

A systematic review of educational equity in Iran: Conceptualization, Challenges, and Indicators

Reza Mohammadi¹, Amir Soleimani²

1. Associate Professor, Department of Curriculum and Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
2. M.A. in Educational Planning, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.



10.22080/eps.2024.26091.2220

Date Received:
2023-09-27

Date Accepted:
2023-11-05

Keywords:
Educational equity,
theories of educational
equity, challenges of
educational equity,
indicators of educational
equity, Educational
equality

Abstract

Purpose: The present research aims to provide a comprehensive overview of educational equity in Iran through a systematic review, focusing on three primary aspects. The first facet delves into the conceptualization of educational equity, the second reviews the challenges and proposed solutions within this domain, and the third categorizes indicators that can be used to evaluate educational equity in Iran.

Methodology: In the process of screening related articles and quality assurance, the study drew upon the principles and the framework proposed by the PRISMA protocol and the McDermott model; Ultimately, 23 studies were selected for this purpose, and the overall research methodology relies on qualitative methods such as qualitative content analysis and document analysis.

Findings: The review of these studies reveals that the indicators employed in the research can be categorized into five broad groups. Additionally, challenges surrounding educational equity in Iran can be classified based on four key dimensions: availability, accessibility, adaptability, and acceptability of education.

Conclusion: The investigation conducted in this study indicated that there has been limited in-depth conceptualization of educational equity and the majority of inferences are based upon the distributive justice. Therefore, it is believed that by integrating relevant theories such as critical race theory, social capital theory, capability approach, and human capital theory, a more comprehensive and holistic understanding of educational equity can be formulated.

Innovation and originality: Educational equity in Iran, due to its intricate and multifaceted nature, has not been deeply studied. This review study attempts to delineate the contours of this complex landscape and provide a solid theoretical foundation for future research endeavors.

*Corresponding Author: Reza Mohammadi

Address: Faculty of Psychology and Education,
University of Tehran, Kardan St., Tehran, Iran

Email: remohammadis@ut.ac.ir



مرور نظام‌مند عدالت آموزشی در ایران: مفهوم‌پردازی، چالش‌ها و شاخص‌ها

رضا محمدی^۱، امیر سلیمانی^۲

۱. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران تهران ایران
 ۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران تهران ایران



10.22080/eps.2024.26091.2220

چکیده

تاریخ دریافت
۱۴۰۲/۰۷/۰۵

هدف: پژوهش حاضر طی یک مرور نظام‌مند در صدد آن است تا با تمرکز بر سه رکن اساسی، تصویر جامعی از عدالت آموزشی در ایران ترسیم کند. رکن اول به مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی می‌پردازد، رکن دوم، چالش‌ها و راهکارهای مطرح شده در این حوزه را مرور می‌کند و رکن سوم، دسته‌بندی شاخص‌هایی است که بر مبنای آنها می‌تواند در مورد نصیب عادلانه یا ناعادلانه‌ی آموزش در ایران قضاوت کرد.

تاریخ پذیرش
۱۴۰۲/۰۸/۱۴

روش‌شناسی: در فرایند انتخاب پژوهش‌ها و نگارش گزارش از بیانیه‌ی پریزما و مدل مک‌درموت بهره گرفته شد و اطمینان حاصل گردید مقالاتی برای پژوهش انتخاب شوند که داده‌های لازم برای پاسخ به سؤالات پژوهش را داشته باشند؛ لذا، در نهایت ۲۳ پژوهش برای این منظور انتخاب گردید و بطور کلی روش‌شناسی پژوهش مبتنی بر روش‌های کیفی مانند تحلیل محتوای کیفی، سندکاوی و مطالعه‌ی کتابخانه‌ای می‌باشد.

یافته‌ها: مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نشانگرها و شاخص‌های به کار گرفته شده در پژوهش‌ها، پنج دسته‌ی کلی را شامل می‌شوند. همچنین چالش‌های مطرح شده پیرامون عدالت آموزشی در ایران را می‌تواند بر مبنای چهار مؤلفه یعنی؛ موجود بودن آموزش، دسترسی به آموزش، سازگاری و مقبولیت تعلیمات، دسته‌بندی کرد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها: مطالعه‌ی صورت‌گرفته حاکی از آن است که اغلب، مفهوم‌پردازی عمیقی از عدالت آموزشی صورت نپذیرفته است و عمده استنباطها از عدالت در آموزش مبتنی بر عدالت توزیعی است؛ لذا این‌گونه تصور می‌شود که با تلفیق نظریه‌های مرتبط همچون نظریه‌ی انتقادی نژاد، نظریه سرمایه اجتماعی، رویکرد قابلیت و نظریه سرمایه انسانی می‌تواند تعریف و مفهوم جامع‌تری از عدالت آموزشی ترسیم کرد.

