


Criticism of educational justice with regard to the formation of special and non-governmental schools

Mohammad Javad Valizadeh

Member of the Academic Staff of the Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran, Iran (Corresponding author).

Mj.valizadeh@sccr.ir

 0000-0003-1405-1063

Rahmatollah Mahmodi

Department of Philosophy and Logics Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

r.mahmodi@cfu.ac.ir

 0000-0000-0000-0000

Abstract

The purpose of this applied research is to investigate the soft aspects of the formation of special and non-governmental schools and its impact on distorting the credibility and soft power of the Islamic Republic, as well as describing the detailed aspects of the formation of special and non-governmental schools, especially the consequences of neglecting education and upbringing from the policy-making aspect.

This study is qualitative in terms of implementation method. The research community consisted of all institutional experts (officials), academics (researchers and researchers) and people with operational experience (managers and teachers) who were selected according to the principle of theoretical saturation, 13 people were selected by purposive sampling method. The research tool was a semi-structured interview, and the validity and reliability of the research was confirmed using the "Lincoln and Guba" evaluation method. To analyze the data, the qualitative analysis method "Claysey" was used.


According to the findings of the research, 20 indicators (items), 6 main components and 3 main dimensions, can be identified.

The results of this research can be used to solve problems and make decisions, policies and plans related to education. The proposal of this research is a principled return to the constitution and revision and transformation in the policies and policies of the Ministry of Education based on the 3rd major goal and 4th major strategy of the "fundamental transformation of education document"


Keywords: Educational justice, Special and non-governmental schools, Socio-economic inequalities, Inclusive and culturally responsive education, Educational policies.

نقد و بررسی عدالت آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی

محمدجواد ولی‌زاده

عضو هیأت علمی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Mj.valizadeh@sccr.ir  0000-0003-1405-1063

رحمت‌الله محمودی

عضو هیأت علمی گروه فلسفه و منطق، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
r.mahmodi@cfu.ac.ir  0000-0000-0000-0000


چکیده

هدف این پژوهش کاربردی، بررسی ابعاد نرم شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی و تأثیر آن بر محدودش ساختن اعتبار و قدرت نرم جمهوری اسلامی و نیز توصیف زوایای تفصیلی شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی، به‌ویژه پیامدهای مغفول تربیتی و پرورشی از جنبه سیاست‌گذاری است. این مطالعه از نظر شیوه اجرا کیفی است. جامعه پژوهش، تمام صاحب‌نظران دستگاهی (مسئولان)، دانشگاهی (محقق و پژوهشگر) و افراد دارای تجربه عملیاتی (مدیر و معلم) بودند که طبق اصل اشباع نظری ۱۳ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود و روایی و پایایی تحقیق با استفاده از روش ارزیابی «لینکلن و گوبا» تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کیفی «کلایزی» استفاده شد.

مطابق یافته‌های پژوهش، ۲۰ شاخص (گویه)، ۶ مولفه اصلی و ۳ بُعد اصلی (شامل: «عدول نظام از اصول و مبانی خود در حوزه عدالت»، «ضعف فزاینده در بخش آموزشی مدارس عادی»، «از اولویت خارج شدن حوزه پرورشی و به فراموشی سپردن آن»، قابل شناسایی است. نتایج این پژوهش قابل‌استفاده برای حل مسائل و در تصمیم‌گیری‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مربوط به آموزش و پرورش است. پیشنهاد این پژوهش، بازگشت اصولی به قانون اساسی و بازنگری و تحول در ختم‌شده‌ها و سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر هدف کلان ۳ و راهبرد کلان ۴ از «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» است.

کلیدواژه‌ها: عدالت آموزشی، مدارس خاص و غیردولتی، نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی، آموزش فراگیر و پاسخگو به فرهنگ، سیاست‌های آموزشی.

شاپای الکترونیک: ۲۵۸۸-۶۵۵X / پژوهشکده تحقیقات راهبردی / فصلنامه علمی راهبرد اجتماعی فرهنگی

 10.22034/scs.2024.480748.1611

 CC BY

 OPEN ACCESS

مسئولیت مقاله از نظر محتوای علمی و نظرهای مطرح‌شده در متن آن، به عهده نویسندگان و یا نویسنده مسئول مقاله می‌باشد و مورد تأیید / عدم تأیید صاحب امتیاز نشریه راهبرد اجتماعی فرهنگی نمی‌باشد.

مقدمه و بیان مسئله

مسئله عدالت همیشه به‌عنوان گفتمان اصلی و حیاتی‌ترین عامل نهادهای اجتماعی مطرح بوده است. توسعه پایدار، اقتصاد پویا، قضاوت صحیح، تحکیم ارزش‌های اصیل اسلامی و ملی و عدالت آموزشی در سایه تعلیم و تربیت به‌وجود می‌آید. آموزش و پرورش یکی از بزرگ‌ترین و پیچیده‌ترین نهادهای اجتماعی به‌شمار می‌رود که با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد و از آنجاکه آموزش و پرورش و مدارس جزء نهادهای اجتماعی هستند، بحث عدالت در این محیط‌ها نکته‌ای کلیدی است، به‌طوری‌که یکی از مؤثرترین راه‌های تحقق عدالت در جامعه، عدالت آموزشی است. عدالت آموزشی، بنیان فکر و فرهنگ یک جامعه است و زمینه برخورداری افراد را از امکانات برابر آموزشی فراهم می‌آورد (بیات و قاسمی، ۱۳۹۸، ص. ۱۰)؛ لذا عدالت آموزشی همواره کانون توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است چنان‌که رشد نظریه‌های فلسفی و آموزشی جدید نیز به امکان تحقیق بیشتر آن کمک کرده است.

عدالت آموزشی، حسب ابعاد مختلفش، تعاریف متعدد و بعضاً متفاوت دارد که در این تحقیق با نظر به اسناد بالادستی، به معنای ایجاد امکانات لازم برای برخورداری تمام افراد دارای شرایط تحصیل از آموزش و پرورش با کیفیت و متناسب با استعدادها و نیازهای فردی و اجتماعی است، به‌طوری‌که از حق هیچ‌یک به نفع دیگری استفاده نشود. عدالت در آموزش، شامل مدارس و جوامعی می‌شود که در آن‌ها معلمانی واجد شرایط استخدام می‌شوند و می‌توانند آموزشی با کیفیت ارائه دهند و دسترسی عادلانه‌ای به منابع آموزشی و دوره‌های پیشرفته برای همه دانش‌آموزان فراهم شود تا اطمینان حاصل شود که همه آن‌ها آموزش عمومی با کیفیت بالا و مناسب داشته و از دبیرستان فارغ‌التحصیل شده و آماده برای اشتغال هستند (نقی‌زاده، ۱۴۰۱).

براین اساس در کنار سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی، تأمین عدالت در نهاد آموزش و پرورش، بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفته است. به‌طوری‌که «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» برای تأمین چنین آرمانی تصویب شد؛ چنان‌که واژه عدالت به‌طور انفرادی و یا با ترکیباتی، حدود چهارده بار در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» آمده است؛ در مهم‌ترین موارد آن، در هدف کلان ۳ بیان می‌دارد: «گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی»، نیز راهبرد کلان ۴ چنین ترسیم شده است: «توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق

مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی» و محور ۵ از شماره ۴ «هدف‌های عملیاتی و راهکارها» در فصل ششم اعلام می‌دارد: «تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران و مناطق مختلف کشور» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹-۱۳۹۰).

اما همچنان میان آرمان عدالت و واقعیت‌های موجود، فاصله، بسیار و عدالت همه جانبه تحقق نیافته است و شاهد تأسیس روزافزون مدارس خاص و غیردولتی و اثر آن بر عدالت در آموزش هستیم؛ توضیح بیشتر آنکه، در سایه کم‌حرکی و ضعف نهادهای مسئول برای افزایش امکانات و کیفیت آموزش همگانی، پدیده مدارس خاص و غیردولتی سر برمی‌آورد و در این هنگام است که معلمان به دلایلی، از جمله مشکلات معیشتی، به تأسیس و تدریس در چنین مدرسی رومی‌آوردند. این موضوع پدیدآورنده تبعیض آموزشی بین دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا افرادی که تمکن مالی بیشتر و بهتری داشته باشند می‌توانند به آموزش و امکانات بهتری دست یابند (ر.ک.: آمارهای «ترک تحصیل»، «معدل دروس نهایی» و «قبولی کنکور»، به تفکیک مدارس، سازمان سنجش آموزش کشور؛ آمارهای مقایسه میزان تراکم دانش‌آموزان در مدارس مختلف و نیز نسبت معلم به دانش‌آموز در سالنامه‌های آمار وزارت آموزش و پرورش).

در فضایی این‌چنینی، دانش‌آموزانی که در مناطق کم‌برخوردار و حاشیه شهر و کشور زندگی می‌کنند، نمی‌توانند به آموزش و امکانات مناسب دسترسی داشته باشند و به مرور دچار ضعف علمی خواهند شد. این، نقطه مقابل «عدالت آموزشی» در نظام آموزشی، یعنی «تبعیض آموزشی» است. درحالی‌که یکی از اصول عدالت آموزشی، آموزش فراگیر با کیفیت و با تمهید امکانات در تمامی نقاط کشور است.

تبعیض آموزشی و پرورشی، موجب بروز مشکلات بسیاری همچون شکاف طبقاتی و نارضایتی و نابهنجاری اجتماعی خواهد شد. جلوگیری از مشکلات این‌چنینی نیازمند توجه ویژه نهادهای مسئول به موضوع عدالت آموزشی است. با عدالت آموزشی است که می‌توان استعدادهای موجود در سراسر کشور را شناسایی نمود و پرورش داد.

این در حالی است که نهاد آموزش و پرورش یکی از نهادهای پایه و مؤثر هر

جامعه است که هم می‌تواند عاملی برای تحقق عدالت باشد و هم احیاناً در خدمت تبعیض و فراگیری بی‌عدالتی؛ به‌همین دلیل و به‌دلیل گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و پیشرفت‌های صنعتی، گرایش به سازمان‌های آموزش و پرورش امری فراگیر و جهانی شده است، به‌حدی که یکی از شاخص‌های مهم رشد هر جامعه را وسعت دامنه وظایفی می‌دانند که آموزش و پرورش آن به عهده گرفته است (علاقه بند، ۱۳۸۹، ص. ۷).

