
بررسی بومی سازی مؤلفه انصاف در روایی ساخت آزمون‌های سرنوشت‌ساز با تأکید بر فقه تربیتی^۱

روح‌الله ابراهیمی^۲

مهدی خوشدونی^۳

هادی خشنودی^۴

سجاد فرخی پور^۵

چکیده

مسئله انصاف و عدالت آموزشی به ویژه در ارزشیابی و آزمون‌سازی اهمیت ویژه‌ای دارد. وقتی که از ارزشیابی برای اتخاذ تصمیمات مهم و سرنوشت‌ساز مانند ورودی دانشگاه یا استخدام شغلی استفاده می‌شود، این اهمیت مضاعف می‌شود. به دلیل همین اهمیت، بحث انصاف جز جدایی‌ناپذیر بسیاری از تحقیقات و یافته‌های نظری بوده است که بر روی روایی آزمون‌های سرنوشت‌ساز انجام گرفته است. بسیاری از محققان در این زمینه

۱. تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۳/۲۳؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۹/۵/۱۲.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی دانشگاه تهران (ebrahimir@ut.ac.ir).

۳. استادیار پژوهشیار پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق علیه السلام، (hajmahdi133@chmail.ir).

۴. طلبه سطح چهارم و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (h.khoshnodi@gmail.com).

۵. دکتری آموزش زبان انگلیسی و مدرس مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (نویسنده مسئول)

(eltcmu@gmail.com)

(مزیک، ۱۹۸۵ و بک من و پالم، ۱۹۹۶) مؤلفه انصاف را جزء زیرساخت‌های روایی سازه آزمون می‌دانند که در صورت عدم توجه به آن، عواقب اجتماعی، اقتصادی و روان‌شناسی فراوانی را برای آزمون‌دهنده در پی دارد. علی‌رغم اهمیت این موضوع، در کشور ما که دارای یک بافت اسلامی و مختصات تربیتی خاص است، به این موضوع از منظر دین و تربیت دینی پرداخته نشده است. از آنجا که این پدیده با حقوق انسان‌ها سر و کار دارد، فقه تربیتی یکی از محتمل‌ترین حوزه‌ها برای ورود دینی به این موضوع است؛ از این رو مقاله حاضر تلاشی است با اتخاذ یک قالب نظری به مؤلفه‌های اصلی زیر - سازه انصاف در روایی آزمون دست یابد و سپس با اضافه کردن ملاحظات فقهی تربیتی این مؤلفه‌ها، رویکردهایی را برای بومی‌سازی این پدیده مهم ارائه دهد. نتایج تحقیق نشان داد که فقه تربیتی از زاویه سه رویکرد معرفت‌شناختی، قاعده - محور و مبنا - محور امکان ورود به این مسئله مهم را دارد.

واژگان کلیدی: آزمون، تربیت، فقه، انصاف.

مقدمه

در ارزشیابی‌های آموزشی، هنگامی که از یک آزمون برای اتخاذ تصمیم‌های مهم و سرنوشت‌ساز استفاده می‌شود، انتظار است که این آزمون از اعتبار و عدالت بالایی برخوردار باشد. بر اساس کین (۲۰۱۳)، انصاف بدان معناست که نمرات به دست آمده از یک آزمون، منعکس‌کننده معانی همسان و یکنواختی برای همه گروه‌ها یا زیرگروه‌های شرکت‌کننده در آزمون باشد. بنابراین، انصاف از ویژگی‌های اساسی یک آزمون به شمار می‌رود. در یک تعریف گسترده‌تر، یک تست منصفانه، باید برخوردی برابر با همه آزمون‌دهندگان در طی فرایند آزمون داشته باشد، فاقد سوگیری در اندازه‌گیری باشد، برای همه محتوای اندازه‌گیری شده در تست شرایط دسترسی برابر همه شرکت‌کنندگان را فراهم کند و با در نظر گرفتن اهداف آزمون، روایی قابل قبولی در تفسیر نمرات حاصل از آن ارائه دهد (شلهوب و دوئل، ۲۰۱۵). از آنجا که موضوع انصاف در آزمون، ارتباط نزدیکی با تفسیر و استفاده از نمرات آزمون دارد، بررسی عواقب سیاسی و اجتماعی ناشی از این تفسیر بسیار ضروری است (مک نامارا و روور، ۲۰۰۶). ژئی (۲۰۰۸) بر این عقیده است که انصاف از مؤلفه‌های

روایی آزمون است؛ لذا بدون احراز روایی یک آزمون، توجیه تفاسیر ناشی از آن و همچنین تصمیم‌های آموزشی، اجتماعی و حقوقی که بر اساس این تفاسیر اتخاذی شود، فاقد اعتبار است. همچنین بر اساس نظر کین (۲۰۱۳) انصاف یکی از محورهای اصلی اعتبار پسینی آزمون است که به نوبه خود بخش جدایی‌ناپذیر نظریه روایی هستند. بنابراین، تفاسیر ناشی از آزمون و همچنین نوع استفاده از نمرات آزمون، باید با توجه به عواقب آزمون، که عمدتاً سیاسی اجتماعی یا روان‌شناسی هستند، انجام پذیرد.