نوآوری و اصالت: عدالت آموزشی بدلیل بافت پیچیده و چندوجهی آن در ایران بطور عمیق مورد مطالعه قرار نگرفته است. در این مطالعه‌ی مروری سعی شد تا خطوط این بافت پیچیده‌ی ترسیم شده و تکیه‌گاه نظری محکمی برای استدلال در پژوهش‌های آتی فراهم شود.

کلیدواژه‌ها:
عدالت آموزشی، نظریه‌های عدالت آموزشی، چالش‌های عدالت آموزشی، شاخص‌های عدالت آموزشی، عدالت تربیتی، نصیب برابر آموزش

نویسنده مسئول: رضا محمدی

ایمیل: remohammadis@ut.ac.ir

آدرس: تهران - خیابان دکتر کارداز - دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

A systematic review of educational equity in Iran: Conceptualization, Challenges, and Indicators

Extended abstract

Abstract

The present research aims to provide a comprehensive overview of educational equity in Iran through a systematic review, focusing on three fundamental aspects. The first facet delves into the conceptualization of educational equity, the second reviews the challenges and proposed solutions within this domain, and the third categorizes indicators that can be used to assess equality or inequality in education in Iran. In the process of selecting research articles and composing this report, the study drew upon the principles and the framework proposed by the PRISMA and the McDermott model. Care was taken to choose research studies that provided the necessary data to address the research questions. Ultimately, 23 studies were selected for this purpose. The overall research methodology relies on qualitative methods such as qualitative content analysis and document analysis. The review of these studies reveals that the indicators employed in the research can be categorized into five broad groups. Additionally, challenges surrounding educational equity in Iran can be classified based on four key dimensions: availability, accessibility, adaptability, and acceptability of education. The investigation conducted in this study indicated that there has been limited in-depth conceptualization of educational equity and the majority of inferences are based upon the distributive justice. Therefore, it is believed that by integrating relevant theories such as critical race theory, social capital theory, capability approach, and human capital theory, a more comprehensive and holistic understanding of educational equity can be formulated.

Introduction

A systematic review of educational equity in Iran provides an opportunity for both international investors and national stakeholders to gain awareness of the current state of education in Iran. International organizations such as the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) have recognized educational equity as a global priority, and Iran is a signatory to various international conventions, including the Universal Declaration of Human Rights, which obligates countries to provide education to all individuals (United Nations General Assembly, 1948; Glendon, 1997). By conducting a systematic review of relevant research on educational equity in Iran, researchers can offer valuable insights into the current educational landscape in Iran. The outcomes of these studies can contribute to policymaking and supportive efforts aimed at enhancing equity in education. As Moshara (2020) contends, equality and equity in education are complex issues influenced by various factors such as socio-economic status, gender, and geographical location. Therefore, researchers, through a review of studies related to educational equity, can identify factors resulting in educational inequalities, paving the way for targeted interventions and policies to reduce educational disparities, particularly in Iran. With the considerations outlined, this article will undertake a comprehensive review with a focus on the research questions to establish a coherent framework for addressing the issues of educational equity in Iran.

Methodology

This research adopts a qualitative approach in the form of a systematic review, and the research methodology grounded on qualitative methods such as qualitative content analysis, document analysis, and library research. The purpose of qualitative content analysis in this study is to systematically and concretely scrutinize the content of texts, including research articles, theses, official documents, and policies, in order to specify patterns, themes, and meanings topics related to educational equity in Iran. The research population includes all policy documents, enactments, research articles, and theses conducted on educational equity in Iran in the past decade, covering the period from 2010 to 2023. In the process of selecting research articles and composing this report, the study drew upon the principles and the framework proposed by the PRISMA and the McDermott model. Firstly, the PRISMA checklist was employed to ensure the comprehensiveness of the article (Asar et al., 2016; Moher et al., 2015). Secondly, the McDermott model (McDermott, Graham, & Hamilton, 2004) was used to ensure that the selected articles met the required quality standards for the exploration of educational equity in Iran. Finally, 23 studies were selected for this purpose.

