

## چالش‌های عدالت آموزشی در دوره ابتدایی؛ واکاوی تجارب زیسته معلمان

زینب موسوی تنها\*

محمد امینی\*\*

\* کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کاشان. musaviefateme@gmail.com

\*\* (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان. amini@kashanu.ac.ir

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۲۷ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۱۱/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۳/۱۲

### چکیده

با توجه به نقش و اهمیت عدالت آموزشی در گسترش فرصت‌های یادگیری، رشد و پویایی نظام آموزشی و ارتقای کیفی برنامه‌های درسی دانش‌آموزان، این پژوهش کیفی کوشیده است تا بر مبنای تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی شهر قم بسترهای وجود عدالت آموزشی و نیز عرصه‌های مرتبط با مشکلات و موانع آن را واریسی و شناسایی کند. جامعه آماری پژوهش، معلمان دوره ابتدایی شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از میان آنها دیدگاه‌های ۲۶ نفر از معلمان که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه در مدارس ابتدایی بوده و اطلاعات و تجارب کافی در زمینه موضوع مورد بررسی را داشتند، به عنوان منابع اطلاع‌رسان تحقیق شناسایی و با توجه به اصل اشباع نظری مورد مصاحبه قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه عمیق نیمه ساختارمند بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده تحقیق نیز از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. مجموعاً نتایج تحقیق نشان داد که از دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده مهم‌ترین بسترهای ایجابی عدالت آموزشی در دوره ابتدایی وجود مدارس دولتی و پوشش رایگان و همگانی آن، دسترسی به منابع و امکانات آموزشی اولیه و توزیع کتب درسی برای همه فراگیران بوده است. در عین حال، از دیدگاه معلمان مشکلات مرتبط با نحوه توزیع امکانات آموزشی و کمک آموزشی، بودجه، فضای آموزشی، تقسیم‌بندی و تخصیص معلمان، سیاستگذاری نامناسب و متمرکز و تعداد زیاد دانش‌آموزان اتباع (افغانستانی) نشان‌دهنده موانع اساسی است که در زمینه عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی وجود داشته است. بدیهی است برنامه‌ریزی سنجیده و اقدام دقیق در زمینه رفع یا کاهش مشکلات مذکور می‌تواند نقش بسیار مؤثری در ایجاد و نهادینه‌سازی عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی کشور داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** عدالت، عدالت آموزشی، تجارب زیسته، مدارس ابتدایی، معلمان.

## Challenges of Educational justice in elementary school; Analysis of teachers' lived experiences

Zeynab Mosavi Tanha\*

Mohammad Amini\*\*

\* M. A in Curriculum studies, University of kashan, Iran

\*\* (Corresponding Author). Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kashan, Iran: [amini@kashanu.ac.ir](mailto:amini@kashanu.ac.ir).

### Abstract

Considering the role and importance of educational justice in the expansion of appropriate learning opportunities, the growth and dynamics of the educational system, and the qualitative improvement of students' curricula in different dimensions, this qualitative research has tried to determine the state of educational justice in the primary schools of Qom based on lived experiences of elementary teachers and based on this to examine and identify the areas of educational justice as well as the areas where there are problems and obstacles in the field of justice education. The statistical population of the research was the primary school teachers of Qom city in the academic year of 1401-1402. Among them, the experiences of 26 teachers who had at least 10 years of experience in elementary schools and had sufficient information on educational justice were identified as sources of information for the research and were interviewed according to the principle of theoretical saturation. The research data collection tool was a semi-structured interview, and the seven-step Colaizzi method was used to organize and analyze the obtained data. Overall, the results of the research showed that from the point of view of the teachers, the most important positive foundations of educational justice in the primary period were the existence of public schools and their free and universal coverage, access to basic educational resources and facilities, and the distribution of textbooks for learners. At the same time, from the point of view of the participants, things like the distribution of educational facilities and educational assistance, budget, educational space, division and allocation of teachers, inappropriate and centralized policy making and the large number of (Afghan) national students are the main problems in the field. Educational justice exists. It is obvious that careful planning and action in the field of solving or reducing these problems has a very effective role in creating and institutionalizing educational justice in primary schools of the country.

**Keywords:** justice, educational justice, lived experiences, primary schools, teachers.

## مقدمه

مفهوم عدالت<sup>۱</sup> و تحقق آن به عنوان یک غایت و هدف متعالی همواره مورد نظر انسان و جوامع در طول قرون متمادی بوده و اکنون نیز به عنوان شاخصی مهم برای ارزیابی سطح توسعه پایدار کشورها و عملکرد دولت‌ها در عرصه‌های اجتماعی مختلف مورد تأکید قرار می‌گیرد. در آموزه‌های ادیان الهی و مکاتب فلسفی مختلف به این معنا توجه زیادی شده است. در واقع، عدالت به عنوان یکی از مفاهیم فلسفی و تاریخی مهم از گذشته تا کنون جزء آرمان‌ها و خواسته‌های همیشگی بشریت بوده و بنیان حقوق بشر را تشکیل می‌دهد (سرمدی و معصومی‌فر، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر، عدالت به عنوان یک نیاز فطری و بنیادین نوع بشر و نشانه اصلی رشد جوامع انسانی مطرح است (بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۸۹) و البته این پدیده فطری و غریزی به صورت خود به خودی حاصل نمی‌شود، بلکه حصول آن نیازمند عمل و فعالیت علمی و سازمان‌یافته است (علیخانی، ۱۳۸۸).

به طور مشخص، در دین مبین اسلام تأکیدات قابل توجهی بر روی عدالت شده و این مفهوم به عنوان بنیاد و اساس نظام هستی و آفرینش معرفی گردیده و اساساً نمی‌توان در آموزه‌های اسلام و قوانین کیفری منشعب از آن چیزی را یافت که بیرون از عدالت بوده و از حد میانه به سمت افراط و تفریط متمایل باشد (میرزایی، ۱۳۹۶). در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰) نیز بر این نکته تأکید شده که عدالت یکی از رسالت‌های مهم انبیاست و در عین حال، یک ارزش همگانی است که باید همه جوانب و ابعاد زندگی فرد و اجتماع انسانی را دربر گرفته و سایر عناصر و ترتیبات اجتماعی در خدمت آن باشد.

اما در صحنه عمل و واقعیات حاکم بر جوامع انسانی، عدالت می‌تواند در عرصه‌ها و حوزه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نمود و مصداق پیدا کند که طبعاً برای فهم آن باید شاخص‌های مرتبط با آنها را مورد بررسی قرار داد. از جمله این ابعاد و حوزه‌ها باید به مفهوم عدالت آموزشی<sup>۲</sup> اشاره کرد که نوعاً بحث عدالت را در نظام‌های آموزش و پرورش و ساختارها و مناسبات حاکم بر آن مورد توجه قرار می‌دهد. در حالی که برخی بر این نکته تأکید دارند که مفهوم عدالت آموزشی در حال حاضر به یک چالش جهانی و بین‌المللی مبدل شده است (آینسکاو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶؛ واکر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹) ولی با این همه از دیدگاه لوین<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) عدالت آموزشی اصولاً یک اصل اخلاقی اجتناب‌ناپذیر برای آن دسته از جوامعی است که در آنجا آموزش و پرورش یکی از عناصر اصلی فرصت‌های زندگی است.

در همین راستا، عدالت آموزشی در سطح بین‌المللی هم مورد توجه بوده و تضمین آموزش کیفی، عادلانه و جامع و ارتقای فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همگان به عنوان هدف اصلی برنامه تغییر و تحول سازمان ملل متحد تحت عنوان دستور کار توسعه پایدار ۲۰۳۰ قرار گرفته است (سازمان ملل متحد، ۲۰۱۵). بنابراین، عدالت آموزشی یکی از مهم‌ترین حوزه‌های عدالت است که خود شرط و مؤلفه اجتناب‌ناپذیر جهت تحقق عدالت در هر جامعه است (یوسفی مقصود بیکی و کریمیار جهرمی، ۱۳۹۳؛ جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). این امر بدان معناست که آموزش و پرورش با محور قرار دادن عدالت در برنامه‌های خود می‌تواند عامل اصلی بسط عدالت در جامعه باشد (اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع، یکی از نهادهای تاثیرگذار هر جامعه نهاد تربیت است که هم می‌تواند عاملی جهت تحقق عدالت بوده و هم متأثر از آن باشد. مردم انتظار دارند نظام آموزشی زندگی اجتماعی بهتر و عادلانه‌تری را برای آنها فراهم سازد و همین نهاد تاثیرگذار، مسئول تربیت شهروندانی عدالت‌محور و تداوم‌بخش جامعه عادلانه باشد (انصاری و رجبی، ۱۳۹۵).

---

1. justice  
2. educational justice  
3. Ainscow  
4. Walker  
5. Levin  
6. United Nations Organization

می‌توان استنباط کرد که اگر عدالت را به معنای امکان دستیابی همگان به فرصت‌های برابر متناسب با نیازهای خاص هر فرد جامعه (قریشی خوراسگانی و همکاران، ۱۴۰۰) تعریف کنیم که طی آن زمینه‌هایی لازم برای زندگی سالم و شایسته همه افراد فارغ از تمایزات صوری و قراردادی شکل می‌گیرد، در آن صورت عدالت آموزشی نیز ناظر بر پیش بینی و فراهم ساختن مجموعه‌ای از فرصت‌ها و تجارب آموزشی و پرورشی کیفی و منصفانه برای تمامی افراد واجب‌التعلیم یک جامعه است. از این دیدگاه، عدالت آموزشی هنگامی عینیت می‌یابد که مجموعه‌ای از دروندادهای انسانی و غیرانسانی کیفی به همراه فرآیندهای آموزشی اثربخش وجود داشته و از طریق آنها امکان تحقق اهداف گوناگون نظام آموزشی ایجاد شود (یمانی و همکاران، ۲۰۱۷).

بر این اساس، یکی از راهکارهای مؤثر در ایجاد و تعمیم عدالت اجتماعی، وجود فرصت‌های مساوی برای برخورداری عموم افراد جامعه از آموزش و پرورش است و به همین دلیل اکثر جوامع این سیاست اصولی را در پیش گرفته‌اند (عبدوس، ۱۳۸۱). در واقع، از طریق دسترسی برابر و عادلانه به فرصت‌های آموزشی و منابع آموزشی همگانی هر فردی فرصت رشد و ارتقای خود را صرف‌نظر از پایگاه و منشاء نژادی، قومی و... دارد (کاتو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). فرصت مساوی یعنی اینکه اشخاصی که از نظر ثروت و شرایط اقتصادی و بهره‌مندی از امتیازات و امکانات وضعیت مناسبی ندارند، نیز بتوانند از طریق دسترسی به یک آموزش مناسب امکان تحرک اجتماعی را بدست آورند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۳). لذا، راهبردهای معطوف به آموزش و پرورش همگانی در صدد است تا فرصت‌های آموزشی یکسان را برای معیارهای اقتصادی، جغرافیایی و جنسیتی برای گروه‌های مختلف جمعیت لازم‌التعلیم ارائه کند (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶). علاوه بر این، چون افراد از نظر دانش، مهارت و یادگیری و نیازهای آموزشی با یکدیگر فرق دارند، عدالت آموزشی نیز با توجه به نیازهای متفاوت افراد تلاش می‌کند تا فرصت‌هایی یکسان را در این عرصه مهیا کند. در مقابل، نابرابری فرصت آموزشی نیز بدان معناست که میان پسران و دختران، افراد مناطق و اقلیت‌های مختلف نژادی، دینی، قومی در دسترسی به امکانات و تسهیلات آموزشی تفاوت معناداری وجود داشته باشد (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۹۳/۱۹۸۴).

از دیدگاه زرگوش‌نسب و فتحعلیان (۲۰۲۲) پیام ضمنی عدالت آموزشی آن است که آموزش برای هر فردی یک حق مسلم بوده و موثرترین ابزار برای رشد فردی و تحقق آرمان‌های مورد نظر فلاسفه، رهبران دینی، سیاستمداران، اقتصاد دانان و رهبران آموزشی است. بنابراین، توجه به عدالت آموزشی یک مفهوم عقلانی مشترک برای همه متفکرانی است که در باب مفهوم عدالت به تفکر و تأمل می‌پردازند.

