis of variance ANOVA comparing the components related to the definition of the concept of test fairness

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه ازادی	مجموع مجذورات	منبع تغییر	مؤلفه های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون
۰/۰۰۱	۴۵/۴	۲۱۹/۶	۲	۴۳۹/۳	بین گروهی	عدم سوگیری
		۴/۸	۵۵	۳۶۵/۷	درون گروهی	
			۵۷	۷۰۵/۱	کل	
۰/۰۰۱	۶۷/۹	۶۲/۵	۲	۱۲۵/۰۲	بین گروهی	عوامل اجتماعی
		۰/۹	۵۵	۵۰/۶	درون گروهی	
			۵۷	۱۷۵/۶	کل	
۰/۰۰۱	۱۸/۱	۲۲/۵	۲	۴۵/۱	بین گروهی	در دسترس بودن
		۱/۲	۵۵	۶۸/۴	درون گروهی	
			۵۷	۱۱۳/۶	کل	

اطلاعات جدول ۱۳ نشان می دهد بین نظرات مدرسان براساس تجربه در ادراک ایشان از مؤلفه های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). به منظور روشن شدن تفاوت نظرات از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

جدول ۱۴: آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه نظرات مدرسان از مؤلفه های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه

Table 14. Tukey's post-hoc test to compare teachers' opinions on the necessary components for holding a fair test

مؤلفه ها	(I) مدرسان	(J) مدرسان	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	تفاوت در ۹۵٪ اطمینان	
					حد پایین	حد پایین
عدم سوگیری	مدرسان مجرب	مدرسان باتجربه	نسبتاً ۴/۸	۰/۷	۲/۸	۶/۷

مؤلفه‌ها	(I) مدرسان	(J) مدرسان	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	سطح معنی‌داری	تفاوت در ۹۵٪ اطمینان	
						حد پایین	حد پایین
		مدرسان کم‌تجربه	۵/۸	۰/۶	۰/۰۰۱	۴/۲	۷/۴
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۱/۰۵	۰/۸	۰/۴۵	-۱/۰۵	۳/۱
عوامل اجتماعی	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	۱/۶	۰/۳	۰/۰۰۱	۰/۸	۲/۴
		مدرسان کم‌تجربه	۳/۳	۰/۲	۰/۰۰۱	۲/۶	۴/۰۴
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه	۱/۷	۰/۳	۰/۰۰۱	۰/۷	۲/۶
		مدرسان نسبتاً باتجربه	۱/۴	۰/۴	۰/۰۰۲	۰/۴	۲/۴
در دسترس بودن	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	۱/۹	۰/۳	۰/۰۰۱	۱/۰۹	۲/۷
		مدرسان کم‌تجربه	۰/۴	۰/۴	۰/۵۸	-۰/۶	۱/۵
	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه					

اطلاعات جدول ۱۴ نشان می‌دهد: در عدم سوگیری بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه، تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)؛ اما این تفاوت در بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم‌تجربه معنادار نمی‌باشد ($p > ۰/۰۵$).

در عوامل اجتماعی، بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم‌تجربه، تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

در دسترس بودن بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه تفاوت

معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). ولی بین نظرات مدرسان نسبتاً تجربه با مدرسان کم تجربه تفاوت معنادار نمی باشد ($p > 0.05$).