Results

The first research question revolved around the conceptualization of educational equity in Iran and the theories that the reviewed studies had used to elucidate the concept of educational equity. Most of the conducted studies did not



engage in a deep conceptualization of educational equity, and the theoretical concepts introduced merely provided surface-level references to theories in this domain. These references predominantly framed the concept of educational equity based on distributive justice theory. However, over time, the theoretical landscape of educational equity has evolved from the initial emphasis on equal distribution of resources to more profound concepts, such as acknowledging individual capacities and capabilities. The other research question inquired about the challenges and issues related to educational equity in Iran as addressed in various perspectives within the conducted studies. Furthermore, it sought to identify the proposed solutions for overcoming the existing educational disparities. Considering the concepts discussed in the literature review regarding the components of educational equity and the common characteristics shared among these components, namely "availability," "accessibility," "adaptability," and "acceptability," one can attribute the roots of each challenge to one of the abovementioned aspects and components.

Discussion and Conclusion

Educational equity in Iran, due to its intricate and multifaceted nature, has not been deeply studied. This review study attempts to delineate the contours of this complex landscape and provide a solid theoretical foundation for future research endeavors. In the realm of conceptualization, providing a comprehensive definition that encompasses all these aspects while offering a more comprehensive understanding of educational equity compared to others will be more complete. In this regard, it can be summarized that educational equity encompasses an educational ecosystem that, while nurturing students' capabilities, provides equal opportunities for access to rich learning experiences, acknowledges differences, challenges systemic biases, respects individual identities, and envisions a future in which education becomes a catalyst for personal growth, collective progress, and sustainable social change. Based on the abovementioned components of educational equity, all the challenges that refer to resource shortages, equipment deficiencies etc. are related to the "availability"; Challenges that involve diversity among education in different types of schools (private and public), geographical issues (rural and urban), and problems faced by specific societal groups, especially people with disabilities, can be categorized under the "accessibility" component. Challenges of an ideological nature have a close relationship with the "acceptability" component, while psychological learning challenges such as apathy, motivation, and student fatigue, as well as factors like climate, gender, ethnicity, culture, educational background, and differences in learning styles, are associated with the "adaptability" component. Although Torres (2004) believes there is a narrow boundary between these components and sometimes they overlap with each other. In most studies, alongside stating the challenges, solutions were also proposed to overcome them. It is noteworthy that all the solutions were of the same nature as the challenges presented. In other words, if the challenge mentioned was related to resource shortages, researchers suggested financial support. Therefore, if decision-makers have a proper understanding of the challenges, the process of recognizing and applying solutions will no longer be challenging. By examining the indicators used to evaluate the educational equity and inequality, we can classify the proposed indicators into five dimensions: 1. Physical (Infrastructure), 2. Human Resources (Personnel and Management), 3. Financial, 4. Academic (Performance-Related), 5. Technological (Technical). By considering these dimensions, policymakers and researchers can gain a holistic understanding of educational inequality and formulate targeted interventions to address disparities in education.

Funding

There is no funding support.

Authors' contribution

First author and second author jointly developed the research questions and study design. First author conducted the systematic literature search and performed the initial screening of articles for eligibility. Second author independently reviewed the selected articles and resolved any discrepancies. Data extraction and quality assessment of studies were conducted collaboratively by both authors.

Conflict of interest

Authors declared no conflict of interest.

Acknowledgments

We wish to express our heartfelt gratitude to all those who shared their insights, provided feedback, and offered valuable consultation during this article. Your contributions have been indispensable to its success.