با مقدمات و توضیحاتی که گذشت، مسئله تحقیق آن است که علی‌رغم تأکید تلویحی «قانون اساسی» و صریح «سند تحول»، هنوز عدالت آموزشی در سطح مدارس، جاری‌وساری نشده و روزبه‌روز نیز در حال بدتر شدن است! لذا سؤالی هم که مطرح می‌شود این است که شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی باعث بروز و ظهور چه ابعاد و گونه‌هایی از بی‌عدالتی آموزشی شده است؟ با این حساب، هدف این تحقیق، کنکاش و تعمق در گستره، ابعاد و انواع بی‌عدالتی آموزشی متأثر از به‌وجود آمدن مدارس خاص و غیردولتی است تا نتایج آن گامی در جهت تبیین دقیق‌تر و علمی‌تر موضوع برای مسئولان امر شده و دستگاه‌های مسئول را برای انجام اقدامات هرچه سریع‌تر و جدی‌تر مجاب و ملزم نماید.

۱. هدف پژوهش

کنکاش و تعمق در گستره، ابعاد و انواع بی‌عدالتی آموزشی متأثر از به‌وجودآمدن مدارس خاص و غیردولتی.

۲. سؤال پژوهش

شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی باعث بروز و ظهور چه ابعاد و گونه‌هایی از بی‌عدالتی آموزشی شده است؟

۳. اهمیت و ضرورت پژوهش

عدالت در محیط‌های آموزشی با احساس ارزشمند بودن همراه است و جایگاه رفیع آموزش و وجود استعدادها سرشار و توانمند، وجود عدالت را بیشتر ضروری می‌سازد. عدالت آموزشی نزد دانش‌آموزان برای فعالیت هرچه بیشتر در فرایندهای یادگیری، امری لازم و ضروری است. بی‌عدالتی آموزشی موجب دلسردی و ناامیدی به نتایج فعالیت‌های یادگیری می‌شود (ر.ک.: ناظری بافقی، ۱۳۹۹).

با این مقدمه، قابل‌ذکر است؛ وجود این پژوهش گامی در جهت آشنایی هرچه

بیشتر مسئولان و دستگاه‌های ذی‌ربط با ابعاد و عمق مسئله بی‌عدالتی آموزشی متأثر از شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی خواهد شد و آن‌ها را در جایگاه تصمیم و پیگیری، جدی‌تر و مصمم‌تر می‌سازد. متقابلاً، نبود این پژوهش، سبب تداوم وضعیت فعلی و گسترش و عمیق‌تر شدن بی‌عدالتی از یک طرف و از آن سو باعث هدررفت منابع مالی و انسانی آموزش و پرورش بدون نیل به نتایج و آثار مورد انتظار اسناد بالادستی خواهد شد.

۴. پیشینه پژوهش

| ردیف | پژوهشگر | عنوان پژوهش | روش تحقیق | سال و نحوه انتشار |
|------|--|---|---|---|
| ۱ | قریشی، مریم، سادات؛ نظرزاده، محسن؛ بهرامی، بهنوش | بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران | مصاحبه / روش تحلیل تماتیک | نشریه مدیریت مدرسه، سال ۱۴۰۰، دوره ۹ شماره ۱ |
| ۲ | شیخ سعدآبادی، عصمت؛ مسعودی، شکوفه | مفهوم عدالت و عدالت آموزشی از دیدگاه قرآن و روایات و اندیشمندان اسلامی | کتابخانه‌ای / روش تحلیل استنباطی استنتاجی | همایش سمپوزیوم علوم زمین، سال ۱۳۸۴، دوره ۲۴ |
| ۳ | کریمی، نسرين؛ جویباری، آریتا و صلح، مریم | رابطه عدالت توزیعی به‌عنوان ابعاد عدالت آموزشی با نگرش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه دوم منطقه ۵ تهران | ابزار پرسشنامه و تجزیه و تحلیل آزمون رگرسیون و نرم‌افزار SPSS | همایش ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، ... سال ۱۳۹۷، دوره ۱ |
| ۴ | باقری، خسرو و نجفی، نفیسه | عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس | کتابخانه‌ای / روش تحلیل استنباطی استنتاجی | نشریه روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۳۸۷، دوره ۳۸، شماره ۱ |
| ۵ | سرمردی، محمدرضا و معصومی‌فرد، مرجان | جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی | کتابخانه‌ای / روش تحلیل استنباطی استنتاجی | نشریه پژوهش در یادگیری آموزشی، مجازی، سال ۱۳۹۴، دوره ۳، شماره ۱۰ |
| ۶ | بابادی عکاشه، زهرا؛ شریف، | تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی | تحقیق توصیفی با روش مصاحبه و | نشریه رفاه اجتماعی، سال ۱۳۸۹، دوره ۱۰، |

| ردیف | پژوهشگر | عنوان پژوهش | روش تحقیق | سال و نحوه انتشار |
|------|---|---|--|---|
| | سیدمصطفی و جمشیدیان، عبدالرسول | در آموزش و پرورش استان اصفهان | پرسشنامه | شماره ۳۷ |
| ۷ | اسلامی، هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا؛ نادى، محمدعلی | طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتبار یابی آن | تحقیق توصیفی با روش مصاحبه | نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱۳۹۷، دوره ۳، شماره ۳ |
| ۸ | دانایی فرد، حسن و ترابزاده جهرمی، محمدصادق | تحلیلی بر انسجام نظریه عدالت در خطمشی‌های آموزشی جمهوری اسلامی ایران، رویکرد ارزیابی نظریه برنامه | کتابخانه‌ای / روش تحلیل استنباطی استنتاجی | نشریه اندیشه مدیریت راهبردی، سال ۱۳۹۶، دوره ۱۱، شماره ۱ |
| ۹ | اکبرزاده، فهیمه؛ قائدی، یحیی و صالحی، اکبر | تبیین مؤلفه‌های عدالت آموزشی و تحلیل انتقادی جایگاه آن در گفتمان‌های ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی | توصیفی - استنتاجی و روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکالف | نشریه فلسفه تربیت، سال ۱۳۹۸، دوره ۴، شماره ۲ |
| ۱۰ | صالحی، محمد و چاری سرستی، فرشته | بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات بر عدالت آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس دوره متوسطه استان مازندران | تحقیق توصیفی با روش پرسشنامه | نشریه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال ۱۳۹۳، دوره ۵، شماره ۱ |
| ۱۱ | محمدی، رضا و سلیمانی، امیر | مرور نظام‌مند عدالت آموزشی در ایران: مفهوم‌پردازی، چالش‌ها و شاخص‌ها | تحقیق توصیفی با روش تحلیل محتوا، سندها و کتابخانه‌ای | فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، شهریور ۱۴۰۲، دوره ۱۲، شماره ۲۳ |
| ۱۲ | اسلامی هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی | شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران | تحقیق توصیفی با روش فرا تحلیل | نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، سال ۱۳۹۸، دوره ۱۳، شماره ۴۷ |

در توضیح ارتباط پیشینه یادشده با این پژوهش، باید گفت که تحقیقات انجام شده تاکنون مستقل از این پژوهش بوده و به‌تنهایی برای پوشش کامل موضوع کافی

نیستند. به دلیل آنکه اولاً، مربوط و متمرکز به ابعاد سخت‌افزاری عدالت آموزشی هستند و از ابعاد نرم‌افزاری آن و تأثیری که در مخدوش ساختن اعتبار و قدرت نرم جمهوری اسلامی و نظام آموزشی اسلامی می‌گذارد غفلت گردیده و یا عمده توجه بر بُعد سخت‌افزاری معطوف شده است؛ ثانیاً، اینکه صرفاً جنبه آموزش را لحاظ نموده‌اند و به پیامدهای تربیتی و پرورشی شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی، ورودی صورت نگرفته است! لیکن یافته‌های ذیل از تحقیقات پیشین، مورد توجه و استفاده قرار می‌گیرد:

- بین عدالت توزیعی به‌عنوان یکی از ابعاد عدالت آموزشی با نگرش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد خصوصاً که دانش‌آموزان، بیشتر می‌توانند این نوع عدالت را درک کنند.
- الگوی عدالت توزیعی از سه بعد «امکانات آموزشی»، «امکانات کمک‌آموزشی» و «تجهیزات فیزیکی» تشکیل شده است. وضعیت عدالت آموزشی، در مؤلفه‌های «کمک‌آموزشی» و «تجهیزات فیزیکی» پایین‌تر از حد متوسط و در مؤلفه «امکانات آموزشی» بالاتر از حد متوسط بوده است.
- چالش‌های مطرح‌شده پیرامون عدالت آموزشی در ایران را می‌توان بر مبنای چهار مؤلفه «موجود بودن آموزش»، «دسترسی به آموزش»، «سازگاری» و «مقبولیت تعلیمات»، دسته‌بندی کرد.
- راهکارهای اصلی و کلیدی در مدل عدالت آموزشی عبارت‌اند از: ۱- بسترسازی عادلانه توزیع منابع، ۲- بهره‌مندی عادلانه از منابع، ۳- شایسته‌پروری.
- فناوری اطلاعات و ارتباطات از طریق توسعه گسترده دسترسی، انعطاف‌پذیر کردن یادگیری فردی، انعطاف‌پذیر کردن یادگیری محیطی و ارائه بازخورد فوری، می‌تواند در ایجاد عدالت آموزشی نقش داشته باشد.
- «تأسیس انجمن‌های خیرین مدرسه‌ساز در مناطق محروم»، مهم‌ترین راهکار تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی می‌باشد؛ و راهکار «توزیع متناسب معلمان باکیفیت و ماهر در مناطق»، مهم‌ترین راهکار مطلوب تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی می‌باشد.

۵. ملاحظات نظری

یکی از جنبه‌های عدالت، عدالت آموزشی است که به مهیاسازی فرصت‌های برابر متناسب با نیازهای ویژه هر فرد اشاره دارد؛ زیرا افراد در دانش، مهارت، توانایی، انواع

یادگیری و پیشینه فرهنگی و نیازهای آموزشی‌شان باهم متفاوت‌اند (دهقانی، ۱۳۸۴، ص. ۳). منظور از فرصت برابر، جلوگیری، حذف یا کاهش تبعیض بین افراد از لحاظ جنسیت، نژاد، وضعیت جسمانی، سنی، زبانی و طبقه اجتماعی است؛ به عبارتی دیگر، دولت باید در توزیع منابع و خدمات آموزشی، عدالت و انصاف را رعایت کند (شیخ رضایی، ۱۳۹۸، ص. ۷).

