

## ساخت، اعتباریابی و رواسازی ابزار سنجش عدالت آموزشی در ایران: یک رویکرد آمیخته ایرانی-اسلامی

فرهاد گنج بخش\* محبوبه سلیمان پورعمران\*\* بهرنگ اسماعیلی شاد\*\*\*

\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

[f\\_ganjbakhsh\\_54@yahoo.com](mailto:f_ganjbakhsh_54@yahoo.com)

\*\* (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

[m.pouromran@gmail.com](mailto:m.pouromran@gmail.com)

\*\*\* استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

[esmaeili@bojnourdiau.ac.ir](mailto:esmaeili@bojnourdiau.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۹/۱ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۹/۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۷

چکیده:

شناخت و تبیین مفهومی عدالت آموزشی به عنوان یک مساله اصلی در حوزه تحقیقات نظام آموزشی مطرح و عدم تبیین مولفه های این متغیر عملاً چالش راهبردی و مانع جدی تحقق اهداف برنامه ریزی آموزشی به منظور بهره مندی عادلانه افراد جامعه از آموزش های عمومی می باشد. بنابراین جهت کاهش خلاءهای علمی، این مقاله با هدف شناسایی مولفه های عدالت آموزشی با رویکرد ایرانی اسلامی در نظام آموزش و پرورش ایران انجام گردید. روش تحقیق پژوهش حاضر به صورت آمیخته اکتشافی انجام و پس از مصاحبه های عمیق با ۲۰ نفر از صاحب نظران حوزه آموزش با استفاده از نرم افزار مکس کیودی ای تحلیل داده های کیفی با رویکرد نظریه داده بنیاد صورت پذیرفت در ادامه با روش تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم افزار ایموس، نتایج بخش کیفی ارزیابی و مورد تأیید قرار گرفت. براساس یافته های تحقیق مولفه های شناسایی شده عدالت آموزشی به ترتیب اولویت عبارتند از بُعد آموزشی، توزیعی، زیرساختی، اسلامی، مدیریتی، اجرایی، ملی گرایانه، تربیتی، اجتماعی و اقتصادی. نتایج بخش کمی نیز بیانگر برازش مناسب مدل و تأییدکننده هر ده مضمون فراگیر و ۳۷ مضمون سازمان دهنده می باشد و بارهای عاملی مضامین سازمان دهنده بیانگر رابطه معنی دار و مثبت بین این عوامل و مقوله اصلی عدالت آموزشی است بنابراین به منظور تحقق عدالت آموزشی ضمن در نظر گرفتن مولفه های شناسایی شده، توجه به نقش بسترهای زمینه ای، عوامل مداخله گر و توجه به راهبردهایی نظیر اصلاح و بازنگری قوانین، مسائل فرهنگی و مذهبی، تغییر رویکرد نظام آموزشی و ایفای نقش مطلوب سازمان ها متولی ضروری است.

کلید واژه ها: عدالت آموزشی، رویکرد ایرانی-اسلامی، روش آمیخته اکتشافی

# Development, Validation and Reliability of an Educational Justice Measurement Tool in Iran: An Iranian-Islamic Mixed Approach

\*Farhad Ghanjbakhsh

\*\* Mahboubeh Soleimanpouromran

\*\*Behrang Esmailishad

\*P.h.d. student, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran  
f\_ganjbakhsh\_54@yahoo.com

\*\*corresponding author:\* Associate Prof, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

\*\*\*Assistant Prof, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

## Absterac

Recognizing the concept of educational justice as a main issue in the research field of educational systems and not explaining the components of this variable is practically a strategic challenge and a serious obstacle to the realization of educational planning goals.

Therefore, in order to reduce the scientific gaps, this article was conducted with the aim of identifying the components of educational justice with the Islamic Iranian approach.

The research method was conducted through exploratory research and after in-depth interviews with 20 experts in the field of education, qualitative data analysis was done with MAXQDA software using the data theory method, and then the results were checked and confirmed with the confirmatory factor analysis method and using AMOS software.

Based on the research findings, the components identified in order of priority are the educational, distribution, infrastructure, Islamic, managerial, executive, nationalistic, educational, social and economic dimension. The results of the quantitative section also indicate a good fit of the model and confirm all 10 overarching themes and 37 organizing themes and the factor loadings of the organizing themes show a significant and positive relationship between these factors and the main category of educational justice. Therefore, in order to achieve educational justice, while considering the identified components, it is essential to pay attention to the role of contextual factors, intervening variables, and strategies such as reforming and revising laws, addressing cultural and religious issues, changing the approach of the educational system, and ensuring the proper role of responsible organizations.

Keywords: Educational justice, Iranian-Islamic approach, exploratory mixed method

## مقدمه

مفهوم عدالت آموزشی همواره در طول تاریخ در فرهنگ های مختلف دارای تعاریف و معانی متفاوتی بوده و از دیدگاه های متنوعی به آن نگریسته شده است، این تنوع دیدگاه ها باعث گردیده که مفهوم عدالت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت همواره چالش برانگیز باشد (کامران نوری، ۱۴۰۲) لذا عدالت آموزشی همواره کانون توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. باتوجه به این تعاریف و بار معنایی متفاوت و همچنین دلالت های تربیتی مختلفی هرکدام از این فرهنگ ها به وجهی از عدالت آموزشی پرداخته اند، همین مسئله تحقق عدالت در آموزش و پرورش را به موضوعی چالشی تبدیل کرده است و رفع این مشکل نیازمند ارائه تعریفی از عدالت است که با مفهوم تربیت تعارض نداشته باشد بدین معنی که برداشتی از عدالت در مفهوم ترکیبی عدالت آموزشی مدنظر باشد که به ارزش های تربیتی، عقلانیت، استدلال، نقد، بی طرفی، احترام نهادن به دیگران و آزادی متعهد باشد (اورک، ۱۳۹۴).

به رغم موفقیت های بی دست آمده در زمینه عدالت آموزشی، اعلامیه همایش جهانی آموزش برای همه با بیان شکست در تحقق دسترسی و برابری در آموزش، اعلام داشتند که بیش از ۴۰ سال پیش ملت های سراسر دنیا از اعلامیه جهانی حقوق بشر و حق آموزش همه افراد صحبت می کردند اما این هدف هنوز محقق نشده است (سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد [یونسکو]<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). در حالی که مسئله عدالت آموزشی از دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ میلادی در جوامع غربی مطرح شده اما در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران مورد توجه کافی قرار نگرفته است. بخشی از این کم توجهی ها به ساختارهای فرهنگی اجتماعی جوامع در حال توسعه بر می گردد. ساختارهایی که تبعیض نابرابری گوناگون را طبیعی جلوه می دهد روشن است که برای شناسایی این ساختارها نیازمند مطالعه تاریخی می باشد وجود ساختارهای معیوب فرهنگ اجتماعی در جامعه ایران، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و حتی آموزشی امری طبیعی تلقی شده است در این رابطه باید گفت یکی از علت های وقوع انقلاب اسلامی در ایران تحقق آرمان عدالت و مبارزه با نابرابری های اجتماعی سیاسی و فرهنگی بوده است از این رو از بعد از انقلاب همه کوشش ها حول محور تامین و بسط عدالت گرد آمده است.

در این راستا در نهاد آموزش و پرورش نیز در کنار دیگر نهادهای اجتماعی اقتصادی مورد توجه قرار گرفت در حوزه آموزش و پرورش دو سند تحول آموزش و پرورش برای تامین چنین آرمانی تصویب گردید با این حال پس از گذشت چند دهه از انقلاب با وجود پیشرفت هایی که در این زمینه اتفاق افتاده هنوز عدالت همه جانبه تحقق نیافته است و در حوزه آموزش و پرورش فاصله میان آرمان عدالت و واقعیت های موجود بسیار است (صفر حیدری و حسین نژاد، ۱۳۹۳).

## مبانی نظری

آموزش و پرورش به عنوان یک حق طبیعی، فطری و ذاتی انسانی ضمن آن که به لحاظ فردی، عالی ترین تجربه معنوی بشری محسوب می شود. دارای نقش و تاثیر بی بدیل در عرصه های مختلف زندگی اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نیز است و باعث رشد شخصیت و به کمال رسیدن انسان بوده و استعدادهای بالقوه انسان را به سوی یک هدف مشخص به فعلیت می رساند و یک اصل قبول شده و مورد احترام در تمام ادیان، اسناد بین المللی و قوانین داخلی اکثر کشورهاست (قاسمی، ۱۴۰۱).

آموزش، وراى هدف خود مبتنى بر كسب دانش و افزايش فهم‌پذيرى و ادراك در ميان فراگيران، داراى اهداف و مقاصدى است كه از بافتى به بافت ديگر متفاوت است و رويكردهاى نظرى گوناگون، تبیین متفاوتی از این پدیده دارند. نودینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) بر این باور است كه اهدافى كه براى آموزش در جوامع قابل تصور است، بسيار ارزشمندتر از اهداف يادگيرى است و آگاهى افزايبى در صورتى كه در خدمت اين هدف متعالى قرار نگیرد، از ارزش‌هاى فضيلت بخش ساقط است. لذا هدف آموزش از دیدگاه ذینفعان گوناگون آن متفاوت است به نحوی كه سير تاريخى موضوعى نشان مى دهد كه هريس<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) معتقد است كه مفهوم آموزش يك مفهوم شخصى شده بر اساس اهداف سازمانى و سياسى افراد و گروه ها است، وينچ<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) افزايش بهره‌ورى اجتماعى افراد را مدنظر قرار مى دهد و يا استنديش<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) ايجاد برابرى شهروندى و توانش دموكراتيك، يا بروكفيلد<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) افزايش خود تعيين گرى و ارتقاء مهارت‌هاى تفكر انعكاسى بين فراگيران، پرچارد<sup>۷</sup> (۲۰۲۲) القاء عاملیت و خودبسندي در فراگيران، به همين دليل بيستا<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) معتقد است تحديد تعريف از آموزش به يادگيرى و آگاهى افزايبى يك برداشت كمينه از آموزش است. بنابراين رويكردهاى نظرى گوناگون، اهداف گوناگونى را براى آموزش ترسيم کرده‌اند كه از آن جمله مى‌توان به ايجاد رفاه اجتماعى و اقتصادى (بريگ‌هوس<sup>۹</sup>، ۲۰۲۴) اشاره داشت، لذا تعريف از هدف آموزشى به شدت بافت محور، مبتنى بر اصول هنجارى و ارزشى، بسيار پويا و داراى متغيرهاى ديناميك است به‌گونه‌اى كه اين اهداف از بافتى به بافت ديگر در تضارب و تنافى قرار مى‌گيرند (ديم و سمپسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳).

عدالت آموزشى زمانى محقق مى‌گردد كه از طريق درون داده‌ها و فرايندهاى جارى در محيط آموزشى، يادگيرندگان قادر باشند به پيامدها يا همان هدف غايى دست يابند. يكي از مؤثرترين راههاى تحقق عدالت آموزشى، تأمين فرصتهاى يكسان براى دسترسى عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انساني حق دارند از آموزش و پرورش يكسان برخوردار گردند.