در بافت برهان روایی که توسط ژی (۲۰۱۰)، پیشنهاد شد انصاف آزمون به سه شکل متفاوت مفهوم‌سازی شده است. در اولین نوع از این مفهوم‌سازی، انصاف به عنوان یک صورت مستقل از یک آزمون در نظر گرفته شده است که جزئی از کیفیت آزمون را شامل می‌شود. بر اساس این نگاه، آزمون‌سازان و کاربران آزمون‌های سرنوشت‌ساز، نسبت به تضمین انصاف در آزمون مسئول هستند و این مسئولیت ابعاد مختلفی از فرایند ارزشیابی را شامل می‌شود که از آن جمله می‌توان به ساخت آزمون، انتخاب آزمون، اجرای آزمون، چگونگی نمره‌دهی، چگونگی تفسیر نمرات و گزارش دادن آن‌ها اشاره کرد. همچنین بر اساس این مفهوم‌سازی آزمون‌سازان و کاربران آزمون موظف به آگاه‌سازی آزمون‌دهندگان نسبت به فرایندهای مختلف آزمون هستند. به عبارت دیگر، در این نوع نگاه، انصاف یک مشخصه از آزمون است که کل فرایند ارزشیابی را پوشش می‌دهد و در تمام مراحل آن ساری و جاری است. در مفهوم‌سازی نوع دوم، انصاف به عنوان یک کیفیت گسترده از آزمون در نظر گرفته شده است که روایی آزمون را دربرمی‌گیرد و حتی از آن فراتر می‌رود. این مفهوم‌سازی با یافته‌های کونان (۲۰۰۴) که در آن، انصاف یکی از ویژگی‌های آزمون برشمرده شده است که نه تنها روایی ساخت آزمون بلکه موضوعاتی مانند سوگیری در آزمون، دسترسی برابر به مفاد آزمون، شرایط اجرای آزمون و عواقب اجتماعی ناشی از آن را شامل می‌شود. در سومین نوع از مفهوم‌سازی، انصاف به عنوان یک ویژگی اساسی آزمون در نظر گرفته شده است که زیرمجموعه یا رومجموعه روایی آزمون نیست و صرفاً با آن ارتباط نزدیک و مستقیم دارد. این نوع از مفهوم‌سازی قرابت زیادی با ویلینگهام (۱۹۹۹) دارد که انصاف در آزمون را

مرتبط با حقوق آزمون دهنده و مسئولیت‌های آزمون دهنده تعریف می‌کند، ولی همانند دو نوع مفهوم‌سازی فوق، قائل به جمع‌آوری شواهد گوناگون برای تضمین و احراز انصاف است که از جمله این شواهد می‌توان به روایی ساخت، روایی محتوایی و روایی همزمان آزمون اشاره کرد. آنچه مبرهن است این است که حتی اگر در این مفهوم‌سازی‌ها، انصاف به عنوان یک مشخصه مستقل از روایی در نظر گرفته شود، می‌توان گفت که در همه این‌ها انصاف یکی از اجزای مهم روایی ساخت آزمون است یا در ارتباط نزدیکی با آن قرار دارد.

تعریف مسئله و هدف تحقیق

لزوم تقسیم فرصت‌های برابر آموزشی و در نظر گرفتن استعداد، تلاش و مسئولیت‌پذیری و همچنین کاهش هزینه‌های اقتصادی، منجر به لزوم برگزاری انواعی از آزمون شده است که از آن‌ها در ارزشیابی‌های ورودی (Entrance)، انتخابی (Selection)، توانش (Proficiency) و غیره استفاده می‌شود (والبرگ، ۲۰۰۴). به این آزمون‌ها، آزمون‌های سرنوشت‌ساز گفته می‌شود. اگرچه این نوع از آزمون‌ها به دلیل محدود کردن تعریف توانایی، محدود کردن رابطه آزمون با اهداف یادگیری، از بین بردن تفکر انتقادی و حس کنجکاوی ذهنی فراگیران و پایین آوردن عزت نفس و انگیزش آنان، دارای منتقدان فراوانی است (نادین، ۲۰۰۴؛ جانسون، ۲۰۰۸) اما برخی دیگر از صاحب‌نظران، مشروط به تضمین روایی ساخت، سیاست‌های نمره‌گذاری درست و اجرای صحیح، این آزمون‌ها را مناسب‌ترین و تنها راه‌حل برای برخی تصمیمات آموزشی و حرفه‌ای می‌دانند (الگین ۲۰۰۴؛ فلیس، ۲۰۰۵). به همین دلیل، به منظور افزایش پایایی و روایی این آزمون‌ها، پیشرفت‌های نظری و آماری فراوانی انجام گرفته است. اگرچه بسیاری از محققان در این زمینه، روایی سازه آزمون را یک مفهوم واحد می‌دانند که متشکل از زیرسازه‌های فراوانی است (ژی، ۲۰۱۰ و مزیک، ۱۹۸۹) اما در بسیاری از مواقع، بررسی هر کدام از زیر سازه‌ها، ارزش تحقیقی، نظری و آموزشی فراوانی دارد. یکی از این زیرسازه‌ها، مبحث انصاف در آزمون است. این موضوع در تحقیقات گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است، اما هنوز بر روی یک تعریف واحد از این مفهوم اجماع

وجود ندارد (سیزک، ۲۰۰۹). برخی محققان، این مفهوم را از چشم‌انداز آماری مورد بررسی قرار دادند و برای احراز آن از شواهد نمره - محور بهره گرفته‌اند (سکت و دیگران، ۲۰۰۸)، برخی جنبه‌های اجتماعی انصاف در آزمون سازی را مورد مذاقه قرار داده‌اند (گیپس و استابورت، ۲۰۰۹) و برخی نیز احراز زیرسازه انصاف در آزمون را ناممکن می‌دانند (دیویس، ۲۰۱۰). به‌رغم همه این یافته‌ها، برآیند تحقیقات انجام‌گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که انصاف در آزمون سازی، در بردارنده ریشه‌های هستی‌شناختی است که نقش قضاوت‌های ارزشی در آن مشهود است و تحت تأثیر ملاحظات وسیعی در حوزه‌های اجتماعی فرهنگی و سیاسی قرار می‌گیرد. از آنجاکه مدل‌های غربی سنجش و مفهوم‌سازی انصاف، بر اساس مبانی هستی‌شناسی غربی و ویژگی‌های بافتی آن تدوین و توجیه شده‌اند، تحقیق حاضر تلاشی است تا با اتخاذ یک قالب نظری جهانی، امکان بومی‌سازی مؤلفه انصاف به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم همه روایی سازه آزمون را بر اساس مبانی فقه تربیتی، بررسی کند.