عدالت آموزشی، بنیان فکر و فرهنگ یک جامعه است و زمینه بر خورداری افراد را از امکانات برابر آموزشی فراهم می‌آورد (بابادی عکاشه؛ شریف و جمشیدیان، ۱۳۸۹، ص. ۲۹۵). در واقع، نهاد آموزش و پرورش یکی از نهادهای پایه و مؤثر هر جامعه است که هم می‌تواند عاملی برای تحقق عدالت باشد و از آن نیز متأثر شود؛ از این رو در هر جامعه‌ای مردم انتظار دارند نظام آموزش و پرورش، کارکردها و وظایف گوناگونی برای اعضای آن انجام دهد از جمله اینکه جامعه را از طریق فراگرد آموزش و پرورش به سوی زندگی اجتماعی بهتر و عادلانه‌تری سوق دهد (علاقه‌بند، ۱۴۰۲). بر این اساس در کنار سایر نهادهای اجتماعی و اقتصادی، تأمین عدالت در نهاد آموزش و پرورش نیز بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است، به طوری که «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» برای تأمین چنین آرمانی در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ تصویب شد؛ اما همچنان میان آرمان عدالت و واقعیت‌های موجود، فاصله بسیار و عدالت همه‌جانبه تحقق نیافته است (صفا حیدری و حسین نژاد، ۱۳۹۳).

عدالت آموزشی موجب کاهش در فرسودگی تحصیلی در ابعاد مختلف، خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی مدارس می‌شود. همچنین عدالت آموزشی در ارتقای کیفیت و کمیت آموزش، موفقیت تحصیلی و تحقق اهداف آموزشی تأثیر به‌سزایی دارد (انصاری و رجبی، ۱۳۹۵). محققان دیگری نیز به تأثیر عدالت آموزشی در بروز رفتارهای مدنی تحصیلی از جمله پایبندی به اخلاق تحصیلی، یاری‌رسانی و مشارکت در کارها اذعان داشتند. به طور کلی عدالت آموزشی، تربیت دانش‌آموزان و انسان‌سازی در جامعه را در پی خواهد داشت (قریشی و دیگران، ۱۴۰۰).

گفتنی است، مفهوم عدالت، ضمن اینکه به لحاظ اجتماعی جذاب و پسندیده است؛ اما قضاوت در مورد آن، به نگاه‌ها و رویکردهای کلی بستگی دارد؛ به‌طور کلی، نسبت به عدالت آموزشی سه رویکرد مساوات‌جویانه، نخبه‌گرا و رویکرد واقع‌گرایانه وجود دارد؛ در رویکرد مساوات‌جویانه، فرض بر این است که تمام افراد، استعداد ذاتی لازم برای بر خورداری از امکانات آموزشی دارند، در مقابل، هزینه‌هایی که از ناحیه

ادامه تحصیل در سطوح مختلف آموزشی به افراد تحمیل می‌شود، برای همه یکسان نیست، به‌همین دلیل، دولت‌ها با اجرای سیاست‌های مناسب در تلاش هستند شرایط را برای بهره‌مندی تمام افراد از امکانات آموزشی فراهم کنند. در رویکرد نخبه‌گرا، فرض بر این است که افراد به‌لحاظ توانمندی‌های ذاتی کاملاً متفاوت‌اند، گروهی دارای استعداد بالا و گروهی فاقد چنین استعدادی هستند، از این‌رو، این منطق که افراد با استعداد، شایستگی استفاده از امکانات آموزشی را دارند، مطرح می‌شود. در این رویکرد برای ارزیابی عادلانه بودن توزیع امکانات آموزشی، میزان بهره‌مندی نخبگان از آموزش، مدنظر قرار می‌گیرد. در رویکرد واقع‌گرایانه نیز، هم تفاوت در استعدادهای ذاتی افراد و هم ناهمسان بودن هزینه‌های آموزشی بین افراد مختلف در نظر گرفته می‌شود، از این‌رو، این رویکرد به واقعیت نزدیک‌تر است (نادری، ۱۴۰۰، صص. ۴۱-۴۵).

از نگاه تاریخی، در تاریخ فرهنگی ایران طی ۱۰۰۰ سال گذشته، دو ساختار آموزشی وجود داشته است: مکتب و مدرسه. مکتب‌خانه‌ها در سراسر کشورهای اسلامی وجود داشتند و دولت‌ها در ارائه آن‌ها نقشی نداشتند. این آموزش به‌عنوان یک کار خیریه انجام می‌شد؛ به این صورت که یک میرزا یا فرد تحصیل کرده در مکانی مثل بازار، خانه یا هر جای دیگری که ممکن بود، به کودکان آموزش می‌داد و والدین نیز به‌صورت نقدی یا کالایی از او حمایت می‌کردند. در این‌میان، هیچ‌گونه معامله‌ای به شکل مدارس غیردولتی امروزی وجود نداشت.

در سال ۱۲۹۰ هجری قمری، پنج سال پس از مشروطیت، قانون اساسی معارف تدوین شد و دولت با ورود به این عرصه، تأسیس و مدیریت مدارس را بر عهده گرفت. منطق مداخله دولت برای مدرسه‌سازی، ملت‌سازی بوده است؛ یعنی نوعی ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی. در سال ۱۳۲۲ قانون جدی اجباری و رایگان شدن آموزش تصویب می‌شود و دولت را با فشار، مسئول مدرسه‌سازی، مدرسه‌داری و توسعه مدارس و مجانی کردن مدارس می‌کنند. نقطه عطفی در این جریان وجود دارد که مربوط به سال ۱۳۳۵ شمسی است. در این سال، یعنی چند سال پس از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، قانونی تصویب شد که به‌موجب آن تأسیس مدارس و دبستان‌های چهارکلاسه ملی و دبیرستان‌های غیردولتی مجاز شد. دلیل این امر، استقبال گسترده از مدارس بود، در حالی که دولت بودجه کافی برای تأمین و توسعه آن‌ها را نداشت. به‌همین دلیل، اجازه ورود بخش خصوصی به عرصه آموزش داده شد و این روند آغاز شد. آن زمان به مدارس غیردولتی مدارس ملی گفته می‌شد. این

جریان تا سال ۱۳۵۳ ادامه یافت تا اینکه در سال ۱۳۵۳ ارزیابی‌ها نشان می‌دهد، تعداد زیادی از کسانی که در دانشگاه‌ها قبول می‌شوند فرزندان خانواده‌های مرفهی هستند که در مدارس غیردولتی درس خوانده‌اند و این برای حاکمیت، نگرانی ایجاد می‌کند. با رشد قیمت نفت و افزایش نجومی قیمت نفت و پُرشدن دست دولت با پول، قانونی تصویب شد که تمامی مدارس غیردولتی جمع‌آوری شوند و تنها چند مدرسه غیردولتی می‌مانند که عموماً مدارس مذهبی بودند؛ مثل علوی، نیکان و روشنگر و... حکومت پهلوی در اواخر حکومتش با افزایش درآمدهای نفتی، مدارس را خریداری و دولتی می‌کند. او سعی می‌کند کاری کند که فرزندان کم‌برخوردار و اقشار ضعیف جامعه هم بتوانند وارد دانشگاه شده و در رشته‌های خوب تحصیل کنند. در سال ۱۳۵۳ قانونی به نام «قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و نوجوانان ایرانی» تصویب می‌شود که دولت موظف می‌شود بیشترین امکانات را فراهم کند؛ برای مثال تغذیه رایگان که تا دوره راهنمایی، یعنی پایه هشتم به دانش‌آموزان داده می‌شد. این هدف نیز بعد از انقلاب اسلامی با اصل سی‌ام قانون اساسی پیگیری می‌شود و واقعیت این است که در دوره معاصر این اصل درخشان‌ترین اصل عدالت آموزشی است و مشابه آن وجود ندارد (حسنی، ۱۴۰۲).

در دوره جمهوری اسلامی، بر سر بودن یا نبودن مراکز آموزش غیردولتی اختلاف نظر به وجود آمد. جناح چپ که طرفدار دولتی‌سازی همه امور بود توانست با تصویب قانونی برخلاف قانون الحاق به قرارداد بین‌المللی مبارزه با تبعیض در امر تعلیمات، همه مدارس ملی کشور را دولتی و مراکز آموزش عالی خصوصی را در قالب دو دانشگاه دولتی ادغام کند؛ با تصویب این قانون، مدارسی که در اختیار گروه‌های مارکسیست قرار داشت از دست آنان خارج شد ولی مدارس اسلامی در برابر قانون یادشده مقاومت کردند و بدان تن ندادند. چند سال بعد، کوشش برای نظام‌مند کردن این مدارس در کنار عواملی از قبیل تداوم مهاجرت از روستاها به شهرها و رشد جمعیت شهری، افزایش شمار دانش‌آموزان و به‌ویژه دانش‌آموزان دختر که بعضی از آن‌ها تا پیش از آن به دلایل شرعی به مدارس نمی‌رفتند، مشکل کمبود مدارس و در نتیجه شکل‌گیری مدارس چند نوبته را در پی آورد؛ طعنه مخالفان قانون آموزش دولتی بر موافقان، مبنی بر التقاط و چپ‌گرایی، گستردگی فعالیت آموزش و پرورش دولتی و فقدان کادرهای مجرب و کافی در اداره امور، شکست رویکردهای اقتصاد سوسیالیستی در عرصه جهانی و نیز چرخش گفتمانی در صحنه بین‌المللی از آموزش دولتی به آموزش غیردولتی، موضع مخالفان قانون آموزش

دولتی را تقویت کرد. بدین ترتیب راه‌اندازی مدارس خصوصی که نام غیرانتفاعی یافته بودند راهکار گسترش عدالت آموزشی، معنا شد. بالاخره قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی در شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد در حالی که پیش‌تر در معنای نفی عدالت معنا می‌شد. در واقع بر اساس قانون ۱۳۵۳ این تکلیف به دولت داده شده بود که بیشترین امکانات را فراهم کند و اصل سی قانون اساسی جمهوری اسلامی هم که بسیار درخشان بود؛ اما مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی تمام مدارس غیردولتی را دوباره ملی کرد.

هم‌زمان با عوامل گفته‌شده، کاهش درآمدهای دولت در پی تداوم جنگ و کاهش ناگهانی قیمت نفت در اواخر ۱۳۶۴ که موجب کاهش درآمدهای نفتی به یک‌سوم در ۱۳۶۵ و کاهش بودجه آموزش عالی شد، افزایش شمار داوطلبان کنکور در وضعیت کاهش ظرفیت پذیرش دانشجو و نیز کادر آموزشی در پی انقلاب فرهنگی و نیز شیوع بیکاری که موجب نارضایتی عمومی شده بود، زمینه را برای تحول در آموزش عالی دولتی فراهم کرد. از همین‌رو با وجود دیدگاه‌هایی که بر لزوم تحول در دوره آموزش عمومی برای جلوگیری از شیوع بیکاری و هجوم به دانشگاه‌ها تأکید داشت با حمایت رئیس وقت مجلس شورای اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی به‌وجود آمد و آموزش عالی خصوصی نیز در کنار آموزش عالی دولتی حیات خویش را آغاز کرد.