مقدمه

آموزش نه تنها به خودی خود حق بشری است، بلکه وسیله‌ای ضروری برای تحقق سایر حقوق بشر نیز به شمار می‌آید. به‌عنوان یکی از حقوق اولیه، آموزش وسیله‌ای است که در اغلب موارد، از طریق آن بزرگسالان و کودکانی که از نظر اقتصادی و اجتماعی به حاشیه رانده شده‌اند، می‌توانند خود را از فقر نجات دهند و ابزاری برای مشارکت کامل در جوامع خود به دست آورند (Hoseini, 2010, p. 20). در همین راستا، عدالت آموزشی یکی از اصول اساسی عدالت اجتماعی به شمار می‌آید و از دیرباز بر توزیع عادلانه فرصت‌ها و منابع آموزشی تأکید شده است. تعاریف متعددی از مفهوم عدالت در آموزش ارائه شده است و در اغلب تعاریف به عدالت از منظر توزیع و برخورداری مساوی نگریسته شده است. در گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱، عدالت آموزشی عموماً در مفهوم فراهم کردن دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی برای همه دانش‌آموزان صرف نظر از پیشینه یا شرایط آنهاست. دسترسی عادلانه به آموزش یک اصل اساسی در امورات حاکمیتی است و لازمه برپایی یک جامعه بر محور عدالت و برابری است. بر اساس همین گزارش، عدالت در آموزش و پرورش فقط به معنای فراهم کردن دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی نیست، بلکه تضمین این مسئله است که همه دانش‌آموزان شانس یکسانی برای بهره‌مندی از این فرصت‌ها داشته باشند. این بدان معناست که همه دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن نژاد، جنسیت، وضعیت اجتماعی - اقتصادی یا هر عامل دیگری باید به یک آموزش با کیفیت دسترسی داشته باشند (OECD, 2007).

بدون شک آموزش یک حق اساسی و جزء حیاتی توسعه انسانی است و این توان بالقوه را دارد که زندگی افراد را شکل دهد و بر رفاه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آنها تأثیر مثبت بگذارد. با این حال تضمین برابری و عدالت در آموزش به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه مانند ایران یک چالش مداوم است. در ایران کشوری با میراث فرهنگی غنی و نظام آموزشی در حال تحول پرداختن به مسائل پیرامون عدالت آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. علی‌رغم پیشرفت قابل ستایش در افزایش نرخ باسوادی و رشد نرخهای کمی آموزش در طول سالها، چالش‌ها همچنان ادامه دارد و نیاز به بررسی جامع وضعیت فعلی عدالت آموزشی در ایران را نشان می‌دهد. بر اساس گزارش نظارت بر آموزش جهانی یونسکو^۲، دسترسی به آموزش در ایران به طور قابل توجهی بهبود یافته است و نرخ خالص ثبت‌نام در آموزش ابتدایی به 99 درصد در سالهای اخیر رسیده است. با این حال در سایه این ارقام کلی، نابرابری‌های مربوط به جنسیت، اشتغال وضعیت اجتماعی - اقتصادی و عوامل منطقه‌ای نهفته است.

اغلب پژوهش‌هایی که وضعیت عدالت آموزشی در ایران را بررسی کرده‌اند، از وضع نامطلوب این مقوله حکایت می‌کنند (Marzooqi, Heydari and Heydari, 2013, p. 214) یا به عقیده‌ی (Saffar Heidari and Hosinnejad, 2014) پس از گذشت چندین دهه از انقلاب اسلامی با وجود پیشرفت‌هایی که در زمینه‌ی بسط عدالت در آموزش اتفاق افتاده است، هنوز عدالت همه جانبه تحقق نیافته است. در همین راستا (Rostama, 2021) در باب وضعیت اجرا و میزان تحقق عدالت آموزشی در دوره‌های تحصیلی معتقد است، علی‌رغم آنکه سند تحول بنیادین به‌عنوان یک سند راهبردی به عنایت به ساحت‌های ششگانه‌ی تربیتی شرط تحقق عدالت تربیتی را گسترش فرصت‌های یادگیری برای رشد همه‌جانبه می‌داند، با این وجود منویات مطرح شده در این سند در طی سالها مغفول مانده است از نگاهی دیگر وجود گوناگونی مدارس اعم از دولتی (دولتی عادی، نمونه دولتی، استعداد درخشان و ...) و غیردولتی این شائبه را بوجود آورده است که فلسفه‌ی تاسیس این نوع مدارس که بسط عدالت آموزشی می‌باشد، مورد تشکیک واقع شده و عقیده‌ی (Hoseini, 2010, p. 20) تاسیس مدارس غیرانتفاعی به رغم تأثیری که بر کیفیت مدارس دولتی می‌گذارد، "راهی برای تجلی رسمی نابرابری فرصت‌های آموزشی است" وی همچنین در ادامه به نقل از محقق دیگری نتیجه می‌گیرد که سطح آموزش زنان و مردان نیز در ایران اختلاف دارد و نمود همین نابرابری در توزیع آموزش در شهرها و روستاها نیز قابل تامل است.

