

بررسی وضعیت و جایگاه بین‌المللی ایران در عدالت آموزشی

مسعود کبیری*

* دانشیار مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. maskabiri@yahoo.com

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۶/۲۵ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۶/۲۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۵

چکیده

امروزه مفهوم عدالت آموزشی متحول شده و از عدالت در دسترسی به مدرسه به عدالت در کیفیت آموزشی ارتقا یافته است. متعاقباً نشانگرهای جدیدی برای عدالت آموزشی به فراخور تعریف جدید پیشنهاد شده است. در این مطالعه، برای اندازه‌گیری تطبیقی وضعیت عدالت در کیفیت آموزشی از نشانگرهای تأثیر عوامل پیشینه‌ای، برکشیدگی، محرومیت مضاعف و تفکیک واریانس به کار گرفته شده است. بدین منظور از داده‌های پایه چهارم مطالعات تیمز ۲۰۱۹ و پرلز ۲۰۱۶ برای محاسبات استفاده شد و جایگاه ایران در هر یک از نشانگرها بررسی گردید. نتایج بررسی نشان داد با اینکه در کیفیت آموزشی عملکرد ایران در مقایسه با کشورهای شرکت‌کننده در این مطالعات مناسب نیست ولی نشانگرهای مرتبط با تنظیم‌بندی نظام آموزشی (نشانگرهای تفکیک واریانس و محرومیت مضاعف) نسبت به سایر نشانگرها بهتر است. در نشانگرهای مرتبط با بافت خانوادگی و آموزشی (نشانگرهای تأثیر عوامل پیشینه‌ای و برکشیدگی‌های ملی) عدالت آموزشی در ایران در مقایسه با سایر کشورها نسبتاً متوسط ارزیابی می‌شود. البته در نشانگرهایی که به‌طور زیادی به عملکرد مربوط است (نشانگر برکشیدگی‌های بین‌المللی) عدالت آموزشی در ایران ضعیف ارزیابی می‌شود.

واژگان کلیدی: عدالت، آموزش و پرورش، کیفیت، تیمز، پرلز.

Investigating the Status and International Position of Iran in Educational Equity

Masoud Kabiri*

* Associate professor at national center of TIMSS and PIRLS, Research Institute for Education

Abstract

Today, the concept of equity in education has evolved and has been upgraded from equality in access to school to equity in educational quality. Subsequently, new indicators for educational equity have been proposed according to the new definition. In this study, for the comparative measurement of the state of equity, the indicators of minimum standards, the effect of background factors, resilience, double-disadvantage and variance separation have been used. For this purpose, the data of the fourth graders of the TIMSS 2019 and PIRLS 2016 were used for calculations and the position of Iran in each of the indicators was examined. The results showed that although Iran's performance in terms of educational quality is not good compared to the participating countries in these studies, it is better than other indicators in the indicators related to the educational system configuration (i.e., indicators of variance separation and double-disadvantage). In the indicators related to the family and educational context (i.e., indicators of the influence of background factors and national resilience), educational equity in Iran is evaluated relatively average compared to other countries. Of course, educational equity in Iran is evaluated as weak in indicators that are largely related to performance (i.e., indicators of the minimum standards and international resilience).

Keywords: Equity, Education, Quality, TIMSS, PIRLS.

پژوهش‌های متعددی تأثیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه نشان داده‌اند. این رابطه نشان می‌دهد که دانش‌آموزان برخوردارتر نسبت به همتایان کمتر برخوردار، از مزیت بیشتری در بهره‌مندی از آموزش باکیفیت برخوردارند و بنابراین بخشی از یادگیری دانش‌آموزان به پیش‌زمینه خانوادگی آنان برمی‌گردد. همین عامل ریشه بسیاری از مشکلات پیدایش بی‌عدالتی را شکل می‌دهد. از آنجا که آموزش و پرورش تأثیر قابل توجهی بر سایر پدیده‌ها دارد، موضوع عدالت آموزشی نقش زیادی در به‌وجود آوردن یا دامن زدن به عدالت اجتماعی دارد.

بدون شک نظام آموزشی نقش به‌سزایی در برقراری عدالت آموزشی دارد. اهمیت کارکرد نظام آموزشی از چند منظر قابل تبیین است: اول آنکه دیگر زمان رویکرد دسترس‌ی مساوی به منظور ایجاد فرصت آموزشی «تک‌اندازه برای همه»^۱ به سر رسیده است، بلکه تمرکز بر تغییر به سمت فراهم کردن فرصتی است که نیازهای آموزشی متفاوت را برآورده سازد. دوم آنکه نقش مهم نظام آموزشی شکستن ارتباط بین پیشینه دانش‌آموزان و آینده زندگی آنان است. این امر حتی در شرایطی نیز صادق است که عملکرد پایین آموزشی و ترک تحصیل ممکن است از عواملی تأثیر پذیرند که نظام آموزشی مداخله کمی روی آن داشته یا اصلاً مداخله‌ای روی آن نداشته باشند (مثل فقر یا محل سکونت دانش‌آموزان). سوم آنکه این عقیده که شکست دانش‌آموزان به دلیل قصور شخصی است با این عقیده جایگزین شده است که «مدارس شکست می‌خورند». دلیل و مسئولیت شکست تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای به عنوان تدارک ناکارآمد و نامناسب آموزش از طرف مدرسه یا نظام آموزشی شناخته می‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [OECD]، ۲۰۱۲).

برای بحث در مورد عدالت آموزشی^۲، نیاز است که تعریف خود را از آن تعیین نماییم. برای انتخاب سطح عدالت باید دانست چه سطحی از بهره‌مندی، حداقلی شناخته می‌شود. چنانچه بر اساس تفسیر خود از اصل ۳۰ قانون اساسی، صرفاً دسترس داشتن به آموزش را ملاک قرار دهیم، تنها به نرخ ثبت‌نام کفایت کرده‌ایم. این نگاه به عنوان «فقر آموزشی» هم شناخته شده است (کریمیان، ۱۳۹۹). در بسیاری از کشورهای دنیا هنوز همین هدف نیز محقق نشده است؛ چنانچه گزارش نشان می‌دهد حدود ۲۶۳ میلیون کودک و نوجوان بین سنین ۶ تا ۱۷ سال در مدرسه حضور ندارند که از این بین بچه‌های فقیر چهار برابر بیشتر احتمال دارد که به مدرسه نیایند و پنج برابر بیشتر احتمال دارد که دوره دبستان خود را تکمیل نکنند (سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد [یونسکو]^۴، ۲۰۱۷). البته امیدواری‌های زیادی در دستیابی کشورها به اهداف آموزش برای همه نیز وجود دارد؛ به‌طوری که ۶۰ درصد از ۱۲۶ کشور شرکت‌کننده در گزارش جهانی یادگیری و آموزش بیان کرده‌اند که در افزایش نرخ ثبت‌نام موفق بوده‌اند، ۱۳ درصد تغییر نداشته و ۷ کشور کاهش داشته‌اند. ۱۹ درصد بقیه نیز اطلاعاتی در رصدها بهبود ارائه نکرده‌اند (مؤسسه یادگیری مادام‌العمر یونسکو^۵، ۲۰۱۹). با این حال، چنانچه آموزش باکیفیت را معیار قرار دهیم، عدالت در کیفیت آموزش مورد توجه است. بدیهی است که نگاه اول که نگاه حداقلی به عدالت آموزشی است، امروزه نمی‌تواند مبنای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری باشد، بلکه عدالت در کیفیت آموزش است که می‌تواند برای جامعه مزیت رقابتی ایجاد کند.