علی‌رغم نگرانی‌های مخالفان مدارس غیرانتفاعی و مراکز آموزش عالی خصوصی که مراکز خصوصی را مخالف عدالت آموزشی می‌دانستند، متأثر از اشاره موافقان به محدودیت‌های منابع مالی در زمان جنگ و تراکم تقاضا با تأکید بر ملاحظات و رعایت اصل عدالت آموزشی، تصویب شد؛ ولی به تدریج در عمل به اجرای همین ملاحظات نیز بی‌توجهی شد. بدین ترتیب زمینه برای گسترش آموزشگاه‌های خصوصی و غیردولتی فراهم شد و آموزش، بیش‌ازپیش در این دوره از کالایی عمومی به کالایی خصوصی تبدیل شد (حاضری و آریان راد، ۱۳۹۶، صص. ۱۶۶-۱۶۸).

این روند تداوم داشت و هر روز نیز بر آمار مدارس و دانش‌آموزان غیرانتفاعی - که در عمل کاملاً انتفاعی بوده و به صنعتی پرسود در حوزه آموزش تبدیل شده بودند - اضافه می‌گردید تا اینکه مدارس سمپاد (تیزهوشان) نیز ظاهراً با هدف تربیت استعدادهای برتر مدارس دولتی پا به عرصه گذاشتند که آن‌ها نیز عملاً - ولو ناخواسته - آسیب‌های جبران‌ناپذیری را بر پیکره زخم‌خورده عدالت آموزشی وارد ساختند.

جمع‌بندی: تحولات نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که مسئله عدالت آموزشی نه تنها یک مسئله آموزشی بلکه یک مسئله اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است.

عوامل مختلفی از جمله سیاست‌های دولت، وضعیت اقتصادی، نگرش‌های فرهنگی و اجتماعی و تقاضای اجتماعی بر شکل‌گیری نظام آموزشی و توزیع فرصت‌های آموزشی تأثیرگذار هستند. درحالی‌که هدف دولت‌ها از دولتی‌سازی آموزش، ایجاد عدالت آموزشی بوده است؛ اما گسترش مدارس غیردولتی و خصوصی و تمرکز بر آموزش عالی، شکاف‌های آموزشی را عمیق‌تر کرده و به تجاری‌سازی آموزش و به تبع آن، طبقاتی شدن دامن زده است. برای تحقق عدالت آموزشی پایدار، نیازمند رویکردی جامع هستیم که در آن عوامل مختلف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مورد توجه قرار گیرد و سیاست‌های آموزشی با رویکرد واقع‌گرایانه و مبتنی بر شواهد طراحی و اجرا شوند.

در طول یک هزاره گذشته، ساختار آموزشی ایران از مکتب‌خانه‌ها و مدارس به نظام آموزش و پرورش گسترده‌ای بدل شده است که تلاش دارد در مسیر عدالت آموزشی گام بردارد. مطالعه تحول تاریخی این ساختار از آموزش‌های مردمی و خیریه‌وار تا مداخله دولت برای توسعه مدارس و فراهم آوردن دسترسی عمومی، از نقطه نظر ملت‌سازی و انسجام اجتماعی تا به امروز ادامه یافته است. باین حال، ورود و گسترش آموزش‌های غیردولتی و پیامدهای آن، به‌ویژه در قالب مدارس غیرانتفاعی و سمپاد، به‌نوعی چالشی برای تحقق عدالت آموزشی به‌شمار می‌آید و موجب تبعیض و نابرابری در توزیع فرصت‌های آموزشی شده است.

براین اساس، این بررسی با ابتناء بر گام‌های پیموده شده و یافته‌های پژوهش‌های پیشین و با التزام به اصل عدالت آموزشی، تأثیرهای شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی بر عدالت آموزشی در منظومه جمهوری اسلامی ایران را بررسی می‌کند.

۶. روش پژوهش

در این تحقیق توصیفی - تحلیلی با روش مصاحبه نیمه‌ساختارمند، در نظر است ابعاد، گستره و انواع بی‌عدالتی آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی مورد بررسی قرار گیرد؛ لذا ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختارمند می‌باشد و از اصل اشباع به‌منظور پایان دادن به مصاحبه‌ها استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، دربرگیرنده صاحب‌نظران دستگامی (مسئولان)، دانشگاهی (محقق و پژوهشگر) و افراد دارای تجربه عملیاتی (مدیر و معلم) بودند که ارتباط فکری یا عملی با موضوع پژوهش داشتند. طی فرایند پژوهش از نمونه‌گیری نظری استفاده گردید و با انتخاب هدفمند، نمونه‌ها انتخاب گردید.

چنان‌که گفته شد اندازه نمونه در این پژوهش بر مبنای شاخص اشباع نظری بود، به طوری که پژوهش‌گر بعد از ۱۳ نفر مصاحبه‌شونده به اشباع نظری رسید. هر مصاحبه بین ۱ تا ۲ ساعت طول می‌کشید و مصاحبه‌ها ضبط می‌شد. مصاحبه با صحبت در مورد موضوع تأثیر شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی بر عدالت آموزشی آغاز می‌گردید و در طی مصاحبه محقق، از سؤالات باز در مورد ابعاد، گستره و انواع بی‌عدالتی آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی، پرسیده می‌شد.

همچنین از روش تحلیل محتوای کیفی برای استخراج مؤلفه‌های کلیدی مصاحبه‌ها استفاده شد. از آن‌رو که تحلیل کمی برای تحلیل داده‌های متنی مصاحبه‌های پیاده شده با محدودیت‌هایی مواجه بود، ولی تحلیل محتوای کیفی را می‌توان برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متن از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، رمزبندی و کدگذاری یا طراحی الگوهای شناخته‌شده به کار گرفت. تحلیل محتوای کیفی به پژوهشگران اجازه می‌دهد که اصالت و حقیقت داده‌ها را به‌گونه ذهنی ولی با روش علمی تفسیر کنند و براین اساس، اعتبار نتایج به‌وسیله وجود یک فرایند رمزبندی نظام‌مند، تضمین می‌شود.

گفتمنی است برای تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل کیفی «کلایزی»^۱ استفاده شد؛ به این ترتیب که نسخه‌ها به‌طور کامل خوانده و سپس جملات مهم آن‌ها استخراج و فضای هر جمله از نظر محقق نوشته شد. آنگاه مضامین (تم‌ها) بر اساس مفهومشان به‌صورت خوشه‌هایی سازمان‌دهی گردید. سپس تم‌ها و خوشه‌های استخراج‌شده از نسخه‌ها تلفیق شد تا توصیفی از نظرات خبرگان به‌دست آید. نتایج نهایی با شرکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد تا مشخص شود آیا این توصیفات، نظرهای آن‌ها را به‌درستی منعکس می‌کند یا خیر.

در انجام این تحقیق از کمک یک همکار متخصص استفاده گردید، وی به بخش‌هایی از سی‌دی مصاحبه گوش می‌داد و در تحلیل داده‌ها کمک می‌نمود. همچنین همسانی و قابلیت تأیید یافته‌ها نیز از طریق کنار هم قرار دادن یادداشت‌ها و یافته‌های خام، یادداشت‌های عرصه و معانی، استخراج و انجام شد.

روایی (اعتبار) و پایایی (اعتماد) پرسش‌های مصاحبه با استفاده از روش ارزیابی «لینکلن و گوبا»^۲ تأیید شد که معادل روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی است (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵) و شامل چهار معیار اعتبار، قابلیت انتقال‌پذیری، قابلیت

1. Colaizzi

2. Lincoln & Guba

اطمینان و انطباق‌پذیری می‌باشد. اعتبار پرسش‌های مصاحبه پژوهش، توسط گروهی از متخصصان موضوعی بررسی و تأیید شد و برای اطمینان از قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش، با سه متخصص موضوعی که در انجام کار مشارکت نداشتند، مشاوره به‌عمل آمد. علاوه‌براین، برای افزایش اطمینان از روایی، از فن سه‌سویه‌سازی (مثلث‌سازی) شامل استفاده از منابع تأییدگر، پژوهشگران و روش‌های متعدد در طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شد.^۱

برای شناسایی ابعاد، گستره و انواع بی‌عدالتی آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی، چهار مرحله پشت سر گذاشته شد:

۱- طرح پژوهش: سؤال اصلی پژوهش این بود که؛ شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی چه تأثیری بر عدالت آموزشی می‌گذارد؟

۲- گردآوری و تنظیم داده‌ها: در این مرحله، داده‌ها از طریق مصاحبه و یادداشت برداری میدانی، جمع‌آوری گردید. در خصوص سؤالات مصاحبه، قابل‌ذکر است؛ سؤال اصلی پژوهش به شکل یکسان در اختیار افراد مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت و با ابراز و اظهار ابعاد و گستره تأثیر از سوی مصاحبه‌شونده، احیاناً پرسش بعدی شکل می‌گرفت و مطرح می‌شد توضیح آنکه ابعاد و گستره اظهارشده از دو حال خارج نبود یا اینکه خود، معلول ابعاد و گستره عمیق‌تر و ریشه‌ای‌تری بود که در این صورت از آن‌ها پرسش می‌شد و یا اینکه خود، بُعد و جنبه ریشه‌ای و مبنایی بود و برای آن حلقه عمیق‌تری متصور نبود؛ در این حالت سؤال به انتها می‌رسید.

۳- کدگذاری باز: در این مرحله، نکات کلیدی داده‌ها در قالب ۸۹ «مفهوم» استخراج شد. سپس، با مقایسه مفاهیم به‌دست‌آمده از مرحله قبل، چند مفهوم که اشاره به یک جنبه مشترک در پدیده موردبررسی داشتند، عنوان یک «زیرمقوله (مقوله فرعی)» را به خود اختصاص دادند. درنهایت، ۲۰ کد باز یا مقوله فرعی از این روند به‌دست آمد.