۶.۱.۵. بررسی مصاحبه نیمه ساختاریافته

در بخش کیفی پژوهش و در پاسخ به پرسش های کیفی، مصاحبه ای نیمه ساختاریافته با ۹ مدرس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان انجام شد. پرسش اول مصاحبه در مورد "ادراک و دیدگاه مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان نسبت به عدالت آزمون" بود. از شرکت کنندگان پرسیده شد نظر شما درباره عدالت آزمون چیست و چه تعریفی از این مفهوم در ذهن دارید؟ پاسخ های مدرسان آموزش زبان فارسی به این سوال را می توان در ۷ عنوان دسته بندی نمود که در جدول زیر نمایان است:

جدول ۱۵: مؤلفه های تعریف عدالت آزمون از دیدگاه مدرسان

Table 15. The components of the definition of test fairness from the teachers' point of view

کد	عنوان	فراوانی		
		مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم تجربه
۱	تطابق بین مواد آموزشی و مواد مورد سنجش/ تطابق محتوای آزمون با اهداف و نیازهای آموزشی	۵	۳	۳
۲	عدم طرفداری یا تبعیض قائل شدن بین زبان آموزان	۴	-	-
۳	تعیین استانداردها و معیارهای مناسب نمره دهی	۵	-	-
۴	استفاده از انواع ارزشیابی های متنوع	۳	-	-
۵	سنجش عملکرد و پیشرفت کلی زبان آموزان	-	۵	۳
۶	یکسان بودن آموزش و سنجش برای همه زبان آموزان	-	۴	-

کد	عنوان	فراوانی		
		مدرسین مجرب	مدرسین نسبتاً باتجربه	مدرسین کم‌تجربه
۷	اجرای صحیح و مناسب آزمون	-	-	۲

همان‌طور که در جدول ۱۵ قابل مشاهده است، مدرسین آموزش زبان فارسی برای عدالت آزمون تعاریف و مصادیقی چون "تطابق بین مواد آموزشی و مواد مورد سنجش"، "تعیین استانداردها و معیارهای مناسب نمره‌دهی"، "سنجش عملکرد و پیشرفت کلی زبان‌آموزان"، "یکسان بودن آموزش و سنجش برای همه زبان‌آموزان" را ذکر کرده‌اند و برخی از آنها مؤلفه "عدم طرفداری یا تبعیض قائل شدن بین زبان‌آموزان" و برخی هم مؤلفه "استفاده از انواع ارزشیابی‌های متنوع" را درخصوص عدالت آزمون بیان کرده‌اند. مدرسین کم‌تجربه به مؤلفه‌هایی چون "تطابق بین مواد آموزشی و مواد مورد سنجش"، "سنجش عملکرد و پیشرفت کلی زبان‌آموزان" و "اجرای صحیح و مناسب آزمون" در تعریف خود از عدالت آزمون اشاره کرده‌اند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های مدرسین درخصوص این موضوع از این قرار است:

مدرس نسبتاً باتجربه:

"به نظر من عدالت آزمون به این معناست که آزمون باید بر اساس محتوایی که تدریس شده، طراحی گردد؛ از انواع مختلف ارزشیابی‌ها متناسب با سطح دانایی و توانایی زبان‌آموزان استفاده شود، این که پیشرفت کلی زبان‌آموزان را مدنظر قرار بدهیم و در نمره‌دهی هم سلیقه‌ای نباید عمل شود، بلکه بر اساس معیارها و استانداردهای مشخصی انجام شود"

مدرس کم‌تجربه "عدالت آزمون یعنی انصاف را در فرایند آزمون رعایت کردن. منظورم این است که باید محتوایی که تدریس شده، مورد سنجش قرار گیرد و این که پیشرفت کلی زبان‌آموزان را مدنظر قرار دادن." در پاسخ به پرسش دوم مصاحبه درخصوص چگونگی نمود عدالت آزمون در کلاس درس و آزمون‌ها این پرسش مطرح شد: "نظر شما به عنوان یک مدرس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، درخصوص عدالت در نمره‌دهی چیست؟" و "شما به عنوان یک مدرس و آزمونگر عادل و منصف چگونه عدالت آزمون و نمره‌دهی را رعایت می‌کنید؟ برای اجرای یک آزمون منصفانه از چه اصول و قاعده‌هایی بهره می‌گیرید؟"

پاسخ‌های مدرسان به پرسش دوم مصاحبه، نظرات و دیدگاه‌های مدرسان باتجربه و نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه در خصوص عدالت در نمره دهی، بدین صورت می‌باشد.