رش و صباغ<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نیز تصریح می‌کنند عدالت آموزشی فرآیندی است که در صدد توزیع و بازتوزیع منابع آموزشی، فرصت‌ها و تسهیلات مربوط به آن است. این فرایند ریشه‌ها و علل و عوامل بی‌عدالتی‌های موجود را واکاوی کرده و ظرفیت‌های وجودی افراد و استعداد‌های ناشناخته آنان را کشف و بروز داده و همزمان می‌کوشد با توزیع امکانات آموزشی مناسب، مشارکت اجتماعی معنادار شهروندان را ارتقا بخشد. از دیدگاه یاری‌قلی و همکاران (۱۳۹۱) هر چند مفهوم عدالت آموزشی در طول زمان‌های مختلف و متأثر از فرهنگ‌های گوناگون معانی متفاوتی به خود گرفته است، ولی با این همه می‌توان دیدگاه‌های عملی مرتبط با آن را در قالب پنج دیدگاه یعنی عدالت آموزشی دموکراتیک (توجه یکسان و برابر معلم به همه فراگیران)، اخلاق مدارانه (توجه صرف معلم به دانش‌آموزان ساعی)، حداقلی (مراقبت از دانش‌آموزان متعلق به طبقات محروم)، حداکثری (رفع همه محرومیت‌های دانش‌آموزان از گذشته تا کنون) و سودگرایی (ایجاد رقابت میان دانش‌آموزان کلاس و توجه بیشتر به آنها که عملکرد بهتری داشته‌اند) مطرح و مورد بحث قرار داد.

از نگاه بریگه‌اوس و آنترهالتر<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) عدالت آموزشی به معنای توزیع منابع و فرصت‌های آموزشی برای برآورده کردن نیازهای متفاوت دانش‌آموزان است. ولی هنگامی که نیازهای دانش‌آموزان گوناگون است، ضرورت دارد که منابع و تسهیلات متفاوتی هم

---

1. Cao  
2. Resh & Sabbagh  
3. Brighouse & Unterhalter

تخصیص داده شود. بنابراین، دسترسی یکسان و برابر به منابع آموزشی (برنامه درسی، معلم، زمان یادگیری و...) مفید نیست، چون فقدان و یا محرومیت از بعضی منابع دیگر را برای سایر گروه‌ها به همراه دارد. از منظر دیدگاه سیستمی و مفهیم مرتبط با آن نیز می‌توان عدالت آموزشی را به برابری عناصر اصلی این نظریه نسبت داد و استنتاج کرد که این عدالت شامل وجود مجموعه‌ای از دروندادها، فرآیندها و برونادهای آموزشی مساوی در مورد همه یادگیرندگان است. از این زاویه، عدالت آموزشی ناظر بر استفاده همه استعدادهای کشور از ابزارهای آموزشی متناسب با نیاز است. در واقع، توانمندی‌ها و امکانات در یک نقطه یا مناطق برخوردار متمرکز نشده و زمینه بهره‌مندی همگانی و برابر از امکانات فراهم است (سیدی، ۱۴۰۱).

از دیدگاه حیدری (۱۳۹۸) یکی از نشانه‌های وجود یک سیاستگذاری آموزشی<sup>۱</sup> مناسب و موفق در هر جامعه فراهم ساختن امکان دسترسی کیفی برابر به خدمات نظام آموزشی در دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی گوناگون برای همگان اعم از فراگیران دختر و پسر، مناطق شهری و روستایی، افراد دارای بهره‌های هوشی متفاوت، مدارس دولتی و غیردولتی و... است. این صاحب‌نظر با اشاره به شواهد موجود، تصریح می‌کند که نظام آموزشی کشور از وضعیت مناسبی در این زمینه برخوردار نیست و آمار بالای بیسوادان در ایران، حاکی از آن است که این تعداد قربانی بی‌عدالتی آموزشی هستند.

باید خاطرنشان کرد که اجرای سیاست‌هایی از جمله تأسیس و گسترش مدارس غیردولتی در کشور که نابرابری‌های تربیتی میان یادگیرندگان متعلق به طبقات اقتصادی برخوردار و محروم را عمیق‌تر کرده و یا وجود انواع مدارس با نام‌ها و عناوین گوناگون (تیزهوشان، هیأت امنایی، بزرگسالان، نمونه مردمی، راه دور، شاهد و...) نیز بسترهای عدالت آموزشی را در این ساختار زیر سؤال برده و مسبب و مروج انواع نابرابری‌های فزاینده بعدی می‌شود (عظیمی، ۱۴۰۳). واقعیت آن است که پرداخت هزینه آموزش توسط شهروندان و یا وجود مراکز آموزشی متعدد، انگاره استفاده از آموزش بهتر را ایجاد می‌کند که خود ذاتاً مغایر با حقوق شهروندی و عدالت آموزشی هستند (کیوانی و همکاران، ۱۳۹۶). بر این اساس، می‌توان گفت که در حال حاضر شرایط مناسبی برای تحقق آموزش رایگان کیفی نیست (قادری، ۱۳۹۹).

این وضعیت در حالی وجود دارد که در مستندات قانونی، عدالت آموزشی به عنوان یک فرصت و حق مطرح شده و مطابق با مستندات مختلف از جمله اصول سه و سی قانون اساسی، دولت مکلف است که امکانات آموزشی رایگان و همگانی تا پایان تحصیلات متوسطه را برای تمامی افراد واجب‌التعلیم تأمین کرده و حتی آموزش دانشگاهی و عالی را تا خودکفایی کامل کشور به طور رایگان فراهم کند (صفرحیدری و حسین‌نژاد، ۱۳۹۳؛ عسکری و همکاران، ۱۳۹۸).

از سوی دیگر، مقوله عدالت آموزشی در تحقیقات مختلفی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و مستندات لازم در مورد آن ارائه شده است. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۴۰۱) عدالت آموزشی شامل عدالت در ایجاد فرصت‌های آموزشی، ارزشیابی صحیح و استاندارد، آموزش پاسخگو و تبعیض‌شناسایی شد. قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیق خود به تجزیه و تحلیل وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران پرداخته و گزارش کرده‌اند که مدارس مذکور در ابعاد مختلف محیط یادگیری مثل داشتن وسایل گرمایشی، سرمایشی، حیاط، سرویس بهداشتی، تعداد میز و صندلی، تناسب فضای کلاس و تعداد فراگیران دارای وضعیت مطلوبی نیستند. پژوهش کریمی و کرماج (۱۴۰۰) در مورد عدالت آموزشی مدارس متوسطه استان کردستان نشان داد که در برخی زمینه‌ها مانند وجود فرصت‌های یادگیری کیفی و مناسب برای دانش‌آموزان، محیط‌های آموزشی متنوع، رفع مسائل رفاهی معلمان و جبران خدمات کمبودهای جدی وجود داشته و مجموعاً میانگین حاصله نشانگر نازل بودن میزان عدالت آموزشی در مدارس متوسطه استان کردستان بوده است.

پژوهش اسلامی‌هرندی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد برای دستیابی به عدالت آموزشی و استفاده همه دانش‌آموزان از امکانات آموزشی بدون توجه به طبقه اجتماعی، اقتصادی، جغرافیایی، نژاد، قومیت، زبان، مذهب و خانواده لازم است که توزیع منابع به ویژه منابع انسانی کارآمد و ماهر به شکل عادلانه و با توجه به شرایط یادگیرندگان و وضعیت مناطق گوناگون انجام شود. تحقیق دیبایی صابر

و میر عرب رضی (۱۳۹۸) بیانگر آن بود که عدالت توزیعی، رویه‌ای و مراوده‌ای پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان بوده و مجموعاً میان دو مقوله عدالت آموزشی و عملکرد دانشجویان رابطه معناداری وجود داشته است.

محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که در مراکز استان‌ها بالاترین میزان نسبت معلم به دانش‌آموزان وجود دارد. در عین حال، تجهیزات آموزشی نیز در مناطق روستایی و شهرستان نسبت به مراکز استان‌ها بسیار ناچیز بوده و دورافتادگی مناطق، محرومیت، فقر، سواد پایین و دو زبانه بودن در گسترش نابرابری آموزشی مؤثر بوده است. پژوهش جهانجونی و پورمنوچهری (۱۳۹۸) به تحلیل عدالت آموزشی زنان در قوانین جمهوری اسلامی ایران پرداخته و سه مشکل اساسی در این زمینه را شامل عدم پویایی و بروزرسانی مستمر قوانین، فقدان نظارت پیگیر و عدم ضمانت اجرایی آنها دانسته‌اند. در تحقیق یدالهی و همکاران (۱۳۹۸) مقایسه عدالت آموزشی جنسیتی در دو سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران مورد توجه قرار گرفته و نشان داده شده که تشابه اسناد مذکور در توجه و احترام به کرامت انسان اعم از زن و مرد بوده و تفاوت در معنا و تعریفی است که از عدالت آموزشی ارائه کرده‌اند.

از سوی دیگر، گیسینگر<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در تحقیق خود روند شناسایی استعداد یادگیرندگان در مدارس و مراکز آموزشی که زمینه‌ساز برخوردار بودن آنها از امتیازات و چشم‌اندازهای تحصیلی و کاری می‌شود را مورد نقد قرار داده و چنین رویکردی را باعث تشدید ابعاد نابرابری‌های آموزشی در مدارس می‌داند و تأکید می‌کند که باید به طور جدی از بکارگیری آن اجتناب شود. جونس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲) در تحقیق کیفی خود به بررسی تجارب زیسته دانشجویان در باره عدالت در طول اولین سال تحصیلی پرداخته و نتیجه‌گیری کرده‌اند که شرکت‌کنندگان در پژوهش عمدتاً بر مضامینی مثل تبعیض، فرهنگ، سیاست و هویت شغلی خود تمرکز داشته و توجه چندانی به مفاهیم فراگیر مرتبط با عدالت در سطح جهانی نداشته‌اند. نتایج تحقیق گرازیا<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۴) در زمینه افت تحصیلی مدارس از منظر ادراک دانش‌آموزان از رفتار عادلانه معلمان نشان داد که آمار افت تحصیلی افزایش داشته و در این زمینه ادراک و فهم یادگیرندگان از میزان عدالت معلمان نقش منفی داشته است. در نتیجه محققان خاطرنشان کرده‌اند که رویکرد عادلانه و رفتار منصفانه معلمان در جلوگیری از افت تحصیلی نقش مؤثری دارد. سانجاکدار و پریمیر<sup>۴</sup> (۲۰۲۳) در تحقیق خود نشان دادند که تدریس و آموزش عدالت و مفاهیم مرتبط با آن به دانشجویان باعث ذهنیت و درک بهتر آنان نسبت به این مفهوم و ابعاد آن می‌شود. نتایج تحقیق بنگ و وثوقی<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) نیز بیانگر آن بود که استفاده از روش‌های یاددهی و یادگیری تعاملی و مشارکتی در کلاس درس توسط معلمان فرصت‌های بهتری را برای دانش‌آموزان مناطق محروم از نظر رشد خلاقیت و عدالت آموزشی فراهم می‌سازد. یافته‌های پژوهشی رامبرگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) در مورد وضعیت عدالت آموزشی در مدارس متوسطه دوم کشور سوئد نشان داد که شکاف موجود در بهره‌مندی از منابع آموزشی بین مدارس دولتی و خصوصی، تهدیدی جدی برای عدالت آموزشی و نظام دموکراتیک این کشور است. چرا که مدارس غیردولتی سهمی بیشتر از امکانات را به خود اختصاص داده و در آنها حمایت ویژه‌ای از فراگیران مستعد یا تیزهوش می‌شود که خود ابعادی از بی‌عدالتی آموزشی را به دنبال دارد.

به هر حال، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی فوق این مقاله در صدد آن است تا پدیده عدالت آموزشی را از منظر تجارب زیسته و اندیشیده معلمان دوره ابتدایی شهر قم مورد بررسی و واکاوی قرار دهد تا از این طریق مجموعه‌ای از داده‌ها و اطلاعات را در مورد پدیده مذکور فراهم و مستندسازی کرده و مشخص سازد که از نظر منابع اطلاعاتی تحقیق یعنی معلمان ابتدایی، زمینه‌های ایجابی(وجود) و سلبی (کمبودها و مشکلات) مرتبط با عدالت آموزشی کدامند؟ از آنجایی که معلمان خود مجریان اصلی برنامه درسی

1. Giesinger
2. Jones
3. Grazia
4. Sanjakdar & Premier
5. Bang & Vossoughi
6. Ramberg

دوره ابتدایی در مدارس و کلاس‌های درس بوده و از نزدیک با پیچیدگی‌ها و مشکلات مختلف نظام آموزشی درگیر هستند، می‌توانند اطلاعات ارزشمندی را در مورد واقعیات مرتبط با عدالت آموزشی بیان و تبیین کنند. بدیهی است این اطلاعات می‌تواند زمینه‌های نظری و عملی لازم را جهت ارتقای وضعیت عدالت آموزشی در مدارس کشور ایجاد می‌کند. قابل ذکر است قم یکی از شهرهای عمده مهاجرپذیر کشور بوده و حضور مهاجرین مختلف از قشرها و اقوام گوناگون باعث آن شده که حتی ساخت اجتماعی آن دستخوش دگرگونی‌های مختلفی بشود (مجتبایی و نوابخش، ۱۳۹۸). در واقع، وجود این مهاجران مشکلاتی در حوزه‌های آموزش و پرورش، اشتغال و حتی مسائل فرهنگی پدید آورده است. به ویژه حضور ۴۰ هزار دانش‌آموز اتباع در قم فشار بسیار زیادی بر نظام آموزشی قم وارد کرده است (جهانگیریان، ۱۴۰۲). در عین حال، مطالعه وضعیت موجود فضاها و تجهیزات آموزشی مدارس ابتدایی استان قم حاکی از وجود مسائل و مشکلات متعدد بوده و بسیاری از نارسایی‌ها در آن به چشم می‌خورد. نتایج حاصل از مقایسه وضعیت تجهیزات و فضاهای بهداشتی، خدماتی و اداری دوره ابتدایی قم حاکی از عدم تطابق با شاخص‌های کشوری بوده و لذا باید با نگاهی دقیق‌تر به تجهیزات و فضای آموزشی، استانداردهای لازم مورد توجه جدی واقع شوند (حسینی‌واعظ، ۱۳۹۶). افزون بر این، در حال حاضر وضعیت سرانه آموزشی قم در وضعیت بحرانی قرار داشته و این شهر بعد از سیستان و بلوچستان بالاترین کمبود فضای آموزشی را داراست (خبرگزاری شهر و شهروندی ایران [ایمن‌ا]، ۱۴۰۳). همچنین، وضعیت سلامت روانشناختی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی قم نیز در وضعیت مطلوبی قرار نداشته و باید تلاش بیشتری برای تأمین بهداشت و سلامت روانی آنها انجام بگیرد (حبیب‌زاده، ۱۳۹۳).

### روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این پژوهش با توجه به ماهیت و هدف آن رویکرد کیفی است که با تکیه بر تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان در صدد است تا ادراکات و تجارب زیسته معلمان را در زمینه عدالت آموزشی مورد واکاوی و بازنمایی قرار دهد. از دیدگاه سلیمی و شرفی (۱۳۹۴) در پژوهش کیفی، محقق اشیا را در موقعیت‌های طبیعی آن‌ها بررسی کرده و تلاش می‌کند تا پدیده‌ها را براساس معناهایی که مردم به آنها می‌دهند، مفهوم‌سازی کرده و تجربه‌های زیسته افراد را در مورد پدیده مورد نظر کشف کند. جامعه آماری پژوهش، معلمان دوره ابتدایی شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. بر این اساس، در این پژوهش برای کسب اطلاعات غنی و مرتبط با مسئله مورد تحقیق با کمک و راهنمایی مدیران مدارس ابتدایی و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، دیدگاه‌ها و تجارب ۲۶ نفر از معلمان که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه در مدارس ابتدایی شهر قم بودند، شناسایی و مورد مصاحبه قرار گرفتند. مشخصات این معلمان که در مدارس مختلف نواحی چهارگانه شهر قم انجام وظیفه می‌کردند، در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. مشخصات گروه نمونه

ردیف	کد سن	تجربه خدمت	رشته تحصیلی	کد سن	تجربه خدمت	رشته تحصیلی
۱	۳۳	۱۴	کارشناسی ارشد روانشناسی	۵۲	۲۷	کارشناسی امور تربیتی
۲	۴۳	۱۵	کارشناسی حسابداری	۴۶	۲۳	کارشناسی علوم تربیتی
۳	۴۰	۱۲	سطح ۲ حوزه	۴۷	۱۵	کارشناسی روانشناسی
۴	۴۱	۱۷	کارشناسی ارشد روانشناسی	۳۹	۱۳	کارشناسی زیست‌شناسی
۵	۳۳	۱۳	کارشناسی علوم تربیتی	۳۴	۱۳	کارشناس ارشد علوم تربیتی
۶	۳۹	۱۰	سطح ۲ حوزه	۳۶	۱۴	کارشناسی ارشد علوم تربیتی
۷	۳۸	۱۰	کارشناسی علوم تربیتی	۴۰	۱۶	کارشناسی روانشناسی
۸	۳۴	۱۱	کارشناسی علوم تربیتی	۳۱	۱۹	کارشناسی ارشد علوم تربیتی

کارشناسی ارشد علوم تربیتی	۱۸	۳۳	۲۲	کارشناسی ارشد روانشناسی	۱۵	۴۲	۹
کارشناسی علوم تربیتی	۲۲	51	۲۳	کارشناس ارشد مشاوره	۱۱	۳۵	۱۰
کارشناسی روانشناسی	۵	۳۵	۲۴	کارشناسی ارشد علوم تربیتی	۱۲	۳۶	۱۱
کارشناسی ریاضی	۱۲	۳۸	۲۵	سطح دو حوزه	۱۳	۴۵	۱۲
کارشناسی امور تربیتی	۹	۴۵	۲۶	کارشناس ارشد علوم تربیتی	۱۴	۴۳	۱۳

در واقع، این افراد یا مشارکت‌کنندگان در تحقیق کسانی بودند که اطلاعات نظری و تجارب عملی کار در مدارس محروم شهر قم را داشته و از زمینه ذهنی مناسبی نیز نسبت به موضوع مورد بررسی یعنی عدالت آموزشی برخوردار بودند و شخصاً تمایل خود را نسبت به مشارکت در تحقیق و ارائه اطلاعات مورد نظر ابراز داشتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش مصاحبه عمیق نیمه ساختارمند<sup>۱</sup> بود. مصاحبه‌ها در دفاتر مدارس ابتدایی به صورت حضوری و در زمانی بین ۳۵ تا ۴۰ دقیقه انجام گرفت. پژوهشگران ترتیبات و اقدامات لازم را جهت توجه به ملاحظات اخلاقی پژوهش، اعتمادسازی و جلب اطمینان مشارکت منابع رسان مصاحبه انجام دادند تا آنان با رضایت کامل در مصاحبه شرکت نموده و تجارب و دیدگاه خود را بیان کنند. جمع‌آوری اطلاعات تا مرحله اشباع نظری<sup>۲</sup> ادامه یافت که طی آن پژوهشگران اطمینان یافتند ادامه مصاحبه اطلاعات جدیدی را به موارد قبلی اضافه نکرده و در نتیجه مضامین جدیدی ظهور نمی‌کنند. در واقع، معیار قضاوت در مورد زمان متوقف کردن نمونه‌گیری هدفمند، اشباع یا کفایت نظری است. به علاوه، نقطه اشباع نظری، بیانگر پایایی روش تحقیق هم است، زیرا به تکرار داده‌ها در مطالعات کیفی پرداخته و این تکرار داده‌ها و نتایج بیانگر پایایی روش تحقیق است (کلاکی، ۱۳۸۸). در عین حال، جهت سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۳</sup> استفاده شد. به استناد دیدگاه صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف (از جمله سندرس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ امامی‌سیگارودی، ۱۳۹۱؛ یاری‌قلی، ۱۳۹۳) مراحل هفتگانه روش کلایزی به قرار زیر است: ۱- محتوای کلیه مصاحبه‌های ضبط شده به گونه‌ای دقیق تبدیل به متون نوشتاری شده و چندین و چند بار توسط پژوهشگر مورد مطالعه و بازبینی قرار می‌گیرند تا هم احساسی و درکی عمیق از آنها حاصل گردد.

۲- بعد از مطالعه همه توصیفات و تجارب مشارکت‌کنندگان، ذیل اطلاعات مهم و بیانات و واژه‌های اصلی مرتبط با پدیده مورد نظر خط کشیده می‌شود و از این طریق جملات راهنما و عبارات اصلی مشخص و شناسایی می‌شوند.

۳- تلاش می‌شود تا اطلاعات و عبارات مهم شناسایی شده، با استفاده از مفاهیم دقیق و جامع مفهوم پردازی یا کد گذاری شوند. باید دقت کرد که بین مفهوم انتخاب شده و اطلاعات اصلی جمع‌آوری شده تناسب و سازگاری معنایی لازم وجود داشته باشد.

۴- مفاهیم انتخاب شده (مرحله سوم) به دقت مورد بررسی و مطالعه پژوهشگر قرار گرفته و در نتیجه آن مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص خود قرار می‌گیرند. از این طریق، دسته‌های موضوعی از مفاهیم تدوین شده شکل می‌گیرند.

۵- نتایج برای توصیف جامع از پدیده مورد نظر به هم پیوند خورده و دسته‌های کلی تری را به وجود می‌آورند.

۶- توصیفی دقیق و روشن از پدیده مورد بررسی ارائه می‌شود.

- 
1. Semi- structured deep interview
  2. Theoretical saturation
  3. Collaizi
  - 4 Sanders

۷- اعتبار بخشی یافته ها و موثق نمودن داده های حاصله با مراجعه به مشارکت کنندگان در پژوهش انجام می گیرد. بر این اساس، پژوهشگران بعد از انجام مصاحبه با منابع اطلاع رسانی تحقیق و گردآوری اطلاعات مورد نظر و تهیه متون نوشتاری و مکتوب از آنها، بر روی مطالب یا محتوای اطلاعات بدست آمده تأمل و تمرکز لازم را اعمال کرده تا از این طریق شناخت و ذهنیتی کامل و مستند از روایت ها و تجارب ابراز شده مشارکت کنندگان به دست آید. این فرایند غور و ژرفاندیشی در اطلاعات تحقیق و بالنتیجه ذهنیت تمرکز یافته ناشی از آن، زمینه های لازم را برای فهم و شناسایی جملات اصلی و مهم مصاحبه ها، مفهوم سازی از آنها، قرار دادن مفاهیم در قالب و بطن مضامین یا مقوله های فراگیر<sup>۱</sup> و نهایتاً ارائه یک توصیف جامع از تجارب و روایت های مشارکت کنندگان تحقیق فراهم کرد. با پیمودن این فرایند ذهنی و متأملانه بود که محققان با توجه به سؤالات اصلی تحقیق (وارسی وضعیت و چالش های عدالت آموزشی در دوره ابتدایی شهر قم) مفاهیم و سپس مضامین محوری و زیرمجموعه های آنها را شناسایی و مستندسازی کردند. در واقع، پژوهشگران با توجه به اطلاعات ارائه شده و سازماندهی آنها توانستند مجموعه روایت های منابع اطلاع رسانی در مورد عدالت آموزشی را در دو قالب کلی یعنی زمینه ها یا بسترهای ایجابی (که مؤید وجود عدالت آموزشی است) و زمینه های سلبی (که نشانگر فقدان یا کمبود عدالت آموزشی است) صورت بندی کنند که به تفکیک در قسمت یافته ها توضیح داده شده است.

از سوی دیگر، پژوهشگران با استفاده از اقدامات گوناگون تلاش کردند تا میزان کفایت و صحت اطلاعات بدست آمده از مصاحبه با منابع اطلاع رسانی را افزایش دهند. در واقع، محققان با عنایت به معیار تأیید پذیری ارتباط و پیوستگی یافته های پژوهش با داده ها و اطلاعات جمع آوری شده موجود را مورد بررسی و بازبینی قرار داده و در عین حال جزئیات و اطلاعات دقیقی در مورد فرایند جمع آوری و تحلیل داده ها به مشارکت کنندگان ارائه شد. همچنین، از طریق انجام مصاحبه های فردی، درگیری و ارتباط مداوم با داده ها و اطلاعات بدست آمده، واری و بازنگری برخی معلمان، پیدا کردن برخی شواهد مغایر و تأکید بر گردآوری اطلاعات موثق تلاش شد تا سطح مقبولیت یافته ها افزایش یابد. از این گذشته، با اعمال حداکثر تنوع در انتخاب مشارکت کنندگان و بازگرداندن مصاحبه های کدبندی شده بدانها و تصدیق ایشان مبنی بر انطباق کدها با تجارب و روایت های بیان شده آنها در راستای معیار تکرار پذیری یافته ها انجام شد. به موازات این فعالیت ها کسب اعتماد و اطمینان معلمان و جلب مشارکت هر چه بیشتر آنها، بررسی مستمر داده ها، تجزیه و تحلیل آنها در اولین فرصت ممکن بعد از هر مصاحبه، استفاده از بازخورد معلمان مشارکت کننده جهت تعیین میزان کفایت داده ها، افزایش تعداد مصاحبه ها، بازنگری معلمان و استفاده از دیدگاه های اصلاحی آنان و مرور و بازخوانی برخی کدهای استخراج شده به همراه برخی معلمان مشارکت کننده اقدامات دیگری بود که در راستای افزایش تأیید پذیری یافته های حاصل از پژوهش انجام گرفت.

