

Developing and Validating a Model of Educational Inequality in High-Stake Tests: A Case Study of PhD Language Proficiency Tests

Sajjad Farokhipour¹, Ehsan Namaziandost*², Ahmad Goodarzi³,

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۲۶

Accepted Date: 2025/03/16

Received Date: 2024/08/16

Abstract

Different theoretical approaches have envisaged different goals for education. Educational equality and equity are among these objectives that are long discussed in many dimensions of education including need analysis, curriculum development, syllabus design and teaching. However, the issue of equity and equality in educational evaluation and assessment have been marginal issues in validity of test development, usage and interpretation. Language education has not been an exception in this regard. Review of literature reveals that inequity and inequality in language tests have brought about diverse educational and non-education effect in educational and private lives of language learners. Therefore, the current research was an early and innovative attempt to investigate this issue in high-stake tests in Iranian context and develop and validate a model of educational inequality in proficiency tests obligated for graduation of PhD candidates in different disciplines of humanities. To this aim a multi-phase/multi-method design was selected which entailed three different phases of structural equation modeling, structural interpretation, and scenario-development. Structural equation modeling was utilized to extract factors and variables involved in the construct of language testing inequality in the country while structural interpretation was employed to shed light on the nature and behavior of the identified and validated variables and the way they can be manipulated for achieving best educational outcomes. Also, scenario development was utilized for developing the most compatible education scenario for removing the language testing inequality in the context of the research. The results of structural equation modeling revealed that through documentary research, systematic literature review and semi-structured interviews with 7 English language professor (panel of experts) selected from different university of the country through convenient sampling, 33 early variables were identified in the construct of test inequality in the tentative theoretical model. To validate this early tentative model the identified variables were rendered into a Likert-type questionnaire and administered to an adequate number of participants in different

1. .Assitant Professor of TEFL, Shahid Mahallati University of Islamic Sciences, Qom, Iran.

2. PhD in Applied Linguistics (TEFL); Department of English, Ahvaz Branch, Islamic, Azad University, Ahvaz, Iran.

* Corresponding Author

Email: e.namazi75@yahoo.com

3. English Language Department, Faculty of Literature and Humanities, Ayatollah Ozma Burojerdi University, Iran.

occasion for pilot study, reliability estimation, construct validation through exploratory factor analysis and construct fit indices in confirmatory factor analysis. The results of Cronbach alpha estimation revealed that the early construct is acceptable. Also the results of exploratory factor analysis showed that, based on Eigen value, four factors are involved in the construct of the tests inequality including inequality resulted from construct invalidity (containing seven variables emphasizing issues of cut-score, adoption of a product view toward language testing, inattentiveness to language productive skills, role of chance, test-retest unreliability, lack of concurrent validity, and inconsistency between obtained score and language proficiency), inequality resulted from content invalidity (containing four variables emphasizing inconsistency between test content and education content, inattentiveness to test takers' needs and interests, inconsistency between test content and test context, and inconsistency between test content and educational background of PhD candidates), inequality resulted from consequential invalidity (containing four variables emphasizing learners anxiety, burdened economical expenses, negative effect on self-perception and engendering negative washback), and inequality resulted from test implication and use (containing seven variables emphasizing powerful stakes of tests for decision making purposes, inattentiveness to critical issues, bias toward some disciplines against others, and lack of equal access to tests' materials, sources and news). Besides, the results of structural interpretation implemented in crossed-impacts matrix revealed that the educational system of tests' inequality in Iranian context is a stable system and its modification is a cumbersome practice for educational managers for most of the variables were distributed in critical, environmental, exceptional and excluded, and output variables with a scant number of them scattered around areas of bi-dimensional variables the matrix of direct impacts. Finally, to establish a relationship between findings of the research and real practice of educational management in the country, a third phase was carried out using matrix of balanced-effects in scenario-wizard. It was revealed that the most compatible and ideal scenario with Iranian educational management context - for removing inequality in the aforesaid high-stake tests - entails three main favorable axes including educational goal-setting (Weight 3), need analysis (Weight 3) and glocalization (Weight 2). The key factors associated with these axes in the corrective strategy obtained are "matching proficiency tests' goals with educational goals in PhD course", "conducting a real analysis of learners educational, professional and consequent needs", and "observing global standards, theoretical evidences and local settings while developing tests" respectively. These findings were consistent with a bulk of studies conducted on test validity, test consequences, educational deficiencies at local and global scales. These findings have epistemological, methodological and practical implications. From an epistemological perspectives it developed a model of testing inequality in Iranian context that is supported by global standards and theories and at the same time meets the local needs of a great number of Iranian language learners outside language education discipline. From the methodological viewpoint, the study has implications for researchers to not to terminate their studies in structural equation modeling and blend it with more practical insights of structural interpretation and strategy development to fill the gap between research and practice. From the pragmatic viewpoint, the strategy developed based on the validated data fed into

MicMac and Scenario Wizard has real pragmatic implications for education managers. This study had a number of limitations in selection of participants especially for consequential factor analysis. Future researchers are suggested to include more participants in different phases of the study.

Keywords: Educational Strategy, Factor Analysis, Proficiency Pests, Structural Analysis, Testing

ساخت و اعتباربخشی انگاره نابرابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز: مطالعه موردی آزمون‌های بسندگی زبان دکتری

سجاد فرخی پور^۱، احسان نمازیان دوست^۲،*، احمد گودرزی^۳

چکیده

هدف: برابری، یک ساخت نظری پیچیده است که مورد توجه مکاتب آموزشی گوناگون بوده است و جنبه‌های مختلف آموزش را از این حیث مورد بررسی قرار داده‌اند. با این حال، موضوع بعد ارزشیابی در آموزش علیرغم ظرفیت‌های نظری فراوان و تأثیر زیادی بر زندگی آموزشی، شغلی و فردی افراد، از منظر برابری مورد توجه قرار نگرفته است.

روش: بر همین اساس، تحقیق حاضر با استخدام یک رویکرد چندفازی- چند روشی، انگاره نابرابری آموزشی را در آزمون‌های بسندگی دوره دکتری مورد بررسی قرار داده است.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل عاملی تعقیبی نشان داد که چهار عامل (مطابق ارزش ایگن) و ۱۹ متغیر با بار عاملی قابل قبول، در برساخت نابرابری آموزشی در آزمون‌های بسندگی زبان دکتری نقش دارند که در بافت مطالعه دارای شاخص‌های انطباق بوده است. همچنین نتایج تحلیل ساختاری کیفی در ماتریس اثرات متقاطع نشان داد که این نابرابری در نظام آموزشی کشور پایدار و تغییر آن دشوار است. علاوه بر آن، تحلیل اثرات متوازن در ماتریس اثرات متوازن نشان داد که سازگارترین سناریو برای رفع این نارسایی-ها متشکل از سه محور با ماهیت مطلوب است که شامل هدف‌گذاری آموزشی، نیازسنجی آموزشی، و جهانی-بومی‌سازی آزمون‌ها است. بر این اساس، توجه به مباحث معرفت‌شناختی در تحقق روایی ساخت آزمون و لزوم حمایت نظری از آن، توجه به نیازهای فردی و ویژگی‌های بافتی و همچنین توجه به استانداردهای جهانی در ساخت آزمون پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: آزمون‌سازی، بسندگی، تحلیل عاملی، تحلیل ساختاری، راهبرد آموزشی

^۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات، دانشگاه علوم اسلامی شهید محلاتی، قم، ایران.

^۲. دکتری زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان انگلیسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

Email: e.namazi75@yahoo.com

* (نویسنده مسئول):

^۳. گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آیت الله العظمی بروجردی، ایران.

مقدمه

رویکردهای نظری گوناگون، اهداف گوناگونی را برای آموزش ترسیم کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به ایجاد رفاه اجتماعی و اقتصادی (Brighouse et al, 2019)، افزایش بهره‌وری اجتماعی افراد (Winch, 1999)، ایجاد برابری شهروندی و توانش دموکراتیک (Standish, 1999)، القاء عاملیت و خودبستگی در فراگیران (Marples, 2010)، افزایش خود-تعیین‌گری^۱ و ارتقاء مهارت‌های تفکر انعکاسی بین فراگیران (Labaree, 2008) اشاره کرد. این در شرایطی است که این رویکردهای نظری به اهداف آموزش، توسط برخی نظریه‌های بالادستی که ریشه در نگاه‌های ایگالیته و برابری‌جویانه در آموزش دارند و یا برخی نظریاتی که اولویت‌های یک بافت را بر بافت دیگر ترجیح می‌دهند، هدایت می‌شوند. بر اساس این نگاه کلان‌تر، آموزش به معنای تجهیز و آگاهی‌افزایی فراگیر به ظرفیت‌های دانشی و مهارتی برای عملکرد برابر در وظایف و جایگاه‌های شهروندی برابر است (Brighouse, 2009). علاوه بر این نگاه دموکراتیک به شهروندی در آموزش، دیگر کلان هدف آموزش در نظام‌های مبتنی بر برابری جویی، کسب مهارت و دانش لازم برای رسیدن به سعادت در زندگی دنیوی از طریق توسعه پتانسیل‌های فطری بشری عنوان شده است (Hirst, 1999). این اهداف متعالی که در نظام‌های غربی برای برابری آموزشی ذکر شده است برگرفته از مبانی نگرشی و عقیدتی گوناگون است به‌نحوی که این ارزش‌های هدف‌گذاری شده نه تنها از بافتی به بافت دیگر، متفاوت است بلکه ممکن است در مغایرت رادیکال با یکدیگر قرار بگیرند، نکته‌ای که مورد توجه براپهوس و دیگران (Brighouse et al, 2019) نیز قرار گرفته است.