جدول ۱۶: عدالت در نمره‌دهی از دیدگاه مدرسان

Table 16. fairness in grading from the teachers' point of view

عنوان	فراوانی		
	مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه
۱ یکسان بودن ملاک‌ها و معیارهای ارزیابی برای همه زبان‌آموزان	۵	۳	۲
۲ در نظر گرفتن سابقه آموزشی زبان‌آموز و میزان پیشرفت وی	۴	-	۳
۳ تعیین بارم‌بندی مناسب نمره دهی	۴	-	-
۴ شیوه مناسب برای ارائه بازخورد و اعلام نتایج	-	۳	۳
۵ نمره‌دهی بر اساس به عملکرد زبان آموز در طول دوره تحصیلی	-	۲	۳

همانطور که در جدول ۱۶ ملاحظه می‌شود، مدرسان مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه هر کدام مؤلفه‌هایی را برای عدالت در نمره‌دهی ذکر کرده‌اند. نظر یکی از مدرسان مجرب درخصوص عدالت در نمره‌دهی چنین بود: "برای عدالت در نمره‌دهی می‌توان گفت بجز پاسخ به سؤال‌های آزمون باید سابقه آموزشی فرد را در نظر گرفت. میزان فعالیت های کلاسی زبان‌آموز. این که به چه میزان برای درس و کلاس ارزش قائل شده‌اند. انجام تکالیف. حضور فعال در کلاس و تعامل با سایر زبان‌آموزان." و نظر مدرسی نسبتاً باتجربه این بود:

"عدالت در نمره‌دهی این است که به همه زبان‌آموزان بر اساس یک معیار مشخص و یکسان دهیم. بارم‌بندی سؤال‌های مناسب باشد. درواقع به گونه‌ای باشد که اگر فردی نتوانست سوالی را پاسخ دهد نمره

زیادی را از دست ندهد و...."

نظر یک مدرس کم‌تجربه نیز درباره این سوال چنین بود:

"به نظر من عدالت در نمره‌دهی این‌گونه است که نمره‌دهی باید بر اساس پیشرفت زبان آموزان کلی زبان‌آموزان باشد و این‌که ببینم زبان‌آموزان سؤال‌های امتحان را درک کرده‌اند یا خیر!"
در پاسخ به پرسش سوم مصاحبه نظرات و دیدگاه‌های مدرسان باتجربه، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه به شرح زیر است:

جدول ۱۷: اصول و قاعده‌های عدالت آزمون و عدالت در نمره‌دهی در برگزاری آزمون از منظر مدرسان

Table 17. The principles and rules of test fairness and fairness in grading in the exam from the teachers' point of view

کد	عنوان	فراوانی		
		مدرسان مجرب	مدرسان نسبتاً باتجربه	مدرسان کم‌تجربه
۱	در نظر گرفتن شرایط برگزاری آزمون (مکان، زمان و شیوه مناسب و...)	۵	۴	۴
۲	نمره‌دهی با توجه به عملکرد زبان آموز در طول دوره تحصیلی	۵	–	۴
۳	رعایت روایی و پایایی آزمون	۴	۴	–
۴	ایجاد فرصت یادگیری و سنجش یکسان برای همه زبان‌آموزان و رعایت اصول اخلاقی	۴	–	–
۵	شفاف ساختن نحوه آزمون و معیارهای مورد سنجش برای زبان‌آموزان	۳	–	۳
۶	عدم ابهام در سؤالات و ارائه سؤالات شفاف	–	۲	–
۷	سنجش مواد آموزشی تدریس شده	–	–	۴

کد	عنوان	فراوانی		
		مدرسین مجبرب	مدرسین نسبتاً باتجربه	مدرسین کم‌تجربه
۸	توجه به شرایط روحی زبان آموزان	-	۲	۲
۹	تشویق زبان آموزان برای فعالیت و تعامل در کلاس	-	-	۲