اين موضوع بيانگر آن است كه اين رويكردهاى نظرى به اهداف آموزش، توسط برخى نظريه‌هاى بالادستى كه ريشه در نگاه‌هاى برابرى جويانه در آموزش دارند، هدايت مى‌شوند. بر اساس نگاه كلان‌تر، آموزش به معنای تجهیز و آگاهی افزایی فراگیر به ظرفیت‌های دانشی و مهارتی برای عملکرد برابر در وظایف و جایگاه‌های شهروندی است (بریگ‌هوس، ۲۰۲۴). علاوه بر این نگاه دموکراتیک، هدف کلان دیگر آموزش در نظام‌های مبتنی بر برابری‌جویی، فراهم آوردن شرایطی است که افراد بتوانند مهارت‌ها و دانش‌های لازم را برای دستیابی به سعادت و رفاه در زندگی دنیوی به دست آورند. این امر از طریق شکوفایی و توسعه پتانسیل‌های فطری بشری، اعم از توانمندی‌های فکری، عاطفی و اجتماعی،

- 
2. Noddings
  3. Harris
  4. Winch
  5. Standish
  6. Brookfield
  7. Perchard
  8. Biesta
  9. Brighouse
  10. Diem & Sampson

تحقق می‌یابد. در چنین نظامی، آموزش به عنوان ابزاری برای ارتقاء شخصیت فردی و اجتماعی عمل می‌کند و هدف آن تنها انتقال اطلاعات نیست، بلکه هدایت و پرورش توانایی‌های درونی انسان‌ها به گونه‌ای است که آنها بتوانند به طور فعال و سازنده در جامعه مشارکت کنند و به رشد و پیشرفت خود در تمامی ابعاد زندگی نائل آیند. به عبارت دیگر، این رویکرد آموزشی نه تنها بر ایجاد فرصت‌های برابر برای همه افراد تأکید دارد، بلکه بر توسعه همه‌جانبه شخصیت انسان به منظور رسیدن به سعادت فردی و اجتماعی نیز تأکید می‌کند (کاسا<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

اصول عدالت آموزشی معمولاً بر اساس ایدآل‌ها و ویژگی‌های خاص هر بافت طراحی می‌شوند بنابراین، تعمیم و اعمال آن‌ها در بافت‌های دیگر به طور مستقیم ممکن نیست. به همین دلیل، بسیاری از نظریه‌پردازان برجسته در حوزه آموزش بر اهمیت اقدام‌پژوهی و تطبیق اصول و رویه‌های جهانی با شرایط و ویژگی‌های بومی تأکید دارند (هنی<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این اندیشمندان معتقدند که کنشگران آموزشی باید تلاش کنند استانداردهای جهانی پذیرفته‌شده را در جنبه‌های مختلف آموزش، از جمله سیاست‌گذاری، طراحی برنامه درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی و سایر ابعاد، به کار گیرند. با این حال، استفاده از این استانداردها باید به طور آگاهانه و با در نظر گرفتن دانش، باورها و نیازهای بومی و فرهنگی هر جامعه صورت گیرد، تا به نتایج مؤثر و منطبق با واقعیت‌های محلی دست یابد در این میان وجود بی عدالتی‌های آموزشی، بیانگر آن است بسیاری از این استراتژیها، ناموفق بوده‌اند و نیاز به تغییر نگرش و استراتژی‌های آموزشی کاملاً مشهود است (تلما و مدودا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۴؛ والاس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۴).

نهادهای آموزشی یکی از نهادهای آغازین در همه جوامع بشری بوده است و اولین مراحل تربیت همه انسانهای جامعه، پس از خانواده، در نهادهای آموزشی صورت می‌پذیرد، از این رو تجربیات عادلانه یا ناعادلانه در این نهاد آموزشی، در ناخودآگاه افراد تأثیر گذاشته و ممکن است به سایر جنبه‌های زندگی انسان نیز تسری یابد (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۹۴). هر کودک متناسب با ظرفیتی که دارد، باید فرصت یادگیری داشته باشد و تا جایی که فرصت و استعداد او اقتضا می‌کند، رشد کند (رابرستون<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۵) اگر چنین شرایطی برای جامعه ایجاد شود، در واقع اصل عدالت رعایت و تعمیم یافته است، زیرا تحقق عدالت تربیتی مستلزم عدالت آموزشی و فراهم‌شدن دسترسی به آموزش و پرورش با کیفیت برای تمامی کودکان است لذا راه برون‌رفت از این پدیده برگشت به مبانی معرفتی بومی و استفاده اندیشگانی از آن در ساخت رویکردها، رویه‌ها، سیاست‌گذاری‌های بومی عنوان می‌شود که در این راستا از مبانی و استانداردها و معیارهای موفق جهانی نیز بهره برده است (سلیمی و صفرزاده، ۲۰۱۸).

در نظام آموزش و پرورش شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی به‌عنوان مصداق‌های عدالت آموزشی تعیین شده‌اند و در منابع به‌صورت طبقه‌بندی شده وجود دارند. از جمله آن‌ها می‌توان به نسبت دانش‌آموز به معلم یا نسبت دانش‌آموز به فضا یا تراکم دانش‌آموز به کلاس اشاره کرد. همه این‌ها شاخص‌های توزیع عدالت در آموزش و پرورش هستند. با وجود آنکه سند تحول، عدالت تربیتی را برای تمامی گروه هدف و در دو بعد کمی و کیفی تبیین کرده است، گاهی از عدالت به معنای توزیع مساوی امکانات و منابع یاد می‌شود. در حالی که عدالت آموزشی را دسترسی نابرابر به آموزش تعریف می‌کنند تا نظام آموزش و پرورش، متناسب با این نابرابری، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کند. به همین دلیل، در عمل عدالت به سطح میزان توزیع منابع و امکانات، آن هم برای گروه‌های هدف انتخابی و نه همه مخاطبان سند، تقلیل می‌یابد. این نوع عدالت، حتی اگر محقق هم شود، ظاهری است و در متن آن بی‌عدالتی وجود دارد زیرا در تقسیم عادلانه و نه مساوی، امکانات آموزشی و فرصت یادگیری در قالب ابعاد کیفی و فرهنگی مهم است (رستم، ۱۴۰۰).

- 
11. Kasa
  12. Henny
  13. Thelma & Madoda
  14. Vallas
  15. Robertson

عدالت آموزشی یعنی منابع، امکانات و ابزارهای آموزشی به صورت برابر و منظم فارغ از هرگونه تبعیض فرهنگی، نژادی، قومی، دینی، اجتماعی، اقتصادی و... در بین همه افراد جامعه توزیع گردد تا از طریق ایجاد فرصت های آموزشی برابر و متناسب با ویژگی های فردی، اجتماعی و فرهنگی افراد منجر به خلاقیت و شکوفایی استعداد های آنان گردد (کامران نوری، ۱۴۰۲).

در این راستا تاکید و تکیه الگوهای غربی برای برقراری عدالت آموزشی به عنوان تنها الگوی مناسب توسعه، عقلانی نیست زیرا بر مبنای اصول و ارزش های جامعه و متناسب با شرایط و امکانات و نیاز های آن نمی باشد. اتخاذ الگوی بومی در عرصه های گوناگون از اهمیت خاصی برخوردار است. به ویژه جامعه ایران که دارای جهان بینی توحیدی و الهی و آموزه های اسلامی است که از متن دین مبین اسلام قرآن و سنت بوده است. لذا بهره گیری از رویکرد ایرانی-اسلامی پیشرفت که بر اساس اصول معرفت شناختی و هستی شناختی اسلامی و در چهارچوب حقوق و اخلاق اسلامی شکل گرفته است می تواند بسیار کاربردی باشد. این الگو ثابت و جهان شمول است و می توان آن را بر اوضاع زمانی و مکانی گوناگون منطبق کرد. الگوی اسلامی پیشرفت به صفت ایرانی از جهت منطبق بودن این الگو بر وضعیت و ویژگی های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی ایران است (مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، ۱۳۹۱).

### پیشینه پژوهش

در زمینه عدالت آموزشی تحقیقات زیادی انجام گردیده است ولی خلاء جامعیت و پوشش تمامی ابعاد و مولفه های دخیل در امر عدالت آموزشی کاملاً مشهود می باشد همچنین عدم توجه به فرهنگ بومی ایرانی و مبنای آموزه های اسلامی سبب گشته تا کارکرد حداقلی برای این الگوها متصور باشد.

در مطالعه ای سانجدار و پریمایر<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۳) عدالت آموزشی در تحصیلات عالی را از منظر روش تدریس انعکاسی و روش تدریس انتقادی مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل از این تحقیق که به صورت کیفی انجام گرفت نشان داد که روش های تدریس انعکاسی و انتقادی که ریشه در عقاید و مبنای معرفت شناسی قرار دارند، تاثیر زیادی در ایجاد عدالت آموزشی و عدالت اجتماعی دارند و باعث بهبود متغیرهای امید، تاب آوری، و تغییرات سازنده در فضای آموزشی می شود و به بافت اجتماعی و رای آموزش معناداری بیشتری اعطاء می کند.

چن<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۲۳) تاثیر نظام های مدرسه ای اجباری روی برابری آموزشی را مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق برای بررسی روند زمانی این تاثیر از روش مطالعاتی پنل که از نظر زمانی یک رویکرد طولی به شمار می رود، استفاده شده است. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که استفاده از نظام های مدرسه داری اجباری به دلیل افزایش سطح آموزش باعث افزایش برابری در یادگیری در جامعه می شود ولی این برابری تا سطح تحصیلات تکمیلی حفظ نمی شود.

کاراکاس<sup>۱۸</sup> و همکاران (۲۰۲۳) با روش کیفی مرور نظام یافته، مبنای و تکامل دانشی عدالت آموزشی را از بین مقالات و کتابهای منتشر شده در پایگاه های داده از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۲۲ مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که تکامل دانشی در این زمینه را می توان به سه بازه زمانی متفاوت تقسیم کرد که شامل دوره بهبود مدیریت آموزشی برای حصول نتیجه مطلوب در عدالت آموزشی، دوره تلاش برای ایجاد عدالت اجتماعی ناشی از آموزش و دوره بسط مفاهیم برابری تقسیم کرد.

ورابو<sup>۱۹</sup> و همکاران (۲۰۲۳)، به بررسی تاثیر روش تدریس در عدالت آموزشی پرداخته اند و به صورت اختصاصی تاثیر روش تدریس مبتنی بر تجربه بر عدالت آموزشی بین فراگیران را بررسی کرده اند. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد

16. Sanjakdar & Premier

17. Chen

18. Karaköse

19. Worabo

که کاربست راهبردهای آموزشی مبتنی بر اقدام که منجر به یادگیری معنادار می شود یکی از راه های ایجاد برابری فرصت های یادگیری بین فراگیران است زیرا این روش تدریس نسبت به بافت فرهنگی یا اجتماعی خاصی سوگیری معنادار ندارد و باعث تحقق یادگیری معنادار بین همه فراگیران با ظرفیتهای یادگیری گوناگون می شود.

گانداربا و پانت<sup>۲۰</sup> (۲۰۲۳) برابری آموزشی و عدالت آموزشی را در نظام آموزشی کشور نپال بررسی کرده اند و به طور خاص به تحلیل تاثیر محرک های بخشی و اصلاحات اجتماعی بر ایجاد عدالت آموزشی در این کشور پرداخته اند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که هیچکدام از محرک های بخشی و تغییرات اجتماعی قادر به تحقق سیاست های عدالت آموزشی نبوده است و در زمینه تعمیم بخشی به آموزش و ارائه مهارتهای لازم موفق نبوده اند.

مایر<sup>۲۱</sup> (۲۰۲۰) در تحقیقی بحث عدالت آموزشی را از منظر متغیرهای فراگیر مانند توانایی های ذاتی و استعداد مورد بررسی قرار داده است. برای ارتباط این پدیده با عدالت آموزشی، نویسنده از رویکرد فلسفی به تفسیر عدالت آموزشی بهره برده است و معتقد است در نظام آموزشی برابر افراد مستعد و با استعداد کمتر باید در معرض میزان مساوی از فرصت های آموزشی قرار بگیرند و در نهایت نیز در ارزشیابی از آنها، تفاوت های فردی را در تفسیر نتایج عملکرد آنها لحاظ کنیم و از آنها انتظار برابر نداشته باشیم.

جیسینجر<sup>۲۲</sup> (۲۰۲۰) بحث عدالت در آموزش را از منظر آزمون های انتخابی مبتنی بر انتساب ویژگی هایی مانند استعداد مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داده است که استخدام آزمون های انتخابی برای فرصت های آموزشی بر اساس معیار استعداد منجر به نا عدالتی آموزشی می شود زیرا در این شرایط افرادی با استعداد کمتر فرصت راه یابی به فرصت های آموزشی و خود شکوفایی را ندارند.

بویس<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۹) مبحث عدالت آموزش را از منظر عدالت در ارزشیابی دنبال کرده است. این مطالعه که به صورت توصیفی و تبیینی انجام شده است، نشان داده است که استفاده از نظام ارزشیابی جانب دارانه که دارای ارزش های تجویزی و متضمن برخی نابرابری های ساختاری است موجب می شود که اهداف عدالت در آموزش محقق نشود. بر این اساس، باز احیاء عدالت در نظام های آموزشی مبتنی بر ارزشیابی هایی که دارای عواقب اجتماعی و سیاسی هستند، توصیه شده است.