بر این اساس، اصول برابری آموزشی بر اساس ایدئال‌های بافتی طراحی می‌شوند و امکان تعمیم و تجویز آن به بافت‌های دیگر، امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل است که نظریه‌پردازان بزرگی در حیطه آموزش مانند ویدوسون (Widdowson, 1990) بر اقدام پژوهی و تطبیق رویه‌های جهانی با بافت‌های بومی تأکید کرده است و معتقد است که کنشگران آموزشی باید به دنبال استفاده از استانداردهای پذیرفته‌شده جهانی در ابعاد مختلف سیاست‌گذاری، تهیه برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی و غیره در آموزش باشند اما بدون در نظر گرفتن دانش بومی و عقیدتی خود نسبت به کاربست و استفاده از آن‌ها اقدام نکنند. بر اساس نگاه ایگالیته^۲ مطرح‌شده در فوق، مک‌فارلین (Macfarlane, 2019)، یک نمای مفهومی سلسله مراتبی از اصول برابری آموزشی در غرب مطرح کرده است که از بسندگی شروع می‌شود و به سمت مفاهیم متعالی‌تری چون اولویت‌بخشی به محرومان از آموزش، برابری توزیعی^۳، توسعه ویژگی‌های ذاتی انسان، و توجه به روابط و رویه‌های برابری است که در برخی از مؤلفه‌های آموزش از برنامه‌ریزی گرفته تا ارزشیابی و استفاده از نتایج آن در تعیین مناسبات مادی اشاره کرد. این در شرایطی است که بررسی پیشینه تحقیق نشان می‌دهد علیرغم توجه به برخی از جنبه‌های برابری آموزشی در کشور مانند نیازسنجی آموزشی،

¹ Self-Determination

² Egalitarian

³ Distributive Equality

محتوای درسی، تربیت و توسعه حرفه‌ای فراگیر، استفاده از ابزار کمک‌درسی و فناوری در آموزشی، تحقیقات کمتری به بررسی موضوع برابری در آزمون‌سازی و ارزشیابی اختصاص یافته است.

این در شرایطی است که آزمون بخش جدایی‌ناپذیر یک فرایند آموزشی است و تأثیرات و عواقب ناشی از آن همبستگی مستقیمی با توفیق نظام آموزشی دارد. در این میان، آزمون‌های سرنوشت‌ساز از اهمیت بیشتری برخوردارند. آزمون‌های بسندگی دوره دکتری از جمله این آزمون‌ها است که رعایت نکردن عدم شرایط برابری در تدوین و برنامه‌ریزی آن، اجرای آن و چگونگی تفسیر نتایج حاصل از آن، بر نظام آموزشی، اجتماع و زندگی فراگیران تأثیرات مستقیمی دارد و موجب بروز برخی عواقب شدید می‌شود. تاکنون همه ابعاد این پدیده به صورت جامع مورد بررسی قرار نگرفته است و تحقیقات پیشین به دلیل اتخاذ نگاهی موازیکی، تنها بخشی از آن را به صورت مستقل بررسی کرده‌اند. از طرفی دیگر، در تحقیقات پیشین به‌ندرت راهبردی برای برون‌رفت از این عواقب و پیامدها ارائه شده است. به همین دلیل مقاله حاضر تلاشی است تا با استخدام یک رویکرد ترکیبی از مدل‌سازی معادله ساختاری^۱ و تحلیل ساختاری^۲ در ماتریس اثرات متقاطع^۳، ضمن تدوین و اعتباربخشی مدل برابری آموزشی در آزمون‌های بسندگی زبان دوره دکتری، ماهیت عامل‌ها و متغیرهای موجود در آن را مورد تحلیل قرار دهد و متناسب با آن از طریق تحلیل ماتریس اثرات متوازن^۴، یک راهبرد آموزشی ارائه دهد. تحقیق حاضر در بعد و شمول موضوعات، فرای برنامه درسی، روش اتخاذ شده در بررسی پدیده مورد نظر و استخدام هم‌زمان روش‌های نوآورانه مدل‌سازی معادله ساختاری و تحلیل ساختاری و ابتناء بر راه‌حل و ارائه راهبرد، دارای نوآوری است.

مبانی نظری

چارچوب نظری استفاده‌شده در مطالعه حاضر ترکیبی از نظریات "یکپارچه پایایی"^۵ (Messick, 1989) و استنادی-تعقیبی^۶ (Bachman, 1990) در مورد روایی آزمون‌ها استفاده‌شده است. محور اصلی نظریه یکپارچه پایایی، استنباط‌ها و تصمیماتی است که بر پایه نتایج به‌دست‌آمده از آزمون ملاک عمل ذینفعان قرار می‌گیرد. این نظریه در دو سطح استفاده از آزمون و تفسیر آزمون باید علاوه بر شواهد موردنیاز برای تعیین روایی ساخت آزمون، باید به مواردی مانند ارتباط ماهیت آزمون با نوع کاربری آزمون^۷، کاربردپذیری آزمون در بافت استفاده^۸، پیامدهای ارزشی آزمون^۹ و بعد تعقیبی اجتماعی آزمون توجه کرد. برخلاف آزمون‌های استاندارد، این نظریه معتقد است که نمی‌توان شاخص‌های پایایی و روایی آزمون‌ها را

^۱ Structural Equation Modeling

^۲ Structural Interpretation

^۳ Cross-impacts Matrix

^۴ Balanced-Impacts Matrix

^۵ Unitary View of Validity

^۶ Evidential-Consequential Validity

^۷ Relevance

^۸ Utility

^۹ Value Implications

مستقل از نظام ارزش های حاکم بر بافت و پیامدهای اجتماعی استفاده یا تفسیر آزمون، مورد بررسی قرار داد. نظریه استنادی-تعقیبی نیز در این فضای نظری سیر می کند اما نسبت به نظریه پیشین دارای برخی تمایزات است و باعث غنای نظری آن شده است. این نظریه در بخش استنادی خود معطوف به روایی محتوایی، روایی معیار^۱، و معناداری ساخت است. این نظریه در بعد روایی محتوایی ناظر به این موضوع است که شکل آزمون و حیطه توانایی آزمون دهنده باید مرتبط با مواد و محتوای برنامه آموزشی باشد. در بعد روایی معیار نیز این نظریه قائل به اعتبار هم زمان^۲ آزمون با دیگر آزمون های استاندارد هم حیطه خود، و اعتبار پیش بین^۳ آزمون نسبت به آزمون های هم نوع خود است. در بعد معناداری هم که ناظر به روایی ساخت آزمون است، این نظریه معتقد است که برای به دست آوردن روایی ساخت لازم است استنادات حاصل شده از تحلیل منطقی و بررسی تجربی هر دو مؤید معناداری ساخت آزمون با هدف و کاربرد آزمون باشند. اما این نظریه در بعد تعقیبی همانند نظریه پیشین قائل به معیار بودن نظام ارزش ها در تعیین پیامدهای آزمون است و معتقد است که برای تضمین پایایی و روایی آزمون، شواهد تعقیبی و شواهد ناشی از کاربرست غلط آزمون (تعمدی یا غیر تعمدی) باید به حداقل برسد.

ادبیات مرتبط

آرمان برابری آموزشی اساساً مبتنی بر اصل برابری طلبانه است که ترتیبات اجتماعی و نهادی باید طوری طراحی شوند که توجه یکسانی به همه افراد در اجتماع داشته باشند. این آرمان بر احترام برابر برای همه افراد استوار است و به این ترتیب، این مفهوم از ارزش بنیادی در عدالت اجتماعی برخوردار است (Terzi, 2008). با توجه به این موضوع، مؤسسات آموزشی باید به گونه ای طراحی شوند که در عین پذیرش و احترام به تفاوت های فردی، شرایط بهره مندی برابر از آموزش را برای هر فرد فراهم کنند.

مفهوم بسیار واضح از برابری آموزشی توسط بریگهوس (Brighouse, 2007) مطرح شده است. او بیان می کند که اصولاً مزایای اجتماعی که شامل تحصیل، درآمد، ثروت، شغل، موقعیت و غیره هست، بسیار نابرابر توزیع می شود. بنابراین، استدلال بر آن است که باید رقابت عادلانه ای برای مزایای تولید شده اجتماعی وجود داشته باشد. او در ادامه اشاره می کند که آموزش نقش مهمی در دسترسی مردم به مزایای جامعه دارد. حال، این ناعادلانه است اگر برخی بدون تقصیر خودشان تحصیلات ضعیف تری نسبت به دیگران داشته باشند، زیرا این امر آنها را در وضعیت نامناسبی در اجتماع قرار می دهد و رقابت برای دریافت مزایای اجتماعی را ناعادلانه می کند. بنابراین، او در اینجا، استنباطی مبتنی بر انصاف در برابری آموزشی ارائه می دهد که به بهترین وجه شایسته سالاری در تحصیل را در مرکز تعریف قرار می دهد. یکی از رقابت های اجتماعی که مستقیماً متاثر از عدالت آموزشی است، آزمون هایی هستند که برای افراد سرنوشت ساز هستند. از این رو بررسی جلوه های عدالت آموزشی در این آزمون ها از اهمیت بالایی

¹ Criterion Validity

² Concurrent Validity

³ Predictive Validity

برخوردار است. در این بخش از مطالعه به بررسی برخی از مطالعات انجام شده در بافت ایران و بافت بین‌المللی می‌پردازیم که از لحاظ محتوایی، روش‌شناختی، و موضوعی با موضوع مقاله حاضر ارتباط داشته‌اند. ابراهیمی و دیگران (Ebrahimi et al, 2020) در مطالعه‌ای مؤلفه انصاف را در روایی ساخت آزمونه‌ای سرنوشت‌ساز مورد بررسی قرار دادند دریافتند که مؤلفه انصاف در آزمونه‌ای مذکور، از لحاظ معرفتی و دانشی و فقهی و حقوقی ذیل تأثیرات مستقیم و تعقیبی روایی ساخت آزمونه‌ای تأثیرگذار قرار می‌گیرد.