با توجه به جدول ۱۷ پر بسامدترین مؤلفه‌ای که مدرسین آموزش زبان فارسی برای برگزاری یک آزمون عادلانه رعایت می‌کنند "در نظر گرفتن شرایط برگزاری آزمون (مکان، زمان و شیوه مناسب و...) است. اکنون یک پاسخ از هر کدام از مدرسین مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه به‌عنوان نمونه ذکر می‌گردد:

مدرس مجرب:

"من برای رعایت عدالت آزمون و نمره‌دهی سعی می‌کنم ابتدا شرایط اجرای آزمون را در نظر بگیرم. مثل زمان آزمون چه موقع مناسب زبان آموزان باشد، مکان آزمون و.. دومین نکته این که با توجه به نیازها و اهداف زبان آموزانم و همچنین محتوای آموزشی شیوه امتحان و چیدمان سؤال‌ها را انتخاب می‌کنم و بارم‌بندی مناسب آن را در نظر می‌گیرم و در کلاس درس با زبان آموزانم حتماً در این خصوص صحبت می‌کنم و آنها را از این مسائل مربوط به آزمون آگاه می‌کنم. حتماً اصول مربوط به روایی و پایایی آزمونم را در نظر می‌گیرم. یکسان بودن شرایط آزمون برای همه زبان آموزان را در نظر دارم. در روند برگزاری امتحان به حس آرامش زبان آموزانم حتماً توجه می‌کنم و فرصت کافی برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها را به آنها می‌دهم. پس از آن برای نمره دادن به یک فرد فقط نمره امتحان را مد نظر ندارم و کل عملکرد آن زبان آموز در طول دوره تحصیلی (اطلاعات پس زمینه، فعالیتهای گروهی و انفرادی، پوشه کار زبان آموز، آزمون های مستمر کلاسی، آزمون پایانی و پژوهش های کلاسی) را مدنظر قرار می‌دهم."

مدرس نسبتاً باتجربه: "به نظر من باید روایی و پایایی آزمون را حتماً در نظر بگیریم و با شیوه‌ای مناسب و به دور از هرگونه ابهام آزمون را برگزار نماییم."

مدرس کم‌تجربه:

"اصولی مثل در نظر گرفتن فضای مناسب و آرام برای امتحان و استاندارد، چینش سؤال‌ها از آسان به سخت، هماهنگی محتوای آزمون با آنچه در کلاس تدریس شده، و ارائه سؤال‌های شفاف و مناسب و در نظر گرفتن فعالیت‌های کلاسی و انجام تکالیف در طول ترم برای دادن نمره نهایی به زبان‌آموز و..."

۷. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و نحوه انعکاس این مفهوم در برگزاری آزمون‌ها پرداخته و ادراک مدرسان از مفهوم کلی عدالت در آزمون و مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه (ویژگی‌ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) و مؤلفه‌های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) و همچنین تأثیرگذاری دو عامل سابقه تدریس و جنسیت بر این مفهوم را سنجیده است. در این پژوهش میدانی و ترکیبی ۵۸ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به عنوان نمونه آماری در سه گروه مجرب، نسبتاً باتجربه و کم‌تجربه، شرکت کردند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه استاندارد همایونی (۲۰۱۵) استفاده شد این پرسش‌ها به دو دسته مؤلفه‌های مربوط به مفهوم عدالت در آزمون و مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه تقسیم شد.