علاوه بر این، مفاهیم متعددی از عدالت در کیفیت آموزشی وجود دارد که بر رویکرد و اندازه‌گیری آن تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، از نقطه نظر تساوی‌گرایانه^۶، همه نابرابری‌ها در پیامدهای آموزشی ناعادلانه است و بنابراین عدالت آموزشی را می‌توان تنها از طریق نشانگرهای پراکندگی هم‌چون انحراف استاندارد پیشرفت تحصیلی سنجید. از نقطه نظر قابلیت‌ها نیز سطح حداقلی

1 one-size-fits-all

2 The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

3 Equity

4. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

5 UNESCO Institute for Lifelong Learning

6 egalitarian

اکتسابات آموزشی مورد توجه است و بنابراین عدالت می‌تواند به صورت درصدی از دانش‌آموزان که به سطح پایه سواد می‌رسند، سنجیده شود (کارو، ۲۰۱۸). هم‌چنین، از نقطه نظر برابری فرصت‌ها، عدالت به عدم ارتباط اکتسابات یادگیری به متغیرهای فرای کنترل افراد اشاره دارد. اما به طور مشترک می‌توان هدف عدالت در آموزش و پرورش را اطمینان از این دانست که تا جای ممکن مهارت‌های پایه‌ای و لازم کسب شده و بر تأثیرات سوء مرتبط با شرایط شخصی و پیشینه خانوادگی غلبه شود (فیدل^۸ و همکاران، ۲۰۰۷). لذا می‌توان عدالت آموزشی را به عنوان فراهم آوردن فرصت‌های باکیفیت برای همه دانش‌آموزان برای انتفاع از آموزش بدون توجه به جنسیت، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و زمینه خانوادگی دانش‌آموز تعریف کرد (OECD، ۲۰۱۸). این تعریف را باید از دو بدفهمی پیراست؛ که مفهوم آن نه به معنای امیدواری برای رسیدن به نتیجه یکسان در همه دانش‌آموزان و نه به معنای یک شکل دیدن همه دانش‌آموزان است، بلکه به معنای ایجاد شرایطی برای کاهش نقش هر تنوع تأثیرگذار منبعث شده از وضعیت اقتصادی-اجتماعی یا سایر عوامل پیشینه‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان است (OECD، ۲۰۱۸). در این تعاریف لازم است توجه داشت از آنجایی که دولت‌ها ارائه آموزش عمومی را وظیفه خود می‌دانند، مفهوم عدالت در آموزش و پرورش با مفهوم عدالت در آموزش عالی متفاوت است. در حوزه آموزش عالی مواردی چون مسیر جامع برای رسیدن به دانشگاه‌ها، در نظر گرفتن جنبه‌های مالی و غیرمالی و تأکید بیشتر روی تکمیل دوره مدنظر است (سلمی^۹، ۲۰۲۲).

در بخش‌های بعدی مهم‌ترین نشانگرهای اندازه‌گیری عدالت در کیفیت آموزشی معرفی می‌شوند:

نشانگر تأثیر عوامل پیشینه‌ای^{۱۰}: در تعریف عدالت بیان شد که شرایط شخصی یا اقتصادی-اجتماعی شبیه به جنسیت، قومیت و پیشینه خانوادگی نباید مانعی برای موفقیت تحصیلی به‌شمار آیند. به طور کلی در همه کشورهای، دانش‌آموزانی که وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالاتری دارند، عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دانش‌آموزان با وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین را نشان داده‌اند. ولی مشکل اینجا است که در برخی کشورها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توسط وضعیت اقتصادی-اجتماعی بهتر از هر متغیر دیگری پیش‌بینی می‌شود. برای مثال، در مطالعه پیزا ۲۰۱۵، نتیجه گرفته شد با اینکه به طور کلی به ازای یک واحد تغییر در وضعیت اقتصادی-اجتماعی، ۳۸ نمره علوم متفاوت می‌شود (کمابیش معادل با یک سال تحصیلی آموزش)، مقدار شیب در برخی کشورها از این هم بیشتر است، برای مثال در جمهوری چک یک واحد تغییر در وضعیت اقتصادی-اجتماعی با ۵۰ نمره تغییر در نمره عملکرد برابر است و در نقطه مقابل، در کشورهای همانند الجزایر، هنگ‌کنگ، کوزوو، ماکائو (چین)، مکزیک و تونس کمتر از ۲۰ نمره تغییر به وجود می‌آید (OECD، ۲۰۱۸).

تجمع دانش‌آموزان محروم در بخش پایینی طیف عملکرد تحصیلی از جمله مشکلاتی است که برای این گروه دیده می‌شود. بررسی نتایج مطالعه پیزا ۲۰۱۵ نشان داد که به طور کلی ۲۲ درصد از دانش‌آموزان اروپایی در ریاضی ضعیف هستند و در این جمع، دانش‌آموزان محروم ۲/۳۷ برابر بیشتر احتمال دارند که در تحصیل خود ضعیف باشند (کیریاکیدس^{۱۱}، و همکاران ۲۰۱۸). به زبان دیگر، تفاوت بین دانش‌آموزان محروم و برخوردار را می‌توان در یک سال عقب‌ماندگی دانش‌آموزان محروم نسبت به دانش‌آموزان برخوردار توصیف کرد. این میزان در کشوری مانند آفریقای جنوبی حتی به ۳ پایه عقب‌افتادگی هم می‌رسد (الکات^{۱۲}، و همکاران ۲۰۱۸).

برای اندازه‌گیری تأثیر عوامل پیشینه‌ای دو عنصر سرمایه اقتصادی و فرهنگی مؤلفه‌های اصلی پیشینه دانش‌آموزان به‌شمار می‌روند. سرمایه اقتصادی میزان حمایت مالی والدین برای دستیابی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و سرمایه فرهنگی

7 Caro

8 Field

9. Salmi

10 Background effects

11 Kyriakides

12 Alcott

انتقال مزیت‌های والدین به فرزندان برای بازتولید طبقه اجتماعی خود را نشان می‌دهد (بروئر^{۱۳}، و همکاران ۲۰۱۹). به‌طور معمول برای اندازه‌گیری این سرمایه‌ها تعداد نسبتاً کمی از شاخص‌ها برای محاسبه نمره ثروت یا فقر مورد توجه قرار می‌گیرند. معمولاً اندازه‌ای تکی برای اندازه‌گیری وضعیت اقتصادی-اجتماعی با استفاده از داده‌های مربوط به تحصیلات و شغل والدین، ثروت خانواده و سایر موارد مربوطه ساخته می‌شود و سپس جنبه‌های مختلف رابطه بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر بازده تحصیلی دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود. این شیوه کار دو بخش اطلاعات را ارائه می‌کند: شیب^{۱۴} و قدرت^{۱۵} رابطه بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. شیب نشان‌دهنده این است که تا چه اندازه نمرات دانش‌آموز با یک واحد افزایش در وضعیت اقتصادی-اجتماعی تغییر پیدا می‌کند و قدرت درصد پراکندگی تبیین‌شده در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان توسط وضعیت اقتصادی-اجتماعی آنان است که به عنوان R^2 هم شناخته می‌شود. چنانچه بخش اعظم پراکندگی عملکرد تحصیلی به وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان مرتبط باشد، نتیجه گرفته می‌شود که بیشتر موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه مربوط به عوامل خانوادگی و سایر عواملی است که خود دانش‌آموز نقش و کنترلی بر آن نداشته است و بخش کمی از موفقیت آنان به تلاش و استعداد آنان مربوط است؛ در نتیجه عدالت آموزشی در چنین وضعیتی ضعیف ارزیابی می‌شود.

محرومیت مضاعف^{۱۶}: به علاوه نشانگرهایی که بر اندازه‌گیری وضعیت دانش‌آموزان محروم تأکید می‌کردند، نشان دادن نابرابری مدرسه با تمرکز بر دانش‌آموزان محروم نیز به ویژه از نقطه‌نظر عدالت مهم است؛ زیرا دانش‌آموزان محرومی که در مدارس محروم تحصیل می‌کنند، دچار محرومیت مضاعف هستند (OECD، ۲۰۱۸). برای درک کامل‌تر اثرگذاری محرومیت مضاعف، دو دانش‌آموز فرضی با پیشینه اقتصادی-اجتماعی متوسط خانواده را در نظر بگیرید که یکی در مدرسه برخوردار (که بیشتر دانش‌آموزان مدرسه وضعیت اقتصادی-اجتماعی مناسبی دارند) و دیگری در مدرسه محروم (که بیشتر دانش‌آموزان مدرسه وضعیت اقتصادی-اجتماعی نامناسبی دارند) ثبت‌نام کرده‌اند. شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموز اولی ۳۲ نمره بهتر از دانش‌آموز دومی در خواندن عمل می‌کند و این تفاوت حتی تا ۵۰ نمره در برخی از کشورها تغییر می‌کند (OECD، ۲۰۱۲). این دانش‌آموزان به علاوه نابرابری در فرصت‌های یادگیری که به دلیل ضعف در وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و محیط‌های ناسازگار با یادگیری دست به گریبان بوده‌اند، مجبور به تحصیل در مدارس با شرایط ضعیف اقتصادی-اجتماعی هستند. در نتیجه عملکرد دانش‌آموزان با این محرومیت مضاعف بسیار پایین خواهد بود. در این شرایط عدالت آموزشی در معرض خطر جدی روبه‌رو خواهد بود.

نتایج بررسی پیزا ۲۰۱۵ نشان می‌دهد که ۴۸ درصد از دانش‌آموزان محروم در مدارس محروم حاضر هستند و این میزان نسبت به سال ۲۰۰۶ تغییر معناداری نداشته است. در بین کشورها اسکانندیناوی نروژ، فنلاند و سوئد که دارای حداقل جداسازی بر اساس این نشانگر هستند، کمتر از ۴۳ درصد از دانش‌آموزان محروم در مدارس محروم تحصیل می‌کنند (OECD، ۲۰۱۸). بر اساس شواهد مشخص شده است در کشورهایی که جداسازی بیشتری بین دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد، تأثیر اقتصادی-اجتماعی مدرسه بیشتر است (OECD، ۲۰۱۲).