سیدی و دیگران (Seyedi et al, 2021) در مقاله‌ای در همین راستا، با استخدام یک رویکرد کیفی، اهداف برنامه درسی را مبتنی بر رویکرد عدالت آموزشی مورد تحلیل قرار داده‌اند. در این مطالعه از روش زمینه‌یابی و نظریه داده بنیاد مبتنی بر داده‌های نخبگانی استفاده شده است و از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکسکیودا برای آنالیز یافته‌های حاصل شده استفاده شده است. یافته‌های این تحقیق نشان داد که برخی موانع نگرشی مانند اتخاذ رویکرد ناعادلانه در تدوین اهداف و محتوای برنامه درسی، برخی موانع روشی مانند عدم استخدام نظریه متخصصان در نیازسنجی آموزشی و اجرا در گستره ملی هم باعث ناکارآمدی برنامه‌های درسی شده است و هم توسعه برابری آموزشی را در کشور با نقصان روبرو کرده است. بریمانی و آهنی رکاوندی (Barimani, & Ahani Rekavandi, 2022) نیز در تحقیقی رابطه بین هویت اجتماعی و عدالت آموزشی را از طریق مدل‌سازی ساختاری مورد بررسی قرار داده‌اند. برای بررسی رابطه بین این دو متغیر از دو پرسش‌نامه بومی هویت اجتماعی و عدالت آموزشی به منظور جمع‌آوری داده استفاده شد و به کمک هم‌بستگی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحقیق ضمن تأیید رابطه بین این دو متغیر، نشان داد که برخی متغیرهای مداخله‌گر و واسط مانند رفتار شهروندی بر تعدیل این رابطه هم‌بستگی تأثیر می‌گذارند. همچنین، در بررسی بعد دیگری از این پدیده و باهدف مدل‌سازی، سبزیان و گراوند (Sabzian & Garavand, 2022) به بعد کاربردی مفهوم عدالت اجتماعی پرداخته‌اند و تلاش کرده‌اند تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و برابری آموزشی بر تقلب تحصیلی را از طریق ارائه یک علیت محور بررسی کنند. در این مطالعه نیز برای مدل کردن پدیده موردنظر، از روش هم‌بستگی استفاده شده است. برای بررسی پدیده موردنظر و جمع‌آوری داده‌ها از پند ابزار پرسشنامه‌ای بومی و ترجمه شده استفاده شد و نتایج در نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که ضمن معنادار بودن رابطه هم‌بستگی بین دو متغیر، متغیرهای میانجی و مداخله‌گر دیگری مانند خودکارآمدی تحصیلی جهت و شدت این رابطه را تعدیل می‌کنند.

محمدی و دیگران (Mohammadi et al, 2022) نیز به کمک روش کیفی نظریه داده بنیاد به دنبال ترسیم مفهوم عدالت آموزشی در بافت دانشگاه‌های علوم پزشکی بوده‌اند. نتایج حاصل از این مطالعه که بیشتر معطوف به بعد کاربردی عدالت آموزشی بود، نشان داد که چهار مؤلفه اصلی فرصت برابر آموزشی، کاربست ارزشیابی و آزمون‌سازی استاندارد، پاسخ‌گو بودن آموزش به نیازها و عدم جهت‌گیری. تبعیض در آموزش است که مشتمل بر یازده متغیر عنوان شده است. دال مرکزی در میان این متغیرها نیز برابری فرصت‌های آموزشی عنوان شده است. افزون بر آن، جلائیان بخشنده و غلامی (Jalaeian-Bakhshande)

(Gholami, 2022) با اتخاذ یک رویکرد متفاوت، عدالت آموزشی را از منظر جامعه‌شناسی مورد بررسی قرار داده‌اند. برای تبیین و بررسی این موضوع، از رویکرد توصیفی-تحلیلی در تحقیق استفاده شد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که عدم توازن بین فرصت‌های آموزشی و فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی باعث بروز برخی نابرابری‌ها در آموزش شده است که تنها با اتخاذ سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و آموزشی بلندمدت قابل‌رفع است. همچنین مطالعات زیادی در بافت خارجی به بررسی برابری آموزشی پرداخته‌اند. برایهوس (Brighouse, 2007) در مقاله‌ای برابری آموزشی و تبعیض اقتصادی-اجتماعی در مدارس را مورد بررسی قرار داده است.

نتایج حاصل از این تحقیق که به شکل تبیینی انجام گرفته است نشان داد که استخدام رویکردهای تبعیضی بر مبنای سطح اقتصادی و اجتماعی در نظام‌های آموزشی کشورها باعث تخریب اهداف و تلاش‌های برابری‌جوینان می‌شود. بر این اساس، تبعیض و جداسازی باعث پایداری شدن ظرفیت‌های وجودی فراگیران و عزت‌نفس در یادگیری و مانع خود-بستگی در یادگیری است. همچنین، این نویسنده، تبعیض در مدارس را معیار تحقیقی خوبی برای بررسی برابری آموزشی عنوان کرده است. اسکوتن (Schouten, 2012) در تحقیقی با عنوان فرصت‌های آموزشی منصفانه و توزیع توانایی‌های ذاتی، بحث برابری آموزشی را از منظر اولویت‌گرایی^۱ مورد مطالعه قرار داده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داده است که برابری آموزشی از متغیرهای اولویت دار در نظام آموزشی کشورها است و خروجی آموزش و ارزش آن، رابطه مستقیم دارد. به عبارت دیگر، هدف آموزش عادلانه، تنها افزایش دانش و مهارت نیست بلکه آموزش عادلانه باید به دنبال تأمین رفاه و سعادت دنیوی فراگیران شود. برای این مهم نیز ابعاد ساختاری و اندیشگانی زیادی در سیاست‌گذاری آموزشی باید موردتوجه قرار بگیرد. بویس (Boyce, 2019) مبحث برابری آموزش را از منظر برابری در ارزشیابی دنبال کرده است. این مطالعه که به‌صورت توصیفی و تبیینی انجام شده است، نشان داده است که استفاده از نظام ارزشیابی جانب‌دارانه که دارای ارزش‌های تجویزی و متضمن برخی نابرابری‌های ساختاری است موجب می‌شود که اهداف برابری در آموزش محقق نشود. بر این اساس، بازاحیاء برابری در نظام‌های آموزشی مبتنی بر ارزشیابی‌هایی که دارای عواقب اجتماعی و سیاسی هستند، توصیه شده است. در یک مطالعه دیگر در یک بافت اروپایی، گسیگنر (Giesinger, 2020) بحث برابری در آموزش را از منظر آزمون‌های انتخابی مبتنی بر انتساب ویژگی‌هایی مانند استعداد مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داده است که استخدام آزمون‌های انتخابی برای فرصت‌های آموزشی بر اساس معیار استعداد منجر به نابرابری آموزشی می‌شود زیرا در این شرایط افرادی با استعداد کمتر فرصت راه‌یابی به فرصت‌های آموزشی و خود-شکوفایی را ندارند.

منفرد (Monfared, 2020) نیز در مقاله خود دریافته بود که عدم کاربست صحیح آزمون‌های استاندارد زبان و نادیده‌گیری مبانی نظری آن‌ها در هنگام استخدام، مؤلفه‌های انصاف و برابری را در زیر سؤال برده است. و درنهایت، می‌یر (Meyer, 2021) در تحقیقی مشابه، بحث برابری آموزشی را از منظر متغیرهای فراگیر مانند توانایی‌های ذاتی و استعداد مورد بررسی قرار داده است. برای ارتباط این پدیده با برابری

¹ Prioritization

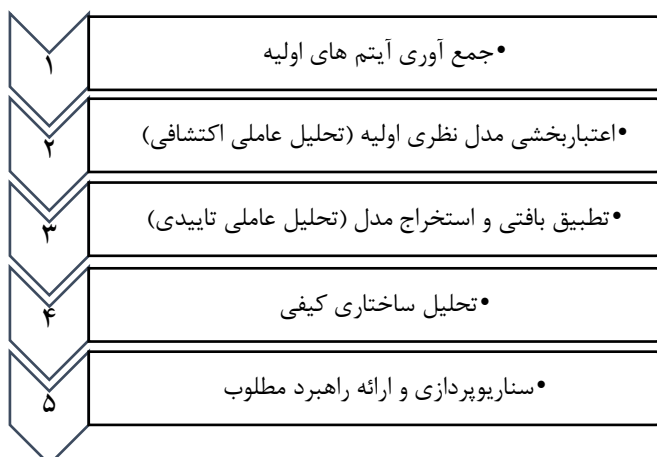
آموزشی، نویسنده از رویکرد فلسفی به تفسیر برابری آموزشی بهره برده است و معتقد است در نظام آموزشی برابر افراد مستعد و با استعداد کمتر باید در معرض میزان مساوی از فرصت‌های آموزشی قرار بگیرند و در نهایت نیز در ارزشیابی از آن‌ها، تفاوت‌های فردی را در تفسیر نتایج عملکرد آن‌ها لحاظ کنیم و از آن‌ها انتظار برابر نداشته باشیم. تحقیق حاضر از حیث عطف به موضوع برابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز و مشخصاً آزمون‌های بسندگی زبان خارجی، استخدام هم‌زمان روش‌های مدل‌سازی معادله ساختاری، تحلیل ساختاری کیفی و ارائه راهبرد مدیریت آموزشی مبتنی بر نتایج تحقیق از طریق سناریوپژوهی، از تحقیقات پیشین متمایز است. بر همین اساس، این تحقیق تلاشی برای پاسخ دادن به سؤالات زیر است:

۱. عوامل و متغیرهای اصلی در بساخت نابرابری آموزشی در آزمون‌های بسندگی دوره دکتری کدامند و چگونه اعتباربخشی می‌شوند؟
۲. آیا این عوامل و متغیرهای کشف‌شده شاخص‌های برازش برای تطبیق با بافت ایران را دارند؟
۳. ماهیت و رفتار این متغیرها چگونه است و چگونه می‌توان آن‌ها را تعدیل کرد؟
۴. راهبرد آموزشی مطلوب برای برون‌رفت از این نابرابری کدام است؟