### یافته های پژوهش

یافته های حاصل از پژوهش با توجه به دو سوال محوری تحقیق یعنی واری زمینه های ایجابی (وجود) و سلبی (مشکلات و کمبودها) عدالت آموزشی با جزئیات در زیر ارائه شده است:

#### الف: زمینه ها یا عرصه های ایجابی عدالت آموزشی در مدارس

جمع آوری، تجزیه و تحلیل و سازماندهی پاسخ های داده شده توسط معلمان شرکت کننده در تحقیق در مورد بسترهای ایجابی عدالت آموزشی در دوره ابتدایی نشان داد که از دیدگاه آنان مواردی همچون وجود مدارس دولتی و پوشش رایگان و همگانی تحصیلی، وجود برخی امکانات و منابع آموزشی انسانی و غیر انسانی در مدارس ابتدایی و همچنین توزیع کتب درسی یکسان و در دسترس برای همه دانش آموزان مهم ترین وجوه یا ابعاد عدالت آموزشی هستند که کمابیش مدارس ابتدایی از آن برخوردار هستند. این موارد در جدول شماره ۲ نشان داده شده و پس از آن به تفکیک توضیح و مستندات مربوط بدانها ارائه می شود.

## جدول ۲. (بسترهای ایجابی عدالت آموزشی)

ردیف	زمینه‌های وجود عدالت آموزشی	فراوانی
۱	وجود مدارس دولتی و پوشش رایگان و همگانی آموزش	۱۰
۲	امکانات و منابع آموزشی اولیه (انسانی و غیرانسانی)	۸
۳	توزیع کتب درسی یکسان و در دسترس برای همه دانش‌آموزان	۴

### ۱- وجود مدارس دولتی و پوشش رایگان و همگانی آموزش

ابتدائاً باید در مورد اطلاعات ارائه شده در جدول فوق این نکته را خاطرنشان کرد که چهار نفر از منابع اطلاعاتی یعنی کدهای ۸-۱۸-۲۴-۲۶ صراحتاً در پاسخ به سؤالات مصاحبه تصریح کرده بودند که در مدارس و مراکز آموزشی کشور از جمله شهر قم مقوله‌ای به نام عدالت آموزشی وجود ندارد! بنابراین، اطلاعات ارائه شده در جدول فوق بیانگر دیدگاه‌های ۲۲ نفر از معلمان است که اذعان دارند سطوحی از عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی قم وجود دارد. بر این اساس، همانطور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد غالب معلمان اذعان دارند که اصلی‌ترین و مهم‌ترین زمینه‌هایی که مؤید وجود عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی است، وجود مدارس دولتی و پوشش تحصیلی رایگان و همگانی دانش‌آموزان مختلف شهر حتی برای دانش‌آموزان اتباع کشور افغانستان است. در واقع، از دیدگاه معلمان مصاحبه شونده، همین که نظام آموزشی کشور علیرغم مشکلات و تنگناهای موجود و فارغ از همه ملاحظات کیفی، هنوز این توانایی و امکان را دارد که زمینه تحصیل و ادامه آن را برای همه افراد واجب‌التعلیم فراهم کرده و توانسته نرخ گسترش و پوشش آموزشی را در حد قابل‌قبولی نگه دارد، بیانگر وجود یک شاخص مهم از عدالت آموزشی می‌باشد. در زیر روایت برخی برخی معلمان مستندسازی شده است:

**معلم کد ۲:** «مدارس در تمام نقاط شهر وجود دارد و و امکان استفاده تمام واجدین شرایط از آموزش ابتدایی حتی دانش‌آموزان اتباع افغانستان بلامانع است و آنها از این فرصت و امکانات استفاده می‌کنند.»

**معلم کد ۵:** «پوشش تحصیلی حداکثری دانش‌آموزان در دورترین روستاها و فراهم بودن امکانات تحصیل برای همه لازم‌التعلیمان به هر حال یک جنبه از عدالت آموزش و پرورش است.»

**معلم کد ۹:** «اگر مدارس دولتی هم رایگان نبودند و خانواده‌ها برای آموزش و تحصیل هزینه می‌کردند، خیلی از دانش‌آموزان نمی‌توانستند از همین آموزش و تدریس مدارس ابتدایی هم استفاده کنند و شرایط برای والدین سخت می‌شد و بچه‌هایشان از تحصیل محروم می‌شدند.»

**معلم کد ۱۳:** «به نظرم آموزش رایگان و همگانی و مدارس دولتی برای تمام اقشار جامعه خوب است. واقعاً در این شرایط غنیمت است. در توزیع امکانات و تجهیزات لااقل تا حدودی مناطق روستایی و محروم از آن‌ها بهره‌مند هستند.»

۲- وجود برخی امکانات و منابع آموزشی اولیه انسانی و غیرانسانی در مدارس ابتدایی  
اما مضمون دیگری که در این بخش مورد توجه و تأکید معلمان مشارکت‌کننده قرار گرفته و آن را بیانگر وجود عدالت آموزشی می‌دانند، فراهم بودن امکانات و منابع اولیه آموزشی اعم از انسانی و غیرانسانی در مدارس ابتدایی است. در واقع، این تعداد معلمان اذعان دارند که وجود و در دسترس بودن امکانات و تجهیزاتی نظیر میز، نیمکت، وسایل گرمایشی، سرمایشی، تخته یا وایت‌برد، صندلی، کلاس درس، فضای مدرسه، اینترنت و کامپیوتر، معلم کلاس و... که حداقل‌های لازم برای تأسیس و راه‌اندازی یک مجموعه آموزشی هستند، نشان دهنده آن است که می‌توان میزان یا سطوحی از عدالت آموزشی را در دوره ابتدایی مشاهده کرد. به عبارت دیگر، همینکه امکانات پایه و منابع ضروری برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی وجود دارد، خود گویای آن است که درجاتی از عدالت آموزشی وجود دارد. در زیر روایت برخی برخی معلمان در این زمینه آمده است:

**معلم کد ۱:** «اینکه حتی در دوردست‌ترین نقاط روستایی قم دسترسی دانش‌آموزان به معلم، مدرسه و کتاب درسی وجود دارد، و امکانات اولیه مادی و فیزیکی مدرسه برای شروع کلاس درس مثل تخته سیاه، گچ، میز، نیمکت، وسایل گرمایشی و سرمایشی تأمین می‌باشند، کلاً برای عدالت آموزشی خوب است.»

**معلم کد ۱۵:** «در توزیع امکانات اولیه‌ای مانند میز، صندلی، سیستم گرمایش و سرمایش و وجود فضای آموزشی برای آموزش بچه‌ها رایگان عدالت آموزشی را می‌توان دید.»

**معلم کد ۲۵:** «به نظر من عدالت آموزشی را در مواردی مثل بعضی امکانات آموزشی چون گچ، تخته، کتب درسی، ایجاد نمازخانه، آزمایشگاه و بوفه در مدارس ابتدایی و بکارگیری معلمان از دانشگاه فرهنگیان می‌توان دید، ولی خب در زیرساخت‌های اساسی مشکلاتی وجود دارد که کل بحث آموزش را منتفی می‌کند!»

۳- توزیع کتب درسی یکسان و در دسترس برای همه دانش‌آموزان

افزون بر دو مضمون فوق، عرصه دیگری که منابع اطلاع‌رسان تحقیق وجود آن را نشان‌دهنده عدالت آموزشی تلقی کرده‌اند، تهیه و توزیع همگانی و سرتاسری کتب درسی یکسان (مشترک) برای همه دانش‌آموزان فارغ از پایگاه اقتصادی و فرهنگی آنهاست. به بیان دیگر، از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان اینکه نظام آموزشی کشور (به عنوان یک ساختار متمرکز) محتوای آموزشی مورد نظر خود را در قالب کتب درسی مشترک تهیه و تدوین کرده و به صورت همگانی آن را در اختیار دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی گوناگون قرار می‌دهد و فراگیران از این نظر دچار معضل یا محدودیتی نیستند، بیانگر عدالت آموزشی است. لازم به ذکر است که وزارت آموزش و پرورش در چند سال گذشته جهت نظارت دقیق بر نحوه توزیع و فروش کتب درسی مقرر کرده که دانش‌آموزان در سامانه کتب درسی ثبت‌نام کرده تا اطلاعات آماری هر منطقه مشخص شده و از کمبود منابع آموزشی جلوگیری شود. در نتیجه به خاطر اعمال این روش، دانش‌آموزان مناطق محروم مانند هم‌تایان خود در مناطق برخوردار به موقع کتب درسی را تهیه می‌کنند. البته وزارت آموزش و پرورش باید کتب درسی را به صورت رایگان میان دانش‌آموزان توزیع کند، ولی هزینه آن را از خانواده‌ها می‌گیرد! با این همه، توزیع سراسری و بهره‌مندی همه فراگیران ابتدایی از کتب درسی مدون، اعمال نوعی عدالت آموزشی برای دانش‌آموزان است که معلمان مشارکت‌کننده به وجود آن اذعان داشته‌اند. در زیر تجارب برخی معلمان در این زمینه آمده است:

**معلم کد ۳:** «به نظرم تنها موردی که در آن عدالت آموزشی رعایت شده، کتب درسی است که برای همه یکسان تألیف شده و در زمان مناسب در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. حتی معلمان می‌توانند با خلاقیت‌هایی این کتب را با توجه به فرهنگ قومی و محلی تدریس کنند و از این طریق بیشتر شاهد عدالت آموزشی بود.»

**معلم شماره ۱۶:** «در بین دانش‌آموزان یک منبع آموزشی یکسان و مشترک تقریباً به موقع توزیع شده و از این جهت تفاوتی بین آنها نیست و عدالت رعایت می‌شود.»

**معلم شماره ۲۰:** «از نظر بنده و به طور شخصی تجربه‌ای که داشتم، برای همه دانش‌آموزان مدرسه یک فرصت آموزشی یکسان و برنامه‌درسی و محتوای درسی برابر چیدمان شده است و همه دانش‌آموزان با استعداد و متوسط و یا پولدار و فقیر از این فرصت در سطح مدرسه دولتی برخوردار هستند.»

**معلم شماره ۲۳:** «در توزیع هم‌زمان کتب درسی و محتوای یکسان برای فراگیران ابتدایی عدالت آموزشی وجود دارد.»

### ب): زمینه‌ها یا عرصه‌های سلبی عدالت آموزشی

روایت‌ها و دیدگاه‌های بیان شده توسط معلمان مشارکت‌کننده تحقیق در زمینه بسترهای سلبی و یا مشکلات و موانع عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی شهر قم نشان داد که از نظر آنها مواردی مثل امکانات و منابع کیفی آموزشی و کمک‌آموزشی، تقسیم‌بندی و تخصیص معلمان در مدارس و مناطق مختلف آموزشی شهر، سیاستگذاری آموزشی نامناسب و متمرکز و تعداد زیاد دانش‌آموزان غیربومی (به ویژه اتباع افغانستان) اصلی‌ترین معضلاتی هستند که در حوزه عدالت آموزشی وجود دارند و بالطبع بسترهای یک آموزش

برابر و کیفی را برای فراگیران دوره ابتدایی مورد تهدید قرار می‌دهند. مشکلات چهارگانه فوق در جدول شماره ۳ آمده و بعد از آن توضیحات و مستندات مربوط به آنها ارائه شده‌اند.

### جدول ۳. (بسترهای سلبی عدالت آموزشی)

ردیف	عرصه‌های مرتبط با موانع و مشکلات عدالت آموزشی	فراوانی
۱	امکانات و منابع آموزشی و کمک‌آموزشی	۳۰
۲	تقسیم‌بندی و تخصیص معلمان	۲۳
۳	سیاست‌گذاری نامناسب و متمرکز	۲۲
۴	تعداد زیاد دانش‌آموزان غیربومی (اتباع افغانستان)	۱۸

#### ۱- امکانات و منابع آموزشی و کمک‌آموزشی

می‌توان گفت مهم‌ترین زمینه یا بستری که در آن تبعیض یا عدم عدالت آموزشی توسط منابع اطلاع‌رسان تحقیق تجربه و روایت شده است، حوزه امکانات و منابع آموزشی و کمک آموزشی (اعم از تجهیزات، بودجه و فضای آموزشی) است. در واقع، فقدان یا کمبود تجهیزات و امکانات کیفی آموزشی و کمک آموزشی معضل بسیار مهمی است که مدارس ابتدایی شهر قم با آن مواجه هستند. در این راستا، از نظر مشارکت‌کنندگان وجود و توزیع امکانات و منابع فیزیکی، تجهیزاتی، بودجه و اعتبارات آن میان مدارس ابتدایی شهر چندان تابع شاخص‌های عادلانه و منصفانه نیست. مهم‌ترین جلوه‌های این تبعیض و بی‌عدالتی، تفاوتی است که در زمینه امکانات و فضای آموزشی میان مدارس دولتی و غیردولتی، مدارس مرکز و پیرامون شهر، مدارس شهری و روستایی و حتی مدارس متوسطه و ابتدایی وجود دارد. در واقع، برمبنای روایت‌های بیان شده معلمان تفاوت زیاد و معناداری میان تجهیزات و منابع فیزیکی و مالی مدارس دولتی و غیردولتی وجود داشته و دانش‌آموزان مدارس دولتی از برخی امکانات لازم برخوردار نبوده و این امر موجب عقب ماندگی تحصیلی دانش‌آموزان این مدارس شده است. زیرا مدارس غیردولتی با فراهم کردن امکانات آموزشی و آزمایشگاهی و برگزاری کلاس‌های فوق برنامه موجبات رشد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خود را فراهم می‌کنند، ولی این امر در مدارس دولتی به دلیل عدم وجود امکانات کافی و ظرفیت بالای کلاس‌های درس به ندرت به چشم می‌خورد. همچنین، در این قسمت بر طبق روایت‌های معلمان، عدم تعادلی بین مدارس مرکز شهر و پیرامون وجود داشته و عمده منابع به مدارس مرکزی شهر اختصاص یافته ولی دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای از آن محروم می‌شوند.