برکشیدگی^{۱۷}: دانش‌آموزان محروم از لحاظ اقتصادی-اجتماعی به‌طور هم‌زمان با چندین عامل مشکل‌زا برای یادگیری مواجه هستند. این عوامل مشکل‌زا باعث می‌شود که احتمالاً بازده‌های عاطفی-اجتماعی ضعیف‌تری داشته باشند؛ همانند اینکه احساس کنند که به مدرسه تعلق ندارند و فاقد اطمینان در رویارویی با چالش‌های تحصیلی هستند. این بافت نامطلوب باعث شده است تا یکی از وجوه عدالت آموزشی با عنوان برکشیدگی تحصیلی معرفی شود. برکشیدگی تحصیلی اولین بار در مطالعه

13 Broer
14 slope
15 strength
16 double-disadvantage
17 resilience

پیزا به عنوان ظرفیت دانش‌آموزان محروم از لحاظ اقتصادی-اجتماعی برای رسیدن به سطوح بالاتری از عملکرد نسبت به پیشینه خانوادگی آنان معرفی شده است (OECD, 2018). بر اساس تعریف عملیاتی برکشیدگی تحصیلی، سه بُعد بین‌المللی، ملی و مهارت‌های اصلی را برای برکشیدگی برشمرده‌اند. در بُعد بین‌المللی، میزان حضور دانش‌آموزان محروم از لحاظ اقتصادی-اجتماعی در سطح چارک بالای عملکرد همه کشورهای مشارکت‌کننده در مطالعه بین‌المللی مدنظر است. تعریف برکشیدگی در این شکل، ظرفیت دانش‌آموزان محروم برای رسیدن به شایستگی تحصیلی حتی در رقابتی‌ترین معیارهای بین‌المللی را نشان می‌دهد. در کنار این بُعد از برکشیدگی تحصیلی، بُعد ملی برکشیدگی نیز معرفی شده است که به عنوان ظرفیت دانش‌آموز برای رسیدن به معیارهای ملی شناخته می‌شود. در این بُعد، دانش‌آموزان محرومی که در چارک بالای عملکردی کشور خود قرار می‌گیرند، به عنوان برکشیده ملی شناخته می‌شوند. سومین بُعد برکشیدگی، مهارت‌های اصلی است که نسبتی از دانش‌آموزان محرومی که به سطح معینی از شایستگی، نه تنها در یک درس بلکه در همه حوزه‌ها، رسیده‌اند را بررسی می‌کند (OECD, 2018).

همبستگی درون‌رده‌ای¹⁸ (تفکیک واریانس): ایجاد همگنی‌تصنعی در دانش‌آموزان مدرسه به شکل‌های مختلف اعم از طبقه‌بندی مدارس، انتخاب رشته یا مهیاسازی انتخاب مدارس توسط والدین بر گسترش بی‌عدالتی آموزشی مؤثر است. انتخاب مدرسه بر اساس وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده یا تعیین مکان جغرافیایی از جمله مهم‌ترین عوامل ایجادکننده همگنی دانش‌آموزان است که با تفاوت‌های اجتماعی بین مدارس و تأثیر قدرتمند وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر عملکرد همخوانی دارد. از این‌رو، بوئر و همکارانش (2019) بیان کردند که ناهمگنی مدرسه منبعی از برابری است زیرا تأثیر ویژگی‌های مدرسه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. این یافته به زبان دیگری هم بیان شده است: در نظام‌هایی که تفاوت‌های اجتماعی زیادی بین مدارس وجود دارد، عملکرد ضعیف‌تری در ریاضی و خواندن دانش‌آموزان دیده می‌شود (فیدل و همکاران 2007). تفاوت زیاد بین مدارس با همگنی زیاد درون مدارس متناظر است. بر همین اساس، هانوشک و همکارانش (2001) به نقل از فیدل و همکاران، (2007) با بررسی مدارس تگزاس نتیجه گرفتند که 1/1 کاهش انحراف استاندارد در میانگین پیشرفت تحصیلی همتایان به تقریباً 0.2/0 افزایش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

به شیوه‌های متنوعی همگن‌سازی مدرسه تأثیرات خود را اعمال می‌کند. مدرسه می‌تواند از طریق همگن‌سازی، محیط تدریس خود را با بهبود برنامه‌درسی، کیفیت معلم، رویکرد تربیتی یا منابع تدریس متمایز کند. محیط یادگیری بهتر عاملی برای بازده‌های تحصیلی بهتر خواهند بود (OECD, 2018). همچنین، تأثیر همگن‌سازی مدرسه بر موفقیت دانش‌آموزان از طریق همتایان دانش‌آموزان نیز به‌خوبی اعمال می‌شود (OECD, 2012). در نهایت، تأثیرات به دلیل والدین این بچه‌ها خواهد بود زیرا والدین تحصیل‌کرده انتخاب‌های خردمندانه‌تری برای مدرسه فرزندان خود دارند. والدینی که وضع مالی بهتری دارند، منابع بیشتری در جهت حمایت از انتخاب خود هزینه می‌کنند و انتخاب مدرسه بهترین عامل برای سرعت بخشیدن به موفقیت بچه‌هایی است که در شروع زندگی از شرایط بهتری برای موفقیت برخوردار هستند (فیدل و همکاران، 2007).

اساس این روش، تجزیه واریانس به دو بخش واریانس درون گروهی و برون گروهی است. در این حالت، وجود واریانس بین گروهی بالاتر نشانه تفاوت جدی‌تر عملکرد مدارس از یکدیگر و در نتیجه دلالتی بر بی‌عدالتی آموزشی تلقی می‌شود. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که در برخی کشورها ارتباط کمی بین عملکرد افراد و مدرسه‌ای که در آن حاضر هستند، وجود دارد. نمونه چینی کشورهای لهستان، بریتانیا، آمریکا، کانادا، نیوزیلند، استرالیا، اسپانیا، مکزیک و کشورهای اسکانندیناوی هستند. در نقطه مقابل، کشورهای هم‌چون آلمان، اتریش، ایتالیا، ژاپن و مجارستان قرار دارند که تفاوت زیادی بین مدارس وجود دارد که بخش زیادی از این تفاوت‌ها به پیشینه اقتصادی-اجتماعی مدارس و دانش‌آموزان مربوط است (فیدل و همکاران، 2007).

در هر صورت، نقیصه‌ای که در حال حاضر در کشور وجود دارد این است که بررسی جامعی در زمینه گستره عدالت در کیفیت آموزشی در داخل کشور صورت نپذیرفته است. تلاش‌های صورت پذیرفته هم‌چون پژوهش آشک (۱۳۹۱) بر مبنای پوشش تحصیلی است و سایر پژوهش‌های احصاء شده دیگر نیز هم‌چون مطالعه ببادی عکاشه و همکاران (۱۳۸۹) و سرمدی و معصومی‌فرد (۱۳۹۵) برخی از وجوه عدالت آموزشی را بررسی کرده‌اند و کمتر به برآورد گستره آن در کشور پرداخته‌اند. علاوه بر این، با وجود حجم قابل توجهی از یافته‌ها در مقیاس بین‌المللی در زمینه اندازه‌گیری عدالت آموزشی در بُعد کیفیت آموزش نتایج گسترده‌ای در بافت ایران مشاهده نشده است. عموم مطالعات داخل کشور ناظر به دسترسی به آموزش یا منابع و امکانات هستند (اکبری و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). هرچند ممکن است این نقص تاندازه‌های ناشی از جلب توجه کمتر این وجه از موضوع عدالت آموزشی برای پژوهشگران بوده باشد، ولی بخش مهم نقص پژوهش در این زمینه به دلیل نیاز این گونه مطالعات به داده‌های دربرگیرنده اندازه‌گیری دقیق از عملکرد تحصیلی به همراه اندازه‌های مناسب از پیشینه هم‌چون وضعیت اقتصادی-اجتماعی، نوع مدرسه و وضعیت معلم و مدیر مدرسه محل تحصیل است. به طور معمول، گردآوری چنین داده‌هایی برای پژوهشگران به راحتی میسر نیست زیرا به نمونه معرف و مکفی در هر یک از زیربخش‌های مهم جامعه نیاز دارد که هر یک از آنها هم در عملکرد تحصیلی و هم در متغیرهای پیشینه‌ای به خوبی اندازه‌گیری شده باشند. حتی در داده‌های از پیش موجود درباره عملکرد تحصیلی نیز (هم‌چون امتحان نهایی و کنکور) امکان بررسی به راحتی امکان پذیر نیست، زیرا اولاً اطلاعات پیشینه‌ای از دانش‌آموزان گردآوری نمی‌شود، ثانیاً داده‌های موجود معرف جامعه نیستند (خصوصاً در کنکور)، زیرا عموماً داوطلبان متقاضی ادامه تحصیل در این آزمون‌ها شرکت می‌کنند و بخش مهمی از جامعه که اتفاقاً در موضوع عدالت آموزشی موضوع مناقشه هستند، در چنین آزمون‌هایی حاضر نمی‌شوند. در نهایت اینکه سنجش از یادگیری دانش‌آموزان باید آنقدر گسترده تعریف شده باشد که گستره‌ای از توانایی‌ها را پوشش دهد تا از بروز اثرات سقف و کف پرهیز کند (الکات و همکاران، ۲۰۱۸). این شرایط معمولاً در آزمون‌های سرنوشت‌سازی هم‌چون کنکور یا حتی امتحانات نهایی حاصل نمی‌شود زیرا این گونه امتحانات در بعضی مواقع آنقدر به‌طور غیرواقعی دشوار می‌شوند که اثر کف به‌وجود می‌آید. از این‌رو، اندازه‌گیری عدالت در کیفیت آموزشی در ایران را تنها می‌توان بر اساس داده‌هایی هم‌چون داده‌های مطالعه بین‌المللی روندهای آموزش ریاضی و علوم (تیمز)^{۱۹} و مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)^{۲۰} صورت داد.