تحلیل یافته‌ها نشان داد مدرسان مجرب نسبت به مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم‌تجربه درک بهتر و عمیق‌تری از مفهوم عدالت در آزمون و مؤلفه‌های ضروری برای برگزاری آزمون عادلانه دارند. نتایج بررسی عامل جنسیت نشان داد تفاوت معناداری بین نظرات زنان با مردان از مفهوم کلی عدالت در آزمون وجود ندارد؛ به بیان دیگر هر دو گروه زنان و مردان در این زمینه نظرات مشابه به هم دارند. این پژوهش مشخص نمود که درخصوص مفهوم کلی عدالت آزمون، بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و همچنین مدرسان کم‌تجربه، تفاوت وجود دارد ولی بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم‌تجربه تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت مدرسان مجرب در مقایسه با مدرسان نسبتاً باتجربه و همچنین مدرسان کم‌تجربه درک بهتر و بالاتری از مفهوم کلی عدالت در آزمون دارند. همچنین از دیگر یافته‌های پژوهش این بود که تفاوت معناداری بین نظرات زنان با مردان از مفهوم کلی عدالت در آزمون

مشاهده نشد و هردو گروه زنان و مردان در این زمینه نظرات مشابه به هم دارند. از یافته های مربوط به مؤلفه های ضروری آزمون عادلانه (ویژگی ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) این بود که بین نظرات مدرسان با سابقه تدریس مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد و مدرسان مجرب درک بهتری از دو گروه دیگر دارند. علاوه بر این، درخصوص مؤلفه "ویژگی های آزمون" بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم تجربه، تفاوت معناداری وجود داشت، اما در بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم تجربه تفاوت معنادار وجود نداشت. همچنین این پژوهش مشخص نمود که در مؤلفه "محتوای آزمون"، بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه تفاوت وجود دارد، اما بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان کم تجربه، تفاوتی وجود ندارد. همچنین بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با نظرات مدرسان کم تجربه تفاوت وجود داشت. در مؤلفه "نتایج آزمون" تحلیل داده های پژوهش نشان داد که بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه تفاوت معناداری وجود نداشت؛ ولی بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان کم تجربه تفاوت معناداری مشاهده گردید. از سوی دیگر در مؤلفه "شرایط برگزاری آزمون" بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان کم تجربه، تفاوت معناداری وجود داشت، اما این تفاوت با نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه معنادار نبود. همچنین بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با نظرات مدرسان کم تجربه تفاوت معناداری مشاهده نشد. در مجموع می توان ادعا کرد سابقه تدریس عامل تأثیرگذاری در ادراک مدرسان از مؤلفه های ضروری آزمون عادلانه (ویژگی ها، محتوا، نتایج آزمون و شرایط برگزاری) به حساب می آید.

در بررسی مؤلفه های مربوط به تعریف مفهوم عدالت آزمون، یافته ها نشان داد بین نظرات مدرسان براساس تجربه تفاوت در ادراک ایشان از مؤلفه های مربوط به تعریف مفهوم عدالت در آزمون (عدم سوگیری، عوامل اجتماعی و در دسترس بودن) وجود دارد. همچنین در مؤلفه "عدم سوگیری" بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم تجربه، تفاوت معناداری وجود داشت؛ اما این تفاوت در بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم تجربه معنادار نبود؛ از سوی دیگر در مؤلفه "عوامل اجتماعی"، بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم تجربه تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین نظرات مدرسان نسبتاً باتجربه با مدرسان کم تجربه، تفاوت معناداری وجود دارد. در مؤلفه "دسترس بودن" بین نظرات مدرسان مجرب با مدرسان نسبتاً باتجربه و مدرسان کم تجربه تفاوت معناداری