به علاوه، در این قسمت زمینه دیگر بی‌عدالتی وجود تبعیض میان مدارس شهری و روستایی است که طی آن مدارس روستایی بهره کمی از امکانات موجود را برده و بالعکس، عمده منابع، بودجه و اعتبارات به مدارس واقع در شهر اختصاص پیدا می‌کند که نتیجه آن محرومیت تحصیلی هر چه بیشتر یادگیرندگان روستانشین است. نهایتاً معلمان تصریح کرده‌اند که حتی میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه و ابتدایی نیز بی‌عدالتی‌هایی وجود دارد و عمده امکانات و منابع موجود به مراکز آموزش متوسطه اختصاص می‌یابد. در زیر روایت‌های تعدادی از معلمان در مورد مشکل فوق و زیر مجموعه‌های آن آمده است:

**معلم ۱د:** «خب. اکثر مدارس دولتی امکاناتشان کم است و کلاس‌های شلوغ و پرجمعیت. در غیردولتی‌ها وضعیت خیلی بهتر است. به این مدارس بیشتر توجه می‌شود. چون به هر حال، از جیب خود خانواده‌هاست..... وضعیت اقتصادی و پولدار بودن والدین در آموزش تأثیر دارد و عدالتی باقی نمی‌ماند.»

**معلم کد ۱۰:** «حتی در یک خیابان بزرگ که در ابتدا و انتهای آن دو مدرسه ابتدایی دخترانه هست، از لحاظ امکانات خیلی فرق دارند. آنهایی در مرکز شهر هستند، تجهیزات و معلمان بهتری دارند، ولی مدرسی که در حاشیه و خیابان‌های دور هستند، کم مورد توجه بوده و محرومیت زیادی از جنبه‌های مالی، امکاناتی و معلمان مجرب دارند.»

**معلم کد ۶:** «وسایل کمک آموزشی مؤثر مثل پروژکتور، تخته هوشمند و کیت‌های آموزشی با تعداد مناسب در بسیاری از مدارس روستایی نیست. معلمان خوب در روستاها کم است. آزمایشگاه‌های مدارس روستاها به اندازه کافی غنی نیست. امکان مشاهده مطالب یاد گرفته شده در محیط بیرون برای دانش‌آموزان بسیار کم است. البته مدارس ابتدایی شهر هم وضعیت خوبی ندارند، ولی در روستاها وضع بدتر است.»

**معلم کد ۱۸:** «توزیع نامتعادل امکانات و منابع، اختصاص معلمان خبره و توانمند در مدارس مناطقی که از نظر اقتصادی و فرهنگی در سطح بالایی هستند، بسیار تفاوت دارد. تبعیض زیادی است و همین امر طبقه‌بندی دانش‌آموزان را به همراه دارد که باعث بی‌عدالتی می‌شود. تجهیزات آموزشی در برخی مدارس در سطح عالی بوده اما برخی مناطق از وسایل ابتدایی آزمایشگاهی بی‌بهره هستند.»

**معلم کد ۱۲:** «الان در مدارس ابتدایی حداقل‌ها هم فراهم نیست. سالن ورزشی، فقدان اتاق مشاوره، عدم توجه به امکانات فیزیکی اولیه چون صندلی و میز مناسب برای بچه‌ها فراهم نیست. حال آنکه به مدارس متوسطه منابع مالی و امکانات بیشتری اختصاص می‌یابد. در حالی که به نظرم رسیدگی و دادن امکانات باید اول از همه به مدارس ابتدایی باشد. زیرا اینجا که وضعیت خوب باشد، به مراحل بعدی هم می‌رسد.»

**معلم کد ۳:** «در برخی مدارس مخصوصاً مناطق بالا شهر و مدارس غیردولتی، فضاهای آموزشی و حتی ورزشی کاملاً مجهز و ایمن وجود دارد؛ ولی در برخی مناطق صرفاً یک چهاردیواری به عنوان ساختمان برای مدرسه در نظر گرفته شده است.»

**معلم کد ۲۵:** «در بیشتر مدارس ابتدایی بی‌عدالتی آموزشی در مواردی مثل نبود سالن ورزشی و امکانات ورزشی جهت بروز استعدادها دانش‌آموزان، کافی نبودن امکانات آزمایشگاهی، تشکیل کلاس‌های درس با ظرفیت بالا، مجهز نبودن بعضی از کلاس‌ها به دیتا و سایت رایانه، وضعیت نامطلوب کتابخانه‌ها، عدم برخورداری از فضای سبز و وسایل تفریحی در حیاط مدرسه و..... وجود دارد که عملاً تبعیض‌های زیادی به وجود آورده است.»

## ۲- تقسیم‌بندی و تخصیص معلمان

علاوه بر مورد فوق، زمینه دیگر بی‌عدالتی و نابرابری آموزشی از دیدگاه معلمان مورد تحقیق مقوله تقسیم‌بندی و نحوه سازماندهی و تخصیص معلمان بین مدارس و مناطق آموزشی مختلف است که طی آن میان مدارس شهری و روستایی و نیز برخوردار و نابرخوردار تبعیض‌هایی قابل مشاهده و ادراک است. به عبارت دیگر، در سازماندهی و تقسیم معلمان عمدتاً معلمان بهتر به مدارس شهری و برخوردار اختصاص می‌یابد، ولی مدارس روستایی و نابرخوردار که در واقع همان مدارس دولتی هستند، غالباً پذیرای معلمان هستند که از سابقه و تجربه کاری چندانی برخوردار نیستند و طبعاً همین امر محرومیت و ضعف درسی دانش‌آموزان این مدارس را تشدید می‌کند.

**معلم کد ۱۱:** «از نظر اختصاص دادن معلمان باتجربه برای مدارس مختلف اختلاف زیادی مابین مدارس خوب و برخوردار با بقیه مدارس وجود دارد و کمتر می‌توان عدالت آموزشی را دید. خیلی وقت‌ها تدریس بچه‌های محروم و ضعیف به معلم‌هایی سپرده می‌شود که خیلی به کار تدریس علاقه و انگیزه‌ای ندارند.»

**معلم کد ۱۳:** «بی‌عدالتی آموزشی بیشتر از عدالت آموزشی به چشم می‌خورد. مثلاً اکثر معلمان موفق در مراکز شهر مشغول تدریس هستند و معلمان کم سابقه و بدون تجربه کاری به مناطق محروم و روستا فرستاده می‌شوند.»

**معلم کد ۱۷:** «توزیع نیرو با توجه به امتیازبندی است و ابتدا نیروهای فاقد تجربه در مدارس روستایی و محروم تقسیم می‌شوند و پس از کسب تجربه در مدارس برخوردارتر ادامه خدمت می‌دهند.»

### ۳- سیاستگذاری نامناسب و متمرکز

اما مضمون دیگر مرتبط با چالش‌ها و مشکلات عدالت آموزشی، معضل ساختار متمرکز و سیاستگذاری آموزشی نامناسب است. از دیدگاه برخی معلمان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و تمرکز شدید و حاکمیت یک نوع برنامه درسی یکسان و تجویز آن برای همه دانش‌آموزان (علیرغم تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اقلیمی کشور) باعث تشدید و تعمیق تبعیض و نابرابری آموزشی در نظام آموزش و پرورش می‌شود. همچنین، برخی سیاستگذاری‌های نامناسب از جمله تأسیس و راه‌اندازی مدارس مختلف با نام‌ها و عناوین مختلف و رسمیت بخشیدن بدانها موجب بهره‌مندی‌های متفاوت از امکانات و منابع موجود شده و عدالت آموزشی را زیر سؤال می‌برد.

**معلم کد ۲۰:** «وقتی شما یک برنامه واحد و مشترک را برای همه یادگیرندگان بدون توجه به تفاوت‌های آنها می‌دهید و باید در همه مدارس اجرا شود، بحث عدالت آموزشی تضعیف می‌شود. چون باید به دانش‌آموزان بر مبنای علایقشان جواب دهید، در حالی که در ساختار متمرکز این بحث به صورت گروهی دیده می‌شود و این ضد عدالت است.»

**معلم کد ۱۲:** «ما اگر می‌خواهیم واقعاً عدالت آموزشی را اجرا کنیم، باید تمرکزش را برداریم و اجازه دهیم که دانش‌آموزان مناطق مختلف مطابق وضعیت خودشان آموزش ببینند. نمی‌شود این قدر تمرکزی باشیم و بعد بخواهیم دارای عدالت هم بشویم.»

**معلم کد ۱۴:** «تنوع مدارس مثل غیرانتفاعی، سمپاد (تیزهوشان)، غیردولتی، هیأت امنایی، نمونه مردمی و..... باعث تبعیض شده که اصولاً با اهداف انقلاب اسلامی که یکی از آنها برقراری عدالت بین مردم بود، مغایر است. عدالت در معنای واقعی تحقق نیافته و در آموزش، همین مدارس متفاوت مسئله اصلی عدالت است.»

**معلم کد ۲۵:** «ایجاد مدارس خاص و متنوع سیاست غلطی است که هنوز وجود دارد و باعث طبقه‌بندی دانش‌آموزان مدارس می‌شود و ذهنیت‌ها و نگرش‌های طبقاتی خاص خود را به همراه دارد. این مدارس در آموزش به جهت استفاده از کتاب‌های کمک درسی خاص، آزمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها متفاوت از مدارس عادی هستند و بهترین معلمان برای آنان انتخاب می‌شوند.»

۴- تعداد زیاد دانش‌آموزان غیربومی (اتباع افغانستان)

در نهایت آخرین مضمون مرتبط با مشکلات عدالت آموزشی از نظر معلمان حضور تعداد زیادی از دانش‌آموزان اتباع افغانستان در مدارس ابتدایی می‌باشد که در عمل بار سنگینی را بر ادارات آموزش و پرورش و مدارس ابتدایی تحمیل می‌کند که نتیجه عینی آن را می‌توان در کلاس‌ها و مدارس بسیار شلوغ و پر جمعیت ابتدایی مشاهده کرد که حتی اداره و نظم‌بخشی آنها هم وظیفه‌ای سنگین و طاقت‌فرساست. از نظر منابع اطلاع‌رسان پژوهش، در این شرایط بخش قابل توجهی از امکانات و منابع آموزشی (اعم از مالی، فیزیکی و انسانی) صرف این تعداد زیاد دانش‌آموز می‌شود و در نتیجه آن بهره‌مندی فراگیران بومی از فرصت و منابع مذکور بسیار کاهش می‌یابد. به ویژه، این کاهش منابع برای یادگیرندگان مناطق روستایی و مدارس دولتی موجب تنزل کیفیت خدمات آموزشی و عملکرد تحصیلی نامطلوب آنها شده و معضل بی‌عدالتی آموزشی را دوچندان می‌کند.