در نتیجه می‌توان این مقاله را در پاسخ به پرسش پژوهشی زیر دانست:

- وضعیت عدالت آموزشی ایران در مقایسه با سایر کشورهای شرکت‌کننده در مطالعات تیمز و پرلز در نشانگرهای عوامل پیشینه‌ای، برکشیدگی، محرومیت مضاعف و تفکیک واریانس چگونه است؟

روش

ابزارهای اندازه‌گیری

این مطالعه با روش تحلیل ثانویه و با استفاده از داده‌های مطالعه تیمز ۲۰۱۹ (مولیس^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۰) و پرلز ۲۰۱۶ (مولیس و همکاران، ۲۰۱۷) در پایه چهارم انجام شده است. برای تحلیل نتایج از داده‌های دو دسته ابزار اندازه‌گیری استفاده شده است. دسته اول شامل آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است که در مطالعه پرلز سنجش سواد خواندن و در مطالعه تیمز سنجش ریاضی و علوم را دربر می‌گیرد. در مطالعه پرلز ۲۰۱۶، ۱۷۵ سؤال در ۱۰ متن خواندن و در مطالعه تیمز ۲۰۱۹، ۱۷۵ سؤال ریاضی و ۱۷۵ سؤال علوم در ۱۴ دفترچه اندازه‌گیری شده است. دسته دوم ابزارها شامل پرسشنامه‌های پیشینه‌کاو است

19. Trends on International Mathematics and Science Study (TIMSS)

20. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

21. Mullis

که اطلاعاتی درباره نحوه یادگیری دانش‌آموزان را در بافت خانه، کلاس و مدرسه گردآوری می‌کند. دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران مدارس پرسشنامه‌های مخصوصی را تکمیل می‌کنند.

مشارکت‌کنندگان

در این دو مطالعه، نمونه‌های معرفی با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای خوشه‌ای دومرحله‌ای^{۲۲} انتخاب شدند. در مرحله اول نمونه‌گیری، مدارس بر اساس طبقه‌بندی صریح^{۲۳} و ضمنی^{۲۴} (لاروشه^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۶) انتخاب شدند. هر یک از کشورها بر اساس ویژگی‌های کشور خود برخی از متغیرها را به عنوان طبقات صریح یا ضمنی انتخاب کردند. در ایران طبقات مورد استفاده برای طبقه‌بندی مدارس شامل نوع مدرسه (دولتی و غیردولتی)، جنسیت مدرسه (دخترانه، پسرانه و مختلط) و استان (شش استان بزرگ شهر تهران، شهرستان‌های تهران، خراسان رضوی، خوزستان، اصفهان و فارس، به همراه ۳ دسته دیگر از استان‌ها حاصل شده از گروه‌بندی) بودند. در مرحله دوم و پس از تعیین هر یک از مدارس هدف، فهرست کلاس‌های چهارم هر مدرسه استخراج شد و از بین کلاس‌های چهارم آن مدرسه یکی به‌طور تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن کلاس به عنوان نمونه این مطالعه انتخاب شدند. علاوه بر این، برای انتخاب مدارس در هر یک از مناطق، از روش تصادفی منظم احتمالات متناسب با حجم^{۲۶} استفاده گردید.

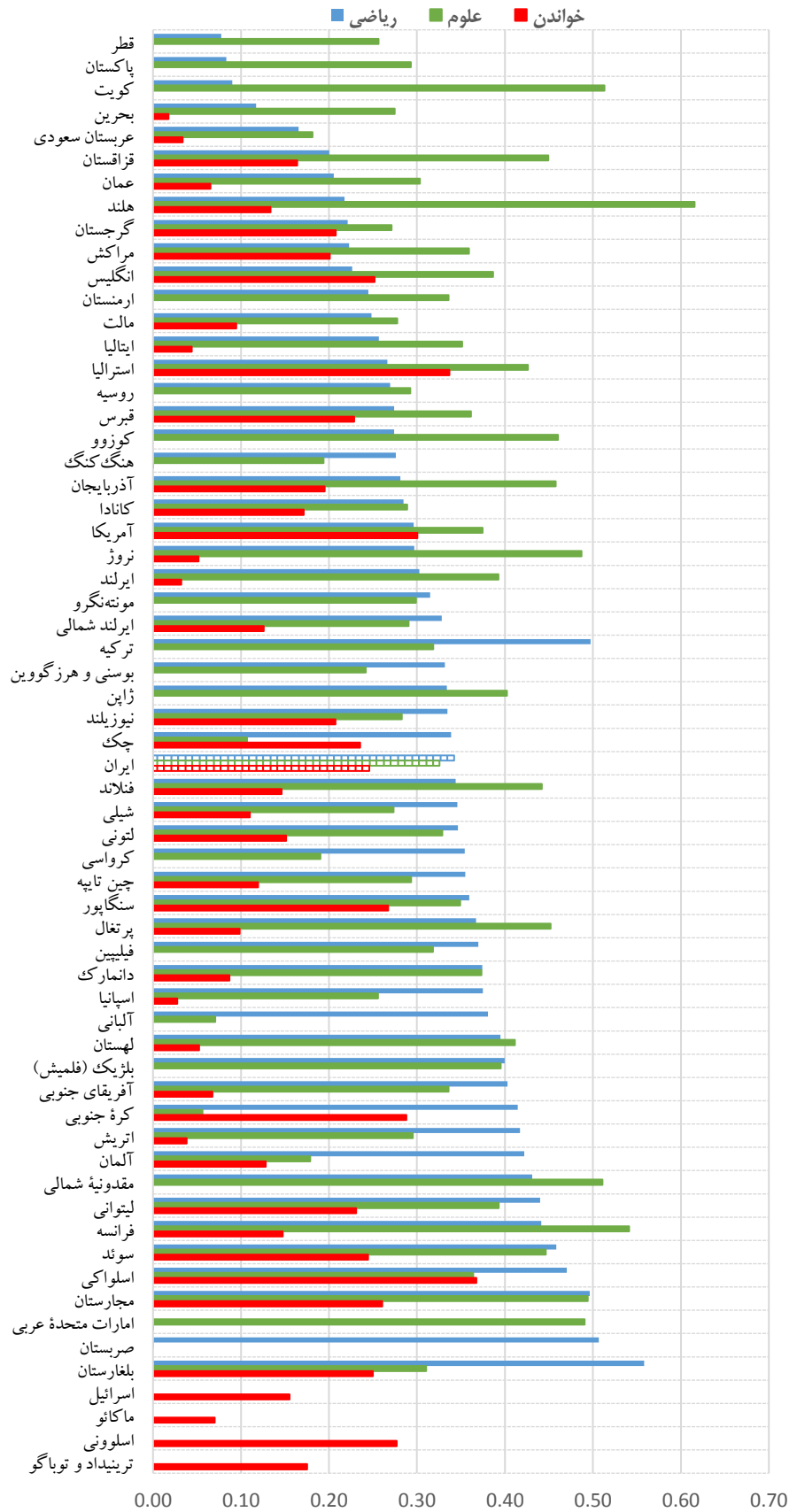
پس از گردآوری و ثبت نحوه مشارکت دانش‌آموزان هر مدرسه در مطالعه و همچنین به دلیل استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای، انتخاب هر یک از اعضای نمونه دارای احتمالات نامساوی شدند. برای رفع این مشکل از وزن‌های نمونه‌گیری^{۲۷} (روتوفسکی^{۲۸} و همکاران، ۲۰۱۰) استفاده شد. در تحلیل‌های این مطالعه از وزن نمونه‌گیری دانش‌آموز استفاده شد. در مطالعه تیمز ۲۰۱۹، ۶۰۱۰ دانش‌آموز پایه چهارم از ۲۲۴ مدرسه و در مطالعه پرلز ۲۰۱۶، ۴۳۸۵ دانش‌آموز از ۲۷۱ مدرسه مشارکت داشتند.