روش تحقیق

اگرچه برابری آموزشی یک پدیدار ذهنی است که قابلیت مشخص کردن و معین کردن آن به صورت عینی وجود ندارد اما روش مدل‌سازی معادله ساختاری رویکردی تلفیقی به تحقیق مبتنی بر اعتباربخشی ارائه کرده است که امکان الگوسازی و عینیت بخشی به مفاهیم و پدیده‌های ذهنی در قالب مدل، نظام روابط و ساختارهای معنادار را فراهم کرده است. نظر به نقایص پیشین در مطالعات قبلی و همچنین اهداف و طرح تحقیق در نظر گرفته شده برای مطالعه جاری، این مطالعه از رویکرد چندفازی-چند روشی^۱ که تلفیقی از روش‌های کمی و کیفی گوناگون است، بهره برده است. در این رویکرد تحقیقاتی، در هر فاز یا هر گام از تحقیق، یک روش جداگانه استفاده می‌شود تا اهداف تحقیق در گام‌های مختلف محقق شود. به‌طور مشخص، در مطالعه حاضر برای کشف متغیرهای مؤثر در مدل برابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز زبان خارجی، اعتباربخشی آن، تحلیل ساختاری متغیرها و کاربردشناسی یافته‌های تحقیق، از گام‌ها و فازهای گوناگونی استفاده کرده است. به‌صورت مشخص، تحقیق جاری دارای سه فاز اصلی کشف متغیرها و اعتباربخشی آن‌ها، تحلیل ساختاری متغیرها و ارائه راهبرد آموزشی بر اساس سناریونویسی است که در پنج گام زیر تشریح شده است.

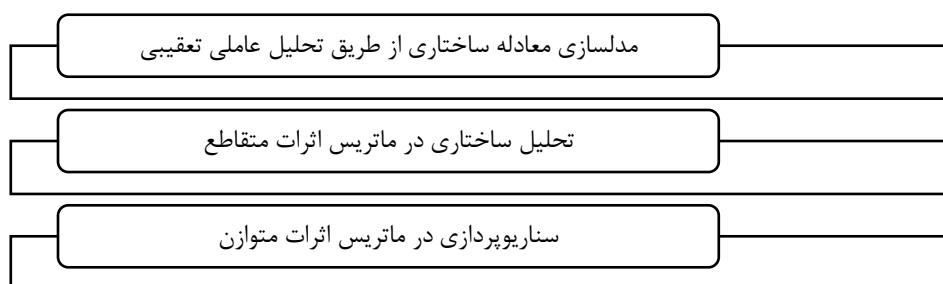
^۱ Multi-Phase Multi-Method



شکل ۱: مراحل اصلی اجرای تحقیق

شیوه انجام تحقیق

در این قسمت از تحقیق، چگونگی جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها و نرم‌افزارهای استفاده‌شده، توصیف‌شده است. بر این اساس، تحقیق حاضر، دارای سه فاز اصلی خواهد بود که در زیر نشان داده شده است و در پی آن شیوه انجام هر فاز توصیف و تبیین شده است.



شکل ۲. سه فاز اصلی تحقیق

فاز اول تحقیق: ساخت مدل نابرابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز

برای ساخت و اعتباربخشی مدل برابری آموزشی در مطالعه حاضر از روش مدل‌سازی معادله ساختاری استفاده شد که گام‌ها، شرکت‌کنندگان، الزامات و مفروضات و ابزارهای استفاده‌شده در آن به‌صورت خلاصه در زیر آمده است.

گام یک- استخراج متغیرهای مؤثر در برساخت الگوی برابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز

در تحلیل عاملی تعقیبی، استخراج متغیرهای مدل نظری^۱ اولیه از طریق جمع‌آوری داده‌ها از سه منبع مختلف شامل مرور نظام‌مند پیشینه تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته با نخبگان، و سندپژوهی محقق می‌شود. برای رسیدن به این متغیرهای مؤثر در برساخت مدل نظری اولیه برابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز زبان خارجی، در مرحله نخست و با کاربست برخی کلیدواژه‌های مفهومی مرتبط با پدیده موردنظر، مطالعات داخلی در پایگاه استنادی مگیران و مطالعات خارجی در پایگاه‌های استنادی ساینس-دایرکت و گوگل اسکالر در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ مورد کنکاش قرار گرفت و بر اساس آن، گزیده‌ای از متغیرها در واحد مضمون یا عبارت مفهومی کشف و استخراج خواهد شد.

علاوه بر آن، برای حصول مجموعه جامع‌تری از متغیرهای مرتبط با پدیده موردنظر، سندپژوهی انجام گرفت که طی آن برخی اسناد منتشرشده از سوی وزارت علوم و برخی دانشگاه‌های کشور، جمع‌آوری و تحلیل مضمون شد. منبع بعدی جمع‌آوری داده‌ها یک گروه نخبگانی هفت‌نفره متشکل از اساتید رشته‌های آموزش زبان انگلیسی (۵ استادیار و ۲ دانشیار) از دانشگاه‌های دولتی تهران و قم بود که از طریق نمونه-گیری در دسترس انتخاب شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند. جمع‌آوری داده‌ها بین این سه منبع به شکل چرخشی و تا زمان حصول اشباع نظری ادامه یافت. همه مضامین جمع‌آوری‌شده به کمک تحلیل محتوا، مورد کدگذاری قرار گرفت و درنهایت گزاره‌های اصلی در قالب یک آیتم استخراج شدند.

گام دو- ساخت مقیاس تحقیق برای بررسی پایایی مدل نظری اولیه

مضمون‌های کشف‌شده به‌صورت جمله اظهاری در قالب یک آیتم در یک پرسش‌نامه پنج طیفی لیکرت (شامل خیلی موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و خیلی مخالفم) سازمان‌دهی شدند. انتخاب نوع پرسش‌نامه و چگونگی تدوین آن مطابق با دستورالعمل ساخت انگاره و تهیه پرسش‌نامه دورنیه و تاگوچی (Dornyei & Taguchi, 2010) انجام گرفت. این پرسش‌نامه برای گام‌های بعدی اعتباربخشی بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. پیش از آن، خطاهای احتمالی دستوری در نوشتار آیتم‌ها، هم‌پوشانی آیتم‌ها، و دیگر موارد زبان‌شناختی توسط دو نفر از اعضای پنل نخبگان و نویسندگان مورد بررسی قرار گرفت.

گام سه- اعتباربخشی انگاره برساخته از الگوی نابرابری آموزشی در برساخت آزمون‌ها

اعتباربخشی انگاره برساخته از متغیرهای مؤثر در انگاره مذکور طی دو مرحله اصلی انجام گرفت که شامل تعیین پایایی و تعیین روایی است. همچنین، تعیین روایی تحقیق، خود دارای دو گام تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی است که به‌صورت خلاصه در زیر هر کدام به‌صورت جداگانه توصیف‌شده است:

^۱ Hypothetical Model

- تعیین پایایی: در مطالعه حاضر با انتخاب ۳۰ نفر از دانشجویان دوره های دکتری دانشگاه های آزاد و دولتی تهران و قم که ملزم به شرکت در یکی از آزمون بسندگی زبان دوره دکتری بودند، به پرسش نامه مذکور پاسخ دادند که نتایج آن به کمک نرم افزار SPSS و با استفاده از رویکرد محاسبه پایایی هم بستگی پیرسون، پایایی تحقیق بر مبنای شاخص کرونباخ آلفا تعیین شد.
- تحلیل عاملی اکتشافی: همچنین، باهدف مشخص کردن مؤلفه های انگاره موردنظر و همچنین متغیرهای ذیل هر مؤلفه، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد به نحوی که پرسش نامه لیبرت ساخته شده میان نمونه دوم شرکت کنندگان (۱۱۰ نفر از دانشجویان دوره دکتری رشته های مختلف در دانشگاه های آزاد و دولتی تهران و قم توزیع شد و داده های حاصل از پاسخ آنان توسط رویکرد اکسایش عاملی^۱ در نرم افزار SPSS تحلیل خواهد شد و بر اساس چرخش وریمکس^۲، تعداد مؤلفه ها و متغیرهای ذیل هر مؤلفه شناسایی و توصیف خواهد شد. تعداد مؤلفه ها بر اساس ارزش ایگن^۳ و متغیرهای ذیل هر مؤلفه نیز بر اساس بار عاملی، کشف و گزارش شد.
- تحلیل عاملی تأییدی: در گام نهایی از تحلیل عاملی تعقیبی که تحلیل عاملی تأییدی نام دارد، انطباق مدل برساخته شده با واقعیت های محیطی (فضای آموزشی کشور) تخمین زده شد. برای این منظور، پرسش نامه نهایی شده در گام پیشین، برای بار دوم بین نمونه جدیدی از شرکت کنندگان (۱۵۶ نفر از دانشجویان دوره دکتری در دانشگاه های مذکور) توزیع و پاسخ های به دست آمده وارد نرم افزار SPSS شد و مورد تحلیل قرار گرفت. گراف نهایی انگاره نیز به کمک افزونه آموس استخراج شد.

فاز دوم تحقیق: تحلیل ساختاری مدل اعتباربخشی شده

این فاز که معطوف به تحلیل ماهیت و کاربردشناسی متغیرهای به دست آمده و اعتباربخشی شده در فازهای پیشین است، مجدداً با مشارکت پنل نخبگان تحقیق و در ماتریس اثرات متقاطع انجام گرفت. این فاز، در نرم افزار تحلیل کیفی میک مک انجام شد به نحوی که در آن نخبگان تحقیق به اثرات هر متغیر بر متغیر دیگر ضرایب تأثیری بین صفر تا سه را تخصیص دادند و موارد تأثیرات بالقوه را نیز مشخص کردند. سپس بر اساس تحلیل اثرات مستقیم، ماهیت متغیرها، مورد شناسایی و دسته بندی شد. کاربردشناسی این داده ها در گراف به دست آمده که دارای ظرفیت های راهبرد نویسی، آینده پژوهی و مدیریت راهبردی در آموزش کشور است به تفصیل ارائه و تبیین شد.