وجود دارد؛ ولی بین نظرات مدرسان نسبتاً تجربه با مدرسان کم‌تجربه تفاوتی نبود. نتایج این مطالعه نشان داد که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مجرب، درک عمیق و روشنی از عدالت در آزمون و آزمون منصفانه دارند و در آموزش و تدریس خود آگاهانه به رعایت اصول و مؤلفه‌های آن می‌پردازند اما مدرسان کم‌تجربه درک پایین‌تری از عدالت آزمون دارند و حتی برخی از آنان با مفاهیم موجود در عدالت آزمون آشنا نبودند. بنابراین می‌توان این گونه استنتاج نمود، در صورتی که مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با مفهوم عدالت آزمون و مؤلفه‌های مرتبط با آن آشنا شوند، می‌توانند در آموزش و سنجش زبان‌آموزان خود با آگاهی بیشتری به برگزاری هرچه بیشتر آزمون‌های منصفانه اقدام کنند. این موضوع با پژوهش ولس (۲۰۲۱) هم‌راستا است که مدرسان باید مراقبت ویژه‌ای داشته باشند تا عدالت آزمون را رعایت نمایند و در نتیجه از عواقب احتمالی تصور ناعادلانه بودن آزمون مانند از بین رفتن انگیزه فراگیری، رفتار پرخاشگرانه، یادگیری کمتر و... جلوگیری شود.

در بخش کیفی پژوهش نیز با ۹ مدرس مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته انجام شد. این مصاحبه شامل سه پرسش درمورد ادراک مدرسان آموزش زبان فارسی از عدالت آزمون و نمود آن در کلاس درس بود. نظرات مدرسان براساس تحلیل محتوای کریپین‌دورف (۲۰۰۴) پاسخ‌های مکرر استخراج و مقوله‌های دارای بسامد بیشتری، کدبندی و پس از آن بسامد هر کد محاسبه شد. نتایج حاصل از پاسخ‌های مدرسان با تجربه و نسبتاً با تجربه در خصوص تعریف عدالت آزمون با نتایج پژوهش بنرجی (۲۰۱۸) هم‌سو است. وی عدالت آزمون را به عنوان یک مفهوم چند بعدی می‌داند که شامل داشتن رفتار عادلانه و یکسان با همه آزمون‌دهندگان در طول فرآیند آزمون، عدم وجود سوگیری، تعیین استانداردها و معیارهای مناسب نمره دهی و وجود شرایط آموزش و سنجش یکسان برای همه است. هم‌چنین در خصوص اصول و قاعده‌های عدالت آزمون نتایج حاصل از مصاحبه با مدرسان هم‌راستا با پژوهش دوستی و احمدی صفا (۲۰۲۱) است که در واقع برای رعایت عدالت آزمون، زبان‌آموزان باید از معیارهای ارزیابی و استانداردهای نمره‌دهی در آزمون آگاهی داشته باشند تا بتوانند عملکرد واقعی خود را در آزمون نشان دهند. آنها هم‌چنین موارد دیگری چون وجود شرایط آموزش و آزمون یکسان برای همه زبان‌آموزان، شفاف بودن نحوه سنجش و شیوه مناسب ارائه بازخورد و اعلام نتایج را ذکر نموده‌اند.

یافته‌های این مطالعه پیامدهای مهمی برای طراحان دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی و هم چنین مدیران مراکز آموزش زبان فارسی به همراه دارد. آموزش مدرسان برای کسب آگاهی در خصوص عدالت آزمون و برگزاری آزمون‌های منصفانه و نحوه پیاده‌سازی آن در کلاس آموزش زبان فارسی امری مهم و ضروری است و پیشنهاد می‌شود جلسات یا دوره‌های آموزشی برای افزایش درک و فهم مدرسان در دوره‌های تربیت مدرس زبان فارسی و دوره‌های ضمن خدمت از سوی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در خصوص این موضوع برگزار گردد؛ دراین مطالعه محدودیت‌هایی وجود دارد که بایستی مورد توجه قرار گیرد، نخست این که تعداد شرکت کنندگان دراین پژوهش ۵۸ مدرس آموزش زبان فارسی بود، بنابراین می‌توان در مطالعات آینده مدرسان بیشتری از تمامی مراکز آموزش زبان فارسی درایران را بررسی نمود. همچنین دراین پژوهش برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه و مصاحبه با مدرسان استفاده شد که در تحقیقات بعدی می‌توان با تهیه گزارش از برگزاری و طراحی آزمون به نتایج بهتر و دقیق‌تری رسید.