۴- کدگذاری محوری: در این مرحله، زیرمقوله‌های به‌دست‌آمده با توجه به اشتراک مفهومی، در قالب ۶ «مقوله محوری و اصلی» ابعاد، گستره و انواع بی‌عدالتی

۱. مثلث‌سازی (triangulation)، یک راهبرد تحقیقاتی است که می‌تواند به محققان در افزایش اعتبار و اعتبار یافته‌های خود کمک کند. مثلث‌سازی از لحاظ مفهومی به معنای استفاده از چند منبع یا روش (حداقل ۳ منبع) به‌منظور حصول نتیجه‌ای دقیق‌تر و معتبرتر است. استفاده از این شیوه پژوهشی به نسبت، مرسوم‌تر است هرچند در ایران بیشتر پژوهشگران از طرح پژوهش اکتشافی سود می‌برند.

آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی مشخص شدند.

۵- کدگذاری گزینشی: در مرحله آخر، مقوله‌های محوری به‌دست‌آمده با توجه به قرابت در مفهوم و دلالت، در قالب ۳ «مقوله انتخابی و گزینشی» دسته‌بندی شدند.

در این پژوهش، از ۱۳ نفر متخصص و خبره در حوزه عدالت آموزشی در شهر تهران مصاحبه به‌عمل آمد و اشباع نظری برای پژوهش حاصل شد. پیرو مصاحبه‌ها و جلسات برگزارشده با نمایندگان تام‌الاختیار آن وزارتخانه در بخش‌های مختلف مرتبط با حوزه پرورشی و فرهنگ دینی و مسائل اخلاقی و تربیتی و آسیب‌های اجتماعی (از جمله: معاونت پرورشی و فرهنگی، بسیج دانش‌آموزی، بسیج فرهنگیان، سازمان دانش‌آموزی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، انجمن اولیاء و مربیان، مدارس و مراکز غیردولتی، مدارس چندپایه) با حضور کارشناسان و صاحب‌نظران دستگاهی و دانشگاهی و با معاضدت نتایج برخی بررسی‌های میدانی و گزارش‌ها و تحلیل‌های رصدی و کارشناسی از وضعیت آموزش و پرورش، داده‌های ارزشمندی به‌دست آمد که جمع‌بندی نتایج آن جهت بهره‌برداری مسئولان امر در ادامه خواهد آمد. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان، گزارش شده است.

جدول (۱): اطلاعات جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

| متغیر | سطوح | فراوانی |
|-----------------------------|--|---------|
| جنسیت | مرد | ۹ |
| | زن | ۴ |
| صاحب‌نظر | دستگاهی (مسئولان) | ۴ |
| | دانشگاهی (محقق و پژوهشگر) | ۴ |
| | دارای تجربه عملیاتی (مدیر و معلم) | ۳ |
| سابقه کار / آشنایی با موضوع | دارای تجربه عملیاتی (دانش‌آموز و اولیاء) | ۲ |
| | ۱-۱۰ سال | ۳ |
| | ۱۱-۲۰ سال | ۶ |
| | ۲۱-۳۰ سال | ۴ |

نتایج بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان نشان داد که بیشتر نمونه‌ها مرد (۶۹ درصد) و صاحب‌نظر از نوع دانشگاهی و دستگاهی (هرکدام ۳۱ درصد) و دارای سابقه کار و آشنایی با موضوع ۱۱-۲۰ سال (۴۶ درصد) بودند.

این پژوهش در سال ۱۴۰۲ انجام گرفته است.

۷. یافته‌های پژوهش

به‌عنوان مقدمه بحث قابل ذکر است؛ چنان‌که در روش تحقیق نیز گفته شد، منطق سؤال و پرسش در مصاحبه‌ها به این‌صورت بود که سؤال اصلی پژوهش به شکل یکسان در اختیار افراد مصاحبه‌شونده قرار می‌گرفت و با ابراز و اظهار ابعاد و گستره تأثیر از سوی مصاحبه‌شونده، احیاناً پرسش بعدی شکل می‌گرفت و مطرح می‌شد توضیح آنکه ابعاد و گستره اظهارشده از دو حال خارج نبود یا اینکه خود، معلول ابعاد و گستره عمیق‌تر و ریشه‌ای‌تری بود که در این‌صورت از آن‌ها پرسش می‌شد و یا اینکه خود، بُعد و جنبه ریشه‌ای و مبنایی بود و برای آن حلقه عمیق‌تری متصور نبود؛ در این حالت سؤال به انتها می‌رسید؛ لذا سؤالات متعدد و پرسش‌های تفکیک شده وجود نداشت که احیاناً، هر بخشی از یافته‌ها مربوط به یک پرسش و سؤال مجزا باشد.

براین‌اساس، در این مرحله، نتایج کدگذاری باز اولیه (شاخص یا مفهوم)، محوری (مؤلفه یا مقوله‌های عمده) و انتخابی یا گزینشی (ابعاد یا مقوله‌های هسته‌ای) از مجموع یافته‌های مربوط به سؤال اصلی پژوهش و زیرشاخه‌های آن که توضیح‌ش گذشت، گزارش می‌شود. با این توضیح که؛ کدگذاری باز یا همان شاخص‌ها و مفاهیم اولیه، نخستین مرحله در فرایند تفسیر داده‌هاست. (فراستخواه، ۱۴۰۱، ص. ۳۷). بعد از پیاده‌کردن هر مصاحبه، کدگذاری باز آغاز شده و به هر سطر یا بند که حاوی نکته‌ای مرتبط با پرسش پژوهش، تلقی شده برچسبی از کلمات که گویای آن نکته بود، اختصاص داده شد. سپس کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه شدند تا کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گیرند. در این مرحله پس از حذف کدهای مشابه درنهایت ۲۰ مفهوم مربوط به «بررسی عدالت آموزشی با شکل‌گیری مدارس غیردولتی و خاص» شناسایی شد که در جدول ۲ در ستون مفهوم نشان داده شده‌اند.

در کدگذاری محوری مقوله‌های عمده و محوری یا همان مؤلفه‌ها با مفاهیم به دست‌آمده در مرحله کدگذاری باز مرتبط شده و این ارتباط از طریق داده‌ها بررسی می‌شود. پژوهشگر در کدگذاری محوری، مفاهیم به‌دست‌آمده از مرحله کدگذاری باز را باهم مقایسه کرده و آن‌ها را ترکیب، ادغام، تقلیل و تلخیص می‌کند (فراستخواه، ۱۴۰۱، ص. ۳۷). در این مرحله کدهای حاوی معانی مشابه در کنار یکدیگر و زیر یک مفهوم انتزاعی بزرگ‌تر که همه آن‌ها را دربرگیرد، قرار می‌گیرند و مقوله‌های محوری و عمده را می‌سازند. از این‌رو در پژوهش حاضر، مفاهیم شناسایی‌شده در

مرحله کدگذاری باز ذیل ۶ مقوله محوری طبقه‌بندی شدند که این مقوله‌ها نیز در ستون دوم جدول ۲ آورده شده است.

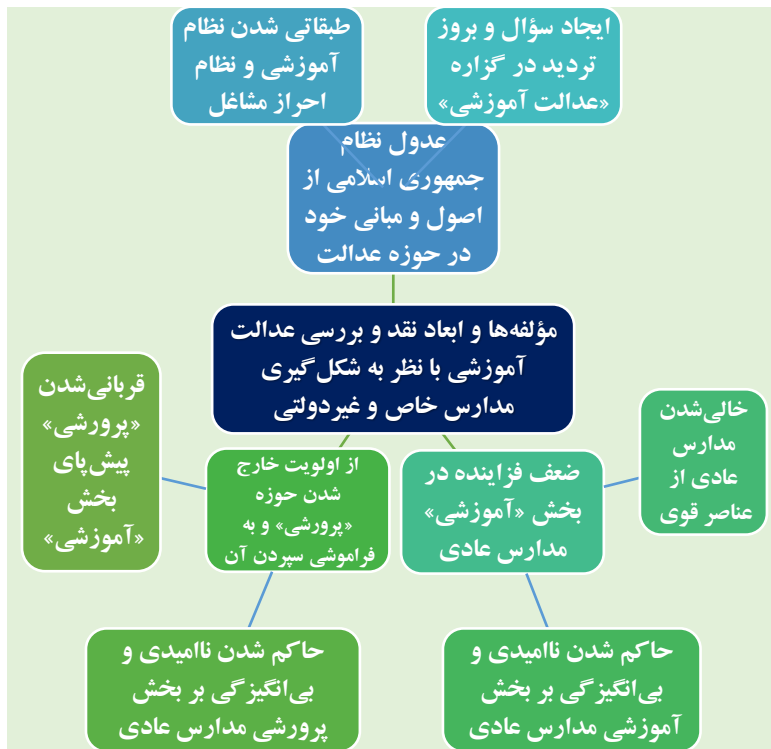
بعد از کدگذاری محوری، مرحله نهایی کدبندی، کدبندی انتخابی یا گزینشی است. در این مرحله مقوله‌های مورد استفاده به لحاظ نظری اشباع شده‌اند و پژوهشگر باید مقوله هسته‌ای یا همان بُعد را انتخاب کرده یا به تعیین و ساخت یک مقوله جدید اقدام کند (محمدپور، ۱۳۹۲، ص. ۲۴). در این مرحله از فرایند کدگذاری، تمام ۶ مقوله محوری و مؤلفه‌های شناسایی شده پیرامون پدیده هسته‌ای که همان بررسی عدالت آموزشی متأثر از شکل‌گیری مدارس غیردولتی و خاص است باهم تلفیق شده و ۳ بُعد یا مقوله هسته‌ای را تشکیل دادند. ستون سوم شکل ۲ خروجی این مرحله را نیز نشان می‌دهد.