بریمانی و آهنی رکاوندی (۱۴۰۱) نیز در تحقیقی رابطه بین هویت اجتماعی و عدالت آموزشی را از طریق مدل سازی ساختاری مورد بررسی قرار داده اند. نتایج حاصل از این تحقیق ضمن تأیید رابطه بین این دو متغیر، نشان داد که برخی متغیرهای مداخله گر و واسط مانند رفتار شهروندی بر تعدیل این رابطه هم بستگی تأثیر می گذارند.

محمدی و همکاران (۱۴۰۱) نیز به کمک روش کیفی نظریه داده بنیاد به دنبال ترسیم مفهوم عدالت آموزشی در بافت دانشگاه های علوم پزشکی بوده اند. 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 آزمون سازی استاندارد، پاسخ گو بودن آموزش به نیازها و عدم جهت گیری. تبعیض در آموزش است که مشتمل بر یازده متغیر عنوان شده است.

جلائیان بخشنده و غلامی کوتنائی (۱۴۰۱) با اتخاذ یک رویکرد متفاوت، عدالت آموزشی را از منظر جامعه شناسی مورد بررسی قرار داده اند. 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 فرصت های آموزشی و فرصت های اقتصادی و اجتماعی باعث بروز برخی نابرابری ها در آموزش شده است که تنها با اتخاذ سیاست گذاری های اجتماعی و آموزشی بلندمدت قابل رفع است.

---

20. Gandharba & Pant

21. Meyer

22. Giesinger

23. Boyce

کرمی و عنایتی (۱۴۰۱) در بررسی وضعیت موجود و مطلوب نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه پایدار با رویکرد الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت نشان داد عوامل موثر بر توسعه پایدار در نظام آموزش و پرورش با رویکرد الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت شامل ۶ بعد و ۴۵ مولفه بود. در بخش کمی، بررسی اختلاف وضعیت موجود و مطلوب در شش متغیر اصلی (فرهنگی، اجتماعی، زیست محیطی، اقتصادی، روش های آموزشی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، معنادار و زیاد بوده است. بعد فرهنگی، زیست محیطی و سند تحول بنیادین در مقایسه با دیگر ابعاد از وضعیت بهتری برخوردار بودند. بنابراین برای حرکت از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب توسعه پایدار لازم است نظام آموزش و پرورش اهمیت ویژه ای نسبت به آموزش مسائل اجتماعی، اقتصادی و روش های آموزشی موثر بر توسعه پایدار با رویکرد الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت داشته باشد.

سیدی و همکاران (۱۴۰۰) اهداف برنامه درسی را مبتنی بر رویکرد عدالت آموزشی مورد تحلیل قرار داده اند. یافته های 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 برنامه های درسی شده است و هم توسعه عدالت آموزشی را در کشور با نقصان روبرو کرده است. سبزیان و گراوند (۱۴۰۱) به بعد کاربردی مفهوم عدالت اجتماعی پرداخته اند و تلاش کرده اند تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی را از طریق ارائه یک علیت محور برسی کنند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که ضمن معنادار بودن رابطه هم بستگی بین دو متغیر، متغیرهای میانجی و مداخله گر دیگری مانند خودکارآمدی تحصیلی جهت و شدت این رابطه را تعدیل می کنند.

اسلامی هرندی و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه ای باهدف شناسایی مؤلفه های عدالت آموزشی در ایران، از رویکرد توصیفی-تحلیلی و اکتشاف استقرایی برای مرور اسناد و مطالعات مرتبط استفاده کردند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد که سه مؤلفه اصلی بسترسازی عادلانه، توزیع عادلانه منابع و شایسته پروری به همراه برخی گزاره های کلیدی حول محور برنامه درسی چندبعدی، سیاست گذاری و تصمیم سازی های مبتنی بر عدالت، گزینش عادلانه، عدم جهت گیری تعمدی نسبت به فراگیران، توسعه حرفه ای و توانمندسازی کنش گران آموزشی و برخی ابعاد زیرساختی مانند فضای آموزشی، بهداشت و غیره در ساخت نتایج این تحقیق دخیل بوده اند.

بررسی پیشینه های داخلی و خارجی نشان می دهد پژوهش های متعددی در زمینه عدالت آموزشی انجام شده اما در پژوهش های داخلی، رویکرد ایرانی و اسلامی از رویکردهای مغفول بوده که با توجه به اهمیت این مقوله در بافت و زمینه ویژه خود، اهمیت و اولویت بالایی دارد که پژوهش حاضر درصدد بررسی این مهم می باشد. بیشتر این پژوهش های خارجی نیز در زمینه فرصت های برابر آموزشی بوده است لذا شکاف تحقیقاتی در این حوزه به وضوح مشاهده می شود. از این رو انجام پژوهشی با این عنوان می تواند گامی در جهت پر کردن خلأ موجود باشد. از اینرو با توجه به اهمیت و حساسیت موضوع عدالت آموزشی که دربرگیرنده توسعه پایدار، ارزشی و انسانی می باش و همچنین با توجه به اسناد بالادستی مانند قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و نیز اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مورد بسط و گسترش عدالت آموزشی و از طرفی با استناد به پژوهش های متعددی که نشان دهنده محقق نشدن کامل اهداف عدالت آموزشی در نظام آموزش عمومی ایران است، پژوهش حاضر درصدد آرایه الگوی بومی و ویژه آموزش و پرورش ایران با رویکرد هویت ایرانی-اسلامی بوده و درصدد بررسی این مهم می باشد که الگوی عدالت آموزشی در آموزش عمومی ایران مبتنی بر رویکرد ایرانی-اسلامی کدام است؟

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از جنبه هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار می گیرد و با توجه به ماهیت و سؤالات پژوهشی، روش تحقیق به کار گرفته شده توصیفی از نوع پیمایشی که به صورت ترکیبی یا آمیخته اکتشافی (شامل هر دو روش کیفی و

کمی) اجرا گردیده است. این روش تحقیق ترکیبی به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که در ابتدا از داده‌های کیفی برای شناسایی ابعاد مختلف مسئله استفاده کند و سپس با به‌کارگیری روش‌های کمی، نتایج کیفی را ارزیابی و تأیید نماید. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش مشتمل بر دو گروه است، در بخش کیفی جامعه آماری با استفاده از روش هدفمند و با در نظر گرفتن قانون اشباع تعداد ۲۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که شامل اعضای هیات علمی، کارشناسان و خبرگان و صاحب نظران آموزش و پرورش بوده است که از نظر تخصصی آن‌ها شامل: مدیریت آموزشی: ۸ نفر (۴۰٪)، مشاوره تحصیلی: ۴ نفر (۲۰٪)، پژوهش در آموزش: ۳ نفر (۱۵٪)، برنامه‌ریزی درسی: ۵ نفر (۲۵٪) می‌باشند. در بخش کمی نیز مدیران، دبیران و معلمان آموزش و پرورش و اعضای هیات علمی در رشته‌های مرتبط با حوزه آموزش می‌باشند که با استفاده از فرمول حجم نمونه برای جامعه نامحدود، با فرض سطح اطمینان ۰/۹۵، نسبت موفقیت ۰/۵ و خطای مجاز ۰/۰۵، حجم نمونه برابر با ۳۸۴ محاسبه گردید.

#### ابزار گردآوری اطلاعات

در مرحله کیفی مطالعه کیفی با توجه به هدف اصلی شناسایی مولفه‌های عدالت آموزشی مبتنی بر رویکرد ایرانی-اسلامی و ارائه الگویی مناسب برای طراحی پرسشنامه در بخش کمی از مصاحبه‌های عمیق و اکتشافی به‌صورت انفرادی بهره گرفته شد و داده‌های کیفی جمع‌آوری شده با استفاده از فرآیند کدگذاری مبتنی بر طرح نظام‌مند نظریه داده بنیاد استراوس و کوربین<sup>۲۴</sup> (۱۹۹۰) تحلیل و مفاهیم، عوامل و مقوله‌ها با استفاده از نرم افزار مکس کیودی<sup>۲۵</sup> استخراج گردید. این مفاهیم مبنای طراحی و تدوین پرسشنامه برای بخش کمی پژوهش قرار گرفت.

به منظور بررسی کیفیت و اعتبار مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها، از معیار مقبولیت استفاده شد. در این فرایند، اعتبار و موثق بودن مفاهیم با توجه به ده شاخص ارزیابی گردید. این شاخص‌ها شامل تناسب، مفاهیم، انحراف، استناد به یادداشت‌ها، بداعت، کاربردی یا مفید بودن یافته‌ها، منطق، زمینه مفاهیم، عمق و حساسیت بودند. هر یک از این شاخص‌ها به‌طور دقیق برای سنجش و ارزیابی اعتبار داده‌ها و مقولات استفاده شده و مطمئن گردید که مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها دارای ویژگی‌های لازم برای اعتبارسنجی هستند. همچنین جهت بررسی پایایی در بخش کیفی از روش ضریب پایایی هولستی<sup>۲۶</sup> (درصد توافق مشاهده شده [پی‌ای]<sup>۲۷</sup>) نیز استفاده شده است که در این پژوهش ۰/۸۸ است و نشان دهنده تأیید پایایی بخش کیفی بوده است. با توجه به اینکه روش هولستی ساده و کاربردی است اما اشکال آن این است که نمی‌تواند مشخص نماید که چه میزان توافق بین کدگذاران ناشی از شانس و چه میزان ناشی از تعداد طبقات در تحلیل است. برای خنثی کردن اثر شانس از شاخص ضریب کاپای کوهن<sup>۲۸</sup> براساس نظر اسکات<sup>۲۹</sup> استفاده گردید بدین منظور، سه کدگذار، تمام مقوله استخراج شده که حاصل از ترکیب ۲۰۲ مفهوم غیر تکراری هستند را در قالب ۶ عوامل علی، پدیده، بسترها، مداخله گر، راهبردها و پیامدها دسته بندی کردند و در نهایت، میزان توافق آن‌ها از طریق نرم افزار مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱: میزان ضریب توافق کاپای سه کدگذار

مقدار ضریب توافق کاپا	جایگشت ضریب توافق کاپا
۰/۸۸۹	کدگذار اول و دوم
۱	کدگذار اول و سوم

24. Strauss & Corbin

25. MAXQDA

26. Holsti

27. Percentage of Agreement Observation (PAO)

28. Cohen's Kappa Coefficient

29. Scott

۰/۸۷۳	کدگذار دوم و سوم
۰/۹۲۱	میانگین

در مرحله مطالعه کمی براساس نتایج مرحله کیفی پرسشنامه‌ای محقق ساخته طراحی شد. برای ارزیابی روایی این مرحله، از شاخص روایی محتوا (سی‌وی‌آی)<sup>۳۰</sup> استفاده شد. در این روش، روایی محتوا از طریق محاسبه نسبت تعداد متخصصانی که به هر گزینه امتیاز ۳ یا ۴ داده‌اند به تعداد کل متخصصین محاسبه می‌شود. در این پژوهش، کسب نمره ۰/۹۳۱ در این شاخص، نشان‌دهنده روایی مناسب ابزار اندازه‌گیری به کار رفته است. علاوه بر این، شاخص نسبت روایی محتوا (سی‌وی‌آر)<sup>۳۱</sup> نیز برای بررسی روایی محتوا استفاده شد. در این روش، از متخصصان خواسته می‌شود تا هر آیت‌م را بر اساس یک طیف سه‌گانه «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» ارزیابی کنند. مقدار ۰/۶۴ برای این شاخص به دست آمد که حاکی از روایی قابل قبول آیت‌های پرسشنامه است. برای ارزیابی پایایی ابزار نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه گردید و نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی به دست آمده از پرسش‌نامه با بهره‌گیری قابلیت نرم‌افزارهای اسپ‌اس‌اس<sup>۳۲</sup> و ای‌موس<sup>۳۳</sup>، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (تحلیل عاملی اکتشافی و تائیدی) استفاده شد.