مؤلفه‌های زیرسازه انصاف و ادبیات مرتبط با آن

تلاش برای احراز زیرسازه انصاف در ارزشیابی آموزشی از دهه ۶۰ قرن نوزدهم آغاز شد (آنگوف، ۱۹۹۳). هر کدام از این تحقیقات در یک بازه زمانی، بر روی یک بعد از مفهوم انصاف در آزمون متمرکز بوده‌اند. بوگلر و کلاگان (۱۹۹۰) تأثیر ویژگی‌های ریختی بر روایی سازه آزمون و مفهوم انصاف را مورد بررسی قرار دادند؛ درحالی‌که (کلافام، ۱۹۹۸) به بررسی آن دسته از ویژگی‌های آزمون‌دهندگان پرداخت که مرتبط با سازه آزمون بودند. در همین حال، کونان (۲۰۰۰) نیز به بررسی آیت‌های آزمون و تأثیر آن بر زیرسازه انصاف پرداخت. موضوعاتی مانند فرصت‌های برابر آموزشی، رفتار تصحیح‌کنندگان آزمون، بررسی شرایط تطبیق با آزمون غیره، موارد دیگری بودند که در تحقیقات مرتبط با انصاف مورد بررسی قرار گرفتند. با این حال عمده تحقیقات در این زمینه حول چهار مؤلفه اصلی زیرسازه انصاف بود است که در ادامه به صورت خلاصه بررسی شده‌اند.

الف) مساوات (Equality): مساوات به معنای یکی بودن و دربردارنده این مفهوم است

آزمون دهندگان صرف نظر از گروه اجتماعی، جنسیت، نژاد، پیشینه زبانی و دیگر ویژگی‌های بوم شناختی اجتماعی، به یک چشم دیده شوند (کالدول و دیگران، ۲۰۰۷). تحقیقات در زمینه مساوات معطوف به سه دسته اصلی تکنیکی در این زمینه بوده است که شامل اجرای استاندارد آزمون، نمره‌دهی بی طرفانه و فرصت‌های برابر یادگیری می‌شوند.

مک کاب و دیگران (۲۰۰۱)، بر این عقیده‌اند که اجرای استاندارد آزمون، بخش مهمی از آزمون است که ضامن انصاف در آزمون است. منظور از اجرای استاندارد، قرارگیری همه شرکت‌کنندگان در شرایط برابر فیزیکی، در مکان آزمون است. علاوه بر شرایط فیزیکی، امکان کنترل تقلب از دیگر مؤلفه‌های اجرای استاندارد آزمون است که بر انصاف تأثیر می‌گذارد (مارکوس، ۲۰۱۳). فاکتور مهم دیگری که مؤلفه مساوات در سازه انصاف را تحت تأثیر قرار می‌دهد، فرایند نمره‌دهی و نمره‌گذاری آزمون است. شافر (۲۰۰۸)، بر این عقیده است که شکل نمره‌گذاری، خطای نمره‌گذاری، جانبداری مصحح (فردی یا سازمانی)، سطح سخت‌گیری مصحح و گزینه‌های انگیزاننده، باید برای همه آزمون‌دهندگان مساوی باشد. بر اساس والپول و دیگران (۲۰۰۵)، فاکتور دیگری که بر مؤلفه مساوات تأثیر می‌گذارد نقش فرصت‌های یادگیری برابر است. تحقیقات زویک (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که دسترسی اقلیت‌ها به فرصت‌های آموزشی کمتر و منابع کمتر باعث عملکرد ضعیف‌تر آن‌ها در آزمون‌ها می‌شود. در بسیاری از مواقع زبان مادری، قومیت، ناتوانی‌های جسمی، ذهنی، اجتماعی و روان شناختی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی، تأثیر مستقیمی بر دریافت منابع آموزشی و به تبع آن ضعف در مساوات دارد.

ب) عدم سوگیری: بر اساس تعریف، هر منشأ از واریانس نامرتبط با سازه که منجر به افزایش یا کاهش نظام‌یافته نمره آزمون دهندگان شود را سوگیری می‌گویند (فوکس ۲۰۰۳). بر اساس لی (۲۰۰۷)، منشأ این واریانس‌ها را می‌توان با روش‌های آماری کیفی و رویکردهای روان‌سنجی مشخص کرد.

ج) تناسب: بر اساس اصل تناسب، هر آزمونی باید متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای آزمون‌دهنده باشد. در آزمون‌های سرنوشت‌ساز، تناسب به این معناست که خدمات آموزشی

و منابع آموزشی باید به‌گونه‌ای بین آزمون‌دهندگان توزیع شود که با نیازهای آنان برای عملکرد بهینه در یک آزمون تناسب داشته باشد (بیتونیاک و رویر، ۲۰۰۱). تناسب در آزمون‌های سرنوشت‌ساز معطوف به دو بعد اصلی فرایند آزمون می‌شود تمهیدات آزمون و تصمیم‌سازی‌ها را در برمی‌گیرد. بر اساس می‌یر (۲۰۰۹)، اگرچه تمهیدات آزمون بر روایی سازه آزمون تأثیر چندانی ندارد، برای احراز انصاف باید افراد با درجه‌های مختلف توانایی را در شرایط برابر آزمون قرار داد. تناسب در خوانش آیت‌های آزمون بین معلولین چشمی و کسانی که دید کافی دارند، یک نمونه از این تمهیدات است (ثرلو و دیگران، ۲۰۰۶). تصمیم‌های اتخاذشده بر اساس آزمون برای پذیرش در دانشگاه یا حرفه و قضاوت ارزشی، از ابعاد دیگر مؤلفه تناسب در زیرسازه انصاف هستند (آلون و تیندا، ۲۰۰۷). بر این اساس، داوطلبان با عملکرد یکسان در یک معیار اندازه‌گیری (مانند آزمون)، باید بدون در نظر گرفتن هیچ چیز دیگری غیر از عملکرد، شانس برابری برای پذیرش آزمون داشته باشند.