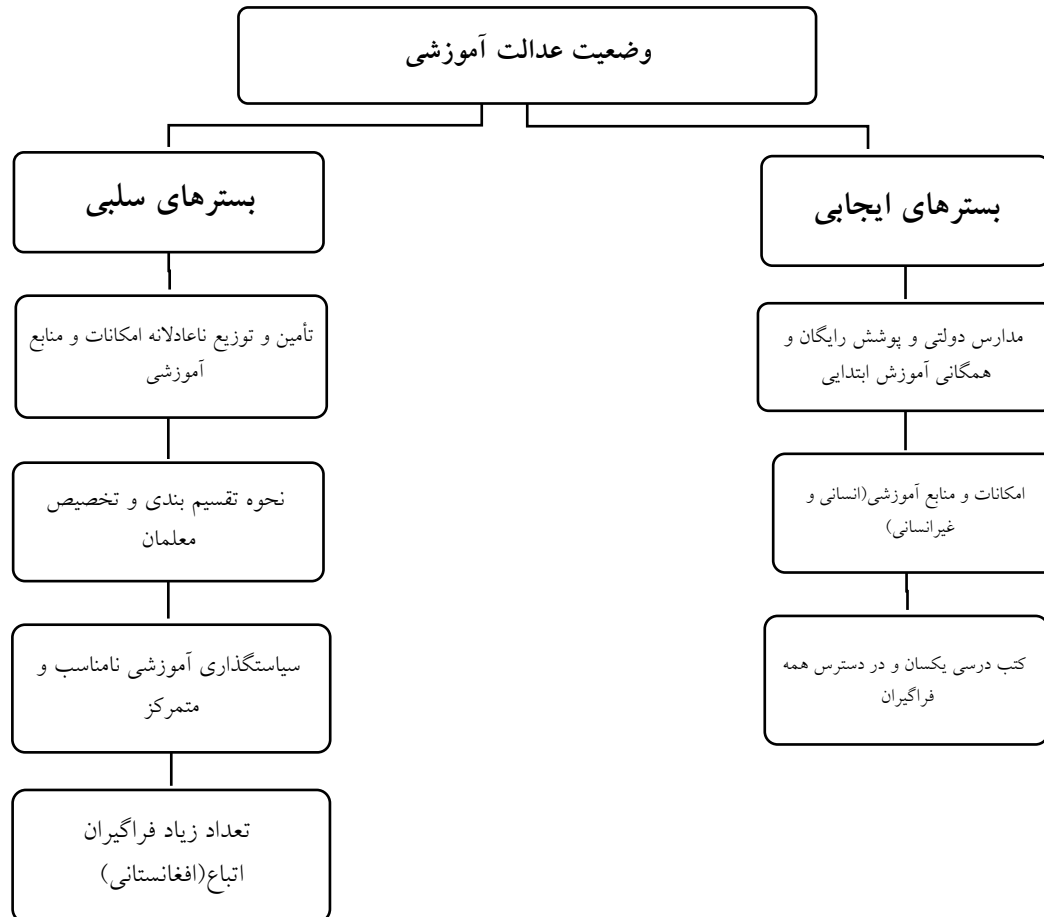
**معلم کد ۴:** «در مدارس قم تعداد دانش‌آموزان افغانستانی خیلی زیاد است و همین مسئله باعث مشکلات زیادی شده است. اگر حضور این تعداد بهتر کنترل می‌شد، امکانات بیشتری برای بچه‌های بومی شهر که به هر حال ایرانی هستند، باقی می‌ماند و کمبودهای موجود خیلی کاهش پیدا می‌کرد.»

**معلم کد ۲۴:** «من ذهنیت مثبتی به اتباع افغانستان دارم و حق و حقوقشان را کاملاً تأیید می‌کنم و می‌گویم که ظلم زیادی به آنها شده است. ولی خب چراغی که به خانه رواست، به مسجد حرام است! حضور این اتباع باعث شده که دانش‌آموزان ایرانی کمتر از فرصت آموزشی و امکانات لازم برخوردار شوند. باید فکر اساسی کرد که هم آنها درس بخوانند و هم بچه ایرانی آموزش کیفیت‌دار ببینند.»

**معلم کد ۲۶:** «در مدرسه ای که بنده مشغول خدمت در آن هستم، تقریباً نصف دانش‌آموزان اتباع افغانستان هستند. بودجه زیادی خرج مسائل آموزشی این عده می‌شود. حال آنکه حق دانش‌آموزان ایرانی و بومی است. وزارت آموزش و پرورش همیشه کمبود بودجه و امکانات دارد و باید برای این قضیه فکر اساسی کند.»

به هر حال، با عنایت به اطلاعات و یافته‌های حاصل از تحقیق که در فوق مورد اشاره و تبیین قرار گرفت می‌توان خلاصه و یا الگوی مفهومی این پژوهش را به صورت شکل ۱ نمایش داد.

شکل ۱- وضعیت عدالت آموزشی دوره ابتدایی



### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و آسیب‌شناسی مشکلات نظام آموزش و پرورش در حوزه‌های گوناگون زمینه‌های لازم را برای فهم و درک بهتر آنها و بکارگیری مجموعه‌ای از راهکارهای اصلاحی معطوف به کاهش یا حل معضلات موجود فراهم کرده و ارتقای سطح کارآمدی و اثربخشی مدارس و مراکز آموزشی را در انجام کارکردهای مورد انتظار ممکن می‌سازد. بدیهی است اگر این بررسی از نگاه و منظر معلمان و آموزگاران باشد که خود از نزدیک با چالش‌ها و واقعیات اجرایی نظام آموزشی در کلاس‌های درس و مدارس درگیر هستند، می‌تواند ارزش و جایگاه بیشتری داشته باشد.

مفوله عدالت آموزشی و تربیتی از جمله دغدغه‌ها و اولویت‌های هر ساختار آموزشی است تا از طریق آن فرصت دستیابی فراگیران واجب‌التعلیم را به حق آموزش کیفی و شایسته فراهم سازد. در واقع، می‌توان گفت عدالت آموزشی و داشتن یک آموزش برابر و عادلانه هدف و جهت‌گیری اصلی همه فرآیندهای اصلاحات، سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات نظام‌های آموزشی است و خود بسترهای مناسبی را برای عدالت اجتماعی نیز آماده می‌کند (اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). در عین حال، عدالت آموزشی نقش قابل توجهی در افزایش اعتماد به نفس، آینده شغلی، پایگاه اقتصادی و اجتماعی شدن افراد ایفا می‌کند (مومنی مهموئی و پورفاطمی، ۱۳۹۷). با توجه به چنین جایگاهی بوده است که در این پژوهش تلاش شد تا موضوع عدالت آموزشی از منظر تجارب زیسته و اندیشیده معلمان مدارس ابتدایی قم مطرح و مورد بررسی و واکاوی قرار بگیرد تا مشخص شود که از دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده وضعیت عدالت آموزشی چگونه بوده و زمینه‌ها و شاخص‌های مرتبط با وجود و نیز کمبود و یا فقدان عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی کدام است؟

یافته‌های پژوهشی مرتبط با سؤال اول تحقیق که زمینه‌ها و بسترهای وجود عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی را مورد توجه قرار می‌داد، نشان داد که معلمان مشارکت‌کننده وجود مدارس دولتی و نیز پوشش رایگان و همگانی آموزش ابتدایی، ارائه امکانات و منابع آموزشی (انسانی و غیرانسانی) و توزیع کتب درسی یکسان و در دسترس برای همه دانش‌آموزان را شاخص‌ها و نشانه‌هایی دانسته‌اند که بر اساس آن می‌توان حکم کرد که سطوح یا درجاتی از عدالت آموزشی در دوره ابتدایی شهر قم وجود دارد. روایت‌هایی از جمله اینکه: «حتی در دورست‌ترین نقاط روستایی قم دانش‌آموزان، معلم و مدرسه و کتاب درسی دارند و از نظر امکانات اولیه مدرسه برای شروع کلاس درس مثل تخته سیاه، گچ، میز، نیمکت، وسایل گرمایشی و سرمایشی مدارس تأمین هستند.» (معلم کد ۱) و یا «وجود مدارس در تمام نقاط و دسترسی به آنها و امکان استفاده تمام واجدین شرایط از آموزش و حتی بلامانع بودن حضور اتباع در این مراکز و استفاده از تمام امکانات آنها» (معلم کد ۲) و «پوشش تحصیلی حداکثری دانش‌آموزان در دورترین روستاها و فراهم کردن امکانات تحصیل برای همه لازم‌التعلیمان» (معلم کد ۵) و نیز «به نظر من آنچه به عنوان عدالت آموزشی مشهود است، آموزش رایگان و همگانی برای تمام اقشار جامعه است. در توزیع امکانات و تجهیزات مانند کامپیوتر و دیتا و... تا حدی مناطق روستایی و محروم از آنها بهره‌مند می‌شوند.» (معلم کد ۱۳) مجموعاً بر این واقعیت تجربه شده دلالت دارند که صرفنظر از جنبه‌های کیفی و نیز برخی کمبودهای جدی در تأمین و توزیع عادلانه امکانات مختلف، از دیدگاه منابع اطلاع‌رسان پژوهش این نکته که هنوز مدارس دولتی وجود دارند و دانش‌آموزان لازم‌التعلیم از آموزش رایگان و همگانی (علیرغم مشکلات و کمبودهای آن) بهره‌مند شده و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی اولیه و نیز کتاب‌های درسی تقریباً رایگان در اختیار آنها قرار می‌گیرد، نشان‌دهنده زمینه‌هایی از عدالت در نظام آموزش ابتدایی است.

همخوان با یافته‌های مذکور، در پژوهش مرنندی و قربانی (۱۴۰۰) با استناد به برخی اصول مّصرّح قانون اساسی ایران (از جمله سوم، نهم و سی‌ام) این واقعیت مورد توجه و تأکید قرار گرفته که دولت اصولاً وظیفه دارد ابزار و وسایل تحصیل رایگان، اجباری و همگانی را برای عموم شهروندان تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد. مضافاً، در اصل نوزدهم قانون اساسی نیز به عدم تبعیض میان اتباع کشور به منظور برخورداری از حقوق مساوی در بهره‌مندی از آموزش تأکید شده است. پیری زمانه و همکاران (۱۳۹۹) هم در تحقیق خود یکی از مؤلفه‌های اصلی عدالت آموزشی را شاخص دروندادهای آموزشی دانسته و آن را ناظر بر وجود و در دسترس بودن امکانات فیزیکی، فضای مناسب، تجهیزات آموزشی و بهره‌مندی از آموزش می‌داند. بر این اساس، می‌توان استنباط کرد که دولت توانسته است تا حدودی انتظارات و تکالیف قانونی و حقوقی خود را در زمینه عدالت آموزشی انجام داده و ضروریات اصلی و اولیه مرتبط با آموزش همگانی و اجباری دوره ابتدایی را پیش‌بینی و فراهم کند. به علاوه، بابادی عکاشه و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود یکی از راه‌های اصلی عدالت اجتماعی را آماده کردن فرصت‌های تحصیلی برابر برای افراد جامعه می‌دانند، زیرا همه شهروندان واجد این حق اساسی هستند که از یک آموزش عادلانه و شایسته استفاده کنند. در تحقیق اسلامی هرندی و همکاران (۱۳۹۸) ایجاد بسترهای لازم برای گسترش توزیع عادلانه امکانات و منابع آموزشی و بهره‌مندی دانش‌آموزان از همه ظرفیت‌های موجود به عنوان