#### یافته‌ها

با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده، چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود ویژگی‌های هر یک از مصاحبه‌شوندگان به تفکیک ارائه گردیده است.

جدول ۲ توزیع فراوانی مصاحبه‌شوندگان با توجه به ویژگی‌های فردی

مصاحبه	جنسیت	مدرک تحصیلی	سابقه کار	تخصص	استان
۱	مرد	دکتر	۱۲	مدیریت آموزشی	تهران
۲	زن	دکتر	۱۰	مشاوره تحصیلی	تهران
۳	مرد	دکتر	۱۵	پژوهش در آموزش	تهران
۴	زن	دکتر	۸	برنامه‌ریزی درسی	تهران
۵	مرد	فوق لیسانس	۱۱	مدیریت آموزشی	تهران
۶	زن	دکتر	۷	مشاوره تحصیلی	اصفهان
۷	مرد	دکتر	۴	پژوهش در آموزش	اصفهان
۸	زن	فوق لیسانس	۶	برنامه‌ریزی درسی	اصفهان
۹	مرد	فوق لیسانس	۹	مدیریت آموزشی	اصفهان
۱۰	زن	دکتر	۳	مشاوره تحصیلی	خراسان رضوی
۱۱	مرد	دکتر	۹	پژوهش در آموزش	خراسان رضوی
۱۲	مرد	دکتر	۱۱	مدیریت آموزشی	خراسان رضوی
۱۳	زن	فوق لیسانس	۵	برنامه‌ریزی درسی	فارس
۱۴	مرد	دکتر	۶	مدیریت آموزشی	فارس
۱۵	زن	فوق لیسانس	۸	مشاوره تحصیلی	فارس
۱۶	مرد	فوق لیسانس	۵	مدیریت آموزشی	آذربایجان شرقی
۱۷	زن	دکتر	۹	برنامه‌ریزی درسی	آذربایجان شرقی
۱۸	زن	دکتر	۴	برنامه‌ریزی درسی	کردستان

30. Content Validity Index (CVA)

31 Content Validity Ratio (CVR)

32 SPSS

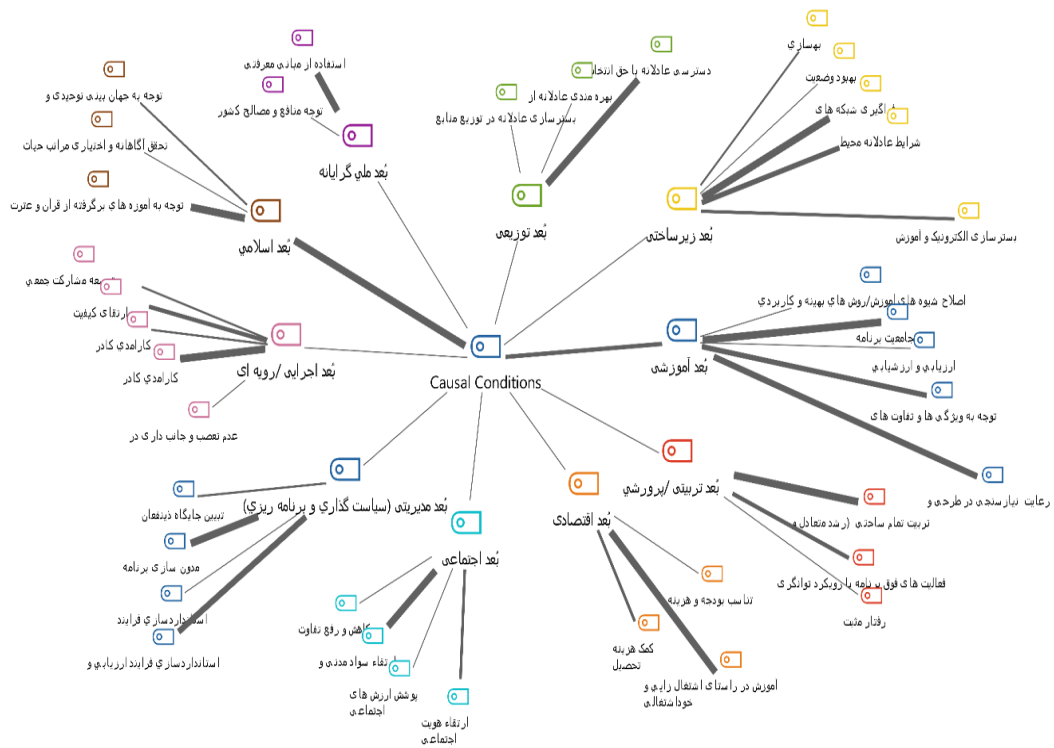
33. Amos

سیستان و بلوچستان	مدیریت آموزشی	۲۰	دکتر	مرد	۱۹
کرمان	مدیریت آموزشی	۲۲	فوق لیسانس	زن	۲۰

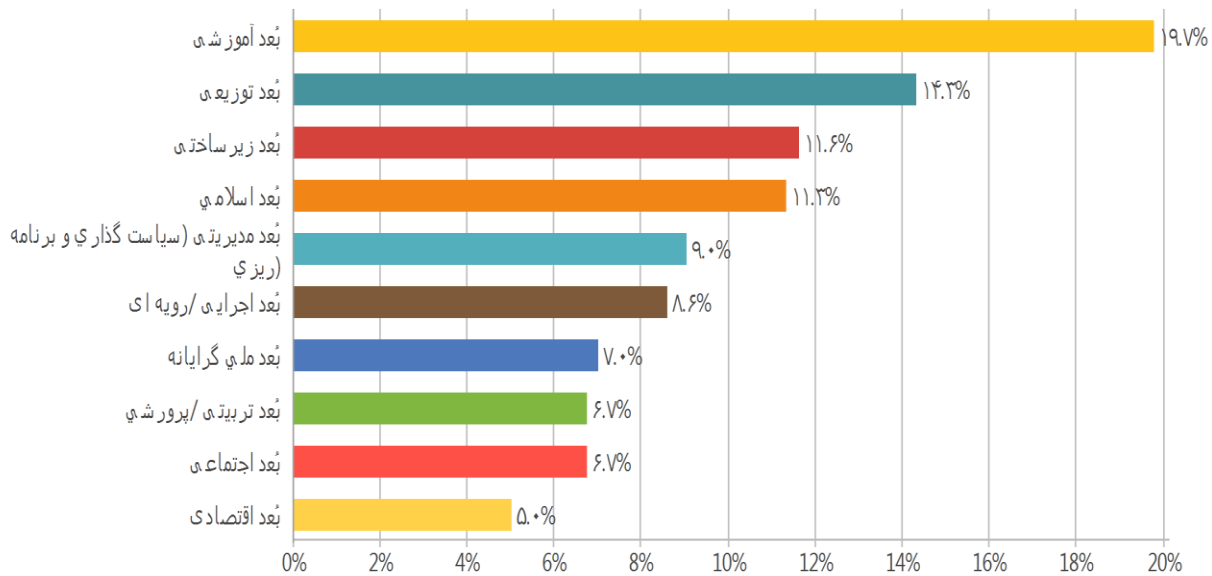
در بخش اول کدگذاری بخش کیفی پژوهش ابتدا نکات کلیدی مصاحبه‌ها در قالب کدهای رنگی نرم افزار شامل ۱۳۷۸ نکته خام اولیه استخراج گردید در ادامه پس از خارج ساختن موارد احصاء شده از حالت جمله‌ای و حذف موارد تکراری، تلخیص کدگذاری باز صورت پذیرفت در قالب ۱۳۶ مضمون اولیه و تعداد ۳۷ کد منحصر به فرد در خصوص عدالت آموزشی با رویکرد ایرانی- اسلامی تدوین گردید. این کدها حاصل بررسی دقیق مشابهت‌ها و تفاوت‌های مفاهیم ارائه شده در متن مصاحبه‌ها بود و بدون در نظر گرفتن روابط بین آنها و صرفاً به عنوان مفاهیم و گزاره‌های مفهومی جمع‌آوری گردید لذا بعد از مراجعه مکرر به مصاحبه‌ها، استفاده از نظر خبرگان و برقراری ارتباط منطقی بین کدهای باز، شرایط برای ورود به مرحله بعدی فراهم گردید.

در این مرحله ابتدا مضامین ترکیب شده طبق قالب مضامین نهایی استخراج شده از نرم افزار مکس کیودی‌ای همانگونه که در شکل ۱ ملاحظه می شود عوامل علی شامل: بُعد توزیعی با مولفه های (دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان، بسترسازی عادلانه در توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع)، بُعد زیرساختی با مولفه های (بهبودی مدارس، بهبود وضعیت سلامت، فراگیری شبکه‌های یادگیری، شرایط عادلانه محیط آموزشی، بسترسازی الکترونیک و آموزش مجازی)، بُعد آموزشی با مولفه های (اصلاح شیوه‌های آموزش / روش‌های بهینه و کاربردی آموزش، جامعیت برنامه درسی، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، رعایت نیازسنجی در طراحی و اجرا)، بُعد تربیتی / پرورشی بل مولفه های (تربیت تمام ساحتی (رشد متعادل و متوازن)، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری، رفتار مثبت‌گرا)، بُعد ملی‌گرایانه با مولفه های (استفاده از مبانی معرفتی بومی، توجه به منافع و مصالح کشور)، بُعد اسلامی با مولفه های (توجه به جهان‌بینی توحیدی و الهی، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه، توجه به آموزه‌های برگرفته از قرآن و عترت)، بُعد اجرایی (رویه‌ای) با مولفه های (توسعه مشارکت جمعی ذینفعان، ارتقای کیفیت آموزش، کارآمدی کادر آموزشی، کارآمدی کادر اجرایی، عدم تعصب و جانب‌داری در فرایندها)، بُعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی) با مولفه های (تبیین جایگاه ذینفعان، مدون‌سازی برنامه آموزشی، استانداردسازی فرآیند جذب، استانداردسازی فرآیند ارزیابی و ارتقاء)، بُعد اجتماعی با مولفه های (کاهش و رفع تفاوت نسلی، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی، ارتقاء هویت اجتماعی) و بُعد اقتصادی با مولفه های (آموزش در راستای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی، تناسب بودجه و هزینه، کمک‌هزینه تحصیل) می باشند لذا الگوی نهایی تدوین شده در بخش کیفی جهت متغیر عدالت آموزشی براساس این عوامل ارائه گردید

همانگونه که در جدول و نمودار گزارش خروجی نرم افزار مکس کیودی‌ای نیز مشخص است اولویت‌بندی مولفه‌های شناسایی شده عدالت آموزشی به ترتیب با توجه به سهم اثرگذاری آنها براساس دیدگاه مصاحبه شونده‌گان عبارتند از: بُعد آموزشی ۱۹/۷۴ درصد، بُعد توزیعی ۱۴/۳۱ درصد، بُعد زیرساختی ۱۱/۵۹ درصد، بُعد اسلامی ۱۱/۳۰ درصد، بُعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی) ۹/۰۱ درصد، بُعد اجرایی /رویه ای ۸/۵۸ درصد، بُعد ملی‌گرایانه ۷/۰۱ درصد، بُعد تربیتی /پرورشی ۶/۷۲ درصد، بُعد اجتماعی ۶/۷۲ درصد و بُعد اقتصادی ۵/۰۱ درصد.



شکل ۱. خروجی الگوی مؤلفه های عدالت آموزشی در نرم افزار MAXQDA



نمودار ۱. درصد سهم عامل های شناسایی شده در تبیین متغیر عدالت آموزشی

جدول ۳. سهم عامل های شناسایی شده در تبیین متغیر عدالت آموزشی

مقوله/مضامین سازمان دهنده	نماد	تعداد استناد	درصد
بُعد آموزشی	EDD	۱۳۸	۱۹/۷۴
بُعد توزیعی	DD	۱۰۰	۱۴/۳۱
بُعد زیرساختی	ID	۸۱	۱۱/۵۹
بُعد اسلامی	ISD	۷۹	۱۱/۳۰
بُعد مدیریتی (سیاست گذاری و برنامه ریزی)	MD	۶۳	۹/۰۱
بُعد اجرایی / رویه ای	ED	۶۰	۸/۵۸
بُعد ملی گرایانه	ND	۴۹	۷/۰۱
بُعد تربیتی / پرورشی	DD	۴۷	۶/۷۲
بُعد اجتماعی	SD	۴۷	۶/۷۲
بُعد اقتصادی	ECD	۳۵	۵/۰۱
کل		۶۹۹	۱۰۰/۰۰

در خصوص سایر ابعاد الگوی نهایی شامل بسترهای زمینه ای، عوامل مداخله گر، راهبردها و پیامدهای موضوعی در ادامه پس از انجام مرحله کدگذاری گزینشی هریک از ابعاد و مولفه های آن تبیین و ارائه گردید.