د) ثبات در شکل‌های مختلف آزمون: معنای دریافت‌شده و تفسیرشده از نمرات یک آزمون باید در فرم‌ها و شکل‌های مختلف یک آزمون ثبات داشته باشد؛ برای مثال دو شکل مختلف از یک نوع آزمون سرنوشت‌ساز مانند کنکور سراسری، باید داوطلبانی را که دارای توانی برابر هستند، در هر دو شکل به یک حالت رتبه‌بندی کند. به عبارت دیگر شکل یک آزمون استاندارد نباید بر دانش و مهارت آزمون‌دهنده در حین آزمون اثر بگذارد.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که تحقیقات انجام شده بر روی انصاف در آزمون‌سازی، به ابعاد مختلفی از این مفهوم پرداخته‌اند. نتیجه این تحقیقات منجر به ارائه دستورالعمل‌های فنی و اخلاقی برای آزمون‌سازی در کشورهای مختلف شده است که در آن‌ها حقوق و مسئولیت‌های آزمون‌سازان و سیاست‌گذاری‌های آزمون‌سازی به‌وضوح تبیین شده است. مروری بر پیشینه ادبی تحقیق نشان می‌دهد که در این تحقیقات دو حیطه مفهومی مورد توجه قرار گرفتند: حیطه اول معطوف به فرایندهای آزمون‌سازی است، درحالی‌که حیطه دوم، بافت اجتماعی و فرهنگی آزمون‌سازی را در برمی‌گیرد. در نهایت، نتایج این تحقیقات را می‌توان در محورهای ذیل خلاصه کرد: الف) ادبیات تحقیق بر روی انصاف در آزمون

نشان می‌دهد که انصاف و روایی آزمون حتی در صورت عدم اثبات رابطه دربرگیری، حداقل همبستگی نزدیکی با هم دارند. ب) برای بررسی انصاف در آزمون، نه تنها نیاز به بررسی فرایندهای تکنیکی آزمون است، بلکه عواقب پسینی آزمون و بافت اجتماعی - فرهنگی آن را باید مورد نظر قرار بگیرد. ج) مهم‌ترین بخش چالشی آزمون‌سازی، تصمیم‌سازی بر اساس نمرات آزمون است و از آنجا که این تصمیم‌سازی‌ها اغلب بر اساس قضاوت‌های ارزشی انجام می‌گیرند، روایی و انصاف در آزمون‌سازی را به شدت متأثر کرده‌اند و د) انصاف در مقایسه با سوگیری دارای گستره معنایی و مفهومی وسیع‌تری است و مفاهیمی مانند مساوات برابری و سوگیری ذیل این مفهوم قرار می‌گیرند.

فقه تربیتی و ارزشیابی آموزشی

بر اساس بناری (۱۳۸۳) احکام و تحلیل‌های فقهی مستخرج از احکام ارتباط نزدیکی با تعلیم و تربیت دارد، زیرا تمام شئون زندگی انسان می‌تواند موضوع فقه باشد. بر همین اساس تربیت که همه ابعاد وجودی انسان را دربرمی‌گیرد از این قاعده مستثنی نیست به همین دلیل فقه و تربیت عرصه‌های گسترده‌ای برای تعامل و هم‌افزایی دارند بر همین اساس علت یابی و بررسی پیامدها و هر نوع کوشش عقلانی که متکی بر واقعیات اتخاذ شده از منابع فقه باشد می‌تواند زمینه مناسبی برای بررسی برهم‌کنش واقعیات بیرونی و فقه فراهم کند (همان: ۱). اعرافی (۱۳۹۱) بر این عقیده است که فقه تربیتی به لحاظ محدوده احکام بسیار گسترده است و ابعاد مختلفی از تعلیم و تربیت را دربرمی‌گیرد، مضاف بر این‌که به لحاظ محتوای تحلیل کلام نیز محدودیتی در این بین وجود ندارد (بناری، ۱۳۸۱). همچنین دانش‌های بشری که یافته‌هایی مبتنی بر تجربه و آزمایش دارند و واقعیات عینی و ملموس را توصیه می‌کنند، در تحلیل احکام فقهی به کار می‌روند. لذا بین یافته‌های علوم بشری و فقه نیز تعامل وجود دارد. برخی از این علوم برای کمک به استنباط حکم شرعی و برخی نیز برای کمک به تشخیص عناوین ثانویه فقهی مورد بررسی قرار می‌گیرند اما در تربیت فقهی نیز دارای کاربرد هستند (بناری، همان - ۴). ارزشیابی آموزشی نیز به عنوان یک حیطه مهم

تربیت و تعلیم از این دایره خارج نیست و می توان از یافته های فقهی که ریشه در منابع طبیعی و متقن الهی دارد بر غنای نظری و عملی این حیطة بیفزاید.