یکی از مضامین اصلی عدالت آموزشی در مدارس کشور مطرح و مورد تأکید قرار گرفته است. در بخشی از یافته‌های پژوهش یمانی و همکاران (۲۰۱۷) نیز مدیریت عادلانه منابع آموزشی به عنوان یکی از عناصر مهم عدالت آموزشی معرفی شده است.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهشی مرتبط با سؤال دوم که زمینه‌های سلبی و یا تنگناهای عدالت آموزشی در مدارس ابتدایی را مورد توجه قرار می‌داد، بیانگر آن بود که بسترهای اصلی مشکل‌آفرین شامل معضلاتی همچون نحوه تأمین و توزیع امکانات آموزشی و کمک آموزشی، تقسیم‌بندی و تخصیص معلمان، سیاستگذاری نامناسب و متمرکز نظام آموزشی و تعداد زیاد دانش‌آموزان اتباع افغانستانی است. به عبارت دیگر، از دیدگاه معلمان مشارکت‌کننده وجود تنگناهایی مثل تهیه و توزیع منابع سازمانی (انسانی و غیرانسانی)، نحوه تقسیم‌بندی معلمان در مدارس و مناطق آموزشی مختلف شهر قم، سیاستگذاری متمرکز نظام آموزشی و نیز حضور تعداد قابل توجهی از فراگیران افغانستانی در مدارس ابتدایی عملاً بستر ساز نابرابری آموزشی در دوره ابتدایی شده است. در این راستا، وجود تفاوت زیاد بین مدارس دولتی و غیردولتی، مرکز و پیرامون، شهری و روستایی و حتی مدارس متوسطه و ابتدایی از نظر نحوه توزیع بودجه و اعتبارات، نیروی انسانی، امکانات، فضای آموزشی زمینه‌های زیادی برای نابرابری آموزشی بین دانش‌آموزان ابتدایی ایجاد کرده است. نابرابری‌هایی که در عمل منجر به ضعف آموزشی و تحصیلی تعداد زیادی از فراگیران و حتی بازماندگی از تحصیل آنها شده است. در واقع، فضاهای آموزشی نامناسب و کلاس‌های درسی شلوغ و پرازدحام و نابرخوردار از بودجه و امکانات لازم نمی‌توانند فرصت‌های غنی را برای آموزش همگانی کیفی فراهم کنند. در این راستا، روایت‌هایی از جمله اینکه «بعضاً می‌شنویم در فلان مدرسه ابتدایی کل کلاس‌های مدرسه تخته وایت برد دارند و ماژیک برای کلاس از خود مدرسه تأمین می‌شود، در حالی که در خیلی از مدارس قم هنوز با تخته سیاه و گچ سر می‌کنند و یا یکی از مدارس یک منطقه، کل کلاس‌های آن به پروژکتور مجهز شده‌اند، ولی در یک مدرسه بزرگتر در همان منطقه فقط سه کلاس مجهز شده‌اند. از لحاظ معلمان مجرب هم مشکل است و اکثراً هم با رشته‌های غیرمرتبط که هیچ ربطی به روانشناسی و آموزش ابتدایی ندارند، جذب شده‌اند.» (معلم کد ۷) یا «تعداد دانش‌آموزان یک کلاس از استانداردهای جهانی خیلی بیشتر است و این مسئله بازدهی را پایین می‌آورد. وسایل کمک آموزشی خیلی محدود است. آزمایشگاه مدارس به اندازه کافی غنی نیست. امکان مشاهده مطالب یاد گرفته شده در محیط بیرون برای دانش‌آموزان بسیار کم است.» (معلم کد ۱۱) و یا «توزیع نامتعادل امکانات و منابع، اختصاص معلمان خبره و توانمند برای مدارس در مناطق سطح بالا از نظر اقتصادی و فرهنگی، وجود مدارس مختلف در سطح شهر و به دنبال آن طبقه‌بندی دانش‌آموزان باعث بی‌عدالتی شده است.» (معلم کد ۱۸). یا «بی‌عدالتی آموزشی بیشتر از عدالت آموزشی است، چون اکثر معلمان با تجربه و قوی در مراکز شهر مشغول تدریس هستند و معلمان کم سابقه و بدون تجربه کاری به مناطق محروم و حاشیه‌ای شهر فرستاده می‌شوند.» (معلم کد ۱۳) یا «خود این وضعیت متمرکز نظام آموزشی نمی‌گذارد که عدالت آموزشی اجرا شود. باید هر شهر بر اساس وضعیت خودش بتواند اقدام کند تا نیازهایش بر طرف شود. ولی طوری شده که مدیران بالایی تشخیص خودشان را اعمال می‌کنند و همه مجبوریم اطاعت کنیم.» (معلم کد ۲۰). و نیز «در قم دانش‌آموزان ممالک دیگر مخصوصاً از کشور افغانستان خیلی زیاد است و این بودجه و امکانات و معلمی که باید نصیب بچه‌های قمی بشود، در جای صرف می‌شود. خود این مسئله به تنهایی کل عدالت را زیر سؤال می‌برد.» (معلم کد ۲۴). همسو با این نتایج، تحقیق قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که وضعیت عدالت آموزشی در مؤلفه‌های وسایل کمک آموزشی و تجهیزات فیزیکی در مدارس مورد بررسی پائین‌تر از میانگین بوده است. یافته‌های پژوهش حسین‌بر و همکاران (۱۴۰۰) بیانگر آن بود که بیشترین تأثیر در بی‌عدالتی آموزشی در استان سیستان و بلوچستان مربوط به تخصیص ناعادلانه اعتبارات، کمبود امکانات در جغرافیای وسیع استان و وسعت و پراکندگی درون استانی و کمترین تأثیر مربوط به کمبود نیروی بومی قدرتمند و کارآمد در سطح تصمیم‌ها، مطالبه‌گر نبودن مردم و قوم‌گرایانه بودن و چنددستگی مردم در سطح تصمیم‌ها است. حسینی واعظ (۱۳۹۶) در پژوهش خود گزارش کردند که امکانات و تجهیزات آموزشی مدارس قم در مقایسه با استانداردهای آموزشی در ایران در سطح متوسط قرار دارد و وضعیت فضاهای بهداشتی، خدماتی و اداری هم مطابق با شاخص‌های استاندارد نیست. دربان‌آستانه و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیق خود نشان دادند که شهرهای استان مرزی نسبت به مرکز کشور دارای عدم برابری در توزیع امکانات و بهره‌مندی از تحصیل هستند و این نابرابری در شهرهای استان‌های جنوبی کشور محسوس‌تر است. در پژوهش

زارع‌شاه‌آبادی و بنیاد (۱۳۹۳) این یافته مورد تأکید قرار گرفته افرادی که در مدارس دولتی درس می‌خوانند و یا خودشان را انسان‌های موفق نمی‌دانند، بیشتر عدم عدالت آموزشی را احساس می‌کنند. نظم‌فر و علی‌بخشی (۱۳۹۳) در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که شهرهای استان خوزستان به لحاظ داشتن معیارهای آموزشی، یکسان و برابر نبوده و تفاوت محسوسی در سطح برخورداری از وسایل رفاهی و فضاهای آموزشی در بین شهرهای استان وجود دارد. یافته‌های پژوهش شیرکرمی و بختیارپور (۱۳۹۳) هم نشان داد که جمعیت واجب‌التعلیم مناطق مختلف دهلران اعم از روستا یا شهر از فرصت‌های آموزشی برابر برخوردار نیستند و بعضی مناطق جغرافیایی نسبت به سهم جمعیتی خود فرصت بسیار کمی برای حضور در جریان تحصیلات رسمی و عمومی داشته‌اند. اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) در تحقیق خود گزارش کرده که پوشش تحصیلی برای واجب‌التعلیمان ۱۰-۶ ساله مناطق شهری استان آذربایجان غربی ۸۱ درصد و در روستاها ۷۱ درصد بوده است و از کل جمعیت ۶ ساله مناطق روستایی استان حدود ۵۳ درصد در پایه اول ابتدایی ثبت‌نام کرده‌اند.

به هر حال، با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق و در راستای ایجاد و گسترش عدالت آموزشی می‌توان پیشنهاد کرد که متولیان و مسئولان رده بالای نظام آموزش و پرورش باید برنامه‌ریزی دقیق‌تر و جدی‌تری در زمینه تأمین و تضمین برابری آموزشی در مناطق و شهرهای مختلف کشور داشته و تهیه، تأمین و از آن مهم‌تر توزیع عادلانه و منصفانه مجموعه‌ای از امکانات و منابع کیفی و غنی آموزشی و کمک آموزشی را در دو بخش انسانی و غیرانسانی وجهه همّت خود کرده و از این طریق گام اساسی در زمینه برخورداری مدارس و مراکز آموزشی از عدالت آموزشی و تربیتی بردارند. به بیان دیگر، با توجه به اهمیت موضوع عدالت و تصریح و تأکید قانون اساسی کشور که اصولاً برقراری ایجاد فرصت‌های برابر و کیفی آموزشی را در زمره تکالیف اصلی دولت دانسته است، ضرورت جدی وجود دارد که زمینه‌های لازم برای عملی شدن و تحقق عدالت آموزشی به عنوان یک سیاست اصولی و مهم مورد توجه متولیان و سیاستگذاران کلان آموزش و پرورش کشور قرار گرفته و برنامه‌ریزی‌های اجرایی آن به گونه‌ای دقیق و هدفمند انجام پذیرد. بدیهی است این امر در مورد آن دسته از مناطق و شهرهای کشور که با تنگناها و محرومیت‌های آموزشی و پرورشی فزاینده‌تری مواجه هستند، ضرورت بیشتری داشته و حتی لازم است میزان بهره‌مندی آنها از منابع آموزشی مختلف در مقایسه با سایر مناطق و شهرها بیشتر هم باشد (نابرابری مثبت).

همچنین، در این راستا گسترش مدارس شبانه‌روزی در مناطق محروم و استفاده از دبیران با سابقه و آموزش‌دیده می‌تواند تا حد زیادی به گسترش عدالت آموزشی در تمامی نقاط محروم کمک شایانی کند. همچنین به بهره‌مندسازی مدارس این مناطق از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت، نهادینه ساختن مشارکت اثربخش مردم، خلاقیت و نوآوری، استقرار نظام مدیریت اثربخش و کارآمد، محرومیت‌زدایی آموزشی در مناطق مختلف کشور، کاهش مشکلات معیشتی معلمان و استقرار و بسترسازی نظام کارآمد منابع، باید توجه جدی داشت (اعرابی، ۱۴۰۰).

در عین حال، توجه به سیاست تمرکززدایی نسبی و حسابشده در نظام آموزشی که امکان رصد و پیگیری نابرابری‌های آموزشی را در مناطق گوناگون کشور به صورت میدانی و واقعی‌تر فراهم می‌کند، برای اعمال عدالت آموزشی واجد اهمیت فراوانی است. باید خاطر نشان کرد که اساساً عدالت آموزشی با سیاست و ساختار آموزشی متمرکز که به مقوله تفاوت‌ها و گوناگونی‌ها در سطح افراد و اجتماعات توجه نکرده و در صدد اعمال یک رویکرد واحد و سیاست یکسان برای عموم مدارس و دانش‌آموزان در نقاط مختلف کشور است، در تعارض جدی است. به عبارت دیگر، عدالت آموزشی مستلزم آن است که متناسب با منابع و محدودیت‌های موجود در مناطق آموزشی مختلف کشور، نسبت به تأمین و تخصیص امکانات مورد نیاز هر منطقه اقدام کرد و نمی‌توان در این زمینه نگاهی یکسان‌گرا اعمال کرد.

افزون بر این، افزایش محرک‌ها، مشوق‌ها و انگیزه‌های مالی و اقتصادی برای آن دسته از مدیران و معلمان که در مناطق و مدارس محروم و نابرخوردار و نیز کلاس‌های درس پرجمعیت به ایفای مسئولیت‌های حرفه‌ای خود به گونه‌ای متعهدانه عمل می‌کنند، می‌تواند نقش قابل توجهی در ایجاد عدالت آموزشی داشته باشد و زمینه ارائه خدمات آموزشی و پرورشی بهتر را توسط آنان فراهم سازد. همچنین، این امر می‌تواند محرک بسیار مناسبی برای حضور مدیران و معلمان مجرب و کارآزموده در مناطق محروم بوده و زمینه

بکارگیری خدمات آنان را در این مناطق فراهم سازد. امری که نتیجه آن ارتقای شاخص‌های عدالت آموزشی در نقاط و مناطق مذکور خواهد بود.

از سوی دیگر، برنامه‌ریزی و نیازسنجی دقیق در زمینه هدایت سازمان‌یافته‌تر فعالیت‌های مختلف نهاد خیرین مدرسه‌ساز و جهت‌گیری آن به سمت ساخت و تجهیز مدارس در مناطق محروم کشور و بر طرف کردن کمبودها و تنگناهای گوناگون آنها نقش بسیار زیادی در افزایش ظرفیت‌ها و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی این مناطق دارد و عملاً می‌تواند بخش قابل توجهی از کمبودهایی را که زمینه‌ساز نابرابری‌های آموزشی است را مرتفع کند.

## فهرست منابع

- اسلامی هرندی، فاطمه، کریمی، فریبا، و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (۴۷)، ۵۵-۷۵. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- اعرابی، احمدرضا. (۱۴۰۰). نگاهی به اهمیت عدالت آموزشی در مناطق محروم. رشد آموزش فیزیک، ۳۷ (۱). <https://www.roshdmag.ir/fa/article/27560>
- اسماعیل سرخ، جعفر. (۱۳۸۶). نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳ (۳)، ۱۰۳-۱۲۴. <https://www.sid.ir/paper/87723/fa>
- امامی سیگارودی، عبدالحسین، دهقان نیری، ناهید، رهنورد، زهرا، و نوری سعید، علی. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و مامایی جامع نگر، ۲۲ (۲)، ۵۶-۶۳. <http://hnmj.gums.ac.ir/article-1-161-en.html>
- جهانگیریان، محمد. (۱۴۰۲، دی ۹). بیش از ۴۰ هزار دانش‌آموز اتباع در قم مشغول به تحصیل هستند. ایرنا <https://www.irna.ir/news/85337639>
- وضعیت سرانه آموزشی در استان قم بحرانی است. (۱۴۰۳، آبان ۱۴). خبرگزاری شهر و شهروندی ایران، ایمننا. <https://www.imna.ir/news/807528>
- انصاری، مریم، و رجبی، معصومه. (۱۳۹۵، اردیبهشت ۲). تحلیلی بر مؤلفه‌های عدالت آموزشی از نظر جان راولز [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، شیراز، ایران. <https://sid.ir/paper/852241/fa>
- بابادی عکاشه، زهرا، شریف، سیدمصطفی، و جمشیدیان، عبدالرسول. (۱۳۸۹). تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان. رفاه اجتماعی، ۱۰ (۳۷)، ۲۸۷-۳۰۵. <https://refahj.uswr.ac.ir/article-1-319-fa.html>
- پیری‌زمانه، مسلم، عباس‌پور، عباس، غیاثی ندوشن، سعید، خورسندی طاسکوه، علی، و برزوئیان، صمد. (۱۳۹۹). الگوی مناسب کاهش نابرابری آموزشی در مدارس ابتدایی شهر تهران. مدیریت مدرسه، ۱ (۴)، ۲۴۳-۲۱۹. <https://doi.org/10.34785/J010.2021.942>
- جعفری، اسماعیل، همایونی بخشایش، نسرین، و علم‌الهدی، جمیله. (۱۴۰۰). تجربه زیسته دانشجویان از عدالت در دوره‌های آموزش مجازی. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۱۵ (۲)، ۲۲۳-۲۳۸. <https://doi.org/10.22061/tej.2020.5291.2199>
- جهانجونیا، شاپور، و پورمنوچهری، علی. (۱۳۹۸). بررسی عدالت آموزشی زنان در قوانین جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه زنان، ۱۰ (۲۸)، ۶۱-۸۳. <https://doi.org/10.30465/ws.2019.4361>
- حبیب‌زاده، عباس. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت سلامت روانی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان قم. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۵ (۳)، ۱۰۸-۱۱۷. <https://sanad.iau.ir/Journal/jsrp/Article/890166>