عوامل زمینه ای نشانگر سلسله خصوصیات خاص و ویژه ای است که در آن راهبردها و کنش متقابل آنها برای اداره، کنترل و پاسخ به پدیده صورت می گیرد. از زمینه‌هایی که برای تبیین پدیده مورد مطالعه از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان می توان به آن اشاره کرد بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم، ترتیب ارتباطات مطلوب و متقابل با دانشگاه و صنعت، بهبود نظام پرداخت حقوق و مزایای فرهنگیان، شیوه های نوین آموزش از جمله تحصیل در منزل و رویکرد مکان یابی اصولی در کاربری های آموزشی بیان شده است.

شرایط مداخله گر نیز شرایطی هستند که بر چگونگی کنش متقابل و راهبردهای پیشنهادی اثر می گذارند که در این پژوهش شامل: زیرساخت های فناوری محور در آموزش، تخصیص بودجه متناسب و خاص پیاده سازی عدالت آموزش در قانون بودجه، توزیع متوازن خدمات شهری، سازمان های مردم نهاد، بهره گیری از ظرفیت صدا و سیما.

راهبردها در نظریه داده بنیاد به ارائه راه‌حل‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد درواقع منظور همان استراتژی یا برنامه های فراگیری است که سبب می شود پدیده محوری به پیامدهای مورد نظر منتهی شود. برای مطالعه حاضر راهبردها به ترتیب اهمیت بر اساس نتایج بخش کیفی شامل: شکل گیری و بهبود سرمایه اجتماعی، رفاه اجتماعی و اقتصادی، فراگیر شدن آموزش (تحقق آموزش همگانی)، پویندگی اجتماعی، بهبود تربیت شهروندی، بهبود یادگیری، ایجاد توسعه پایدار و ارتقاء کیفیت آموزش اشاره دارد. بنابراین الگوی حاصل از تحلیل و کدگذاری مصاحبه های انجام شده در پژوهش حاضر حول محور عدالت آموزشی و با تمرکز بر رویکرد ایرانی- اسلامی به منظور بومی سازی به صورت شکل ۲ خواهد بود.



و مقوله اصلی عدالت آموزشی است که بیشترین اهمیت و تاثیر گذاری ابعاد عدالت آموزشی مربوط به بُعد آموزشی (۰/۹۳)، بُعد توزیعی (۰/۹۰)، بُعد زیرساختی (۰/۸۸۱)، بُعد اسلامی (۰/۸۱)، بُعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی) (۰/۷۹)، بُعد اجرایی (رویه‌ای) (۰/۷۶)، بُعد ملی‌گرایانه (۰/۶۸)، بُعد تربیتی / پرورشی (۰/۶۱)، بُعد اجتماعی (۰/۵۹) و بُعد اقتصادی (۰/۵۶) می باشد که عملاً نتایج متناظر با اولویت بندی انجام شده در بخش کیفی تحقیق است.

براساس مقادیر ضرایب مشخص می گردد که در بُعد توزیعی به ترتیب بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان (۰/۹۶)، بسترسازی عادلانه در توزیع منابع (۰/۹۲) و بهره‌مندی عادلانه از منابع (۰/۸۹) می باشد. در خصوص بُعد زیرساختی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های بهسازی مدارس (۰/۸۷)، شرایط عادلانه محیط آموزشی (۰/۸۱)، بسترسازی الکترونیک و آموزش مجازی (۰/۷۶)، فراگیری شبکه‌های یادگیری (۰/۷۰) و بهبود وضعیت سلامت (۰/۶۲) می باشد. در خصوص بُعد آموزشی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های جامعیت برنامه درسی (۰/۹۸)، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی (۰/۹۳)، اصلاح شیوه‌های آموزش / روش‌های بهینه و کاربردی آموزش (۰/۹۰)، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه (۰/۸۶) و رعایت نیازسنجی در طراحی و اجرا (۰/۸۱) می باشد. در خصوص بُعد تربیتی/پرورشی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های تربیت تمام ساحتی (رشد متعادل و متوازن) (۰/۷۷۴)، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری (۰/۷۰۳) و رفتار مثبت‌گرا (۰/۶۱۴) می باشد. در خصوص بُعد ملی‌گرایانه نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های توجه به منافع و مصالح کشور (۰/۸۹۲) و استفاده از مبانی معرفتی بومی (۰/۸۷۲) می باشد. در خصوص بُعد اسلامی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های توجه به آموزه‌های برگرفته از قرآن و عترت (۰/۹۵۷)، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه (۰/۷۶۳) و توجه به جهان‌بینی توحیدی و الهی (۰/۷۳۸) می باشد. در خصوص بُعد اجرایی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های کارآمدی کادر آموزشی (۰/۹۸۲)، کارآمدی کادر اجرایی (۰/۹۳۱)، عدم تعصب و جانب‌داری در فرایندها (۰/۸۳۳)، ارتقای کیفیت آموزش (۰/۷۵۳) و توسعه مشارکت جمعی ذینفعان (۰/۵۵۹) می باشد. در خصوص بُعد مدیریتی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های مدون‌سازی برنامه آموزشی (۰/۹۷۵)، استانداردسازی فرآیند جذب (۰/۹۱۴)، تبیین جایگاه ذینفعان (۰/۸۶۴) و استانداردسازی فرآیند ارزیابی و ارتقاء (۰/۶۸۱) می باشد. در خصوص بُعد اجتماعی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های پوشش ارزش‌های اجتماعی (۰/۹۰۱)، ارتقاء هویت اجتماعی (۰/۸۷۲)، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی (۰/۸۵۷) و کاهش و رفع تفاوت نسلی (۰/۷۲۲) می باشد. در خصوص بُعد اقتصادی نیز مشخص گردید بیشترین اهمیت مربوط به مضمون های کمک‌هزینه تحصیل (۰/۸۱۵)، آموزش در راستای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی (۰/۷۶۲) و تناسب بودجه و هزینه (۰/۷۰۴) می باشد.

جدول ۴ مقادیر بارهای عاملی مؤلفه های عدالت آموزشی

سطح معنی داری	مقدار بحرانی	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	
		۰/۰۳۸	۰/۹۳۱	۱/۰۰۰	Educational_Justice <---
		۰/۰۴۵	۰/۹۰۱	۱/۰۰۰	Educational_Justice <---
		۰/۰۴۴	۰/۸۸۱	۱/۰۰۰	Educational_Justice <---
***	۲۶/۳۵۰	۰/۰۳۸	۰/۷۵۹	۱/۰۰۰	Educational_Justice <---
***	۸/۵۸۱	۰/۰۷۹	۰/۵۸۷	۰/۶۸۱	Educational_Justice <---
***	۹/۵۷۳	۰/۰۶۸	۰/۵۶۳	۰/۶۵۲	Educational_Justice <---
***	۲۳/۲۰۰	۰/۰۴۰	۰/۷۹۴	۰/۹۲۱	Educational_Justice <---

سطح معنی داری	مقدار بحرانی	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد رد	
			۰/۸۱۴	۱/۰۰۰	Educational_Justice <--- Islamic
***	۱۰/۸۷۹	۰/۰۶۵	۰/۶۱۳	۰/۷۱۱	Educational_Justice <--- Development
***	۱۷/۳۰۴	۰/۰۴۵	۰/۶۷۷	۰/۷۸۵	Educational_Justice <--- Nationalistic
			۰/۹۶۱	۱/۰۰۰	Distributive <--- EqA
***	۲۶/۲۳۶	۰/۰۴۱	۰/۹۲۲	۱/۰۷۰	Distributive <--- FR
***	۱۴/۲۷۴	۰/۰۷۲	۰/۸۸۶	۱/۰۲۸	Distributive <--- ER
***	۱۷/۴۶۵	۰/۰۵۸	۰/۸۷۱	۱/۰۱۰	Infrastructural <--- SI
***	۱۰/۷۶۸	۰/۰۶۷	۰/۶۲۳	۰/۷۲۳	Infrastructural <--- HI
			۰/۷۰۲	۱/۰۰۰	Infrastructural <--- LNA
***	۲۰/۷۸۶	۰/۰۴۵	۰/۸۰۷	۰/۹۳۶	Infrastructural <--- EEE
***	۱۵/۸۷۷	۰/۰۵۶	۰/۷۶۴	۰/۸۸۶	Infrastructural <--- EF
			۰/۸۹۶	۱/۰۰۰	Educational <--- RT
***	۳۶/۱۸۸	۰/۰۳۱	۰/۹۷۸	۱/۱۳۴	Educational <--- CC
***	۱۵/۰۰۸	۰/۰۶۶	۰/۸۵۹	۰/۹۹۶	Educational <--- FE
***	۲۲/۴۷۷	۰/۰۴۸	۰/۹۳۳	۱/۰۸۲	Educational <--- AIC
***	۲۱/۹۲۳	۰/۰۴۳	۰/۸۱۴	۰/۰۹۴۴	Educational <--- AN
			۰/۷۷۴	۱/۰۰۰	Developmental <--- HE
***	۱۴/۷۸۷	۰/۰۵۵	۰/۷۰۳	۰/۸۱۵	Developmental <--- EA
***	۱۳/۴۲۱	۰/۰۵۳	۰/۶۱۴	۰/۷۱۲	Developmental <--- PB
			۰/۸۷۲	۱/۰۰۰	Nationalistic <--- UI
***	۲۸/۷۴۲	۰/۰۳۶	۰/۸۹۲	۱/۰۳۵	Nationalistic <--- ANB
			۰/۷۳۸	۱/۰۰۰	Islamic <--- MD
***	۱۳/۸۶۹	۰/۰۶۴	۰/۷۶۳	۰/۸۸۵	Islamic <--- CR
***	۲۳/۲۰۰	۰/۰۴۸	۰/۹۵۷	۱/۱۱۰	Islamic <--- AT
			۰/۵۵۹	۱/۰۰۰	Executory <--- DC
***	۱۹/۹۵۸	۰/۰۴۴	۰/۷۵۳	۰/۸۷۳	Executory <--- ENQ
***	۳۹/۷۶۰	۰/۰۲۹	۰/۹۸۲	۱/۱۳۹	Executory <--- EEdS
***	۳۳/۹۶۶	۰/۰۳۲	۰/۹۳۱	۱/۰۸۰	Executory <--- EExS
***	۲۴/۳۷۰	۰/۰۴۰	۰/۸۳۳	۰/۹۶۶	Executory <--- NB
***	۲۱/۴۸۴	۰/۰۴۷	۰/۸۶۴	۱/۰۰۲	Managerial <--- CSR
***	۳۵/۳۴۴	۰/۰۳۲	۰/۹۷۵	۱/۱۳۱	Managerial <--- DE
***	۲۸/۷۳۳	۰/۰۳۷	۰/۹۱۴	۱/۰۶۰	Managerial <--- SR
			۰/۶۸۱	۱/۰۰۰	Managerial <--- SE
			۰/۷۲۲	۱/۰۰۰	Social <--- REG
***	۲۳/۲۰۰	۰/۰۴۳	۰/۸۵۷	۰/۹۴۴	Social <--- ECCL
***	۴۹/۷۷۰	۰/۰۲۱	۰/۹۰۱	۱/۰۴۵	Social <--- CSV
***	۱۷/۱۳۰	۰/۰۵۹	۰/۸۷۲	۱/۰۱۲	Social <--- ESI
***	۲۳/۲۶۳	۰/۰۳۸	۰/۷۶۲	۰/۸۸۴	Economic <--- EES
			۰/۷۰۴	۱/۰۰۰	Economic <--- BCA