فقه و انصاف و عدالت آموزشی

همان طور که در مبانی تحقیق در بالا اشاره شد، رویکردهای متخصصان آموزشی به مسئله انصاف در آزمون سازی، اغلب بر اساس رویکردهای عینی گرا و پوزیتیویستی است که بر استانداردهای، اتخاذ نگاه واحد، کلی نگری و تعمیم استوار است. برای احراز شرایط استانداردهای ذکر شده در فوق، اغلب از مدل های آماری و عددی مرسوم استفاده می شود. اگرچه این نوع نگاه در ابتدا عادلانه، منصفانه و مردم سالارانه به نظر می رسد، ولی این گونه روش های اندازه گیری شامل خطاهای استانداردهای نظام یافته ای است که میانگین جامعه را در نظر می گیرد. این به معنای نابودی کرانه های جمعیت هدف است یا تنها نخبگان کران های بالایی از آن سود می برند (سرمدی و معصومی نژاد، ۱۳۹۴). از طرف دیگر، اغلب این رویکردها به روایی ساخت، مؤلفه انصاف و عواقب پسینی آزمون، در تضاد با اصول آموزش مطروحه در دوران پست متد است، زیرا اغلب بر اساس استانداردهایی تدوین شده اند که برای جمعیت ایدئال، در بافت ایدئال و با شرایط ایدئال است، در حالی که دانش بومی، فرهنگ بومی و مخاطب خاص بومی که در شرایط خاص بومی زندگی می کند را نادیده می گیرد (کومار وادیولو، ۲۰۰۵). به همین دلیل، خاص بودن بافت فرهنگی - دینی و آموزشی ایران، و ریشه دار بودن مفهوم عدالت، انصاف و حقوق فردی و اجتماعی آزمون ایجاب می کند تا با استفاده از ظرفیت های فقه تربیتی برخی از مبانی و مؤلفه های رویکردهای استاندارد به روایی و انصاف در آزمون را مورد مذاقه قرار داد. از طرف دیگر، موضوع عدل و انصاف در همه مبانی فقهی مورد اشاره قرار گرفته است؛ لذا استخراج کاربردهای آنان در مسئله مورد بحث دور از واقعیت نیست. در زیر، موضوع عدل و انصاف در منابع فقهی به صورت خلاصه بررسی شده است:

الف) صاحب جوهر عدل و انصاف را یک قاعده کلی می داند که در همه امور فراگیر

است و به آن استناد می‌کنند. قرآن کریم مردم را به رعایت عدل و انصاف تشویق می‌کند و بیان می‌دارد اساس تشریح پاره‌ای از احکام عدل و انصاف است. بر اساس علی محامد (۱۳۸۵)، اساس تکوین و تشریح بر عدل و انصاف استوار است. خداوند متعال در آیات گوناگونی از مکلفان خواسته است عدل و انصاف را پایه کار خود قرار دهند.

ب) سنت: بر اساس الهی خراسانی (۱۳۸۷)، در نظر صاحب‌نظران، انصاف به معنای عام اشکال مورد قاعده را دربرمی‌گیرد، در روایات متواتری مورد تأکید قرار گرفته است؛ به طوری که رعایت آن از محاسن و فضایل مسلمان است. علاوه بر آن روایات خاصی در ابواب گوناگون فقه بیان شده است که از مجموع آن‌ها مفاد قاعده بودن انصاف به دست می‌آید.

ج) سیره عقلا: برای اثبات قاعده عدل و انصاف به سیره عقلا تمسک شده است؛ به طوری که قاعده عدل و انصاف ریشه در ارتکاز عقلا دارد (الهی خراسانی: ۱۴). بر این اساس تقسیم بر پایه تساوی اقتضای عدل و انصاف است و خلاف آن انکار عدل و انصاف است. البته قاعده‌مند بودن عقل و انسان بر اساس سیره عقلا در باب‌های گوناگون منتقدان و معارضانی دارد. با این وجود، قاعده عدل و انصاف مانند قاعده عسر و حرج و قاعده لاضرر بر تمام احکام اسلام حکومت دارد.

روش تحقیق

هدف از تحقیق حاضر بررسی ملاحظات بومی مبتنی بر فقه تربیتی است که ساخت و به‌کارگیری آزمون و تفاسیر نمره‌محور استنباط‌شده از آن در بافت فرهنگی و اجتماعی ایران را تضمین می‌کند و چالش‌هایی که برای احراز و روایی آزمون و انصاف در ارزشیابی با آن مواجه هستیم را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این تحقیق با استخدام یک رویکرد کیفی و با الهام از قالب نظری کین (۲۰۱۳)، چگونگی بومی‌سازی مؤلفه‌های انصاف در زیرسازهای آزمون توضیح داده می‌شود. این قالب نظری تعریف محیط کاربرد، ارزشیابی، تعمیم، تفسیر، برونیابی، و بهره‌برداری از آزمون را شامل می‌شود. همچنین برای توصیف فرایند بومی‌سازی از روش دیگرامی تولمین (۱۹۵۸) استفاده می‌شود که در اینجا به دلیل محدودیت‌های

نوشتاری به جدول تبدیل شده است. استفاده از روش توصیفی تولمین، تحلیل کامل فرایند را برای محقق ممکن می‌سازد و امکان فهم براهین مطرح شده به عنوان شواهد مؤلفه انصاف را میسر می‌کند.

نتایج تحقیق و راهکارهای فقهی تربیتی

بروز جنبه‌های جدید از زندگی مدرن باعث ظهور مسائل نوپدید فراوانی شده است که نمی‌توان آن‌ها را بی‌نیاز از احکام فقهی دانست. اگرچه رویکردهای استنباطی فقیهان تاکنون بیشتر معطوف به جنبه‌های فردی احکام تکلیفی بوده است، نمی‌توان وضع احکام برای بایدها و نبایدهای اجتماعی را نادیده گرفت. غنای منابع فقهی و ریشه‌دار بودن آن در دانش الهی، کشف احکام فقهی بر اساس قواعد فقهی و ایجاد ابواب نوین فقهی را امکان‌پذیر کرده است (طرقی و ابراهیمی، ۱۳۹۷). از آنجاکه فقه اسلام ثابت کرده است در مواجهه با چالش‌ها و مسائل نوپدید پویایی لازم را دارد، استخدام قواعد فقهی به منظور تصریح ابعاد این احکام، به ویژه در جاهایی که مکلف قدرت انطباق ندارد، ضروری است. مسئله انصاف در آزمون‌سازی از لحاظ فنی بعد مهمی از آزمون‌سازی را شامل می‌شود و بخش مهمی از روایی ساخت آزمون را در برمی‌گیرد (اعرافی، ۱۳۹۵). علاوه بر آن، از لحاظ اجتماعی نیز اثرات پسینی فراوانی دارد که گاهی با حقوق فردی و اجتماعی و آینده شغلی افراد، ارتباط مستقیم دارد. در این بخش با به‌کارگیری قالب نظریه فوق‌الذکر و برخی از جنبه‌های مهم انصاف در آزمون‌سازی و عواقب اجتماعی تربیتی آن اشاره می‌کنیم و در پایان نیز با اتخاذ یک رویکرد فقهی - تربیتی، راهکارهای لازم برای بومی‌سازی زیرساخت انصاف در روایی آزمون بیان شده است:

جدول شماره یک: واریانس نامرتب با سازه

<p>اندازه‌گیری دانش، مهارت و توانایی آزمون‌دهنده در حیطه مورد نظر بدون القای واریانس نامرتب به سازه</p>	<p>اصل اول انصاف</p>
<p>ارائه محتوای آزمون آغشته به سوگیری فرهنگی، زبانی و غیره - سوگیری‌های زبانی از طریق استفاده از برخی اصطلاحات و عبارات غیراستاندارد - استفاده از ارجاعات فرهنگی که برای یک فرد یا گروه خاصی از آزمون‌دهندگان معنادار است - استفاده از آیتم‌ها و گزینه‌های معنادار برای یک فرد یا یگ گروه خاص از آزمون‌دهنده‌ها</p>	<p>منبع واریانس نامرتب</p>
<p>تحلیل جامع حیطه آزمون برای رفع سوگیری‌های زبانی، فرهنگی در مفاد آزمون - ترمیم آیتم‌ها و گزینه‌ها و تلاش برای کاهش خطای اندازه‌گیری</p>	<p>الزام تکنیکی</p>
<p>باید دقت شود که سوگیری‌های زبانی، فرهنگی، و یا فنی مرتبط به ریشه سؤال و غیره یک فرد، گروه یا قومیت را در رقابت با دیگر آزمون‌دهندگان مزیت ببخشد. برای مثال اگر در یک آزمون سراسری، سوالات تاریخ و یا فرهنگ بر اساس تاریخ و فرهنگ یک شهر خاص انتخاب شوند، داوطلبان این شهر در مقایسه با دیگران دارای یک مزیت هستند که ارتباطی با دانش و مهارت و توانایی علمی آن‌ها در حیطه مورد رقابت ندارد. این مزیت یک واریانس نامرتب به سازه است که در نتیجه آزمون تأثیر می‌گذارد و موجب ایجاد حق الناس و سلب جمعی حقوق افراد می‌شود.</p>	<p>ملاحظه فقهی - تربیتی</p>

جدول شماره دو: معناداری یکنواخت نمره آزمون

<p>متناسب بودن معناداری نمره آزمون برای جمعیت آزمون‌دهنده</p>	<p>اصل دوم انصاف</p>
<p>استفاده از روال، شواهد نامعتبر و ویژگی‌های آماری نامناسب برای ارزشیابی سازه مورد آزمون - روال نمره‌دهی و تصحیح منجر به نمرات متفاوت برای افراد متفاوت می‌شود، درحالی‌که این افراد دارای دانش، مهارت و توانایی یکسانی در ساخت مورد نظر آزمون هستند. - شرایط آزمون (نور، دما، محیط فیزیکی و پیشینه آموزشی) برای آزمون‌دهندگان یکسان نباشد - ویژگی‌های آماری سؤالات باعث شود که آزمون برای یک جمعیت و یا یک فرد خاص کارکرد متفاوت داشته باشد.</p>	<p>منابع عدم تناسب</p>
<p>باید تمهیدات لازم برای تخمین روایی آزمون و تناسب روال آزمون، شرایط آزمون و ویژگی‌های آماری آزمون برای همه جمعیت آزمون‌دهنده صورت بگیرد.</p>	<p>الزام تکنیکی</p>
<p>یکنواخت نبودن معنای نمره آزمون به دلیل نادیده گرفتن هرکدام از الزامات فنی فوق باعث ایجاد بی‌عدالتی و ترجیح یک فرد یا گروه بر افراد دیگر می‌شود. برای مثال سخت بودن بیش از حد آزمون باعث می‌شود که جمعیت با توانایی متوسط به ناحق در کران پایین توزیع نمرات قرار بگیرند و یا آسان بودن بیش از حد سؤالات ممکن است باعث شود که افراد قوی و ضعیف به ناحق در یک سطح عملکرد قرار بگیرند. چنین شرایطی زمینه‌ساز سلب حقوق فردی، اجتماعی، و اقتصادی فراوانی خواهد شد.</p>	<p>ملاحظه فقهی - تربیتی</p>

جدول شماره سه: طرح برهان معتبر برای جمع‌آوری شواهد روایی

<p>طرح برهان روا و پایا از تفسیر - کاربرد آزمون</p>	<p>اصل سوم انصاف</p>
<p>تفسیر انجام‌گرفته از نمرات آزمون با اهداف تجویزی آزمون سنخیت ندارد. - واریانس نمرات به دست آمده، منعکس‌کننده تفاوت‌های واقعی در دانش، مهارت و توانایی‌های مرتبط با سازه مورد آزمون نیست. - نمرات به دست آمده در آزمون با دیگر معیارهای معتبر همان سازه همبستگی ندارد.</p>	<p>منابع عدم اعتبار برهان</p>
<p>بررسی کامل جنبه‌های پایایی، روایی ظاهری، راوی محتوایی و روایی پسینی آزمون و کنترل میزان همبستگی آزمون با معیار دوم و سوم استاندارد شده همان سازه مورد آزمون.</p>	<p>الزام تکنیکی</p>
<p>عدل و انصاف ایجاب می‌کند که طرح هر برهان تفسیری از نتایج آزمون با کاربرد آزمون سنخیت داشته باشد. برای مثال در آزمونی که به منظور استخدام یک مدرس برگزار شده است، شکل ظاهری آزمون (تدریس عملی)، محتوای آزمون و تفسیر انجام‌شده از نمرات آزمون، با سازه تدریس (دانش، مهارت و توانایی تدریس) سنخیت داشته باشد. یا برای مثال اگر برای استخدام یک تاپیست از آزمون چهارگزینه‌ای استفاده کردیم، شکل آزمون و چه بسا محتوای آزمون با دانش و مهارت و توانایی تاپی سنخیت ندارد و بنابراین هر نوع تفسیر و تصمیم‌گیری بر اساس این نوع نامتناسخ از آزمون، حقوق مختلفی را از فرد آزمون‌دهنده سلب می‌کند.</p>	<p>ملاحظه فقهی - تربیتی</p>