این مقاله مروری در سایه‌ی توجه به وضعیت عدالت آموزشی در ایران به بررسی چشم‌انداز چندوجهی این مقوله می‌پردازد و شاخص‌های معرفی شده در پژوهش‌های مختلف پیرامون عدالت آموزشی یعنی معیارهایی که بر مبنای آنها بتواند در مورد نصیب عادلانه‌ی آموزش در ایران قضاوت کرد را بررسی می‌کند. همچنین هدف دیگر این مقاله، تحلیل سیاست‌های موجود از زبانه پژوهش‌های مرتبط و شناسایی چالش‌ها و پیشنهاد راه‌حل‌های بالقوه، کمک به درک عمیق‌تر پیچیدگی‌های پیرامون عدالت آموزشی در ایران است. با بررسی پژوهش‌های موجود در مورد عدالت آموزشی در ایران محققان قادر خواهند بود شکاف‌ها و چالش‌های موجود در سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی جاری را شناسایی کنند و بدین ترتیب این امر می‌تواند به توسعه سیاست‌ها و شیوه‌های مؤثرتر برای ارتقای عدالت آموزشی در ایران کمک کند.

همچنین مرور نظام‌مند مسائل حوزه عدالت آموزشی در ایران ظرفیتی فراهم می‌کند تا سرمایه‌گذاران بین‌المللی و ذی‌نفعان ملی از وضعیت فعلی آموزش در ایران آگاه شوند. سازمان‌های بین‌المللی مانند سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) عدالت آموزشی را به‌عنوان یک اولویت جهانی معرفی کرده‌اند و ایران یکی از امضاکنندگان کنوانسیون‌های بین‌المللی مختلف از جمله اعلامیه جهانی حقوق بشر است که کشورها را موظف می‌کند به همه افراد آموزش دهند. پژوهشگران با انجام یک بازنگری نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به عدالت آموزشی در ایران قادر خواهند بود بینش‌های ارزشمندی از وضعیت فعلی آموزش در ایران ارائه دهند. نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند در جهت سیاست‌گذاری و تلاش‌های حمایتی با هدف ارتقای عدالت در آموزش باشد. به عقیده (Mishra, 2020)، برابری و عدالت در آموزش موضوعات پیچیده‌ای هستند که تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند وضعیت اجتماعی - اقتصادی، جنسیت و موقعیت جغرافیایی قرار دارند؛ لذا، پژوهشگران با مروری بر پژوهش‌های مربوط به عدالت در آموزش، می‌توانند عواملی را شناسایی کنند که به ناعدالتی‌های در آموزش دامن می‌زنند و بر همین مبنای این امکان فراهم می‌شود تا سیاست‌هایی مشتعل بر مداخلات هدفمند در جهت کاهش ناعدالتی‌ها بالاخص در ایران اتخاذ شود. با عنایت به توضیحات داده شده، در این مقاله مروری با تمرکز بر سؤالات پژوهشی زیر سعی خواهد شد تا چارچوب منسجمی از مسائل حوزه عدالت آموزشی در ایران ترسیم گردد:

1. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

2. UNESCO's Global Education Monitoring Report



1. مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی در ایران بیشتر حول محور چه مفاهیمی بوده است؟
2. چالش‌ها و مسائل مربوط به عدالت آموزشی در ایران و راهکارهای ارائه شده برای فائق آمدن بر آنها چه بوده است؟
3. چه مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی پیرامون ارزیابی عدالت آموزشی در ایران مطرح شده است؟

مبانی نظری مرتبط با پژوهش

در سال 2014، ملاله یوسف زی^۱، برنده شانزده‌ساله جایزه صلح نوبل، در برابر سازمان ملل فریاد زد: «یک کودک یک معلم، یک کتاب، یک قلم می‌تواند دنیا را تغییر دهد.» باید قبول داشت هم‌اکنون در سراسر جهان بسیاری با او موافق هستند که مدرسه بالاترین نقش را در توسعه دارد. دیوید بیگر که خود را «نتونهدگرا» می‌داند، استدلال می‌کند که آموزش رسمی همراه با سرمایه‌داری در مقیاس بزرگ و دموکراسی نیابتی^۲، «انقلاب‌های اجتماعی را رهبری می‌کند.» او به ما یادآوری می‌کند که جامعه تحصیل کرده‌تر، تولید ناخالص داخلی بیشتری دارد و سطح بالای سواد در دنیای صنعتی، دستاورد منحصربه‌فرد آموزش مدرن است (Merry, 2020, p. 21).