نتایج

در این بخش، وضعیت عدالت در کیفیت آموزشی ایران در مقایسه با سایر کشورها را در دو مطالعه تیمز ۲۰۱۹ و پرلز ۲۰۱۶ به تفکیک نشانگرها ارائه می‌کنیم:

نشانگر تأثیر عوامل پیشینه‌ای: نتایج بررسی این روش در نمودار ۱ ارائه شده است.

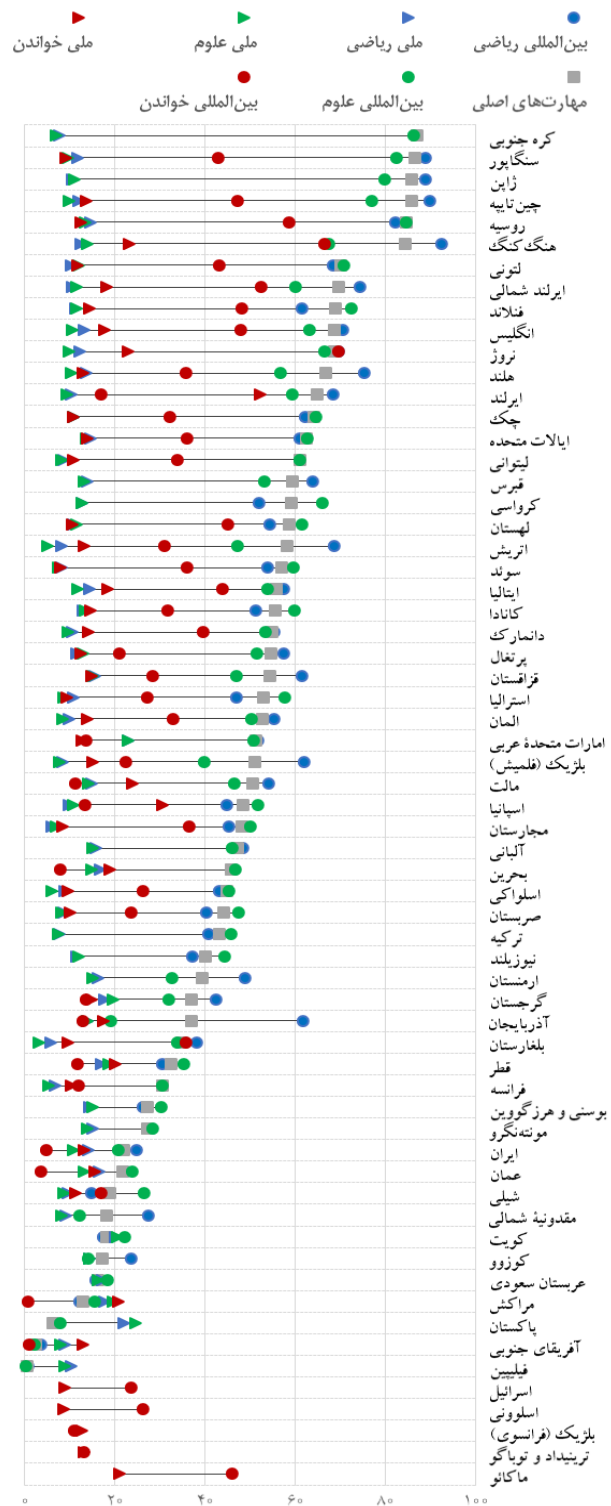
-
- 22 Stratified Two-Stage Cluster Sample Design
 - 23 Implicit stratification
 - 24 Explicit stratification
 - 25 LaRoche
 - 26 Probabilities proportional to their size (PPS)
 - 27 sampling weights
 - 28 Rutkowski



نمودار ۱. بررسی ضریب تأثیر عوامل پیشینه‌ای بر عملکرد ریاضی، علوم و خواندن

در این نمودار کشورها بر اساس ارتباط بین ریاضی و پیشینه خانوادگی مرتبط شده‌اند. در مقایسه با سایر کشورها می‌توان تأثیر متغیر پیشینه‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان ایرانی را متوسط دانست. در ایران تفاوت چندانی بین میزان تأثیر عوامل پیشینه‌ای بر عملکرد ریاضی و علوم وجود ندارد؛ تأثیر پیشینه بر ریاضی $0/34$ و بر علوم $0/33$ و در خواندن نیز میزان تأثیر $0/25$ است.

نشانهگر برکشیدگی: در محاسبه برکشیدگی در هر درس دو نشانگر برکشیدگی بین‌المللی، ملی به همراه مهارت‌های اصلی محاسبه شده است. همچنین، در برکشیدگی مهارت‌های اصلی، نسبتی از دانش‌آموزان محرومی که به سطح معینی از شایستگی، نه تنها در یک درس بلکه در هر دو درس ریاضی و علوم رسیده‌اند بررسی شده است. نمودار ۲ نتایج را نشان می‌دهد.