نگاهی اجمالی به این مسائل نشان می‌دهد که به دلیل تأثیر مستقیم تصمیم‌سازی‌های آزمونی بر حقوق فردی و اجتماعی انسان‌ها، نیازمند اتخاذ یک رویکرد مبنایی فقهی برای بررسی بیشتر موضوع هستیم. بر اساس کیانی و دیگران (۲۰۰۹)، آزمون‌های سرنوشت‌ساز مانند ورودی دانشگاه‌ها، تأثیرات پسینی فراوانی دارند و در صورت ایراد در روایی ساخت آن‌ها، عواقب منفی اجتماعی و روان‌شناختی زیادی را در پی دارند که علاوه بر سلب حقوق فراوان، بر زیست افراد تا پایان عمر تأثیر می‌گذارند. فقه اسلامی به دلیل ریشه‌دار بودن در

منابع غنی الهی و انسان‌شناختی، و پویایی خود قدرت انطباق با مسائل نوپدید را دارد و برای آن‌ها راه کار ارائه می‌کند. ولی نظر به بکر بودن موضوع حاضر، رویکردهای فقهی تربیتی ذیل برای ورود به این موضوع می‌تواند مورد تأمل قرار گیرد.

۱. رویکرد قاعده‌محور: بر اساس ابراهیمی و طرقي (۱۳۹۷)، قواعد فقهی امور کلی هستند که بدون واسطه قابلیت انطباق بر مصادیق را دارند. اگرچه شناخت مصادیق و بررسی انطباق قواعد، خود نیازمند به علم و تخصص است و گاهی مکلف به تنهایی قابلیت تمیز آن را ندارد، اما بررسی فقهی مسائل مرتبط با آزمون‌سازی را نیز می‌توان از چشم‌انداز برخی قواعد فقهی مانند لاضرر، مورد مذاقه قرار داد و بحث حقوق آزمون‌دهنده و تکلیف مکلف را در چنین مواردی تبیین کرده و با قاعده کلی انطباق داد.

۲. رویکرد معرفت‌شناختی: شناخت ماهیت انصاف در مسئله آزمون به کمک مبانی عقلانی، فطری، حکمت و فضیلت یک رویکرد اپیستمیک به این مسئله است که زمینه استنباط یا انطباق حکم فطری متناظر با یک پدیده نو را امکان‌پذیر می‌سازد. بر اساس مطالعات ترکاشوند و دیگران (۱۳۹۷)، چنین رویکردی منجر به ارائه الگوهای متناسب نظری می‌شود که در رویکردهای تربیتی و تعلیمی قابلیت کاربرد دارند. فقه تربیتی نیز برای پدیده‌شناسی موضوع انصاف در آزمون می‌تواند از رویکرد معرفت‌شناختی بهره بگیرد و از قبل آن به یک راهکار عملیاتی برسد.

۳. رویکرد مبنا‌محور: اعرافی (۱۳۹۵) بر این عقیده است که برای دستیابی به هست‌ها و واقعیت‌های تربیتی، می‌توان برخی احکام شرعی مرتبط با موضوع را به صورت با هم بینی مورد بررسی قرار داد. بر این اساس، برای دستیابی به فقه تربیتی در موضوعات نوپدید، می‌توان مبانی مرتبط با آن را مورد کاوش قرار داد و اصول و روش‌های تربیتی را از نتیجه این دو (با هم بینی احکام و مبناشناسی) استخراج و وضع کرد. این در شرایطی است که به دلیل تمایز ماهوی اصول تربیتی با اصول فقهی، یک رویکرد فقهی نسبت به موضوع انصاف در روایی ساخت آزمون می‌تواند منجر به کشف و پیشنهاد اصول تربیتی بدیع شود، اصول موجود را اصلاح، ویرایش و پالایش کند یا اصول موجود را تأیید و رد نماید.

نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که مؤلفه‌های انصاف در روایی آزمون در کشور ایران که دارای یک بافت دینی و اجتماعی خاص است، به دلیل فراوانی آزمون‌های سرنوشت‌ساز استخدامی و ورودی دانشگاه‌ها و مراکز علمی، از اهمیت بالایی برخوردار است. با گذار از دوران روش و ورود به دوره پساروش در آموزش، بسیاری از حوزه‌های تکنیکی مرتبط با تعلیم و تربیت، ضمن در نظر گرفتن استانداردهای جهانی، به سمت بومی شدن و تطبیق دادن رویکردهای نظری با بافت و دانش بومی در حال حرکت هستند (نونان، ۱۹۹۵). از آنجاکه پیشینه تحقیق در مورد روایی آزمون و عواقب پسینی آن تقریباً عاری از این نوع نگاه جهانی - بومی شده است، تحقیق حاضر تلاشی بود تا با نگاه فقه تربیتی که متصل به منابع غنی دانشی است و در تطبیق با مسائل نوپدید از پویایی خوبی برخوردار است، در جهت بومی‌سازی رویکردهای عملی و نظری به این پدیده کاوشی صورت گیرد. اگرچه نتایج این تحقیق که از باهم‌بینی ملاحظات فنی و ملاحظات فقهی تربیتی نشان داد که فقه تربیتی حداقل از سه رویکرد مبنا محور، قاعده محور و معرفت‌شناختی امکان ورود به این بحث را دارد، ولی تحقیقات بیشتری مورد نیاز است تا منجر به ارائه یک راه حل عینی و تفصیلی شود که مورد استفاده تصمیم‌سازان آموزشی و مجتمع دانشی ما قرار بگیرد.