از دیدگاه پائولو فرره^۳، عدالت آموزشی حق دسترسی به آموزش و پرورش است که عاری از پویایی قدرت ظالمانه و مبتنی بر به رسمیت شناختن کرامت انسانی باشد. فرره در اثر معروف خود «پیداگویی ستمدیدگان»^۴ استدلال کرد که آموزش سنتی که در آن معلم به‌عنوان منبع تمامی دانش بوده و دانش‌آموز منفعل دیده می‌شود، ساختارهای قدرت ظالمانه را تقویت می‌کند و نابرابری را تداوم می‌بخشد (Freire, 2020, p. 80). در عوض، او یک رویکرد «مسئله‌سازانه»^۵ را برای آموزش پیشنهاد کرد که در آن معلم و دانش‌آموز برای درک و به چالش کشیدن جهان با هم کار می‌کنند و دانش‌آموز به‌عنوان یک شرکت‌کننده فعال در فرایند آموزشی دیده می‌شود. به این ترتیب، فرره معتقد بود که آموزش می‌تواند ابزار قدرتمندی برای تغییرات اجتماعی باشد و برای ایجاد جامعه‌ای عادلانه و منصف ضروری است. او استدلال کرد که آموزش باید برای همه افراد، صرف‌نظر از پیشینه یا موقعیت اجتماعی آنها قابل دسترسی باشد و باید از آن برای توانمندسازی مردم برای کنترل زندگی خود و به چالش کشیدن ساختارهای ظالمانه استفاده شود که توازن بالقوه‌ی آنها را محدود می‌کند (Freire, 2020, p. 99).

از نگاه جان دیویی^۶، عدالت آموزشی حق دسترسی به آموزش و پرورش است که از نظر منابع و فرصت‌ها عادلانه باشد و امکان پرورش تفکر انتقادی و حل خلاقانه مسائل را فراهم کند (Sikandar, 2020). بل هوکز^۷، عدالت آموزشی را حق دسترسی به آموزشی می‌داند که مبتنی بر شناخت تنوع تجربیات فردی است و تمرکز آن بر ایجاد آگاهی انتقادی و توانمندسازی دانش‌آموزان در معرض خطر نابرابری می‌باشد (Carley-Rizzuto, 2022). هنری ژیرو^۸، مربی و منتقد فرهنگی کانادایی، عدالت آموزشی را جنبه اساسی شهروندی دموکراتیک می‌داند. ژیرو استدلال می‌کند که عدالت و برابری آموزشی برای ایجاد جامعه‌ای ضروری است که در آن همه افراد از فرصت‌های برابر برای مشارکت در زندگی عمومی و مشارکت در گفتمان سیاسی معنادار برخوردار باشند (Giroux, 2010).