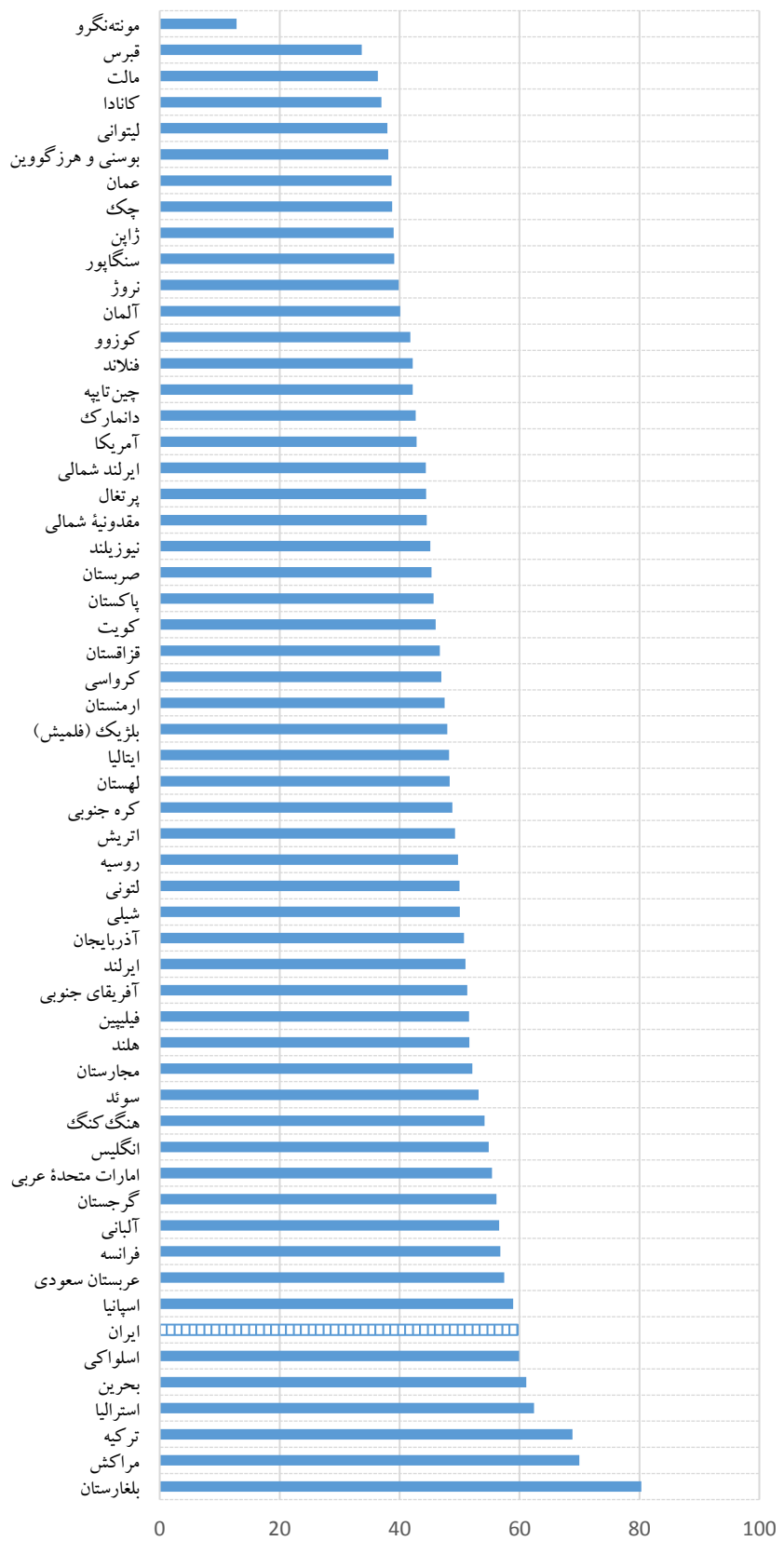


نمودار ۲. بررسی برکشیدگی در ریاضی، علوم و خواندن

در ایران میزان برکشیدگی بین‌المللی و مهارت‌های اصلی هم‌پایه عملکرد کلی تحصیلی چندان بالا نیست به طوری که ۲۵ درصد از دانش‌آموزان چارک پایین وضعیت اقتصادی-اجتماعی به چارک بالای عملکردی بین‌المللی در ریاضی و ۲۱ درصد در علوم و ۵ درصد در خواندن رسیده‌اند. از لحاظ برکشیدگی ملی (رسیدن دانش‌آموزان محروم به چارک عملکردی درون کشور) نیز مشخص شد که برکشیدگی ملی ریاضی ۲۲ درصد، علوم ۱۴ درصد و خواندن ۱۳ درصد است. علاوه بر این، ۲۲ درصد از

دانش‌آموزان ایران در هر دو درس ریاضی و علوم (برکشی‌دگی مهارت‌های اصلی) به چارک بالای بین‌المللی رسیده‌اند. این نشانگر، میزان احتمال تحرک اجتماعی در هر یک از موضوعات را در آینده پیش‌بینی می‌کند.

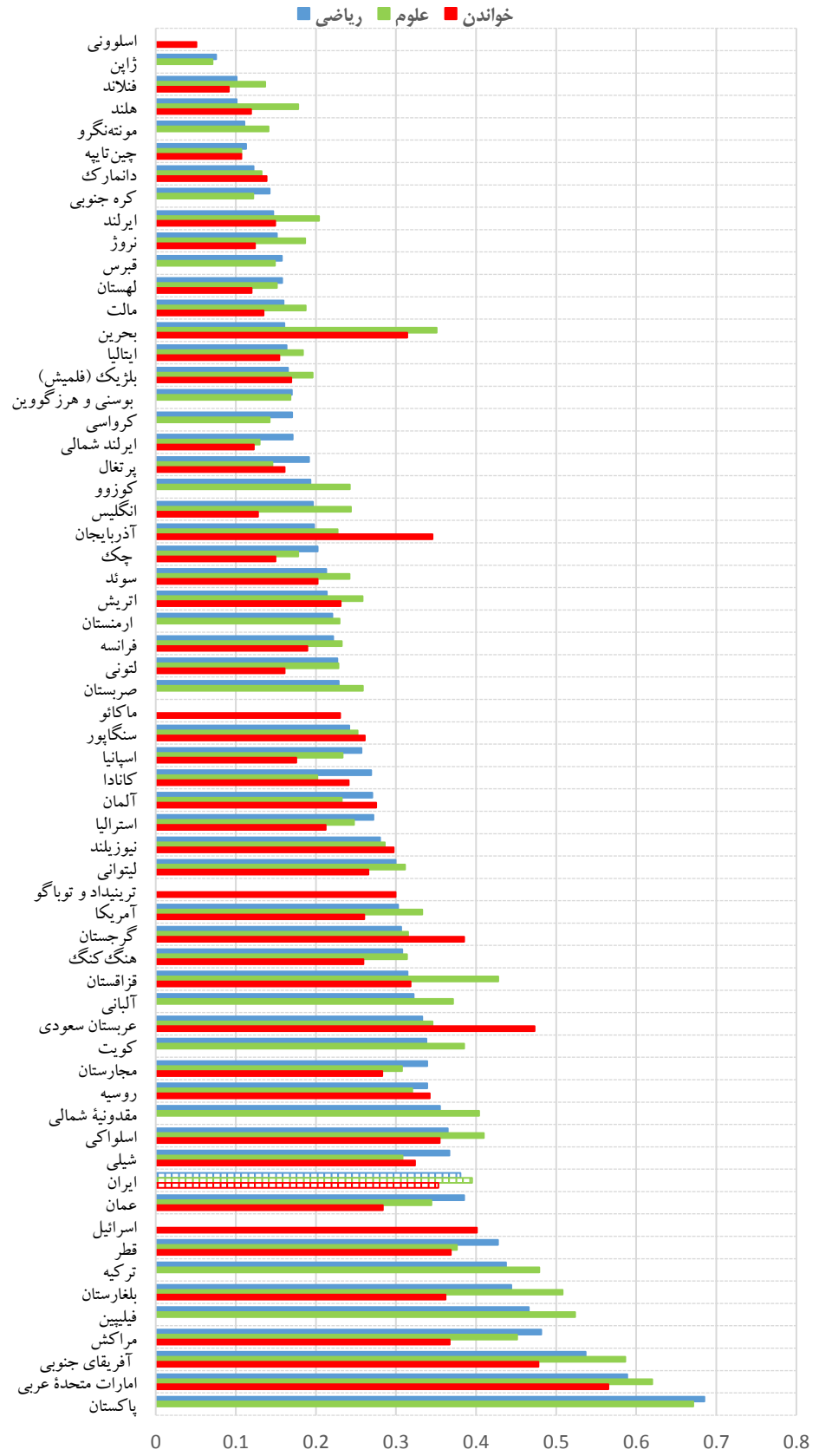
نشانگر محرومیت مضاعف: برای این بررسی میزان تحصیل دانش‌آموزان در چارک پایین وضعیت اقتصادی-اجتماعی در مدارس که میانگین وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان آن در چارک پایین قرار داشتند، محاسبه شد. نمودار ۳ نتایج را نشان می‌دهد.



نمودار ۳. محرومیت مضاعف کشورها بر اساس مطالعه تیمز ۲۰۱۹

در این نمودار مشخص است که ایران هم در زمره کشورهای است که بیشترین محرومیت مضاعف را دارد؛ به طوری که ۶۰ درصد از دانش‌آموزان محروم در مدارس محروم تحصیل می‌کنند و تنها ۶ کشور در این نشانگر بدتر از ایران هستند.

نشانگر همبستگی درون رده‌ای: بخش‌بندی واریانس آخرین نشانگر مورد بررسی در مقایسه عدالت آموزشی در کشورها بود. هر چه این نسبت بیشتر باشد نشان‌دهنده همگنی بیشتر دانش‌آموزان درون هر مدرسه (و تفاوت با سایر دانش‌آموزان خارج از مدرسه) و در نتیجه شاهدهی برای بی‌عدالتی آموزشی است و هر چه نسبت مذکور کم‌تر باشد دال بر ناهمگنی دانش‌آموزان مدرسه از لحاظ ویژگی‌های پیشینه‌ای و به عنوان نشانه‌ای از عدم مداخله طبیعی برای یکدست‌گزینی در مدرسه قلمداد شده و نشانگری برای عدالت آموزشی است. نمودار ۴ نتایج این بررسی را نشان می‌دهد.



نمودار ۴. افزای واریانس ریاضی، علوم و خواندن کشورهای شرکت‌کننده در مطالعات تیمز ۲۰۱۹ و پرلز ۲۰۱۶

در این نمودار کشورها بر اساس افزایش واریانس درس ریاضی مرتب شده‌اند. ایران جزو کشورهایی است که تفاوت زیادی بین مدارس آن دیده می‌شود. ۰/۳۸۱ از واریانس ریاضی، ۰/۳۹۵ از واریانس علوم و ۰/۳۵۳ از واریانس خواندن دانش‌آموزان ایرانی ناشی از واریانس بین‌گروهی است و از این لحاظ ۹ کشور در ریاضی، ۱۰ کشور در علوم و ۸ کشور در خواندن عدالت آموزشی بدتری از ایران دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

صرف توجه به کیفیت آموزشی برای ملاحظه کارکرد نظام آموزشی کافی نیست، بلکه ملاکی که بهترین مکمل برای کیفیت آموزشی به‌شمار می‌رود، عدالت آموزشی است. با این حال، مفهوم عدالت آموزشی از محاسبه نرخ دسترسی به مدرسه که در بیش از دو دهه پیش به عنوان شاخص عدالت آموزشی در نظر گرفته می‌شد، متحول شده و امروزه به عدالت در کیفیت آموزشی ارتقا یافته است. مفهوم اخیر صرفاً به معنای یک‌دست پراکنده شدن خروجی‌های آموزشی در سرتاسر مناطق کشور نیست و بسته به جنبه‌های گسترده آن مفاهیمی همچون بهره‌مندی از حداقل یادگیری یا ارتباط کم یادگیری با پیشینه دانش‌آموزان همانند خانواده، مدرسه محل تحصیل و ... را دربرمی‌گیرد. در این مطالعه، برای اندازه‌گیری عدالت در کیفیت آموزشی نشانگرهای تأثیر عوامل پیشینه‌ای، برکشیدگی، محرومیت مضاعف و تفکیک واریانس به کار گرفته شد. از داده‌های مطالعات تیمز ۲۰۱۹ و پرلز ۲۰۱۶ در پایه چهارم نیز برای محاسبات استفاده شد و جایگاه ایران در هر یک از نشانگرها بررسی گردید.