پی نوشت ها

1. Test fairness
2. Validity
3. Kane
4. xi
5. Bias
6. Favoritism
7. Equality
8. Equity
9. High-Stakes Large Scale Tests
10. Willingham
11. Justice
12. Gross and Showers
13. Weir
14. Hawkey
15. Zheng & Cheng,
16. Ahearn
17. Hamid, Hardy & Reyes
18. Mix method

19. Convenience Sampling

منابع

- استاجی، معصومه، اسلامی، فرانک. (۱۴۰۱). بررسی کاربرد و ارزش راهبردهای ارزشیابی تکوینی از منظر مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی. *جستارهای زبانی*. ۱۳(۴)، ۷۳-۱۱۹.
- سمائی، زهرا، کامیابی گل، عطیه، مهرآوران، محمد. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی اولین آزمون تعیین سطح زبان فارسی بر اساس منابع آموزشی
- جامعه المصطفی (ص) العالمیه، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. 10.30479/JTPSOL.2022.17549.1602
- صحرائی، رضا مراد، رضاپور، غلامحسین. (۱۳۹۸). ارزیابی روایی و پایایی آزمون تعیین سطح زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان بنیاد سعدی، *اندازه گیری تربیتی*. ۳۷(۱۰). ۹۱-۱۱۱.
- قنسولی. بهزاد (۲۰۱۰). طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*. ۱۵(۵۷). ۱۳۰-۱۱۵.
- مهماندوست، زهره، علوی، سید محمد و کیوان‌پناه، شیوا (۱۳۹۷). بررسی سواد سنجش و ارزشیابی مدرسان دانشگاهی زبان انگلیسی در ایران.
- پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۸(۲)، ۶۶۳-۶۴۵.
- Ahearn, S. (2009). IELTS and trade in education and immigration. *TESOL in context*, 19(1), 39-51.
- Bachman L. F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*; 2, 1-34.
- Banerjee H. (2018). Test Fairness in Second Language Assessment. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 16 (1), 54-59.

- Birjandi, P., & Mosallanejad, P. (2010). *Exploring new reading strategies*. Tehran: Sepahan Publication; 2010. Persian.
- Chick, A., & Besser.(2011). S. International language test taking among young learners: A Hong Kong case study. *Language Assessment Quarterly*; 8, 73-91.
- Colquitt J. A., & Shaw J. (2005). How should organizational justice be measured. In: Greenberg J.& Colquitt
- J. A (Eds.), *Handbook of organizational justice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2005; Vol. 1, p. 113–152.
- Cropanzano R, Marion F, and Kirk J. F. (2015). How do we know when we are treated fairly? Justice rules and fairness judgments. In: M. R. Buckley, A. R. Wheeler, & J. R. B. Halbesleben (Eds.), *Research in personnel and human resources management*. Cambridge, UK: Emerald Group Publishing Limited. P.279-350.
- Davies, A. (2010). Test fairness: A response. *Language Testing*, 27, 171–176.
- Doosti M, & Ahmadi Safa M. (2021). Fairness in Oral Language Assessment: Training Raters and Considering
- Examinees' Expectations. *International Journal of Language Testing*, 11(2), 64-90.
- Drasgow, F. (2015). *Technology and testing: Improving educational and psychological measurement*. Routledge.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Gross C, (2008). A Measure of Fairness: An Investigative Framework to Explore Perceptions of Fairness and
- Justice in a Real-Life Social Conflict. *Human Ecology Review*, 15 (2): 130-140.
- Hailikari T. Postareff L, Tuononen T, Raisanen M, & Lindblom-Ylänne S. (2014). Student's

and Teachers'