جدول (۲): نتایج کدگذاری باز، محوری و گزینشی (انتخابی) جهت شناسایی مفاهیم، ابعاد و مؤلفه‌های نتایج نقد و بررسی عدالت آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی

| کدهای باز (شاخص یا مفهوم) | کدهای محوری (مؤلفه‌ها یا مقوله‌های محوری) | کدهای انتخابی / گزینشی (ابعاد یا مقوله‌های هسته‌ای) |
|---|---|---|
| ۱- مخدوش شدن اصل سی‌ام قانون اساسی در موضوع «آموزش رایگان همگانی» | ایجاد سؤال و بروز تردید در گزاره «عدالت آموزشی» | عدول نظام جمهوری اسلامی از اصول و مبانی خود در حوزه عدالت |
| ۲- مخدوش شدن مبانی قوام‌بخش جامعه دینی در موضوع «عدالت اجتماعی و رسیدگی به اقشار مستضعف» | | |
| ۱- انفکاک اجتماعی اقشار دارا و ندار (افراد دارا در مدارس خاص و غیردولتی و ناتوان‌ها در دولتی عادی) | طبقاتی شدن نظام آموزشی و نظام احراز مشاغل | ضعف فزاینده در بخش «آموزشی» مدارس عادی |
| ۲- تجمع امکانات آموزشی در مدارس غیردولتی (به دلیل توانمندی مالی اولیاء و اهتمام بیشتر مسئولان) | | |
| ۳- اختصاص صندلی‌های بهتر دانشگاه و به تبع، مناصب اجتماعی بالاتر به فرزندان قشر مرفه و تیزهوشانی‌ها | | |
| ۱- تخلیه مدارس عادی از معلمان باتجربه و ماهر و گسیل شدن معلمان باتجربه و بهتر به مدارس خاص و غیردولتی | خالی شدن مدارس عادی از عناصر قوی | |

| کدهای باز (شاخص یا مفهوم) | کدهای محوری (مؤلفه‌ها یا مقوله‌های محوری) | کدهای انتخابی / گزینشی (ابعاد یا مقوله‌های هسته‌ای) |
|--|--|--|
| ۲- تخلیه مدارس عادی از دانش‌آموزان زرنگ و باهوش | | |
| ۳- ضعف سواد غیرقابل وصف در دانش‌آموزان مدارس عادی | | |
| ۴- ظلم مضاعف به دورافتاده‌ها (مدارس چندپایه) | | |
| ۱- کاهش انگیزه‌های آموزشی در معلمان مدارس عادی | حاکم شدن ناامیدی و بی‌انگیزگی بر بخش آموزشی مدارس عادی | |
| ۲- کاهش انگیزه‌های تعلیمی در دانش‌آموزان مدارس عادی | | |
| ۳- تلقی عموم بر رهاشدگی مدارس دولتی معمولی به‌لحاظ آموزشی | | |
| ۴- افزایش آمار ترک تحصیل در مدارس عادی | | |
| ۱- آفت مدارس عادی از لحاظ تربیت و پرورش دینی | حاکم شدن ناامیدی و بی‌انگیزگی بر بخش پرورشی مدارس عادی | از اولویت خارج شدن حوزه «پرورشی» و به فراموشی سپردن آن |
| ۲- فراهم آمدن زمینه «آسیب‌های رفتاری و اخلاقی» با ناامیدی از آینده «آموزشی» | | |
| ۳- تلقی عموم بر رها بودن مدارس عادی در امر «پرورش» به‌مثابه «آموزش» | | |
| ۴- کم‌رونتقی کالای دین و اخلاق در مدارس دولتی (خود را قربانی بی‌عدالتی اجتماعی می‌بیند) | | |
| ۵- تخلیه مدارس عادی از دانش‌آموزان خوب به‌لحاظ تربیتی و دینی | | |
| ۱- صرف بودجه «پرورشی» در بخش «آموزشی» به‌منظور جبران بخشی از عقب‌ماندگی از مدارس رقیب | قربانی شدن «پرورشی» پیش پای بخش «آموزشی» | |
| ۲- مصادره وقت «دروس غیر کنکوری» به نفع «دروس کنکوری» برای جبران عقب‌ماندگی از مدارس رقیب | | |

با توجه به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های شناسایی‌شده، در شکل ۱ الگوی تبیینی از نتیجه نقد و بررسی عدالت آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی قابل مشاهده است.



شکل (۱): الگوی تبیینی از مؤلفه‌ها و ابعاد نقد و بررسی عدالت آموزشی با نظر به شکل‌گیری مدارس خاص و غیردولتی

نمونه‌هایی از جملات مصاحبه‌شوندگان نیز به شرح ذیل می‌باشد:

- فردی که خود را قربانی بی‌عدالتی در اولی‌ترین حقوق اجتماعی و «آموزش» برای ساختن آینده بهتر خویش می‌بیند و انقلاب و نظام اسلامی را در برآوردن یکی از کلیدی‌ترین و محوری‌ترین شاخص‌های فرهنگ دینی یعنی «عدالت اجتماعی»، ناتوان و ضعیف می‌یابد، بی‌گمان به توصیه‌های دینی و آموزه‌های فرهنگی در بخش «پرورش» نیز چندان روی خوش نشان نمی‌دهد و دل‌بستگی نخواهد داشت.

- مدارس دولتی خاص و غیردولتی، به دلیل دریافت شهریه‌ای که همگان توان پرداخت آن را ندارند سبب جدا شدن و ایجاد تبعیض بین اقشار «توانمند و دارا» و «مستضعف و ندار» جامعه می‌شوند و با تجمیع امکانات آموزشی در این مدارس و عمدتاً در شهرهای مرکزی استان، صندلی‌های بهتر دانشگاه و به‌تبع، مناصب اجتماعی بالاتر را، به شکلی انحصاری برای فرزندان این اقشار تضمین و رزرو

می‌کنند و دور ماندن قشر مستضعف جامعه (حدود ۴۰ درصد دانش‌آموزان) از گردونه رشد و پیشرفت علمی را موجب می‌شوند.

- با گسیل شدن معلمان باتجربه و بهتر به مدارس خاص و غیردولتی، عملاً مدارس دولتی معمولی با معلمان سطح پایینی اداره می‌شوند معلمینی که شاید تجربه کمتر و یا توانمندی کمتری نسبت به بقیه داشته باشند.

- طبقاتی شدن «آموزش» با از بین بردن امید به آینده در مدارس معمولی و هدف شدن «وقت‌گذرانی» برای دانش‌آموزان، تحرک و شکوفایی را از بین برده و زمینه هرگونه آسیب رفتاری و اخلاقی، ناسازگاری و ناهنجاری فردی و اجتماعی را فراهم می‌آورد.

نتیجه‌گیری

موضوع طبقاتی شدن نظام آموزش کشور و تأسیس مدارس ویژه، تحت عناوین مختلف (غیردولتی / تیزهوشان / ...) عملاً سبب شده تا آرمان‌ها و مبانی قوام‌بخش جامعه دینی در موضوع «عدالت» و «رسیدگی به اقشار مستضعف» زیر سؤال رفته و مخدوش شود؛ این وضعیت هم‌اکنون به شکل غیرمستقیم ولی بسیار اثرگذار، سبب کم‌رونقی کالای دین و گزاره‌ها و توصیه‌های اخلاقی در مدارس دولتی شده است (صافی، ۱۳۷۳، ص. ۷۲).

حسب داده‌های آموزش و پرورش در سال ۱۴۰۰، مدارس غیردولتی با داشتن ۱۳ هزار مدرسه از مجموع ۱۰۰ هزار مدرسه کشور حدود ۱ میلیون و ۴۰۰ هزار نفر دانش‌آموز (حدود ۱۰ درصد از دانش‌آموزان) را در خود جای داده‌اند ولی نحوه پراکندگی و اثرگذاری آن‌ها در نظام آموزش کشور به همین نسبت و با توزیع جغرافیایی یکسان نیست بلکه با نزدیک‌تر شدن به مناطق بالادست و مرفه‌نشین در شهرها آمار آن‌ها نیز بیشتر می‌شود طوری که فقط ۱۷۰۰ مدرسه غیردولتی با ۲۰۰ هزار نفر دانش‌آموز در شهر تهران و مناطق مرفه آن قرار دارد و در مناطق بالادست این شهر، اکثریت با مدارس غیردولتی است. از طرف دیگر علی‌رغم سهم ۱۰ درصدی آن‌ها از مجموع دانش‌آموزان، حدود ۲۰ درصد قبولی‌های کنکور از این مجموعه اندک است و این مسئله زمانی حادتر می‌شود که متوجه می‌شویم این ۲۰ درصد،

۱. مدارس تیزهوشان در راستای رهنمود مقام معظم رهبری، مبنی بر نخبه‌پروری و با مطالعات و مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌وجود آمد و ایشان با پیش‌بینی تبعات آن بر مدارس دولتی، در حکم خویش بر مغفول نماندن مدارس دولتی تأکید فرمودند ولی این دستور چندان موردتوجه قرار نگرفت.

پراکندگی یکسانی در تمام رشته‌ها ندارند بلکه عمده آن‌ها رشته‌های پُرطرفدار را حائز شده و به‌دست می‌آورند! در واقع عمده قبولی رشته‌های پُرطرفدار از دانش‌آموزان مدارس دولتی خاص و غیردولتی بوده و به شکل غیرمستقیم، طبقاتی شدن فرصت‌های شغلی در حال نهادینه شدن است! (ر.ک.: آمارهای «قبولی کنکور» به تفکیک نوع مدارس، سازمان سنجش آموزش کشور).

آنچه قابل‌ذکر است آنکه؛ تقویت بخش «آموزش» مدارس دولتی خاص و غیردولتی، از طریق ظرفیت‌های بلااستفاده نظام آموزشی و مانند آن صورت نمی‌گیرد، بلکه تماماً از طریق تخلیه مدارس عادی از معلمان باتجربه و با بهای ضعیف نگه‌داشتن آن‌ها است (آراسته، ۱۳۸۳، ص. ۱۲۳)؛ اما موضوع، زمانی پُررنگ و حاد می‌شود که این دسته‌بندی به بدنه دانش‌آموزی نیز سرایت می‌کند بدین معنی که با رفتن دانش‌آموزان قوی و زرنگ به مدارس غیردولتی و تیزهوشان و... (که اکنون در شهرهای کوچک نیز شکل گرفته‌اند و حتی دانش‌آموزان زرنگ و البته دارای توانایی مالی روستاها را هم جذب می‌کنند) مدارس دولتی معمولی عملاً با سطح ضعیفی از دانش‌آموزان مواجه می‌شود درحالی‌که دانش‌آموز زرنگ و باهوش، مایه رونق کلاس است، از طرفی مایه امید و انگیزه معلم و شوق تدریس بهتر اوست و از طرف دیگر به سبب جایگاه الگویی برای دانش‌آموزان دیگر، مایه‌ی قوت قلب و رشد آن‌هاست (سمیع‌آذر، ۱۳۷۶، ص. ۱۲).

نتیجه رویکرد فعلی در طبقاتی ساختن آموزش آن شده که مدارس دولتی معمولی با ضعف مضاعفی در حوزه آموزش مواجه‌اند؛ انگیزه‌های علمی در معلمان و دانش‌آموزان به شدت کاهش یافته و ناامیدی بسیار شدید جایگزین آن شده است (نوریان، ۱۳۷۲، ص. ۵۸). درنتیجه تلقی عموم نیز بر آن شده که مدارس دولتی معمولی به‌لحاظ آموزشی رها هستند و به قول عامیانه «صاحب» ندارند (خصوصاً در پایه‌های متوسطه) و اگر کسی دغدغه آموزش فرزند خویش و پیشرفت علمی وی را دارد نباید او را به این مدارس بفرستد!