نتایج بررسی نشان داد با اینکه در نشانگرهای متعدد وضعیت متفاوتی برای ایران حاصل شده است، وضعیت ایران در نشانگرهای عدالت آموزشی به اندازه کیفیت آموزشی بد نیست؛ به طوری که در کیفیت آموزشی عملکرد ایران در مقایسه با کشورهای شرکت‌کننده در این مطالعات چندان مناسب نیست ولی در نشانگرهای عدالت آموزشی که با تنظیم‌بندی نظام آموزشی مربوط است (نشانگرهای تفکیک واریانس و محرومیت مضاعف) نسبت به سایر نشانگرهای عدالت آموزشی که با عملکرد مرتبط است، وضعیت بهتری در ایران دیده می‌شود. در نشانگرهای مرتبط با بافت خانوادگی و آموزشی ایران (نشانگرهای رابطه عوامل پیشینه‌ای و برکشیدگی‌های ملی) عدالت آموزشی در ایران در مقایسه با سایر کشورها نسبتاً متوسط ارزیابی می‌شود و در نشانگرهایی که به‌طور زیادی به عملکرد مربوط است (نشانگر برکشیدگی‌های بین‌المللی) عدالت آموزشی در ایران ضعیف ارزیابی می‌شود.

اینکه وضعیت عدالت آموزشی ایران در مقایسه با کیفیت آموزشی کمی بهتر ارزیابی می‌شود، شاید نشان‌دهنده توجه بیشتر دست‌اندرکاران آموزشی ایران به مفهوم عدالت در مقایسه با کیفیت آموزشی است. از این رو بتوان مقوله کیفیت آموزشی را مقوله مهجورتری در نظام آموزشی ایران دانست. البته اثبات این ادعا بسیار دشوار است ولی همین که برپایی مدارس بسیار کوچک (یک یا دو دانش‌آموزی) در آموزش و پرورش ایران عجیب نیست ناشی از همین است که عدالت آموزشی (حداقل در مفهوم سنتی آن) برای دست‌اندرکاران آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد. همین نگاه را می‌توان استمرار توجه به عدالت در کیفیت آموزشی دانست که به بهتر شدن عدالت آموزش نسبت به کیفیت آموزشی انجامیده است. در همین راستا، نتایج مطالعه کبیری (۱۴۰۱) نشان داده که وضعیت عدالت آموزشی پس از یک دوره حرکت به سمت بی‌عدالتی تا سال ۲۰۱۱، از آن سال به سمت بهبود عدالت تغییر مسیر داده است. البته در مناسب بودن نسبی عدالت آموزشی نباید اغراق کرد؛ زیرا همچنان که نشان داده شد هنوز وضعیت عدالت آموزشی در ایران در مقایسه با کشورهای دیگر شرکت‌کننده در مطالعه تیمز و پرلز از میانگین پایین‌تر است. از نگاهی دیگر، همچنان که برخی وضعیت‌های این چنینی را توزیع عادلانه فقر در جامعه می‌دانند، شاید بتوان با قیاس وضعیت کنونی شرایط جامعه آموزشی ایران را «توزیع نسبتاً عادلانه ضعف کیفیت آموزشی» در کشور دانست. برای بهبود وضعیت عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران چند اقدام پیشنهاد می‌شود:

لزوم تدوین برنامه برای بهبود عدالت آموزشی: برای رفع مشکل بی‌عدالتی در آموزش، همانند همه معضلات اجتماعی، وجود برنامه و اقدام در جهت اجلاس‌سازی آن لازم است. بدون این دو، طبیعی است که اتفاق مثبتی در زمینه پیشبرد به سمت عدالت آموزشی رخ نخواهد داد و بهبودهای رخ داده نیز اتفاقی و گذرا خواهد بود. در کنار لزوم داشتن طرح و برنامه مشخص

واقداً مناسب، داشتن صبر و حوصله برای ملاحظه نتیجه کار نیز از ضروریات است زیرا عموماً تأثیرات فوری و زودگذر برنامه‌های مداخله‌ای مورد توجه نیست بلکه به دلیل زمان‌بر بودن ایجاد تغییر و مواجهه با پیچیدگی‌های فوق‌العاده زیاد در کار با مدارس، تأثیرات پایدار برنامه‌ها مهم‌تر هستند. طبق برخی پیش‌بینی‌ها، سه تا پنج سال زمان نیاز است تا نتیجه برنامه‌های بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده شود (آلادجم و همکاران، ۲۰۱۰، به نقل از سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۲). با این حال، نباید به اجرای هر برنامه‌ای ولو برنامه‌هایی با ظاهر نسبتاً قابل قبول نگاه خوش‌باورانه داشت؛ به طوری که برخی از برنامه‌های مدون نیز در رسیدن به اهداف خود ناکام مانده‌اند. نمونه چنین برنامه‌هایی شامل دو برنامه هداس‌تارت^{۲۹} و حرکت تا به‌انتهای^{۳۰} در آمریکا است که بر اساس جبران تفاوت‌های اولیه دانش‌آموزان از طریق آموزش پیش‌دبستانی استوار شده بود ولی به شکست انجامید (کیری‌کیدس و همکاران، ۲۰۱۸). مثلاً در قبرس که نظام آموزشی کاملاً متمرکز دارد (همانند ایران)، نظام جایابی معلمان بر اساس امتیازاتی است که معلمان پس از تدریس حاصل می‌کنند که عمدتاً حول سابقه تدریس، نوع مدرسه محل تدریس و فاصله مدرسه تا خانه است. این نظام امتیازی باعث می‌شود که معلمان باتجربه‌تر مجال بیشتری برای انتخاب مدارس برخوردارتر داشته و معلمان کم‌تجربه به دلیل امتیازات کمتر به مدارس دورافتاده و حاشیه شهرها رانده شوند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای بافتی و زمینه‌ای عامل مهمی در برنامه‌های عدالت‌گستر داشته و خود برنامه‌ها هم باید از انسجام قابل قبولی به‌لحاظ توجه به همه عوامل‌های مهم و تأثیرگذار بر موفقیت برنامه برخوردار باشند.

در برنامه‌ریزی برای بهبود عدالت آموزشی باید مراقب بود که اولویت اصلی با کودکان کم‌سن‌تر و پایه‌های ابتدایی است. دلیل این اولویت‌یابی، تأثیر بیشتر برنامه‌ها در دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان متوسطه است. از این‌رو، در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته دنیا برنامه‌های رایگان آموزش و مراقبت اولیه کودکان برای همه کودکان یا حداقل برای همه کودکان محروم طراحی شده است. به‌طور مثال، در بلژیک همه کودکان دو و نیم ساله و در فرانسه همه کودکان سه ساله حق برخورداری از آموزش‌های رایگان را دارند. در سوئد نیز که برنامه‌های آموزش و مراقبت اولیه کودکان برای همه بچه‌های چهار و پنج ساله ارائه می‌شود، برنامه نیم‌روزه‌ای برای بچه‌های دوزبانه سه ساله تدارک دیده شده است (فیدل و همکاران، ۲۰۰۷). ویژگی رایگان بودن یکی از عناصر مهم این برنامه‌ها است زیرا در غیر این صورت تنها خانواده‌های برخوردار به این آموزش‌ها اقبال نشان داده و بچه‌ها محروم کنار گذاشته می‌شوند و بی‌عدالتی عمیق‌تر می‌شود.

مشخص کردن اهداف فعالیت‌های عدالت آموزشی برای انسجام برنامه‌های بهبودبخشی: هدف‌نویسی برای برنامه‌های عدالت در کیفیت آموزشی به سادگی برنامه‌های دسترسی به آموزش نیست زیرا مستلزم سنجش کیفیت تحصیلی است. البته همیشه لازم نیست یک هدف مشخص برای کل جامعه در نظر گرفته شود بلکه می‌توان برای هر منطقه یا مدرسه هدف مشخصی را بر اساس شرایط و وضعیت قبلی تعیین کرد. همچنین، می‌توان برای قشر خاصی از جامعه که احتمالاً بیشتر در معرض افت تحصیلی قرار دارند، اهداف سالانه مشخص کرد. این اقشار می‌توانند دانش‌آموزان محروم از لحاظ اقتصادی، روستایی، عشایر، دو زبانه و غیره باشند.