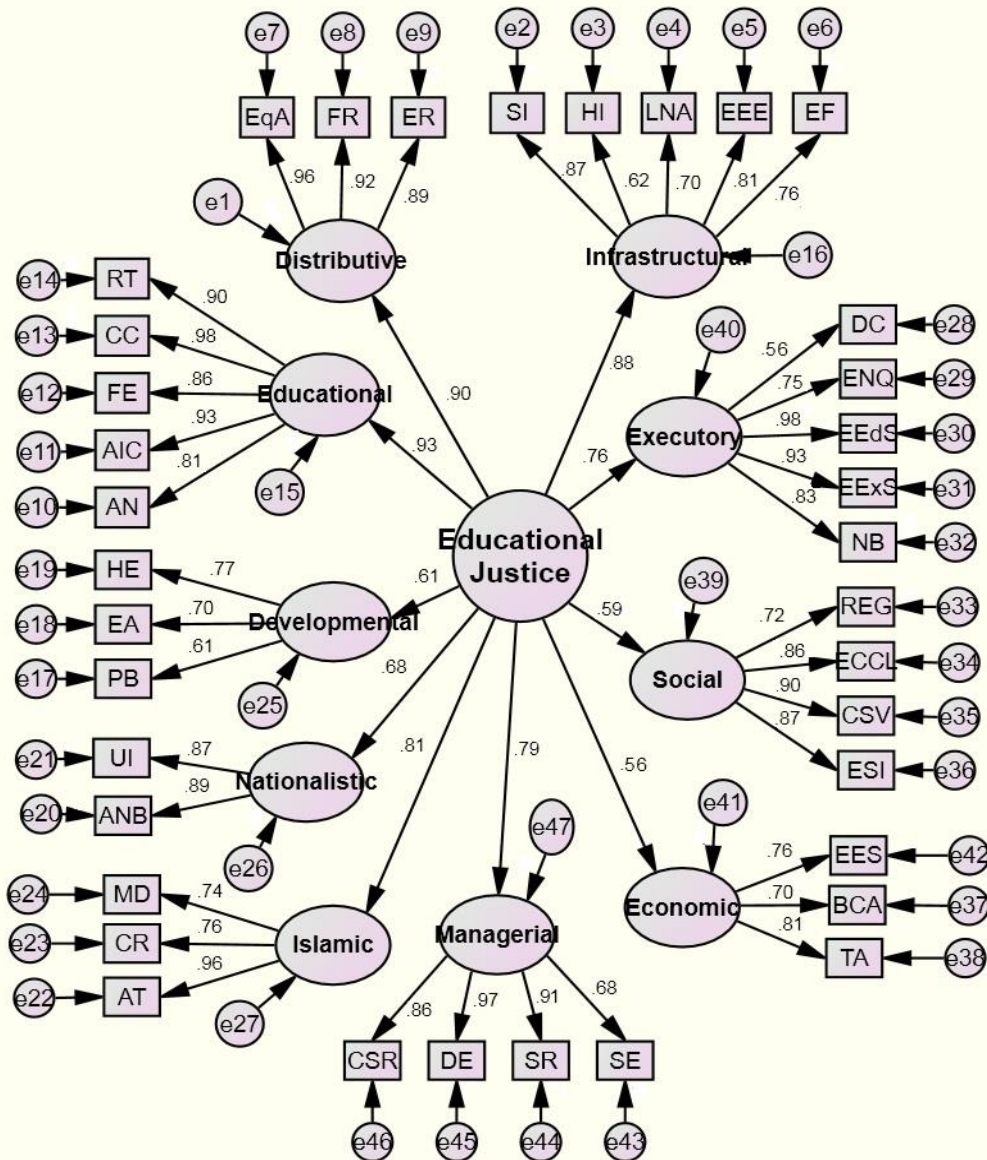
سطح معنی داری	مقدار بحرانی	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	
***	۲۳/۲۰۰	۰/۰۴۱	۰/۸۱۵	۰/۹۴۵	Economic <--- TA

شاخص های ارزیابی کلیت الگو عاملی در مجموع بیانگر این است که برازش داده ها به الگو برقرار است، به عبارت دیگر همه شاخص ها در دامنه مطلوبیت و دلالت بر مطلوبیت الگو عاملی مؤلفه های عدالت آموزشی دارند.

جدول ۵ شاخص های برازش جهت ارزیابی مدل عاملی عدالت آموزشی

IFI	GFI	CFI	PCFI	PNFI	RMSEA	CMIN/DF	p-Value	X <sup>2</sup>	Df	شاخصهای برازندگی
۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۰/۵>	۰/۵>	۰/۰۸<	۳<	۰/۰۵>			مقدار مناسب
۰/۹۵۱	۰/۹۶۷	۰/۹۴۲	۰/۷۷۵	۰/۷۹۲	۰/۰۰۰	۱/۹۵۱	۰/۷۴۱	۳۷۶/۶	۱۹۳	مقدار مدل

*the model of educational justice in Iran's public education based on the Iranian-Islamic approach*



شکل ۳ بارهای عاملی الگو مؤلفه های عدالت آموزشی

### بحث و نتیجه گیری

باتوجه به نوآوری موضوعی این رساله از حیث جامعیت تمامی ابعاد مورد شناسایی و همچنین توجه به ماهیت بومی بودن الگوی ارائه شده بر پایه فرهنگ غنی ایرانی اسلامی، می توان اشاره نمود که سایر تحقیقات حوزه عدالت آموزشی به تاثیرگذاری و اهمیت این ابعاد و یا توجه به آنها به عنوان بخشی از موضوع اصلی یا فرعی در پژوهش های خود پرداختند لذا در این پژوهش سعی گردید تا با بهره گیری از رویکردی آمیخته با استفاده از نظرات خبرگان موضوعی در نظام آموزشی با درنظر گرفتن حوزه های تخصصی مرتبط، شناسایی مولفه های موثر موضوعی فارغ از چارچوب های کلیشه ای قبلی با

در نظر گرفتن نگاهی بومی به مقوله عدالت آموزشی در ایران تبیین و زوایای تاریک موضوعی شناسایی گردد تا عملاً ابزاری مناسب به منظور سنجش و پیاده سازی عدالت در اختیار متولیان امر در نظام آموزش و پرورش قرار گیرد.

### جدول ۶ ماتریس شرطی برای عدالت آموزشی

مقوله	ویژگی‌های مرتبط (شرطی)	شرایط علی	راهبردهای مرتبط با شرایط زمینه‌ای	راهبردهای مرتبط با شرایط مدخله گر
عدالت آموزشی	بعد توزیعی	دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان، بستر سازی عادلانه در توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع	تخصیص متوازن خدمات شهری، توزیع متوازن منابع در مناطق مختلف	تاثیرات زیرساخت‌های فناوری محور، تخصیص بودجه متناسب در قانون بودجه
	بعد زیرساختی	بهبودی مدارس، بهبود وضعیت سلامت، فراگیری شبکه‌های یادگیری، شرایط عادلانه محیط آموزشی، بستر سازی الکترونیک و آموزش مجازی	بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم، شیوه‌های نوین آموزش، رویکرد مکان‌یابی اصولی	زیرساخت‌های فناوری، بهبود نظام پرداخت حقوق فرهنگیان
	بعد آموزشی	اصلاح شیوه‌های آموزش، روش‌های بهینه و کاربردی آموزش، جامعیت برنامه درسی، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، نیازسنجی در طراحی و اجرا	شکل‌گیری و بهبود سرمایه اجتماعی، ارتقاء هویت اجتماعی، پویندگی اجتماعی	توسعه پایدار، ارتقاء کیفیت آموزش، بهبود یادگیری
	بعد تربیتی / پرورشی	تربیت تمام‌ساحتی، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری، رفتار مثبت‌گرا	ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی	بهبود تربیت شهروندی، رفاه اجتماعی
	بعد ملی‌گرایانه	استفاده از مبانی معرفتی بومی، توجه به منافع و مصالح کشور	ارتقاء هویت ملی، توجه به فرهنگ بومی	ارتقاء کیفیت آموزش در راستای ارزش‌های ملی
	بعد اسلامی	توجه به جهان‌بینی توحیدی و الهی، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه، آموزه‌های قرآن و عترت	تأثیر آموزه‌های اسلامی در تربیت دانش‌آموزان و فرهنگیان	ایجاد بستری مناسب برای آموزش‌های اسلامی
	بعد اجرایی (رویه‌ای)	توسعه مشارکت جمعی ذینفعان، ارتقای کیفیت آموزش، کارآمدی کادر آموزشی و اجرایی، عدم تعصب و جانب‌داری در فرآیندها	شیوه‌های نوین آموزش، توجه به ویژگی‌های فردی و اجتماعی	افزایش کارآمدی سیستم آموزشی
	بعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی)	تبیین جایگاه ذینفعان، مدون‌سازی برنامه آموزشی، استانداردسازی فرآیند جذب و ارزیابی	ارتباط مطلوب با دانشگاه و صنعت، سیاست‌گذاری مناسب در آموزش	برنامه‌ریزی دقیق و راهبردی در تخصیص منابع
	بعد اجتماعی	کاهش و رفع تفاوت نسلی، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی، ارتقاء هویت اجتماعی	بهبود سرمایه اجتماعی، پویندگی اجتماعی	ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در جامعه
	بعد اقتصادی	آموزش در راستای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی، تناسب بودجه و هزینه، کمک‌هزینه تحصیل	تخصیص متناسب و خاص بودجه در قانون	تأمین منابع مالی پایدار برای آموزش

بنابراین می‌توان بیان نمود نتایج حاصل از این پژوهش در خصوص اولین مولفه شناسایی شده "بعد آموزشی" که به جامعیت برنامه درسی، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، رعایت نیازسنجی در طراحی و

اجرا اصلاح شیوه های آموزش و روش های بهینه و کاربردی آموزشی نوین مانند آموزش معکوس، مبتنی بر پروژه، مبتنی بر تحقیق، تاکید بر توسعه مهارت های نرم مانند تمرکز بر آموزش مهارت های ارتباطی، همکاری و تفکر انتقادی به عنوان بخشی از برنامه های درسی و یادگیری مبتنی بر بازی برای افزایش انگیزه و مشارکت گروهی دانش آموزان یادگیری شخصی سازی شده و طراحی برنامه های آموزشی بر اساس نیازها و علایق فردی هر دانش آموز اشاره دارد. در این راستا نتایج حاصل از پژوهش سانجدار و پریمایر (۲۰۲۳) نیز به روش های تدریس انعکاسی و انتقادی که ریشه در عقاید و مبانی معرفت شناسی قرار داشته و تاثیر زیادی در ایجاد عدالت آموزشی دارند اشاره نمود، همچنین سبزیان و گراوند (۱۴۰۱) تاثیر ادراکات کیفیت کلاسی بر عدالت آموزشی و خودکارآمدی تحصیلی را بیان نمودند، ورابو و همکاران (۲۰۲۳) کاربست راهبردهای آموزشی مبتنی بر اقدام را بر یادگیری موثر می دانند، اورک (۱۳۹۴) نیز به کارگیری روش های آموزشی؛ گفتگو، یادگیری مشارکتی، بحث گروهی در راستای تحقق عدالت آموزشی می دانند که مشابه مضمون های پایه شناسایی شده در بعد آموزشی در تحقیق حاضر می باشد. اسلامی هرنندی و همکارانش (۱۳۹۸) نیز برخی ابعاد کلیدی حول محور برنامه درسی چندبعدی را از عوامل مهم تحقق عدالت آموزشی می دانند.