فاز سوم تحقیق: سناریونویسی و ارائه راهبرد مطلوب

یکی از نقاط ضعفی که در تحقیقات علوم انسانی به چشم می خورد، ارائه نتایج بدون ارائه راه حل است اما یکی از نوآوری های تحقیق حاضر آن است که از خروجی مدل سازی معادله ساختاری به عنوان تغذیه

^۱ Factor Reduction

^۲ Varimax Rotation

^۳ Eigen Value

در تحلیل ساختاری در ماتریس اثرات متقاطع (فاز پیشین) و سناریونویسی در ماتریس اثرات متوازن (فاز کنونی) استفاده کرده است. برای این منظور نظرات نخبگانی در مورد متغیرهای مدل برابری آموزشی در آزمونه‌ای زبان اخذ و در ماتریس مذکور در نرم‌افزار سناریو ویزارد وارد شد. بر اساس تحلیل انجام‌شده، چندین سناریو حاصل شد که سازگارترین سناریو در تحقیق حاضر گزارش شد.

ابزارها و نرم‌افزارهای تحلیلی

در تحقیق حاضر از برخی ابزارها و نرم‌افزارهای تحلیلی استفاده خواهد شد. مصاحبه نیمه-ساختار یکی از ابزارهای اصلی گردآوری داده‌ها است که نوعی از مصاحبه است که در آن حیطه سؤالات پیش تعیین می‌شود اما محتوا و عبارات دقیق سؤالات، تجویزی نیست و بر همین اساس، پاسخ‌دهنده امکان ورود به حیطه‌های نوین و پیش‌بینی نشده را نیز دارد. ابزار دیگری که در مطالعه جاری استفاده خواهد شد، نرم‌افزار تحلیلی SPSS است که نسخه ۲۲ آن مورد استفاده قرار گرفت. از این نرم‌افزار برای تحلیل داده‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نرم‌افزار تحلیل کیفی میک‌مک نیز ابزار دیگری بود که در این مطالعه استفاده شد که بر اساس ماتریس تحلیل اثرات متقاطع عمل می‌کند و ماهیت متغیرهای یک نظام را بر اساس ماتریس تأثیرات مستقیم، ماتریس تأثیرات غیرمستقیم و ماتریس تأثیرات بالقوه مشخص می‌کند و از خروجی‌های آن در تحلیل‌های آینده پژوهانه و سناریونویسی استفاده می‌شود. همچنین از نرم‌افزار سناریو ویزارد برای ارائه راهبرد سازگار با بافت ایران استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های فاز یک

برای تحقق اهداف مطالعه حاضر، در اولین گام کیفی از مطالعه، با تلفیق مصاحبه نیمه ساختاریافته، مرور نظام‌یافته ادبیات تحقیق، و بررسی برخی از اسناد در دسترس در ارتباط با آزمونه‌ای بسندگی دانشگاه-ها، گزاره‌های مرتبط با نارسایی‌های این آزمون‌ها در ایجاد یک فرایند ارزشیابی برابر، کشف و مورد تحلیل محتوا و دسته‌بندی قرار گرفت. بر این اساس، در انگاره نظری اولیه از نابرابری آموزشی این آزمون‌ها، ۳۲ گزاره کشف شد. در مطالعه آزمونه، ۸ آیتم به دلیل هم‌پوشانی سمانتیک با دیگر آیتم‌ها حذف شدند و برخی آیتم‌ها نیز تعدیل شدند. درنهایت، ۲۴ آیتم برای بررسی بیشتر وارد گام بعدی تحقیق شدند. ضمن توجه به تحقق مفروضات و پیش‌نیازهای آماری تحلیل عاملی تعقیبی، مانند خطی بودن، توزیع نرمال، بررسی وجود برون‌هسته و سایر موارد مرتبط، انگاره اولیه بر اساس دستورالعمل دورنیه و تاگوچی (Dornyei & Taguchi, 2010) از گزاره‌ها به شکل آیتم‌هایی بازتعریف و در قالب یک پرسش‌نامه لیکرت وارد فاز اعتباربخشی کمی (تحلیل عاملی تعقیبی) شد که خود دارای دو گام تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی است. در گام اعتباربخشی، پیش از هر چیز پایایی انگاره مفروض در یک مطالعه اولیه

مورد بررسی قرار گرفت و شاخص پایایی بر طریق همبستگی پیرسون (کروناخ آلفا برابر با ۰,۷۹) محاسبه شد که از لحاظ عددی مورد پذیرش است. در این مسیر ۳ آیتم که همبستگی منفی با سازه نظری اولیه داشت برای افزایش پایایی انگاره نابرابری آموزشی مورد مطالعه، از پرسش نامه حذف شد. پس از تضمین پایایی که پیش نیاز روایی است، انگاره مذکور در نرم افزار تحلیلی SPSS، تحت تحلیل اکتشافی قرار گرفت و پیش از هر چیز عاملیت پذیری داده های جمع آوری شده مورد بررسی قرار گرفت که در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول شماره ۱. تخمین عاملیت پذیری انگاره اولیه از نابرابری آموزشی آزمون های سرنوشت ساز بسندگی دکتری

تخمین کفایت نمونه بر اساس شاخص کیزر-میر اولین ^۱	۰,۷۰۱
تخمین کروییت داده ها ^۲ (بارتلت)	۳۴۱۱,۷۱۵
ارزش معناداری	۰,۰۰۱

نتایج حاصل از جدول شماره یک نشان داد که داده های حاصل شده در این مرحله از لحاظ آماری کفایت لازم برای ورود به تحلیل عاملی اکتشافی را دارد زیرا ارزش عددی کفایت نمونه برابر با ۰,۶۹۶ است که از معیار ۰,۶۰۰ مطرح شده توسط پالانت (Pallant, 2013) فراتر است، افزون بر آن، مانند دیگر آزمون های کمی ارزش عددی شاخص معناداری معادل ۰,۰۰۱ است که پایین تر از شاخص ۰,۰۵ قرار گرفته و قابل قبول است. بر اساس مفروضات حاصل شده، تحلیل عاملی اکتشافی از طریق اکسایش عاملی^۳ و چرخش وریمکس^۴ در نرم افزار SPSS انجام گرفت و نشان داد که ۴ عامل معتبر (ارزش ایگن^۵ برابر با ۴) به همراه ۱۹ مؤلفه معتبر (بار عاملی بیشتر از ۰,۶۰) در انگاره نابرابری آموزشی آزمون های سرنوشت ساز مذکور قرار دارد. دو آیتم به دلیل پایین بودن بار عاملی حذف شدند. جزئیات این یافته ها به شرح زیر است.

جدول شماره ۲. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس چرخش وریمکس

ردیف	مؤلفه (عامل)	متغیرها	بار عاملی
۱	نابرابری ناشی از	نمره برش یکسان برای زمینه- رشته های تحصیلی گوناگون	۰,۸۳
	عدم روایی	نگاه محصول-محور به دانش زبانی مورد نیاز دانشجویان دکتری	۰,۷۹
	ساخت آزمون	بی توجهی به مهارت های زایشی زبان و توانمندی های دانشجویان دکتری در این مهارت ها	۰,۸۷
		بالا بودن شانس در کسب نمره برش به دلیل طراحی چهارگزینه ای آزمون	۰,۹۰

بسندگی

^۱ KMO Value

^۲ Test of Sphericity

^۳ Factor Reduction

^۴ Varimax Rotation

^۵ Eigen Value

۰,۸۶	عدم پایایی آزمون‌های متوالی در ارزیابی توانش زبانی دانشجویان	
۰,۷۹	عدم روایی هم‌زمان ^۱ نتایج آزمون‌ها با آزمون‌های استاندارد جهانی	
۰,۷۶	عدم تطابق بین نمرات به‌دست‌آمده و توانایی زبانی مورد انتظار از دانشجویان دکتری	
۰,۹۱	عدم تطابق محتوای آزمون با محتوای آموزشی زبان دانشجویان دکتری	۲ نابرابری ناشی از
۰,۶۹	ناسازگاری محتوای آزمون با علایق و نیازهای زیستی و شغلی دانشجویان دکتری	عدم روایی محتوایی آزمون
۰,۷۰	عدم تطابق متون آزمون با ویژگی‌های بافتی ایران	
۰,۸۶	عدم تطابق با پیش‌زمینه و تجربه تحصیلی دانشجویان دکتری	
۰,۹۰	استفاده قدرتمند از آزمون به منظور تصمیم‌گیری فارغ‌التحصیلی	۳ نابرابری ناشی از
۰,۷۵	عدم توجه به ویژگی‌های انتقادی به دلیل جدایی کامل آزمون از فرهنگ و اجتماع	عدم روایی در کاربست آزمون
۰,۸۶	آزمون در برخی رشته‌ها نسبت به برخی رشته‌های دیگر سوگیری پیشینی دارد	
۰,۸۹	عدم برابری دانشجویان دکتری در آگاهی نسبت به منابع آزمون و دسترسی به این منابع	
۰,۶۳	افزایش اضطراب و نگرانی دانشجویان دوره دکتری	
۰,۹۱	ایراد هزینه‌های شغلی و اقتصادی به دلیل طولانی شدن فرایند فارغ‌التحصیلی	نابرابری ناشی از عدم روایی
۰,۸۲	تأثیر منفی بر خود-ادراک ^۲ تحصیلی دانشجویان دوره دکتری به دلیل رد شدن‌های پیاپی	۴ تعقیمی ^۲ آزمون
۰,۸۱	ایجاد تأثیر واشبک به دلیل ترجیح ارزش آزمون بر ارزش یادگیری زبان	