اهداف باید واجد چندین ویژگی باشند که نتایج مناسبی را حاصل کنند. یکی اینکه تعداد محدودی از اهداف کمی باید مشخص باشد. محدودیت اهداف باعث تمرکز یافتن روی آن‌ها می‌شود و تصریح ملاک‌های عددی ابراز مهم برای تأکید و همچنین پایش رسیدن به اهداف می‌شود. ویژگی بعدی اهداف، تأکید خاص بر عدالت آموزشی است. به عبارت دیگر، در هدف‌ها باید به ارتقای گروه‌های خاص محروم جامعه یا به کاهش تفاوت‌های این گروه‌ها با سایر اقشار برخوردارتر توجه شود. به عنوان مثال، صرف بالاتر بودن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از ملاک خاصی مدّ نظر نیست، بلکه این هم که دانش‌آموزان محروم تا چه اندازه فاصله خود را نسبت به دانش‌آموزان برخوردارتر کمتر کرده‌اند نیز جزو اهداف در نظر گرفته شود. قبل از سال تحصیلی

ضمن تدوین توافق‌نامه‌هایی با مناطق یا مدارس و با در نظر گرفتن شرایط قبلی آنان لازم است اهداف قابل حصول رو به رشدی برای هر یک از آنان توافق شود و آنان ملزم به رعایت آن اهداف باشند.

تقویت سامانه‌های اطلاعاتی اندازه‌گیری‌کننده عدالت آموزشی و برقراری امکان دسترسی عمومی به آن: سیاست‌گذاری مؤثر نیازمند آگاهی از حوزه کاری و هیچ آگاهی در عمل بهتر از داده‌ها و اطلاعات معتبر و به‌هنگام نمی‌تواند در خدمت سیاست‌گذار باشد. سیاست‌گذاری در حوزه عدالت آموزشی نیز از این قاعده مستثنی نیست. به این صورت که وقتی تعهد برای موفقیت همه دانش‌آموزان وجود داشته باشد، بنابراین، باید اطلاعات مرتبط با کیفیت تحصیلی همه دانش‌آموزان از جمله افراد با انواع وضعیت اقتصادی-اجتماعی، انواع مدارس، هر دو جنسیت و غیره توسط سامانه‌های اطلاعات به‌طور منظم منتشر شود.

انتشار عمومی داده‌های مرتبط با عدالت آموزشی باعث بالا رفتن حساسیت جامعه و ارتقاء میزان مطالبه‌گری از آموزش و پرورش خواهد شد. توصیه می‌شود که در طراحی سامانه‌های اطلاعاتی، چندین ویژگی مورد توجه باشد. اولین ویژگی این است که هر دو بُعد کیفیت و عدالت به‌طور همزمان مورد توجه باشند. ویژگی مفید دیگر سامانه‌های مؤثر، امکان ارائه اطلاعات در چندین سطح است. در ساختار نظام آموزش و پرورش ایران، به نظر می‌رسد انتشار منظم و سالیانه داده‌ها در سطوح کل کشور، استان، منطقه، مدرسه و معلم مناسب باشد. همچنین، داده‌های هر یک از این سطوح می‌تواند دامنه‌ای از اطلاعات مرتبط با آموزش و پرورش همچون غیبت، ترک تحصیل، زمان آموزش و غیره را نیز پوشش دهد.

انتشار گزارش‌های منظم و ادواری در زمینه وضعیت عدالت آموزشی در سطوح مختلف از ستاد تا مدارس: آموزش و پرورش باید ملزم به انتشار گزارش‌های مرتبط با عدالت آموزشی در کنار گزارش‌های مربوط به کیفیت آموزشی باشد. تولید و انتشار این گزارش محرک اصلی طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای بهبود عدالت آموزشی است. با انتشار منظم چنین گزارش‌هایی امکان بررسی تأثیر برنامه‌ها و مداخلات به راحتی میسر خواهد شد. موضوع استمرار در تدوین گزارش‌ها و انتشار گزارش‌های منظم ویژگی مهمی در این زمینه است زیرا بررسی تأثیرات فوری اقدامات در گزارش‌های دوره‌ای و مقایسه آنها با قبل امکان‌پذیر است. علاوه بر این، نشان دادن پایداری تأثیر اقدامات نیز از رهگذر همین گزارش‌ها میسر است. بنابراین، در گزارش‌های منعکس‌کننده عدالت آموزشی باید میزان تغییرات عدالت در سطوح مختلف نسبت به قبل مشخص شود. در این حالت، بخش‌هایی که در بهبود عدالت کامیاب شده‌اند به روشنی برجسته خواهند شد. این بخش‌ها می‌توانند مدرسه، منطقه یا استان خاصی باشند. برای تولید چنین گزارش‌هایی، آموزش کارکنان از طریق دوره‌ها یا کارگاه‌های آموزشی نیز لازم است.

محرومیت آموزشی ماهیتی چند بُعدی دارد، به این معنا که ممکن است در برخی از متغیرها همچون جنسیت فاصله‌ای وجود نداشته باشد ولی در متغیرهای دیگر همچون نوع مدرسه یا شهری/روستایی بودن تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای دیده شود. در تدوین گزارش‌ها هم باید به این ویژگی عدالت آموزشی توجه شود و همه متغیرهای مهم بررسی شوند. این متغیرها می‌توانند مواردی چون جنسیت، شهری یا روستایی بودن، نوع مدرسه، وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموز، دو زبانی و حداقل استاندارد یادگیری باشند ولی محدود به این متغیرها نخواهند بود و می‌تواند بسته به بافت و شرایط محل تغییر کنند. به عنوان مثال، در برخی محل‌ها دانش‌آموزان تک‌سرپرست یا والدین بی‌سواد می‌توانند به عنوان یکی از متغیرهای بررسی‌شونده عدالت آموزشی مورد توجه باشند.

- آتشک، محمد. (۱۳۹۱). ارزشیابی عدالت جنسیتی در نظام آموزشی ایران. زن در توسعه و سیاست، ۱۰(۴)، ۱۵۱-۱۲۷.
<https://doi.org/10.22059/jwdp.2013.30578>
- اسلامی هرندی، فاطمه، کریمی، فریبا، و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۷)، ۷۵-۵۵.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- اکبری، تقی، حسنی، محمد، مهاجران، بهناز، موسوی، میرنجف، و سامری، مریم. (۱۳۹۸). سنجش میزان محرومیت مناطق آموزش و پرورش استان اردبیل و ارائه راهبردهایی به‌منظور نیل به توسعه پایدار آموزشی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۷)، ۱۱۴-۹۷.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2020.152498.1675>
- بابادی عکاشه، زهرا، شریفی، 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.pdf>
- سرمدی، محمدرضا و معصومی‌فرد، 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>
- کبیری، مسعود. (۱۴۰۱). پایش میزان و تغییرات عدالت کیفیت آموزشی در آموزش ابتدایی ایران و مقایسه با وضعیت بین‌المللی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمیان، جلال. (۱۳۹۹). فقر و نابرابری در آموزش و پرورش. وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، دفتر مطالعات رفاه اجتماعی.
- Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., & Torres, R. (2018). Measuring equity for national education planning. In C.-L. Chien & F. Huebler (Eds.), *Handbook on measuring equity in education* (pp. 80-107). UNESCO Institute for Statistics.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367477>
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Cameron, S., Daga, R., & Outhred, F. (2018). Setting out a conceptual framework for measuring equity in learning. In C.-L. Chien & F. Huebler (Eds.), *Handbook on measuring equity in education* (pp. 16-45). UNESCO Institute for Statistics.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367475>

- Caro, D. H. (2018). Socio-economic gaps in subject interest: The mediating role of parental cognitive involvement. *Large-scale Assessments in Education*, 6(1), 1-38.
<https://doi.org/10.1186/s40536-018-0067-9>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*, *Education and Training Policy series*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2018). *Equity and quality dimensions in educational effectiveness* (Vol. 8). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72066-1>
- LaRoche, S., Joncas, M., & Foy, P. (2016). Sample design in TIMSS 2015. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and procedures in TIMSS 2015* (pp. 3.1-3.37). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
<https://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods/chapter-3.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data. *Educational Researcher*, 39(2), 142-150.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2012). *Equity and Quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Salmi, J. (2022, May 18–20). *Equity, inclusion and pluralism in higher education* [Conference presentation]. 3rd World Higher Education Conference (WHEC2022), Barcelona, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389864>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). *4th global report on adult learning and education: Leave no one behind – Participation, equity and inclusion: Key messages and executive summary*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372652>