در خصوص دومین مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد توزیعی" به مضمون های سازمان دهنده ای مانند دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان، بسترسازی عادلانه در توزیع منابع، بهره مندی عادلانه از منابع اشاره گردید که شامل مفاهیمی همچون توزیع عادلانه منابع، تجهیزات و امکانات از سوی سازمان های متولی، استانداردسازی نسبت دانش آموز به کلاس درس برحسب پایه یا دوره آموزشی با توجه به سطوح مختلف تحصیلی، استانداردسازی نسبت معلم به دانش آموز در مدارس برحسب پایه یا دوره آموزشی با توجه به سطوح مختلف تحصیلی، نظارت متمرکز بر جمع آوری و توزیع مشارکت و کمک های مردمی، خیرین و بخش خصوصی، توزیع دانش آموزان در رشته های تحصیلی متوسطه با توجه به علایق و نیازها می باشد که از این نظر با تحقیق کامران نوری (۱۴۰۲) همسو است که اشاره می کند عدالت آموزشی یعنی منابع، امکانات و ابزارهای آموزشی به صورت برابر و منظم فارغ از هرگونه تبعیض در بین همه افراد جامعه توزیع گردد. همچنین اسلامی هرنندی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در تحقیق دیگر اشاره می نماید عدالت یا افقی است یا عمودی و عدالت افقی در آموزش یعنی تعداد صندلی، کلاس، معلم و سایر امکانات آموزشی که هم شهر و هم روستا باید داشته باشند. اورک (۱۳۹۴) نیز توزیع منظم منابع، امکانات و ابزارها برای دستیابی به تعلیم و تربیت ارزشمند و مستقل، فارغ از هر نوع تبعیض را از جمله عوامل تحقق عدالت آموزشی می داند.

در خصوص مولفه سوم شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد زیرساختی" مضمون های سازمان دهنده ای همچون بهسازی مدارس، بهبود وضعیت سلامت، فراگیری شبکه های یادگیری، شرایط عادلانه محیط آموزشی، بسترسازی الکترونیک و آموزش مجازی شناسایی گردید که مفاهیم پایه ای مانند بهسازی فضای فیزیکی مدارس با توجه به استانداردهای موضوعی، فراهم کردن تسهیلات بهداشتی و سلامت برای همه دانش آموزان مانند حضور مربی بهداشت تمام وقت در مدرسه و یا اصلاح مدارس دو نوبته، چند مقطعی، چندپایه و جایگزینی مدارس کپری با فضاهای آموزشی استاندارد، اصلاح مدارس دو نوبته، چند مقطعی، چندپایه و جایگزینی مدارس کپری با فضاهای آموزشی استاندارد، اصلاح استانداردهای کمی و کیفی مدارس دولتی و غیردولتی با هدف افزایش کیفیت، اجتناب از طبقه بندی دانش آموزان (نخبه، تیزهوش و ...) و یا اجتناب از سطح بندی مدارس (چند زبانه، نمونه دولتی و ..) را در بر می گیرد در همین راستا رستما (۱۴۰۰) نیز در تحقیق خود به امکانات آموزشی به عنوان یکی از مفاهیم ایجاد عدالت آموزشی اشاره دارد و یا اسلامی هرنندی و همکارانش (۱۳۹۸) و برخی ابعاد زیرساختی مانند فضای آموزشی، بهداشت اشاره می نمایند.

مولفه چهارم شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد اسلامی" با مولفه های سازمان دهنده توجه به جهان بینی توحیدی و الهی، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه و توجه به آموزه های برگرفته از قرآن و عترت شناسایی شده موضوعی که یکی از جنبه های مهم جهت تحقق مفهوم عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران می باشد زیرا تحقق مفهوم عدالت در جامعه ایرانی می بایست در زیر چتر فرهنگ ایرانی قرار داشته باشد تا از آسیب

های ناشی از عدم توجه به این حوزه مصون گردد موضوعی که به عنوان یکی از نکات نوآوری در این رساله نسبت به سایر تحقیقات داخلی در حوزه عدالت آموزشی مطرح می باشد زیرا علی رغم اهمیت رویکرد اسلامی در مفهوم عدالت آموزشی در سایر تحقیقات کمتر به عنوان یک مضمون فراگیر بدان اشاره شده و معمولاً توجه به این موضوع حیاتی مغفول واقع شده است. در این راستا صفارحیدری و حسین نژاد (۱۳۹۳) نیز تحقق عدالت آموزشی را نیازمند رویکردی معنوی و تکثرگرا به انسان و جامعه می دانند و بیان می کنند که درون مایه‌های چنین رویکردی را در درون سنت فکری و عرفانی اسلامی می‌توان باز یافت.

در خصوص مولفه پنجم شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی)" مضمون‌های سازمانده شامل تبیین جایگاه ذینفعان، مدون سازی برنامه آموزشی، استانداردسازی فرایند جذب و استانداردسازی فرایند ارزیابی و ارتقاء می باشد و مفاهیم پایه ای چون تدوین استانداردهایی جهت انتخاب مدیران مدارس، استانداردهایی جهت انتخاب کادر اجرایی مدارس و تأسیس انجمن‌های خیرین مدرسه ساز در کلیه مناطق محروم، طراحی برنامه درسی متناسب با تفاوت‌های فردی و نیازهای دانش آموزان در همه سطوح و نیاز خاص، توسعه ظرفیت‌های مناطق محروم و مرزی در برنامه ریزی‌های آموزشی، فرصت برابر مدارس در برخورداری از معلمان باتجربه و موفق و گزینش عادلانه و شایسته سالاری در انتخاب را شامل گردید در سایر تحقیقات مشابه نیز محمدی و دهقان (۱۳۸۳) بیان می کنند که در راستای تحقق عدالت آموزشی باید به این نکته توجه گردد که افراد در دانش، مهارت، توانایی، انواع یادگیری و پیشینه فرهنگی و نیازهای آموزشی شان با هم متفاوتند. همچنین اسلامی هرندی و همکارانش (۱۳۹۸) برخی ابعاد سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی‌های مبتنی بر عدالت، گزینش عادلانه، عدم جهت‌گیری تعمدی نسبت به فراگیران، توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی کنش‌گران آموزشی و برخی ابعاد زیرساختی مانند فضای آموزشی، بهداشت را مورد توجه قرار داده اند همچنین گانداریا و پانت (۲۰۲۳) و یا چن و همکاران (۲۰۲۳) نیز استفاده از نظام‌های عادلانه مدرسه داری به دلیل افزایش سطح آموزش را باعث افزایش برابری آموزشی می دانند. سنچولی (۱۳۹۲) نیز سیاست‌گذاربهای کلان و طراحی اسناد بالا دستی جهت تحقق عدالت در نظام آموزشی ضروری می دانند.

ششمین مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد اجرایی (رویه‌ای)" است که در قالب مضمون‌های توسعه مشارکت جمعی ذینفعان، ارتقای کیفیت آموزش، کارآمدی کادر آموزشی، کارآمدی کادر اجرایی، عدم تعصب و جانب داری در فرایندها شکل می گیرد و مواردی همچون برنامه ریزی برای پوشش دوره پیش دبستانی برای همه یادگیرندگان، توجه به راهنمایی و مشاوره (تحصیلی و تربیتی و شغلی) در برنامه درسی، برنامه‌های نظام انگیزشی و تشویق معلمان کارآمد، برگزاری دوره‌های ویژه برای معلمان باتوجه به پایه‌های تحصیلی، انتخاب مدیران مدارس مطابق شاخص‌های (عملکرد اجرایی و آموزشی) تعیین شده و پرهیز از سیاسی کاری، ایجاد سیستم‌های بازخورد مداوم برای ارزیابی عملکرد و ارائه نظرات سازنده، رعایت عدالت در رفتارها و روابط متقابل ذینفعان آموزشی و تناسب انتظارات معلمان با توانایی‌های دانش آموزان می باشد چنانچه محمدی و همکاران (۱۴۰۱) نیز چهار مؤلفه اصلی فرصت برابر آموزشی، کاربست ارزشیابی و آزمون‌سازی استاندارد، پاسخ‌گو بودن آموزش به نیازها و عدم جهت‌گیری را به عنوان ابعاد کاربردی عدالت آموزشی بیان نمودند. مایر (۲۰۲۰) نیز به ارزشیابی نظام آموزشی مورد توجه قرار داد و یا جیسی‌نجر (۲۰۲۰) که به استخدام آزمون‌های انتخابی و بویس (۲۰۱۹) نیز نظام ارزشیابی جانب‌دارانه که دارای ارزش‌های تجویزی و متضمن برخی نابرابری‌های ساختاری است را دلیل عدم تحقق اهداف عدالت در آموزش می دانند. کاراکاس و همکاران (۲۰۲۳) نیز به دوره بهبود مدیریت آموزشی برای حصول نتیجه مطلوب در عدالت آموزشی و سرمدی و معصومی فرد (۱۳۹۴) به تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی اشاره می نمایند.

در خصوص هفتم مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد ملی‌گرایانه" نیز مضمون‌های سازمانده استفاده از مبانی معرفتی بومی و توجه به منافع و مصالح کشور شناسایی شد که به مضامین پایه ای همچون توجه به شاخصه‌های شرایط جغرافیایی و اقلیمی ایران بویژه مهارت‌های محلی، سنتی و بومی، مانند صنایع دستی و کشاورزی،

توجه به شاخصه‌های شرایط فرهنگ اقوام ایران بویژه زبان و گویش‌های محلی، توجه به شاخصه‌های شرایط سیاسی ایران، تطبیق طرح‌ها، برنامه درسی و رویه‌های جهانی با بافت‌های بومی و توجه به مصالح و آینده کشور اشاره داشت. در این راستا سنچولی (۱۳۹۲) شرایط تاریخی، شرایط جغرافیایی، شرایط فرهنگی، شرایط اقلیمی، شرایط جغرافیای سیاسی ایرانی را از جمله مضامین دخیل در پیاده‌سازی عدالت آموزشی می‌داند که عملاً ریشه در فرهنگ ایرانی دارد.

در خصوص هشتمین مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد تربیتی / پرورشی" نیز مضامین سازمان دهنده تربیت تمام‌ساحتی (رشد متعادل و متوازن)، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری و رفتار مثبت‌گرا شناسایی گردید و دربرگیرنده مفاهیم پایه‌ای چون انواع تربیت در ساخت‌های مختلف همچون زیستی، جسمی، علمی و اخلاقی، تدوین برنامه‌های تربیتی پرورشی با رویکرد افزایش تعاملات و مراوده در مدرسه، توانمندسازی یادگیرندگان و تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی اشاره دارد. همچنین مشابه موارد شناسایی شده در این تحقیق اورک (۱۳۹۴) نیز به ارزش‌های تربیتی، نودینگ (۲۰۰۳) ارزش‌های فضیلت‌بخش، رستما (۱۴۰۰) ابعاد فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) ساحت‌های شش‌گانه زیستی اشاره نموده‌اند.

در خصوص نهمین مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد اجتماعی" نیز مضامین سازمان دهنده شامل کاهش و رفع تفاوت نسلی، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی و ارتقاء هویت اجتماعی احصاء و تبیین گردید که شامل مفاهیم پایه‌ای چون درنظر گرفتن تفاوت‌های بین‌نسلی و انجام گفتگوهای بین‌نسلی، آموزش مهارت‌های شهروندی و متناسب‌سازی آموزش با سواد شهروندی، احترام نهادن به دیگران و آزادی، ارزش‌های تربیتی، عقلانیت، استدلال، نقد، بی‌طرفی، نگاه انسان‌گرایانه و عدالت‌خواهانه، ملاحظات محیط‌زیستی، توجه به ساختارهای فرهنگی اجتماعی جامعه و تعامل با نهادهای فرهنگی و سازمان‌های مردم‌نهاد می‌باشد چنانچه که در سایر تحقیقات در این زمینه نیز اورک (۱۳۹۴) به احترام نهادن به دیگران و آزادی، بریگ‌هوس (۲۰۲۴) و یا کرمی و عنایتی (۱۴۰۱) به بعد فرهنگی، اجتماعی، محیط‌زیستی در راستای تحقق عدالت آموزشی اشاره دارند و یا جلائیان بخشنده و غلامی کوتنائی (۱۴۰۱) مطرح می‌نمایند 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.