منابع

۱. اعرافی، علیرضا (۱۳۹۵)، *تأثیرات فقه بر نظام تربیتی*، راهبرد فرهنگ، شماره ششم، ۱۱۴-۱۳۱.
۲. اعرافی، علیرضا (۱۳۹۱)، *فقه تربیتی: مبانی و پیش فرض‌ها*، تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی، قم: مؤسسه فرهنگی اشراق و عرفان
۳. بناری، علی همت (۱۳۸۱)، «نگاهی به تعامل فقه و تربیت با تأکید بر نقش فقه در تربیت»، *معرفت*، شماره ۵۷، ۳۷-۴۹.
۴. بناری، علی همت (۱۳۸۳). *نگرشی بر تعامل فقه و تربیت*، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
۵. ترکاشوند، سینا، کشاورز، سوسن، صالحی، اکبر، میرزامحمدی، محمد حسن، «ارائه الگوی نظری عدالت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی براساس مبانی معرفت‌شناختی عدالت فارابی»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، دوره سوم، شماره نهم، ۷-۳۴.
۶. سرمدی، محمدرضا، معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۴)، «جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی»، دوره دهم، شماره سوم، ۶۳-۷۰.
۷. الهی خراسانی، علی (۱۳۸۷)، «قاعده عدل و انصاف»، *قواعد فقه قضا و حکومت*، جستان، دوره ششم، شماره بیستم، ۱۰-۳۴.
۸. طرقي، مجید، ابراهیمی، جواد (۱۳۹۷)، «تربیت اجتماعی از منظر فقهی، مبتنی بر نظام قواعد فقهی»، *مطالعات فقه تربیتی*، دوره پنجم، شماره نهم، ۳۷-۶۲.

منابع لاتین

1. Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, 72, 487-511.
2. Angoff, W. H. (1993). Perspectives on differential item functioning methodology. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Bolger, N. & Kellaghan, T. (1990). Method of measurement and gender differences in Scholastic Achievement. *Journal of Educational Measurement*, 27, 165 _ 174.
4. Chaloub _ Deville, M. (2015). Validity theory: Reform, policies, accountability testing, and Consequences. *Language Testing*, 1 _ 20.

5. Clapham, C. (1996). The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press.
6. Davies, A. (2010). Test fairness: A response. *Language Testing*, 27, 171–176.
7. Gipps, C. & Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. In C. Wyatt _ Smith & J. Cumming (Eds.) , *Educational assessment in 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 105 _ 118). Netherlands: Springer Science and Business Media.
8. Johnson, D. (2008). *Stop high _ stakes testing: An appeal to America’s conscience*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
9. Kiani, G.R; Alibakhshi, G & Akbari, R (2009). On the consequential validity of ESP tests: a qualitative study in Iran. *The journal of applied linguistics*, 2 (1) , 103 _ 126.
10. Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50 (1) , 1 _ 73.
11. Kunnan, A. J. (2000). Fairness and justice for all. In A. J. Kunnan (Ed.) , *Fairness and validation in language assessment* (pp. 1–14). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
12. Kunnan, A. J. (2004). Test fairness. In Milanovic, M. & Weir C., (Eds.) , *European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference* (pp. 27–48). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
13. Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
14. Lei, X. (2007). Shanghai gaokao yingyu fenshu de xingbie chayi he yuanying [Gender differences and their sources on the National Maculation English Test in the Shanghai area]. *Shanghai Research on Education*, 6, 43 _ 46.
15. Marchus, J. (2013). Barefaced cheating in China’s bull market for student fraud. *The Times Higher Education Supplement*, 20.35 _ 65.
16. McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Kenneth, D. B. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11, 219 _ 232.
17. McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
18. Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.) , *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13– 103). New York, NY: American Council on Education and Macmillan.
19. Noddings, N. (2004). High stakes testing, why? *Theory and research in Education*, 2, 263 _ 269.
20. Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Phoenix, ELT.
21. Phelps, R. P. (2008). The role and importance of standardized testing in the world of teaching and training. *Nonpartisan Education review*, 4, 1 _ 9.
22. Pitoniak, M. J. & Royer, J. M. (2001). Testing Accommodations for Examinees With Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues. *Review of Educational Research*, 71, 53 _ 104.
23. Schaefer, E. (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing*, 25, 465 _ 493.
24. Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B. S. (2008). High stakes testing in higher education and employment: Appraising the evidence for validity and fairness. *American Psychologist*, 63, 215 _ 227.

25. Thurlow, M. L., Thompson, S. J., & Lazarus, S. S. (2006). Considerations for the administration of tests to special needs students: Accommodations, modifications, and more. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.) *Handbook of test development* (pp. 653 _ 76). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
26. Toulmin, S. (1958) , *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.
27. Walberg, H. J. (2004). Examinations for educational productivity. In W. M. Evers & H. J. Walberg. *Testing student learning, evaluating teaching effectiveness* (pp. 3 _ 26). Hoover Intuition Press.
28. Walpole, M., P.M. McDonough, C.J. Bauer, C. Gibson, K. Kanyi and R. Toliver. (2005). This test is unfair: Urban African American and Latino high school students' perceptions of standardised college admission tests. *Urban Education*, 40, 321– 349.
29. Willingham, W. W. (1999). A systemic view of test fairness. In Messick S. (Ed.) , *Assessment in higher education: Issues in access, quality, student development, and public policy* (pp. 213–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Xi, X. (2008). Methods of Test Validation. In Shohamy, E., and Hornberger, N. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment (pp. 177–196). New York, NY: Springer.
31. Xi, X. (2010). How do we go about investigating test fairness? *Language Testing*, 27, 147– 170.
32. Zwick, R. (2006). Higher education admission testing. In R. L. Brennan (Ed.) , *Educational measurement* (pp. 647 _ 80). Westport, CT: Praeger Publishers.