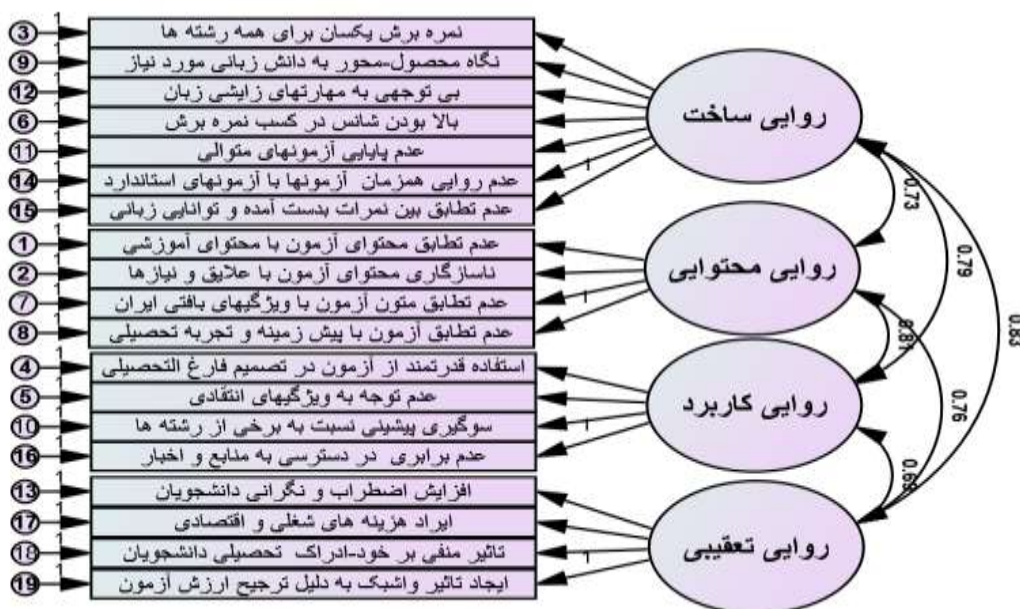
نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از آن است که اغلب متغیرهای منجر به نابرابری آموزشی در آزمون‌های سرنوشت‌ساز زبان دوره دکتری ریشه در عدم روایی و پایایی مناسب در ساخت این آزمون‌ها، عدم حمایت نظری از ساخت این آزمون‌ها و عدم توجه به استانداردهای جهانی و ویژگی‌های بافتی آموزشی ایران دارد که باعث می‌شود واریانس غیر مرتبط به نمره واقعی دانشجویان در این آزمون‌ها وارد شد و بر زندگی فردی و آموزشی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. این نتایج اطلاعات مفیدی را در زمینه این نارسایی‌ها فراهم ساخته است. پس از تعیین و اعتباربخشی انگاره نهایی نارسایی‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی، میزان انطباق نتایج حاصل‌شده با واقعیت‌های محیطی آموزشی به کمک تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش آن در جدول زیر آورده شده است.

^۱ Concurrent Validity^۲ Consequential Validity^۳ Self-Perception

جدول شماره ۳. شاخص های برازش حاصل شده از تحلیل عاملی تأییدی

شاخص	سطح مشاهده شده	سطح قابل قبول	نتیجه گیری
مربع خی	۱,۰۲	کمتر از ۳	قابل پذیرش
شاخص انطباق مبتنی بر نرم	۰,۹۱	بیشتر یا مساوی ۰,۹۰	قابل پذیرش
شاخص انطباق مقایسه ای	۰,۹۰	بیشتر یا مساوی ۰,۹۰	قابل پذیرش
ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین	۰,۰۲	کمتر از ۰,۰۵	معنادار

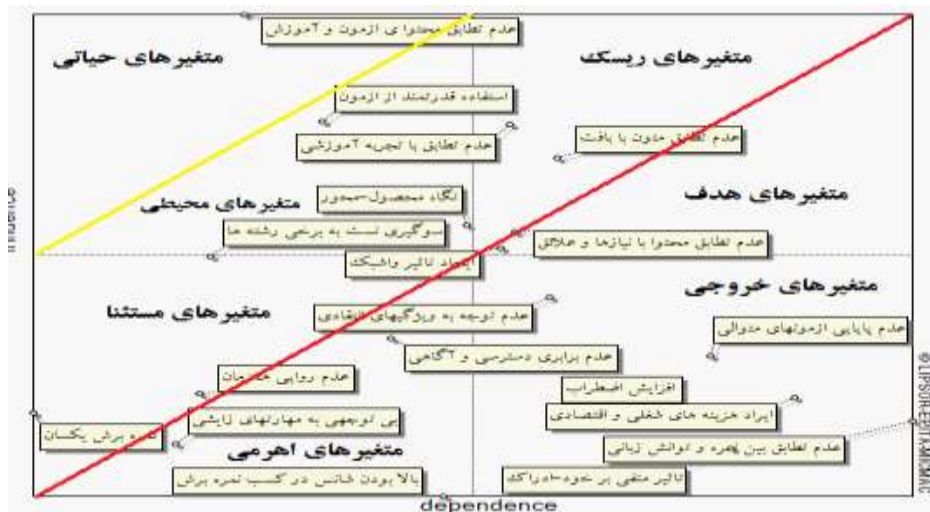
شاخص های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مؤید انطباق نتایج حاصل شده با واقعیت های آموزشی کشور است و بدان معنا است که نتایج حاصل شده دارای اعتبار است. گام نهایی در تحلیل عاملی تعقیبی، استخراج انگاره نهایی است که از طریق افزونه آموس حاصل شد و در شکل زیر ارائه شده است.



شکل شماره ۳. انگاره نابرابری آموزشی آزمون های سرنوشت ساز زبان دکتری

یافته های فاز دو

همچنین در فاز دوم تحقیق، از نتایج تحلیل عاملی تعقیبی به عنوان ورودی معتبر برای تحلیل کیفی ساختاری یافته ها استفاده شد که به کمک نظرات نخبگانی و در ماتریس اثرات متقاطع، ضمن کشف ماهیت هر کدام از متغیرهای مدل نظری، برخی راهبردهای مدیریت نظام آزمون سازی ارائه شد. نتایج این تحلیل در شکل های زیر آمده است و تحلیل متناظر با آن نیز شده است.



شکل شماره ۴. توزیع متغیرها در گراف تحلیل ساختاری اثرات متقاطع بر اساس ماهیت و رفتار آنها

• نوع نظام متغیرها

نوع توزیع متغیرها در نظام فوق حاکی از آن است که انگاره منجر به نابرابری آموزشی در آزمونه‌ای سرنوشت‌ساز دوره دکتری، یک انگاره پایدار است که تغییر آن با راهبردها و راهکنش‌های مدیریتی دشوار به نظر می‌رسد. توزیع "L" شکل متغیرها در نگاشت تأثیرات مستقیم ماتریس اثرات متقاطع به معنای استاتیک بودن نظام است بدان معنا که با تغییر یک یا دو متغیر امکان ایجاد تأثیر در آن دشوار است. دلیل این پایداری در تفاسیر زیر بیشتر تبیین شده است.

• متغیرهای ورودی نظام نابرابری آزمونه‌ای سرنوشت‌ساز

این متغیرها در شمال غربی نگاشت خروجی تحلیل ساختاری قرار دارند و دربردارنده دو دسته متغیرهای حیاتی و متغیرهای محیطی هستند. متغیرهای حیاتی^۱ مهم‌ترین و تأثیرگذارترین متغیرها در خروجی ماتریس اثرات متقاطع به شمار می‌روند، به نحوی که تغییر در آنها باعث سریع‌ترین و بیش‌ترین تأثیر در کل نظام تأثیرات می‌شود. این متغیرها در بالای خط قطری (خط قطری زرد رنگ) در بخش شمال غربی نگاشت جای دارند. "عدم تطابق محتوای آزمون و آموزش زبان در دوره دکتری" تنها متغیر این دسته است که موجب ایجاد بیش‌ترین تأثیر بر دیگر متغیرها شده است و تغییر آن نیز به همین ترتیب منشأ بیش‌ترین تغییرات است. علاوه بر آن، در بخش پایینی خط قطری در این ناحیه، متغیرهای محیطی^۲ قرار دارند که علیرغم امکان تأثیرگذاری زیاد، به دلیل بافت محور بودن و یا ریشه‌دار بودن در سابقه تاریخی، تغییر آن‌ها دشوار است و از لحاظ مدیریتی مستلزم زمان و هزینه زیادی است ولی در صورت تغییر و امکان دست‌کاری، تأثیرات شدیدی بر سایر متغیرهای سیستم بر جای خواهند گذاشت. "استفاده قدرتمند از

^۱ Critical

^۲ Environmental

آزمون " و " مانایی نگاه محصول-محور به یادگیری در ایران " در زمره متغیرهای محیطی سیستم جاری هستند.

• متغیرهای دو- وجهی نظام نارسایی‌ها

همان‌طور که از نام این دسته از متغیرها پیدا است، فاقد وجه ثابت و ناپایدار هستند و درعین‌حال باعث افزایش ناپایداری در نظام می‌شوند. این متغیرها در قسمت شمال شرقی نگاشت نارسایی‌ها قرار دارند و در دو طیف متغیرهای ریسک و متغیرهای هدف جای می‌گیرند. متغیرهای ریسک در قسمت بالای خط قطری (خط قطری قرمز) قرار دارند. ماهیت این متغیرها به‌گونه‌ای است که بیشتر تمایل دارند در دسته متغیرهای حیاتی قرار بگیرند و برای این کار نیاز به یک دست‌کاری مدیریتی است. متغیرهای "عدم تطابق متون آزمون‌ها با بافت آموزشی در دوره دکتری" و "عدم تطابق متون آزمون‌ها با نیازها و علایق آزمون دهندگان" در این دسته قرار می‌گیرند. در طرف دیگر خط قطری در این ناحیه متغیرهای هدف قرار دارند که بیشتر تمایل به تأثیرپذیری دارند اما درعین‌حال، با ایجاد تغییرات اندک مدیریتی، ظرفیت تأثیرگذاری را نیز دارا هستند. تنها متغیر حاضر در این دسته "ایجاد تأثیر واشبک" است که همان‌طور که انتظار می‌رود به نظر می‌رسد متأثر از دیگر متغیرهای سیستم باشد اما با این حال با اندکی هزینه و تغییر مدیریتی می‌توان با حذف یا تعدیل اثر واشبک، برخی از نارسایی‌ها گزارش‌شده را مانع شد.