در خصوص دهم مولفه شناسایی شده در این تحقیق تحت عنوان "بُعد اقتصادی" نیز مضامین سازمان دهنده مانند آموزش در راستای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی، تناسب بودجه و هزینه و کمک هزینه تحصیل شناسایی گردید که در برگیرنده مضامین پایه‌ای مانند توجه به برنامه‌های کارآفرینی و مهارت‌آموزی متناسب با بازار کار، مهارت‌آموزی با محوریت خوداشتغالی و پرهیز از رویکرد تربیت جهت اشتغال در بخش دولتی، توازن بین فرصت‌های آموزشی و فرصت‌های اقتصادی، فراهم بودن و تامین هزینه‌های آموزشی، تناسب تغییرات نرخ ثبت نام با توجه تأمین مالی مدارس و توان پرداخت خانواده‌ها، ساماندهی معافیت‌های مالیاتی بخش آموزش در سطح کشور، فراهم نمودن کمک هزینه‌های تحصیلی، فراهم نمودن بورس‌های تحصیلی و فراهم بودن تحصیل رایگان برای همه می‌باشد چنانچه که بریگ‌هوس (۲۰۲۴) و کرمی و عنایتی (۱۴۰۱) نیز بعد اقتصادی را از مولفه‌های دخیل در پیاده‌سازی عدالت آموزشی می‌دانند.

در این تحقیق ضمن تبیین و شناسایی جامع ابعاد آموزشی، توزیعی، زیرساختی، اسلامی، مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی)، اجرایی (رویه‌ای)، ملی‌گرایانه، تربیتی/پرورشی، اجتماعی و بُعد اقتصادی، بسترهای زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر موضعی نیز احصاء و ارائه گردید. در راستای نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد.

باتوجه به اینکه استاندارد فضای آموزشی حدود ۸.۳ متر است، درحالی که میانگین کشوری ۵.۳ متر و مناطقی از کشور سرانه فضای آموزشی‌شان زیر ۳ متر است لذا جهت تحقق عدالت آموزشی ابتداً نسبت به محرومیت زدایی از فضاهای آموزشی اقدام نمود.

تأکید بر بومی بودن مؤلفه‌های عدالت آموزشی نشان می‌دهد که باید ارزش‌ها، اعتقادات و هنجارهای فرهنگی ایرانیان در طراحی برنامه‌های آموزشی مدنظر قرار گرفته تا این امر به ارتقاء احساس تعلق و هویت در دانش‌آموزان کمک نماید. توجه به تفاوت‌های فردی، بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی، استفاده از رویکردهای آموزش آنلاین و ترکیبی، استفاده از فناوری‌های نوین مانند واقعیت مجازی (وی‌آر)<sup>۳۴</sup> و واقعیت افزوده (ای‌آر)<sup>۳۵</sup> برای ایجاد تجربیات یادگیری تعاملی و جذاب و همچنین استفاده از پلتفرم‌های آموزشی آنلاین و نرم‌افزارهای تعلیمی، می‌تواند به دانش‌آموزان در مناطق محروم کمک کند تا به منابع آموزشی بهتری دسترسی پیدا کنند.

همکاری‌های بین‌بخشی و فراسازمانی آموزش پرورش با رسانه ملی و سازمان‌های مردم‌نهادی می‌تواند تسهیل‌کننده عدالت آموزشی باشد تا با بهره‌گیری از ظرفیت‌های چنین دستگاه‌ها و سازمان‌ها برای عمق بخشیدن به تلاش‌های انجام شده در آموزش و پرورش و مدارس استفاده نمود.

ارتقاء سطح مهارتی معلمان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و سمینارها برای معلمان و حتی مدیران مدارس درباره روش‌های نوین تدریس و روان‌شناسی تربیتی بر عدالت آموزشی می‌تواند تأثیرگذار باشد لذا ایجاد برنامه‌های مستمر آموزشی برای معلمان و بررسی منظم روش‌های تدریس آن‌ها می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و نهایتاً تحقق عدالت آموزشی کمک کند.

ایجاد فضاهای مشاوره‌ای در مدارس به عنوان یک راهکار اساسی در راستای بهبود سلامت روانی و عاطفی دانش‌آموزان، نه تنها به کاهش فشارهای اجتماعی و فرهنگی کمک می‌کند بلکه در نهایت منجر به ارتقای کیفیت یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان خواهد شد.

سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های آموزشی و به‌کارگیری فناوری‌های نوین در فرآیند آموزش ضروری است. این موارد باید به صورت جامع و یکپارچه در سیاست‌های کلان آموزش و پرورش لحاظ شود همچنین، باید منابع مالی به صورت متوازن و عادلانه به مناطق مختلف تخصیص یابد.

به منظور تحقق عدالت آموزشی، باید برنامه‌های آموزشی خاصی برای تمامی دانش‌آموزان فراهم شود که به آن‌ها مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز برای راه‌اندازی کسب‌وکار و ایجاد اشتغال آتی خود را آموزش دهد.

برای تحقق عدالت آموزشی از طریق برنامه درسی، می‌توان برنامه‌ای انعطاف‌پذیر طراحی کرد که متناسب با نیازهای مختلف دانش‌آموزان باشد لذا باید به چند اصل کلیدی توجه کرد که هم شامل نحوه تدوین، محتوا و الزامات اجرایی آن باشد.

با توجه به متون ارزشمند اسلامی و فرهنگ و تمدن غنی ایرانی، مرکزی تحت عنوان «مرکز رصد عدالت آموزشی ایرانی-اسلامی» ذیل وزارت آموزش و پرورش تأسیس و با همکاری سایر نهادها و سازمان‌ها جهت پیاده‌سازی عدالت آموزشی اقدام شود.

---

34. Virtual Reality (VR)

35. Augmented Reality (AR)

## منابع

اسلامی، هرندی، فاطمه، کریمی، فریبا، و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۸). شناسایی مولفه های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۳(۴۷)، ۵۵-۷۵.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>

اورک، جهانبخش. (۱۳۹۴). تبیین و تحلیل مفهوم عدالت آموزشی و دلالت های تربیتی آن در نظام تعلیم و تربیت ایران [پایان نامه دکتري، دانشگاه شهید چمران اهواز]. ایرانداک. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/080bb60c56261b6c8e3210f7b826ecd7>.

بریمانی، ابوالقاسم، و آهني رکاوندي، میثم. (۱۴۰۱). مدل ساختاری رابطه میان هویت اجتماعی و عدالت آموزشی با نقش میانجی رفتار شهروندی سازمانی در معلمان. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۹(۳)، ۱۲۹-۱۴۹.

<http://qjfr.ir/article-1-2320-fa.html>

جلائیان بخشنده، وجیهه، و غلامی کوتنائی، کورش. (۱۴۰۱). تحلیل جامعه شناختی نابرابری آموزشی و فرصت های دسترسی به آموزش عالی. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۲(۳۸)، ۱۰۳-۱۳۲.

<https://doi.org/10.22034/emes.2022.551448.2372>

رستما، صدیقه. (۱۴۰۰). عدالت آموزشی از نظر تا عمل، رشد آموزش پیش دبستانی، ۱۲ (۳)، ۴۰-۴۲.

<https://www.roshdmag.ir/fa/article/26702>

سبزیان، سعیده، و گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۱). ارائه مدل علی تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با توجه به نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۶)، ۸۴-۶۳.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7003>

سرمدی، محمدرضا، و معصومی فرد، مرجان. (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۰)، ۶۳-۷۰.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1394.3.10.6.9>

سنچولی، زینب. (۱۳۹۲). تبیین ماهیت الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، *فصلنامه علمی مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی*، ۲(۳)، ۷۹-۱۰۴. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23295599.1392.2.3.3.1>

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>

سیدی، محبوبه، واصفیان، فرزانه، و کشاورزی، مهدی. (۱۴۰۰). طراحی مدل اهداف برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی ایران: پژوهش کیفی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۵)، ۳۳۳-۳۲۳.

<http://edcbmj.ir/article-1-2772-fa.html>

صفرحیدری، حجت، و حسین نژاد، رزا. (۱۳۹۳). رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران). *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۴۹-۷۲.

<https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>

قاسمی، سعیده. (۱۴۰۱، ۲۲ خرداد). عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. هشتمین همایش علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران. <https://civilica.com/doc/1510928/>

کامران نوری، یوسف. (۱۴۰۲، ۲۱ اردیبهشت). تبیین مفهوم عدالت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه. بابل. <https://civilica.com/doc/1698500>

کرمی، سمانه، و عنایتی، ترانه. (۱۴۰۱). ارائه مدل نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه پایدار با رویکرد الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، ۳۱(۱۰)، ۷۱-۵۵. <https://doi.org/10.30473/ee.2022.51830.2180>

محمدی، راحله، نامور، یوسف، راستگو، اعظم، خیرخواه، معصومه، و سلیمانی، توران. (۱۴۰۱). تبیین عدالت آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی: یک مطالعه گراند تئوری. مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۳(۲)، ۴۹۴-۵۰۹. <https://doi.org/10.22118/edc.2022.343386.2090>

محمدی، محمدعلی، و دهقان، حسین. (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران. مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. (۱۳۹۱). چیستی و مفهوم الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت و نقشه راه و فرایند طراحی، تدوین، تصویب و پایش الگو. معاونت هماهنگی و نظارت فرایندی.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Boyce, A. (2019). A re-imagining of evaluation as social justice: A discussion of the Education Justice Project. *Critical Education*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.14288/ce.v10i1.186323>

Brighouse, H. (2024). Normative case studies and thought experiments: How they differ and why we need both. *Educational Theory*, 74(3), 329-339. <https://doi.org/10.1111/edth.12648>

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Chen, Zh., Zhang, Y., & Yuan, H. (2023). Compulsory schooling system and equity in education: An analysis on intergenerational transmission of education. *Heliyon*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18933>

Diem, S., & Sampson, C. (2023). Goals, rhetoric, and (in) equity: The rationales behind decentralizing a large, diverse school district. *Urban Education*, 58(2), 191-220. <https://doi.org/10.1177/0042085920908915>

Gandharba, R. K., & Pant, J. R. (2023). Equity in the education system of Nepal: Incremental incentive or social transformation? *Social Sciences & Humanities Open*, 8, Article 100554. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100554>

- Giesinger, J. (2022). Against selection: educational justice and the ascription of talent. In M. Sardoč (Ed.), *Talents and Distributive Justice* (pp. 24-33). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003321231>
- Harris, K. (1992). Aims! Whose aims? In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 1-12). Routledge.
- Karaköse, T., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8, Article 1139648.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139648>
- Kasa, T., Brunila, K., & Toivanen, R. (2024). Reproducing inequality through ambivalence, ignorance, and innocence: Revisiting practices of equality and human rights in Finnish teacher education. *Educational Review*, 76(1), 145-165.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2151572>
- Meyer, K. (2020). Talents, abilities and educational justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 799–809. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Henny, H., Nurhayani, N., & Marwah, M. (2024). Bridging educational gaps: Education access policy for all children. *International Journal of Teaching and Learning*, 2(5), 1326-1337. <https://injournal.org/index.php/12/article/view/161>
- Perchard, S. R. (2022). Engagement through emancipation, empowerment, and equity: Heutagogy and the 21st-century classroom [Doctoral dissertation, Western University]. <https://ir.lib.uwo.ca/oip/314>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). Sage Publications.  
<http://www.warwick.ac.uk/fac/arts/history/students/modules/hi31v/syllabus/week18/robertson-1995.pdf>
- Salimi, E. A., & Safarzadeh, M. M. (2018). A model and questionnaire of language education glocalization in Iran. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1639-1652.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201180.pdf>
- Sanjakdar, F., & Premier, J. (2023). Teaching for social justice in higher education: Reflexive and critical auto-ethnographic narratives of hope, resilience, and change. *Teaching and Teacher Education*, 127, Article 104114.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104114>
- Standish, P. (1999). Education without aims? In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 35-49). Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

- Thelma, C. C., & Madoda, D. (2024). Exploring the relationship between cultural identity and educational equity: A Zambian analysis. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE5/IJRPR28751.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vallas, P. G. (2024). Bridging educational gaps, building brighter futures: Paid high school work-study programs. Manhattan Institute for Policy Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED647375.pdf>
- Winch, C. (1999). Autonomy as an educational aim. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 74-84). Routledge.
- Worabo, H. J., Salt, R., Grubestic, R., & Farokhi, M. R. (2023). Promoting social justice through experiential learning at an interprofessional refugee clinic. *Nurse Education Today*, 121(2), Article 105699. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105699>