- Perceptions of Fairness in Assessment. *Advances and innovations in university assessment and feedback*.
- Hamid, M. O., Hardy, I., & Reyes, V. (2015). Test-takers' perspectives on a global test of English: Questions of fairness, justice and validity. *Language testing in Asia*, 9(16), 1–20. 99-113.
- Hawkey, Roger. (2005). "An impact study of a high-stakes test (IELTS): Lessons for test validation and linguistic diversity.in: Taylor & C.J. Weir (Eds.), *Multilingualism and Assessment*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press. 2005. p 215-228.
- Homayouni S. (2015). *A comparative study of the inferences of teachers and master students of Iranian English language teaching in relation to fair judgment in academic achievement tests*. Master Thesis. Iran, Khatam University.
- Kane M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*. 2010; 27(2):177-182. doi:10.1177/0265532209349467
- Kane, Michael T. 2016. Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2016; 23(2), 198-211
- Karami, H. (2013). The quest for fairness in language testing. *Educational Research and Evaluation*, 19 (2-3): 158-169.
- Krippendorff, K. Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*. 2004; 30(3), 411-433.
- Kunnan, A. J. (2000). Fairness and justice for all. In: Kunnan A. J. (Ed.), *Fairness and validation*

- in language assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000. p. 1–14.
- Kunnan, A. J. (2010). Test fairness and Toulmin's argument structure. *Language Testing*. 2010; 27 (2), 183-189.
 - Kunnan, A. J. Test fairness. In: Milanovic, M. & Weir C., (Eds.), *European language testing in a global context*:
 - *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2004. p. 27 – 48.
 - Kunnan, Antony John. Towards a model of test evaluation: Using the test fairness and test context frameworks.
 - In: Zsuzsa C. L, *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining*
 - *diversity. Proceedings of the ALTE Berlin Conference*; 2008. p. 229-251.
 - Lingard B. Sellar, S. & Savage G. C. Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of
 - testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*. 2014; 35 (5), 710-730.
 - McNamara T. and Ryan, K. Fairness versus justice in language testing: The place of English literacy in the
 - Australian citizenship test. *Language Assessment Quarterly*. 2011; 8(2):161-178.
 - Mehmandoost Z, Alavi, S. M, Keyvanpanah Sh. Evaluation of assessment literacy and evaluation of English
 - language university teachers in Iran. *Linguistic Research in Foreign Languages*. 2018; 8(2): 663-645. Persian.
 - Nisbet i. Fairness takes centre stage. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2019; 26(1), 111-117.

- qonsuli B. (2010) Design and validity of Persian language adequacy test. *Research in Contemporary World Literature*. 15 (57). 130-115. Persian.
- Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education* (2nd eds). London: Routledge; 2003.
- Sambell K., McDowell L, and Brown S. But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the
- Consequential Validity of Assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 1997; 23: 349–371.
- Shohamy E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman, 2000.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373–391.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education*., 12(3), 275–287
- Stone E. A, & Cook L. Fair Testing and the Role of Accessibility. In: Elliott Stephen N, Ryan J, Kettler Peter A. Beddow, and Alexander Kurz. *Handbook of accessible instruction and testing practices*. New York, NY: Springer. 2018; p. 59-73.
- Tierney, Robin D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 43: 55-69.
- Wallace, M., & Qin, Coral. Language Classroom Assessment Fairness: Perceptions from Students. *LEARN*
- *Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2021; 14(1), 492-521.
- Weir, C.J.(2005). *Language testing and validation: An evidence- based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Willingham W. A systemic view of test fairness. In: Messick S. J. *Assessment in higher education: Issues of access*,

- *quality, student development and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.Routledge, 2013. p. 213– 242.
- Xi, X. How do we go about investigating test fairness? *Language Testing*.2010; 27, 147–170.
- Yan J. Powerful tests, powerless test designers? Challenges facing the College English Test. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.2008.
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2008). Test review: College English test (CET) in China. *Language Testing*, 25(3), 408–417.