حسین‌بر، یارمحمد، نادری، عزت‌ا... و سیف‌نراقی، مریم. (۱۴۰۰). بررسی نابرابری‌های آموزشی سیستان و بلوچستان در مقایسه با شاخص‌های کشوری و ارائه الگوی برای تحقق عدالت آموزشی با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۳)، ۳۸۳-۴۱۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.3.16.5>

حسینی واعظ، محبوبه سادات. (۱۳۹۶). *بررسی تطبیقی امکانات، فضاها و تجهیزات آموزشی مدارس ابتدایی استان قم با شاخص‌های ایران و یونسکو* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم]. <https://lib.ir/fa/book/88400270>

حیدری، علیرضا. (۱۳۹۸). معضل دولت‌سازی و سیاستگذاری آموزش و پرورش در ایران پس از انقلاب. *تعلیم و تربیت*، ۳۵(۴)، ۸۵-۶۵. <https://qjoe.ir/article-1-2089-fa.html>

دربان آستانه، علیرضا، طهماسبی، سیامک، و رضایی، پانید. (۱۳۹۵). تحلیل شناخت و بررسی فضایی نابرابری آموزشی بین شهرستان‌های کشور. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۵(۹)، ۳۱-۵۰. [https://eps.journals.umz.ac.ir/article\\_1384.html](https://eps.journals.umz.ac.ir/article_1384.html)

دیبایی صابر، محسن، و میرعرب رضی، رضا. (۱۳۹۸). رابطه عدالت آموزشی ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۱۷(۱)، ۱۲۵-۱۴۳. <https://doi.org/10.22059/jomc.2019.224016.1007101>

زارع شاه‌آبادی، اکبر، و بنیاد، لیلیا. (۱۳۹۳). بررسی مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش‌آموزان شهر کازرون. *جامعه‌شناسی مطالعات جوانان*، ۴(۱۳)، ۳۹-۶۸. <https://sanad.iau.ir/Journal/ssyj/Article/976498>

سرمدی، محمدرضا، و معصومی فرد، مرجان. (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۰)، ۶۳-۷۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1394.3.10.6.9>

سلیمی، محمدرضا، و شرفی، روح‌انگیز. (۱۳۹۴، آبان ۲۷). *بررسی ساختار و ابعاد روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی* [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، ایران.

<https://civilica.com/doc/436416>

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. <https://rc.ir/fa/law/show/805637.majlis>

سیدی، سیدمحسن. (۱۴۰۱، آذر ۲۹). *راهکارهای تحقق عدالت آموزشی در آموزش و پرورش* [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس ملی روانشناسی تکاملی و تربیتی دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران. <https://civilica.com/doc/1594009>

شیرکرمی، جواد، و بختیارپور، سعید. (۱۳۹۳). ارزیابی نابرابری‌ها در دستیابی به فرصت‌های آموزشی: مطالعه موردی مقطع ابتدایی شهرستان دهلران. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲۶)، ۴۱-۵۸. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972541>

صفارحیدری، حجت، و حسین‌نژاد، رزا. (۱۳۹۳). رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴(۱)، ۴۹-۷۲. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>

عبدوس، میترا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در فرصت‌های آموزش نابرابر بین دختران و پسران. در *خلاصه مقالات مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش*. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

عسکری، مهدی، الهی منش، محمدحسن، و پریزاد، رضا. (۱۳۹۸). مقایسه سیاستگذاری آموزشی ایران و ژاپن در مقطع ابتدایی. *مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)*، ۹(۳۰)، ۱۱۳-۱۳۲.

[https://sspp.iranjournals.ir/article\\_35005.html](https://sspp.iranjournals.ir/article_35005.html)

عظیمی، سیدهادی. (۱۴۰۳، دی ۱۳). *ضرورت‌های استقرار عدالت آموزشی؛ عدالت آموزشی فقط با مدرسه ساختن به وجود نمی‌آید*. صدای معلم.

<https://sedayemoallem.ir/%DB%8C%D8%A7%D8%AF%D8%AF%D8%A7%D8%B4%D8%AA/item/25149->

علیخانی، علی اکبر. (۱۳۸۸). *درآمدی بر نظریه سیاسی عدالت در اسلام*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قادری، محمد. (۱۳۹۹، آبان ۵). *عدالت آموزشی، عدم اجرای اصل ۳۰ قانون اساسی توسط دولت*. خبرگزاری دانشجویان ایران (خبرگزاری فارس).

<https://snn.ir/fa/news/885259>

قریشی خوراسگانی، مریم سادات، نظرزاده زارع، محسن، و بهرامی، بهنوش. (۱۴۰۰). *بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران*. مدیریت مدرسه، ۹(۱)، ۲۶۲-۲۸۸.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25384724.2021.9.1.11.7>

کریمی، ابوبکر، و کرماج، ولی‌احود. (۱۴۰۰). *واکاوی میزان دستیابی مدارس استان کردستان به عدالت آموزشی و تربیتی با تأکید بر سند تحول بنیادین*. مدیریت مدرسه، ۹(۲)، ۲۶-۵۰.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25384724.2021.9.2.2.0>

کلاکی، حسن. (۱۳۸۲). *نظریه بنیادی به مثابه روش نظریه‌پردازی*. فرهنگ و ارتباطات، ۱۰(۶)، ۱۱۹-۱۴۰.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20088760.1388.10.6.6.3>

کیوانی فدائی، رضا، پورمحمد، مهدیه، و پورمحمد، مهتاب. (۱۳۹۶، تیر ۱۵). *خصوصی‌سازی در نظام آموزش و پرورش ایران: چالش‌ها و راهکارها* [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و حسابداری، تهران، ایران.

<https://civilica.com/doc/643350>

گروه مشاوران یونسکو. (۱۳۹۳). *فرایند برنامه‌ریزی آموزشی (ترجمه فریده مشایخ)*. انتشارات مدرسه. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۴ منتشر شده است).

محمدی، راحله، نامور، یوسف، راستگو، اعظم، خیرخواه، معصومه، و سلیمانی، توران. (۱۴۰۱). *تبیین عدالت آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی: یک مطالعه گراندد تئوری*. توسعه آموزش جندی شاپور، ۱۳(۲)، ۴۲۰-۴۳۵.

<https://doi.org/10.22118/edc.2022.343386.2090>

محمدی، محمدعلی، کاکوجوبیاری، علی اصغر، و دهقان، حسین. (۱۳۸۳). *آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین*. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

محمدی‌مهر، مژگان، خسروی، مهدیه، شاهمرادی، مراد، و شیخی، سعید. (۱۳۹۹). *پازل ناتمام آموزش در قرن ۲۱*. دو فصلنامه مطالعات آموزشی نما آجا، ۱(۱)، ۵۰-۵۹.

<http://nama.ajaums.ac.ir/article-1-339-fa.html>

مزدی، الهه، و قربانی، اعظم. (۱۴۰۰). مبانی و سازوکارهای حمایتی حق آموزش در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و اسناد حقوق بشری. *مطالعات حقوق بشر اسلامی*، ۱۰(۱)، ۹۱-۱۲۰.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23225637.1400.10.1.11.1>

مجتبایی، کاظم، و نوابخش، مهرداد. (۱۳۹۸). وضعیت‌سنجی شاخص‌های تغییر ساختار و نظم اجتماعی ناشی از مهاجرت در شهر قم. *پژوهشنامه نظم و امنیت انتظامی*، ۱۲(۲)، ۲۰۹-۲۳۶. [http://osra.jrl.police.ir/article\\_91848.html](http://osra.jrl.police.ir/article_91848.html)

مومنی مهموئی، حسین، و پورفاطمی، علی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ادراک از عدالت آموزشی و آگاهی از آینده شغلی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۳(۴)، ۳۳۲-۳۴۴.

<http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-859-fa.html>

میرزایی، سعید. (۱۳۹۶). شهر یور. *مفهوم لغوی عدالت در حقوق* [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنفرانس سالانه پژوهش‌های حقوق و قضایی، تهران، ایران. <https://www.sid.ir/paper/896150/>

نظم‌فر، حسین، و علی‌بخشی، آمنه. (۱۳۹۳). سنجش نابرابری فضایی در برخورداری از شاخص‌های آموزشی با استفاده از روش تاپسیس (مطالعه موردی: استان خوزستان). *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۳(۶)، ۱۱۵-۱۳۴.

[https://eps.journals.umz.ac.ir/article\\_1075.html](https://eps.journals.umz.ac.ir/article_1075.html)

یاری‌قلی، بهبود. (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۲۶۵-۲۷۲. <http://edcbmj.ir/article-1-589-fa.html>

یاری‌قلی، بهبود، ضرغامی، سعید، قانعی، یحیی، و نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۱). تحلیل تطبیقی فلسفه عدالت تربیتی: دیدگاه‌های لیبرال و جامعه‌گرا. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهد)*، ۲(۱)، ۹۱-۱۰۸.

<https://doi.org/10.22067/fe.v2i1.12137>

یدالهی، انور، زارعی، محمدحسین، و یآوری، اسداله. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی رویکرد سند ۲۰۳۰ و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی. *پژوهش حقوق عمومی*، ۲۱(۶۵)، ۱۷۱-۱۹۸.

<https://doi.org/10.22054/qjpl.2019.34379.1910>

یوسفی مقصود بیگی، حجت‌اله، و کریمیار جهرمی، مهدی. (۱۳۹۳). عدالت آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی: چالش‌ها و راهبردها. *آموزش و اخلاق در پرستاری*، ۳(۱)، ۹-۱۷. [https://ethic.jums.ac.ir/article\\_700545.html](https://ethic.jums.ac.ir/article_700545.html)

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Bang, M., & Vossoughi, S. H. (2016). Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction*, 34(3), 173-193. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1181879>

- Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010). Education for primary goods or for capabilities? In H. Brighouse & I. Robeyns (Eds.), *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (pp. 193–214). Cambridge University Press.  
[https://assets.cambridge.org/97805217/11470/frontmatter/9780521711470\\_frontmatter.pdf](https://assets.cambridge.org/97805217/11470/frontmatter/9780521711470_frontmatter.pdf)
- Cao, J. (2017). The view of socialist education equity and implementation measures [Doctoral dissertation, Lanzhou University].  
<https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CDFDLAST2018&filename=1018803930.nh>
- Cheng, X. (2023). Educational justice: The cornerstone of modern society. *Science Insights Education Frontiers*, 18, 2755–2757. <https://doi.org/10.15354/sief.23.co203>
- Giesinger, J. (2021). Against selection: Educational justice and the ascription of talent. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 789–798. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1747018>
- Grazia, V., Molinari, L., & Mameli, C. (2024). Contrasting school dropout: The protective role of perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 89, Article 101826.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101826>
- Jones, S., Eady, S., & Craig, L. (2022). Considering social justice: Lived experiences of education students during the first course year. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(2), 218–235. <https://doi.org/10.1177/17461979221138737>
- Levin, H. M. (2017). The economic payoff to investing in educational justice. In P. Siljander, K. Kontio, & E. Pikkarainen (Eds.), *Schools in Transition* (pp. 10–20). Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6300-827-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-827-3_10)
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643–644. [https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/26984/1/Morrow\\_et\\_al.pdf](https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/26984/1/Morrow_et_al.pdf)
- Ramberg, J. (2013). Special educational resources in the Swedish upper secondary schools: A total population survey. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 439–462.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820458>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349–368). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_19)

- Sanders, C. (2003). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher. *Contemporary Nurse*, 14(3), 292–302. <https://doi.org/10.5172/conu.14.3.292>
- 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>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Walker, C., Boe, K., & Lawson, M. (2019). The power of education to fight inequality. Oxfam International. [https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file\\_attachments/bp-education-inequality-170919-summ-en.pdf](https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp-education-inequality-170919-summ-en.pdf)
- Yamani, N., Shaterjalali, M., & Eghbali, B. (2017). Educational justice from the perspective of postgraduate students in a medical school in Iran: A qualitative study. *Research and Development in Medical Education*, 6(1), 23–28. <https://doi.org/10.15171/rdme.2017.005>
- Zargoosh Nasab, A. J., & Fathalian, A. (2022). Educational justice in the opinions of Seyyed Muhammad Baqir Sadr and John Rawls: A comparative analysis. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(3), 2003–2027. <https://doi.org/10.22034/ijce.2022.313157.1358>