• متغیرهای مستثنا و اهرمی

متغیرهای مستثنا و اهرمی بیش‌ترین فاصله را با دیگر متغیرهای موجود در نظام دارند و تمایل دارند که نه تأثیرپذیر باشند و نه تأثیرگذار، اما برخلاف متغیرهای مستثنا، می‌توان از متغیرهای اهرمی برای ایجاد تأثیر حداقلی در دیگر متغیرها استفاده کرد. "نمره برش یکسان برای همه رشته‌ها" و "عدم روایی هم‌زمان آزمون‌های بسندگی با آزمون‌های استاندارد" در دسته متغیرهای مستثنا قرار می‌گیرند و اگرچه باعث ایجاد نابرابری می‌شوند اما ظاهراً تحت تأثیر رویکردهای عملی و یا نظری هستند که ارتباط چندانی با ساخت آزمون‌های بسندگی ندارند و یا مورد توجه مدیران آموزشی نبوده است. لذا، تغییر در آن‌ها باعث تعدیل معنادار در سیستم نخواهد شد. از طرف دیگر، متغیرهای اهرمی این سیستم "بالا بودن شانس در کسب نمره برش"، "عدم دسترسی برابر به منابع و اطلاعات آزمون" و "عدم توجه به مهارت‌های زایشی زبان" هستند که با تغییر آن‌ها می‌توان انتظار تغییر حداقلی و ترمیم برخی نارسایی‌های نظری و عملی را داشت.

• متغیرهای خروجی

همان‌طور که در شکل شماره ۲ نشان داده شده است، متغیرهای خروجی در جنوب شرقی نگاشت قرار می‌گیرند، کم‌ترین تأثیرگذاری و بیش‌ترین تأثیرپذیری را از نظام حاضر دارند و خود ناشی از تغییر در سایر متغیرها هستند به نحوی که تعدیل و دست‌کاری این متغیرها، فاقد تأثیر معنادار، دشوار، پرهزینه و عمدتاً

فائق بهره‌وری است. این متغیرها شامل "افزایش اضطراب"، "تأثیر منفی بر خود-ادراک"، "ایراد هزینه‌های اقتصادی و شغلی" و "عدم توجه به ویژگی‌های انتقادی در آزمون‌سازی" هستند.

نتایج فاز سوم تحقیق

یکی دیگر از اهداف تبیین شده در مطالعه حاضر ارائه راهبرد مطلوب برای حصول برابری آموزشی در آزمون‌های مذکور است. برای تحقق این هدف از نظرات نخبگان تحقیق در ماتریس اثرات متوازن^۱ در نرم‌افزار سناریو ویزارد استفاده شد. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که ۳ راهبرد سازگار (با ارزش سازگاری معنادار)، وجود دارند. در این بخش به مطلوب‌ترین و سازگارترین سناریوی کشف‌شده، اشاره و آن را توصیف کرده‌ایم:

جدول شماره ۴. مطلوب‌ترین راهبرد برای رفع نابرابری آموزشی در آزمون‌های بسندگی دوره آموزشی

محور اصلی	وزن	ماهیت	عامل کلیدی	سازگاری
هدف‌گذاری آموزشی	۳	مطلوب	تطبیق اهداف آموزش زبان انگلیسی در سرفصل دکتری با اهداف آزمون	۹۲
نیازسنجی آموزشی	۳	مطلوب	تعیین نیازهای واقعی دانشجویان در استفاده از زبان بعد از فارغ‌التحصیلی	۹۳
جهانی-بومی‌سازی آزمون‌ها	۲	مطلوب	تطبیق شاخص‌های آزمون‌سازی با استانداردهای نظری جهانی و ویژگی‌های بافتی	۹۱

نتایج حاصل از این بخش نشان داد که هدف‌گذاری آموزشی، نیازسنجی آموزشی و استانداردسازی آزمون‌ها بر اساس شاخص‌های جهانی ساخت آزمون سه محور اصلی در راهبرد مطلوب برای رفع نابرابری آموزشی توصیف‌شده در بالا است که با نتایج مطالعات داخلی و خارجی سازگاری دارد. خسروانی و دیگران (Khosravani et al, 2022) در مطالعه‌ای علت اصلی ناروایی پسینی آزمون‌های سرنوشت‌ساز در ایران را عدم تطابق اهداف آموزشی با اهداف آزمون عنوان کرده‌اند که منجر به افزایش فشار روانی فراگیران، ناکارآمدی در برنامه درسی و ایجاد تأثیر واشیک منفی در نظام آموزشی کشور می‌شود. فرخی‌پور و دیگران (Farokhipour et al, 2021) نیز توجه به استانداردهای جهانی و هم‌زمان با آن انجام اقدام پژوهی برای تطبیق نظری و عملی آن با نیازهای بافتی کشور را از نیازهای اساسی آموزش و ارزشیابی زبان خارجی در کشور عنوان کرده است. سلیمی و صفرزاده (Salimi & Safarzade, 2018) نیز ضمن تأکید بر لزوم رعایت استانداردهای جهانی و درعین حال نیازهای بومی، الگویی برای جهانی بومی‌سازی آموزش زبان در کشور ارائه کرده‌اند.

^۱ Matrix of Balanced-Impacts

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که توسعه و کاربست آزمون‌های سرنوشت‌ساز از لحاظ روایی و پایایی در ۱۹ متغیر اساسی دچار ایراد است که منجر به نابرابری آموزشی می‌شود. همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که راهبرد سه مرحله‌ای تعدیل هدف‌گذاری آموزشی، نیازسنجی آموزشی و جهانی-بومی‌سازی آزمون‌سازی، راه برون‌رفت از این نظام نابرابر است. این یافته‌ها با یافته‌های نظری مزیک (Messick, 1994) تطابق دارد که در مدل خود از روایی ساخت آزمون‌ها، آن‌ها را دارای مقاصد، تأثیرات و عواقبی عنوان کرده است که نه تنها با روح برنامه درسی مرتبط است بلکه با متغیرهای فراوانی در حوزه روانشناسی یادگیری و ارزشیابی، اجتماعی و حتی سیاسی ارتباط تنگاتنگ دارد. این دیدگاه نظری باعث شد که نگاه هنجاری کلاسیک به مفهوم روایی بسط پیدا کند و به حیطه‌های خارج از بافت آموزش نیز رسوخ یابد. برای مثال، طراحان آزمون‌های سرنوشت‌ساز، در بعد عواقب این آزمون‌ها موظف به گردآوری استدلالات و شواهدی هستند که به صورت خواسته یا ناخواسته منجر به بروز عواقبی در کوتاه‌مدت یا بلندمدت می‌شوند (Messick, 1996). به نظر می‌رسد در بافت آموزشی ایران در زمینه آزمون‌های بررسی شده، این دیدگاه موسع نظری لحاظ نشده است و روایی و پایایی آزمون و نتایج آن تنها از نگاه هدف برنامه درسی دنبال شده است که در آنجا نیز نارسایی‌هایی به چشم می‌خورد که در این تحقیق، گزارش شده است. همچنین نتایج حاصل از این تحقیق با لم (Lam, 1995) و منفرد (Monfared, 2020) سازگاری دارد که معتقدند ضمن توجه به استانداردهای کلاسیک آزمون‌ها که منجر به حفظ عدالت می‌شود، باید به بافت، زمینه و دیگر متغیرهایی که منجر به رعایت انصاف و حفظ حقوق آزمون‌دهندگان می‌شود نیز توجه کرد. بر همین اساس، برای حصول یک نظام آزمون‌سازی برابر در ایران حداقل در حیطه معرفت‌شناسی و حمایت نظری و انسان‌شناسی و توجه به تفاوت‌ها و نیازهای فردی نیاز به تغییر، تعدیل و یا تطبیق مبانی نظری و عملی هستیم که در نهایت متضمن یک نظام عادلانه و برابر آموزشی می‌شود که روایی محتوایی، روایی ساخت، روایی تعقیبی آزمون‌سازی و مسائل مرتبط با آن مانند انصاف و اخلاق در آزمون‌سازی را نیز پوشش می‌دهد.

آنچه زمینه معرفت‌شناسی عدالت آموزشی مورد تأکید است، عدم توجه بخش اعظمی از این رویکردهای نظری به مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی آموزش و یا اتخاذ یک رویکرد سطحی و ثانویه از این مبانی است که ریشه در رویکردهای ماتریالیستی و تجاری به آموزش دارد. در همین راستا کونتی (Conti, 2007)، معرفت‌شناسی در آموزش را مشتمل بر آن دسته از روابط عنوان می‌کند که در یک بافت زمانی و مکانی خاص، باعث انسجام رویه‌ها معرفتی و عقیدتی و در نهایت منجر به خلق یک نظام دانشی معیار می‌شود که به صورت تدریجی در قالب نظام‌های دانشی بر منظومه‌های گفتمان آکادمیک ارائه می‌شود به نحوی که کنش‌گران گفتمان آکادمیک را وادار می‌کند تا از این نظام دانشی برای درک، بیان و پیش‌بینی الگوهای معنایی در درون گفتمان خود استفاده می‌کنند (Ozomon, 2012). مبرهن است که اتخاذ رویکرد

بدون توجه به بافت و کاربست صرف مبانی استاندارد غربی در مبحث عدالت آموزشی باعث شکل‌گیری امپریالیسم آموزشی و از بین رفتن دانش و فرهنگ بومی می‌شود. بر همین اساس، گسست معرفت‌شناختی از مبانی غیربومی راه برون‌رفت از این معضل عنوان شده است. در همین رابطه، گرودل (Graddol, 2006)، آموزش مبانی ناسازگار با بافت هویتی کشورهای کاربر مبانی دانشی غربی، باعث هویت زدایی از فراگیران می‌شود که خود در تضاد کامل با اهداف آموزشی قرار دارد. بسیاری دیگر از متفکران در این زمینه مانند پنی کوک (Pennycook, 1994) و مافوین (Mufwene, 2005)، معتقدند که مزایای حاصله و فرصت‌های آموزشی، اقتصادی مبتنی بر مبانی معرفتی غیربومی در محتوا، رویه‌ها و فرایندها در مقابل تبعات معرفت‌شناسی آن بر فرهنگ و هویت ملت‌ها ناچیز است.