درهمین‌راستا، یافته‌ها و مشاهدات عینی از وضعیت نامناسب در بخش آموزش مدارس دولتی معمولی به‌ویژه سطح متوسطه آن‌ها حکایت می‌کند! آمار بالای ترک تحصیل^۱ در مدارس دولتی معمولی و ضعف غیرقابل وصف دانش‌آموزان که بعضاً

۱. بر اساس داده‌های آموزش و پرورش، در سال ۹۷-۹۸ در مقطع متوسطه اول ۳٫۹ درصد دختران و ۴٫۵۵ درصد پسران ترک تحصیل کرده‌اند. همچنین نرخ ترک تحصیل دختران در دوره متوسطه دوم ۳٫۷ درصد و در

حتی در پایه متوسطه سواد ابتدایی خواندن و نوشتن را ندارند و ورقه امتحانی را از روی کتاب هم نمی‌توانند تکمیل نمایند!

در حال حاضر سیاست نانوخته آموزش و پرورش در قبال این وضعیت، بسترسازی برای شنیده‌نشدن و دیده‌نشدن آن است؛ از آمارهایی که به‌سختی منتشر می‌شود تا حذف نمره در دوره دبستان^۱ و گرفتن امتحان‌های مکرر تا قبول شدن اجباری و الزام غیرمستقیم مدیران و معلمان به بالا بردن تراز نمرات و قبولی‌ها که همه و همه حکایت از این واقعیت دارد.

بی‌عدالتی مضاعف به دورافتاده‌های نقاط محروم نیز مسئله‌ای جدی است؛ دانش‌آموزان روستایی چندپایه که علی‌رغم تعداد زیادشان یعنی حدود ۷۰۰ هزار نفر، نه‌تنها توجه لازم به آن‌ها که تربیون و رسانه‌ای ندارند نمی‌شود بلکه در مواقعی از ضعیف‌ترین معلمان برایشان استفاده می‌شود. چنان‌که در چند سال اخیر و با کمبود معلم و تبدیل وضعیت هزاران راننده بخش نقلیه وزارتخانه به معلم، اکثر آن‌ها به مناطق دوردست و این مناطق گسیل شدند تا صدای این فاجعه و ضعف کیفی آن‌ها سرپوشیده بماند! لازم به ذکر است که ضعف عدالت آموزشی از عوامل عمده مهاجرت و حاشیه‌نشینی است (ساکی، ۱۳۸۸، ص. ۳۲).

طبقاتی شدن «آموزش»، سبب می‌شود تا خانواده‌ها و جامعه، رها بودن مدارس دولتی معمولی در امر «آموزش» را به «پرورش» نیز تسری دهند و این‌بار این تلقی در اذهان عامه و اولیای دانش‌آموزان شکل بگیرد که اگر می‌خواهی فرزندت تربیت خوبی داشته باشد به غیردولتی بفرست و کسی که فرزندش را به مدارس دولتی می‌فرستد نسبت به تربیت و اخلاق او دلسوزی ندارد و بی‌اهمیت است! همین مسئله در یکی دو دهه اخیر و با روندی افزایشی سبب شکل‌گیری بخشی از مدارس غیردولتی و دولتی خاص با هدف برآورده ساختن دغدغه‌های فرهنگی و تربیتی خانواده‌ها شده و تخلیه مدارس دولتی معمولی از دانش‌آموزان خوب به لحاظ تربیتی و دینی را، بیش‌ازپیش موجب شده است (صفوی، ۱۳۸۳، ص. ۱۲۱). خصوصاً که در مدارس غیردولتی و نمونه دولتی، رفتارهای دانش‌آموزان از حیث آسیب‌زانبودن و اینکه مطابق رفتارهای مطلوب جامعه باشد به مراتب بیشتر از مدارس دولتی کنترل می‌شود هرچند این به معنی دغدغه تربیت دینی داشتن و دین‌دار بار آمدن فرزندان و توجه به اخلاق اسلامی

پسران ۴،۵۱ درصد و در مجموع ۴،۱۲ درصد بوده است. (حدود ۲۶۰ هزار نفر صرفاً در طول یک سال تحصیلی و فقط در دوره متوسطه!).

۱. ظاهراً حذف نمره دلایل علمی دارد، ولی از پیامدهای خواسته و ناخواسته آن، همین است.

نیست ولی بخشی از نگرانی‌ها را و در جنبه آسیبی مرتفع می‌سازد. در چنین فضایی که اولویت «وزارت آموزش و پرورش» صرفاً «آموزش» است، مدارس غیردولتی و دولتی خاص به دلیل مبسوط‌الید بودن از حیث مالی، سطح بالایی از کیفیت و بهره‌وری آموزشی را به نسبت مدارس دولتی معمولی دارند (به شکلی محسوس و فاصله‌دار)؛ مدارس دولتی نیز برای اینکه خود را در سطح مناسبی از لحاظ علمی در مقایسه با رقبایشان نگه‌دارند سعی می‌کنند اولاً، بودجه سرانه‌ای را که در اختیارشان قرار می‌گیرد و مساعدت‌های مالی که از اولیاء دریافت می‌کنند، اگر از هزینه‌های جاری مدرسه چیزی باقی ماند، بیشتر صرف مسائل «آموزشی» کنند و «پرورش» به محاق برود؛ ثانیاً، دروس غیرکنکوری (همچون «تاریخ» در برخی رشته‌ها و دروس معارف با ضریب پائین در کنکور) را به نفع دروس کنکوری با ضریب بالا (همچون زیست‌شناسی، ریاضی، فیزیک) مصادره کنند و وقت کلاس آن‌ها را - با اینکه دروس مهمی به لحاظ اندیشه و تعالی فکری و شناختی دانش‌آموزان هستند - با لطایف‌الحیلی به دروس کنکوری اختصاص دهند.

برجسته‌سازی تأثیر مشکلات کلان فرهنگی و اقتصادی، از دلایل و بهانه‌های عمده در کم‌کاری و مماشات با ضعف‌ها و کاستی‌ها توسط وزارت آموزش و پرورش است؛ البته این عوامل و اثرگذاری‌شان محل تردید نیست، ولی موجه فرار از مسئولیت نمی‌باشد. خصوصاً که این وزارتخانه در رأس هرم فرهنگ قرار دارد. طوری که موتور محرکه فرایند اصلاح فرهنگ است و باید خودش فرهنگ‌ساز باشد نه هم‌نوا با برخی خرده‌فرهنگ‌های اشتباه جامعه. در واقع هر دستگاهی هم بخواهد منفعل و منتظر اصلاح از سوی دیگران باشد این دستگاه را نشاید؛ زیرا رسالت این دستگاه دقیقاً ناهمنوایی و ناسازگاری با ناهنجاری‌ها و ضد ارزش‌ها - ولو در صورت نهادینه شدن نسبی آن‌ها در جامعه - و بلکه اصلاح آن‌ها است و چنین رسالتی را هر دستگاهی ندارد.

پیشنهادها

در پایان برای گام‌های آتی طرح، پیشنهاد می‌شود:

- ۱- بررسی اثربخشی سیاست‌ها: ارزیابی اثربخشی سیاست‌های مختلف آموزشی بر کاهش نابرابری و بهبود کیفیت آموزش.
- ۲- پژوهش‌های کیفی: مطالعه عمیق تجربیات دانش‌آموزان، معلمان و اولیاء در مدارس مختلف از عدالت آموزشی.

۳- پایش و ارزیابی مستمر عدالت آموزشی: ایجاد یک سازوکار پایش مستمر برای ارزیابی میزان دستیابی به عدالت آموزشی در سطوح مختلف می‌تواند نتایج مفیدی برای اصلاحات آتی ارائه دهد. این ارزیابی‌ها باید شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان، معلمان و والدین باشد و به‌عنوان مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های آینده استفاده شود.

۴- گسترش تعامل و مشارکت اجتماعی: ترغیب نهادهای محلی، والدین و سازمان‌های غیردولتی برای مشارکت در فرایند آموزشی و حمایت از مدارس، می‌تواند به بهبود تجربه آموزشی دانش‌آموزان و تقویت پیوندهای اجتماعی منجر شود و کمک کند که نیازهای آموزشی بهتر شناسایی و برآورده شوند.

این راهکارها می‌توانند به‌طور عملیاتی در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آتی در جهت ارتقای عدالت آموزشی و افزایش کیفیت کلی آموزش در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرند.

فهرست منابع

- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۳). «ساختار آموزش عالی»، در *دائرةالمعارف آموزش عالی* تألیف نادر قلی قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- آمارهای «ترک تحصیل»، «معدل دروس نهایی» و «قبولی کنکور»، به تفکیک مدارس دولتی، غیردولتی و خاص (۱۳۹۰-۱۴۰۲)، سازمان سنجش آموزش کشور.
- اسلامی هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی (۱۳۹۷). طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتباریابی آن. *نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۳).
- اسلامی هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۷).
- اکبرزاده، فهیمه؛ قاندى، یحیی و صالحی، اکبر (۱۳۹۸). تبیین مؤلفه‌های عدالت آموزشی و تحلیل انتقادی جایگاه آن در گفتمان‌های ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی. *نشریه فلسفه تربیت*، ۴(۲).
- انصاری، مریم و رجبی، معصومه (۱۳۹۵). *تحلیلی بر مؤلفه‌های عدالت آموزشی از نظر*

جان راولز. همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دوره ۷. بابادی عکاشه، زهرا؛ شریف، سیدمصطفی و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۹). تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان. نشریه رفاه اجتماعی، ۱۰(۳۷).

باقری، خسرو و نجفی، نفیسه (۱۳۸۷). عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس. نشریه روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۸(۱).

بیات، قدسی و قاسمی، مرضیه (۱۳۹۸). مفهوم‌پردازی عدالت در نظام آموزشی ایران: مطالعه موردی کتاب‌های درسی پیش از دانشگاه. مجلس و راهبرد، ۱۰(۱۰۰).

حاضری، علی‌محمد و آریان راد، امین (۱۳۹۶). مسئله عدالت آموزشی در دهه نخست دوره جمهوری اسلامی. نشریه تاریخ‌نامه انقلاب، ۱۱(۱).

حسینی، محمد (۱۴۰۲/۷/۱۶). عدالت آموزشی در حکمرانی آموزش و پرورش. گزارش هم‌اندیشی در مجمع عالی علوم انسانی اسلامی.