در میان محققان داخلی نیز شریفیان (Sharifian, 2009) انفعال در اتخاذ مبانی غیربومی در جنبه‌های مختلف آموزش را بسیار مخرب می‌داند که در مغایرت با اهداف آموزش و ایجاد عدالت آموزشی است. بسیاری از محققان از جمله رابرتسون (Roberston, 2014)، و سلیمی و صفزاده (Salami & Safarzade, 2019) راه برون‌رفت از این پدیده را برگشت به مبانی معرفتی بومی و استفاده اندیشگانی از آن در ساخت رویکردها، رویه‌ها، سیاست‌گذاری‌های بومی عنوان کرده است که در این راستا از مبانی و استانداردها، و معیارهای موفق جهانی نیز بهره برده است. شواهد حاکی از آن است که الگوهای تجاری شده غربی و غیربومی با نظام آموزشی ما، تفاوت مبنایی دارد. این تفاوت در کلان ساختارهای آموزش مانند سیاست‌های آموزشی از اهمیت برخوردار است زیرا جهت منافع سیاسی، اقتصادی و هویتی جامعه ایرانی-اسلامی را تغییر می‌دهد و هم باعث می‌شود تا جهان‌بینی و نظام عقیدتی غیربومی را به عنوان سند بالادستی در همه طراحی‌های تعلیم، تربیت و آموزش به کار بگیریم. الگوی تجویزی برای عدالت آموزشی نیز از این قاعده مستثنا نیست و پاسخگوی نیازهای بومی ما نیست. بر همین اساس، در آزمون‌سازی آموزشی در کشور نیاز به ساخت و اعتباربخشی یک الگوی متناسب معرفتی ضروری است. سوای مبنای استفاده‌شده در آموزش و جدای از رویکردها به برابری آموزشی، فرد فراگیر به عنوان یک انسان دارای محوریت است.

توجه به نیازهای زیستی و آموزشی و علایق فراگیر در مرحله آزمون‌سازی نیز یک اصل مورد تأکید است که هم حمایت مکاتب اخلاقی و هم آموزشی را به دنبال دارد. در برخی مکاتب اخلاقی-آموزشی، هدف اصلی آموزش توسعه مرتبی در ابعاد و نظام‌های روانی-رفتاری و رساندن آن به مدخل علم (خودبستگی) عنوان شده است که در آزمون‌سازی نیز باید مورد توجه قرار بگیرد (Daudy, 1989). گذار از نظام‌هایی آزمون‌سازی پایا و حرکت به سمت ارزشیابی پویا حرکتی در این مسیر عنوان شده است (Farokhipour, et al, 2020). این تحقیق از چند حیث دارای کاربرد است. از بعد روش‌شناسی قالبی را پیشنهاد داده است که نتایج حاصل از بعد نظری (مدل‌سازی معادله ساختاری) را با بعد عملی (تحلیل ساختاری و پیشنهاد راهبرد) پیوند داده است که پیش‌تر حلقه مفقود بسیاری از تحقیقات علوم انسانی

بوده است. همچنین، الگوی ارائه شده در این مطالعه دارای اعتباربخشی و شاخص‌های تطبیق بافتی است، لذا، این مطالعه، قالبی واقع‌گرایانه از دل نظریات و رویکردهای آزمون‌سازی ارائه داده است تا بر اساس آن بتوان یک پدیده آموزشی واقعی را مورد ارزیابی قرار داد و با استناد به نارسایی‌های گزارش شده و راهبردهای ارائه شده، تصمیم درست آموزشی را اتخاذ کرد. از این‌رو، این نتایج برای همه کنش‌گران حیطه آموزش زبان دوم در حوزه‌های تحقیقاتی، آموزشی و مدیریتی کاربرد دارد. در عین حال، این مطالعه در مراحل مختلف اجرا، تحلیل و گزارش نتایج دارای برخی محدودیت‌ها بوده است. در تحلیل تعقیبی در مدل‌سازی معادله ساختاری از حداقل ممکن شرکت‌کنندگان استفاده شد که از طریق نمونه‌برداری در دسترس و از خوشه‌های در دسترس استفاده شد. استفاده از تعداد بیشتر شرکت‌کنندگان، استفاده از شیوه‌های تصادفی داده‌برداری، و شمول بافتی بسیط‌تر ضمن تقویت شاخص‌های عاملیت‌پذیری داده‌ها، متضمن تعمیم نتایج تحقیق و مدل ارائه شده، نیز هست.

References

- Barimani, A, & Ahani Rekavandi M. (2022). Social Identity and Educational Justice: The Moderating Role of Teachers' Organizational Citizenship Behavior. *Quarterly Journal of Family and Research*, 19 (3), 129-149.
- Boyce, A. (2019). A re-imagining of evaluation as social justice: A discussion of the Education Justice Project. *Critical Education*, 10(1), 1-19.
- Brighouse, H. (2007). Educational Justice and Socio-Economic Segregation in Schools. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575-590.
- Brighouse, H. (2009). *Moral and Political Aims of Education*. In H. Siegel (Eds.), *the Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 35-51). Oxford University Press.
- Brighouse, H; Lad, H.F; Loeb, S & Swift, A. (2019). *Educational goods: values, evidence, and decision-making*. The university of Chicago press.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 36(1), 19-35.
- Daudy, A. (1989). *Islamic Philosophy Lecture*. Bulan Bintang.
- Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Routledge.
- Ebrahimi, R., Khoshdouni, M., Khoshnoudi, H & Farokhipour, S. (2020). Investigating nativization of equity in construct validity of high-stake tests emphasizing educational jurisprudence. *Bi-Quarterly Research Scientific Journal in Educational Jurisprudence studies*. 13 (7), 134-151.

- Farokhipour, S., Mostafapoor, E., Shibak, M., & Khoshnoodi, H. (2021). Departure from the West in Foreign Language Teaching Strategies for Consolidation of the Ideological System in the Post-method. *Research in Islamic Education Issues*, 28(49), 121-139.
- Farokhipour, S., Khoshsima, H., Sarani, A., & Ganji, M. (2020). Presenting and investigating the effect of a local model of dynamic assessment in diagnosing and removing learning difficulties of high school students in productive skills. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 120-134.
- Giesinger, J. (2022). Against selection: Educational justice and the ascription of talent. In M. Sardoč, *Talents and Distributive Justice* (pp. 24–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003321231-4>
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. British Council.
- Hirst, P. H. (1999). The Nature of Educational Aims. In R. Marples (Eds.), *the Aims of Education* (pp. 123-132). Routledge.
- Jalaeian Bakhshande, V., & gholami, K. (2022). Sociological Analysis of Educational Inequality and Access Opportunities to Higher Education. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12(38), 103-132.
- Khosravani, M., Rostamian, M., Ashraf, H., & Motallebzade, K. (2022). A structural equation modeling of English tests’ social and educational consequences: exploring target, leverage, risk, and critical variables. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1-19.
- Labaree, David F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the U.S. *Educational Theory*, 58(4), 447-460.
- Macfarlane, K. (2019). Education, Sufficiency, and the Relational Egalitarian Ideal. *Journal of Applied Philosophy*, 35(4), 759-774.
- Marples, R. (2010). The Aims of Education. In P. Peterson, E. L. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 103-107). Elsevier.
- Meyer, K. (2021). Talents, abilities and educational justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 799-809. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>.
- Mohammadi, R., Namvar, Y., Rastgoi, A., Kheirkhah, M., & Soleimani, T. (2022). Explaining Educational Justice in medical sciences universities: A Grounded Theory Study. *Educational Development of Jundishapur*, 13(2), 420-435.
- Monfared, A. (2020). Equity or equality: outer and expanding circle teachers’ awareness of and attitudes towards World Englishes and international

- proficiency tests. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(10), 922–934.
- Mufwene, S. S. (2005). *Globalization and the myth of killer languages*. Georg Olms Verlag.
- Ozomon, H (2012). *Philosophical Foundations of Education*. Pearson.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Robertson, R. (2014). Roland Robertson. *Globalizations*, 11(4), 447–459.
- Sabzian, S., & Garavand, H. (2022). Presenting a causal model of the effect perceptions of classroom quality and educational justice on academic cheating with regard to the mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 84-63.
- Salimi, E., & Safarzadeh, M. M. (2018). A Model and Questionnaire of Language Education Glocalization in Iran. *International Journal of Instruction*. 12(1), 1639-1652.
- Salimi E., & Safarzadeh M. M. (2018). From Globalization to Glocalization: An Investigation of EFL Teachers’ Perceptions of Glocalized Language Education. *Language Related Research*, 9 (4), 157-180.
- Seyedi M, Vasefian F, Keshavarzi M. (2021). Designing Curriculum Objectives Based on Educational Justice in Iranian Higher Education. *Educational Strategies in Medical Sciences*; 14 (5), 323-333.
- Sharifian, F. (2009). *English as an international language: An overview*. In F. Sharifian (Eds.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 1–18). Multilingual Matters.
- Schouten, G. (2012). Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472–491.
- Standish, P. (1999). Education without Aims? In R. Marples (Eds.), *the Aims of Education* (pp. 35-49). Routledge.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. Continuum.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

-
- Winch, C. (2021). Autonomy as an educational aim. In W. Carr (Eds), *the RoutledgeFalmer Reader in the Philosophy of Education* (pp. 65–73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003209317-7>