دانایی‌فرد، حسن و ترابزاده جهرمی، محمدصادق (۱۳۹۶). تحلیلی بر انسجام نظریه عدالت در خط‌مشی‌های آموزشی جمهوری اسلامی ایران، رویکرد ارزیابی نظریه برنامه. نشریه اندیشه مدیریت راهبردی، ۱۱(۱).

دهقانی، سعیده (۱۳۸۴). بررسی فرصت‌های آموزشی در استان فارس در برنامه دوم و سوم توسعه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

ساکس، رضا (۱۳۸۸). بررسی موانع مدرسه محوری در آموزش و پرورش. پروژه تحقیقاتی پژوهشکده تعلیم و تربیت.

سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰-۱۴۰۱).

سرمدی، محمدرضا و معصومی‌فرد، مرجان (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۰).

سمیع‌آذر، علیرضا (۱۳۷۶). نقش محیط کالبدی در پویایی آموزش و پرورش. فصلنامه مدرسه نو، ۴(۶ و ۷).

شورای عالی انقلاب فرهنگی، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، (۱۳۸۹-۱۳۹۰).

شیخ‌رضائی، حسین (۱۳۹۶). عدالت آموزشی چیست؟. مجله رشد مدرسه فردا، ۱۳(۸).

شیخ‌سعدآبادی، عصمت و مسعودی، شکوفه (۱۳۸۴). مفهوم عدالت و عدالت

- آموزشی از دیدگاه قرآن و روایات و اندیشمندان اسلامی. همایش سمپوزیوم علوم زمین، دوره ۲۴.
- صافی، احمد (۱۳۷۳). عوامل مؤثر در قابلیت یا عدم قابلیت اجرای بخشنامه‌های وزارت آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران کل ستادی و مدیران مدارس تهران. پروژه تحقیقاتی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- صالحی، محمد و چاری سرستی، فرشته (۱۳۹۳). بررسی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات بر عدالت آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس دوره متوسطه استان مازندران. نشریه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۵(۱).
- 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، سال چهارم، (۱).
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: رشد.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۹). مبانی و اصول مدیریت آموزشی. تهران: مؤسسه انتشارات بعثت.
- علاقه‌بند، علی (۱۴۰۲). مدیریت عمومی. تهران: انتشارات روان.
- فراستخواه، مسعود (۱۴۰۱). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی. تهران: نشر آگاه.
- قریشی، مریم‌سادات؛ نظرزاده، محسن و بهرامی، بهنوش (۱۴۰۰). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران. نشریه مدیریت مدرسه، ۹(۱).
- کریمی، نسرین؛ جویباری، آزیتا و مصلح، مریم (۱۳۹۷). رابطه عدالت توزیعی به‌عنوان ابعاد عدالت آموزشی با نگرش تحصیلی دانش آموزان دختر مدارس متوسطه دوم منطقه ۵ تهران. همایش ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، دوره ۱.
- لینکلن و گوبا (۱۹۸۵). تحقیق طبیعت‌گرایانه. کالیفرنیا: انتشارات سیج.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش ۱ (منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- محمدی، رضا و سلیمانی، امیر (۱۴۰۲). مرور نظام‌مند عدالت آموزشی در ایران: مفهوم‌پردازی، چالش‌ها و شاخص‌ها. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۲(۲۳).
- نادری، ابوالقاسم (۱۴۰۰). اقتصاد آموزش. تهران: نشر آگاه.
- ناظری بافقی، الهه‌سادات (۱۳۹۹). اهمیت و ضرورت مؤلفه عدالت آموزشی در

سیستم آموزش و پرورش. ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه. نقی‌زاده، نازنین (۱۴۰۱)، عدالت آموزشی چه جایگاهی در سند حول بنیادین آموزش و پرورش دارد؟، مجله بنیاد دانش. نوریان، محمد (۱۳۷۲). مقایسه دیدگاه مدیران، معلمان و اولیاء دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی با مدارس دولتی نسبت به عملکرد آن مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Akbarzadeh, Fahimeh, Ghaedi, Yahya and Salehi, Akbar (2019). Explanation of the Components of Educational Justice and Critical Analysis of Its Position in Ideological Formation and Construction Discourses. *Journal of Philosophy of Education*, 4(2). (In Persian)
- Alahband, Ali (2009). *Fundamentals and Principles of Educational Management*, Tehran: Besat Publishing Institute. (In Persian)
- Alahband, Ali (2010). *General Management*, Rawan Publishing, 34th Edition. (In Persian)
- Ansari, Maryam & Rajabi, Masoumeh (2016). An Analysis of the Components of Educational Justice from the Perspective of John Rawls. *National Conference of the Iranian Society of Philosophy of Education*, (7). (In Persian)
- Arate, Hamidreza (2004). Structure of Higher Education, *Encyclopedia of Higher Education*, edited by Nader Gholi Qorchian et al. Tehran, Foundation of the Great Persian Encyclopedia. (In Persian)
- Babadi-Okasheh, Zahra, Sharif, Seyyed Mostafa & Jamshidian, Abdolrasoul (2009). Ensuring and Developing Equal Opportunities and Educational Justice in Education in Isfahan Province. *Social Welfare Journal*, 10(37). (In Persian)
- Bagheri, Khosrow & Najafi, Nafiseh (2008). Justice in Education from the Perspective of Islam with Emphasis on the Privatization of Schools. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38(1). (In Persian)
- Bayat, Ghodsi & Ghasemi, Marzieh (2019). Conceptualizing Justice in the Iranian Educational System: A Case Study of Pre-University Textbooks. *Majles and Rahbad*, (100). (In Persian)
- Danaei Fard, Hassan & Torabzadeh Jahromi, Mohammad Sadeq (2017). An Analysis of the Coherence of Justice Theory in the Educational Policies of the Islamic Republic of Iran, an Approach to the Evaluation of Program Theory. *Journal of Strategic Management Thought*, 11(1). (In Persian)
- Dehghani, Saeideh (2005). *Investigation of Educational Opportunities in Fars Province in the Second and Third Development Plans*. Master's Thesis, Isfahan University. (In Persian)

- Eslami Harandi, Fatemeh, Karimi, Fariba & Nadi, Mohammad Ali (2018). Designing an Educational Justice Model for the Formal and Public Education System and Its Accreditation. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 3(3). (In Persian)
- Eslami Harandi, Fatemeh, Karimi, Fariba & Nadi, Mohammad Ali (2019). Identifying the Components of Educational Justice in Iranian Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(47). (In Persian)
- Farastkhah, Masoud (2010). *Qualitative Research Method in Social Sciences*, Tehran, Agah Publishing. (In Persian)
- Hassani, Mohammad (2023). Educational Justice in the Governance of Education. Report of a Symposium at the Supreme Assembly of Islamic Humanities. (In Persian)
- Hazeri, Ali Mohammad & Arian Rad Amin (2017). The Issue of Educational Justice in the First Decade of the Islamic Republic. *Tarikhnameh Enghelab Journal*, 1(1). (In Persian)
- Karimi, Nasrin, Jooybari, Azita & Mosleh, Maryam (2018). The Relationship between Distributive Justice as Dimensions of Educational Justice and the Academic Attitude of Female Students in Secondary Schools in Tehran Region 5. National Conference on New World Achievements in Education, (1). (In Persian)
- Lincoln & Guba (1985). *Naturalistic Research*, California, Sage Publishing. (In Persian)
- Mohammadi, Reza & Soleimani, Amir (2013). Systematic Review of Educational Justice in Iran: Conceptualization, Challenges and Indicators. *Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, 12(23). (In Persian)
- Mohammadpour, Ahmad (2013). *Qualitative Research Methodology Countermethod 1 (Logic and Design in Qualitative Methodology)*. Second Edition, Tehran, Sociologists Publishing. (In Persian)
- Naderi, Abolghasem (2013). *Economics of Education*, Tehran, Agah Publishing. (In Persian)
- Naghizadeh, Nazanin (2022). *Danesh Foundation Journal*. (In Persian)
- Nazeri Bafghi, Elah Sadat (2010). The Importance and Necessity of the Educational Justice Component in the Education System. Sixth International Conference on School Psychology. (In Persian)
- Noorian, Mohammad (2013). Comparing the views of principals, teachers, and parents of students in non-profit schools with public schools regarding the performance of those schools, Master's thesis. Allameh Tabatabaei University. (In Persian)
- Qoresh, Maryam Sadat, Nazarzadeh, Mohsen & Bahrami, Behnoush (2001). Investigating the Status of Educational Justice in Public Schools in Tehran. *School Management Journal*, 9(1). (In Persian)
- Safara-Heidari, Hojjat & Hossein-Nejad, Rosa (2014). Approaches to educational justice (A look at the position of educational justice in the document of fundamental transformation of the Iranian education

- system). Research Journal of Fundamentals of Education, Year 4, (1). (In Persian)
- Safavi, Amanollah (2004). History of Education in Iran, Tehran: Rashd. (In Persian)
- Safi, Ahmad (2004). Factors affecting the ability or inability to implement the Ministry of Education's circulars from the perspective of general directors of schools and principals of Tehran schools. Research project of the Educational Research and Planning Organization. (In Persian)
- Saki, Reza (2009). Investigation of School-Centered Barriers in Education. Research Project of the Institute of Education and Training. (In Persian)
- Salehi, Mohammad & Chari-Seresti, Fereshteh (2014). Investigating the role of information and communication technology on educational justice from the perspective of secondary school principals in Mazandaran province. Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences, 5(1). (In Persian)
- Sami'Azar, Ali Reza (2007). The Role of the Physical Environment in the Dynamics of Education. Madrasah, 4(6, and 7). (In Persian)
- Sarmadi, Mohammad Reza & Masoumi Fard, Marjan (2015). The Place of Educational Justice in the Transformation of the Education System Based on Constructivism. Journal of Research in School and Virtual Learning, 3(10). (In Persian)
- Sheikh Rezaei, Hossein (2017). What is Educational Justice?. Roshd Madrasah Farda Magazine, 13(8). (In Persian)
- Sheikh Saadabadi, Esmat & Masoudi, Shokofeh (2005). The Concept of Justice and Educational Justice from the Perspective of the Quran, Traditions, and Islamic Scholars. Earth Sciences Symposium, (24). (In Persian)
- Statistical Yearbook of the Ministry of Education, 2011-2012. (In Persian)
- Statistics on "dropout", "final grade point average" and "entrance exam acceptance", by state, private and private schools (2011-2023), National Education Assessment Organization. (In Persian)
- Supreme Council of Cultural Revolution, "Document of Fundamental Transformation of Education," 2009-2010. (In Persian)