ابعاد عدالت آموزشی

به عقیده متفکران حوزه تعلیم و تربیت عدالت آموزشی چهار بعد اصلی دارد که شاید بتوان گفت که چالش‌ها و حتی شاخص‌هایی که درباره‌ی ناعدالتی‌های آموزشی مطرح می‌شوند، نشأت گرفته از این چهار بعد باشند. این ابعاد عبارت‌اند از: موجود بودن (موجودی^۹) آموزش، دسترسی^{۱۰} به آموزش، سازگاری^{۱۱} و مقبولیت^{۱۲} تعلیمات که یک نظام آموزشی واقعاً عادلانه بایستی تمامی این معیارها را در نظر گرفته و به شکل متعادل تعبیه کند تا یک محیط یادگیری جامع و فراگیر برای هر دانش‌آموزی فراهم شود؛ لذا، پرداختن به یک جنبه بدون در نظر گرفتن جنبه‌های دیگر منجر به تلاش‌های ناقص یا ناکارآمد در دستیابی به عدالت آموزشی می‌شود. این معیارها نخست در سال 1966 توسط میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی^{۱۳} به تصویب رسید. بعدها توسط کاترینا توماسفسکی^{۱۴}، گزارشگر ویژه سازمان ملل توسعه یافت تا دامنه گسترده‌تری از نصیب برابر آموزش را در برگیرد و هم‌اکنون این معیارها حول محور کودکان و مدرسه متمرکز شده است. به گفته‌ی Torres (2004) موجود بودن آموزش، ابتدایی‌ترین سطح حق تحصیل است و به وجود فرصت‌های آموزشی مؤثر، تأمین امکانات آموزشی و توسعه شرایط اولیه مورد نیاز برای فعالیت برنامه‌ها یا مؤسسات آموزشی، اعم از رسمی یا غیررسمی اشاره دارد. به عبارت دیگر، موجود بودن مستلزم داشتن مدارس کافی، کلاس‌های درس، معلمان کتاب‌های درسی و مواد آموزشی است؛ لذا، نابرابری در موجودیت ممکن است زمانی رخ دهد که جوامع یا مناطق خاصی فاقد این منابع باشند و در نتیجه فرصت‌های آموزشی به شکل نابرابر وجود داشته باشد.

1. Malala Yousafzai

2. Representative Democracy

3. Paulo Fierro

4. Pedagogy of the Oppressed

5. Problem - posing

6. John Dewey

7. Bell Hooks

8. Henry Giroux

9. Availability

10. Accessibility

11. Adaptability

12. Acceptability

13. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights

14. Katarina Tomasevski

پس از اطمینان از موجود بودن امکانات و زیرساخت‌ها بایستی از خود پرسیم که آیا همه‌ی فراگیران به این امکانات دسترسی دارند؟ این نوع از دسترسی به زعم توری می‌تواند ابعاد مختلفی داشته باشد که شامل دسترسی اقتصادی (نظیر حمل و نقل، هزینه‌ها)، دسترسی فیزیکی (شامل فاصله از محل زندگی، شرایط ایمنی و پیش‌بینی‌ها برای افراد با مشکلات جسمی) و دسترسی محتوایی (مانند مفاهیم و محتوا، ابزارها، روش‌های ارزشیابی، فناوری) است. در همین راستا باید در نظر داشت که بسیاری از فرصت‌های آموزشی قابل تحقق نیستند؛ زیرا شرایط دسترسی آنها محدود است. اغلب، شرکت در یک برنامه آموزشی یا استفاده از فرصت یادگیری مستلزم هزینه‌هایی است که فراگیران یا خانواده‌های آنها قادر به پرداخت آن نیستند، لذا محدودیت ثبت‌نام وجود دارد یا باعث ترک تحصیل می‌شود. گاهی مراکز آموزشی خیلی دور هستند یا برنامه‌های آموزشی آنها با فعالیت‌های خانوادگی یا درآمدی ناسازگار است و سایر محدودیت‌هایی که اغلب گریبانگیر گروه خاصی از فراگیران مثل دختران و زنان می‌شود.

توری معتقد است هر آموزشی که موجود و در دسترس باشد، الزاماً مرتبط و سازگار با مقتضیات همه فراگیران نیست. عرضی آموزش باید با واقعیت‌ها، انتظارات، نیازها و امکانات فراگیران منطبق شود، نه برعکس. برنامه‌ها، محتواها، زبانها، رسانه‌ها، روش‌های تدریس، ابزارها و روش‌های ارزیابی و غیره باید با شرایط خاص در هر مورد تطبیق داده شوند. منطقه جغرافیایی، فصل سال آب و هوا، سن، جنسیت، قومیت و فرهنگ، سابقه تحصیلی، زمان سبک‌های یادگیری و بسیاری از عوامل دیگر، از جمله‌ی مقتضیاتی هستند که بایستی در تامین آموزش به آنها توجه شود. انعطاف‌پذیری در این زمینه نقش حیاتی ایفا می‌کند و به معنای پذیرش تفاوت‌های فردی و اجتماعی نه به‌عنوان یک چالش، بلکه به‌عنوان یک واقعیت و به‌عنوان شرط اثربخشی هر مداخله‌ای است عدالت تقسیم برابر و همگن موجودیت‌ها نیست؛ بلکه به معنای در اختیار قراردادن بیشتر و بهتر به کسانی است که کمتر دارند، تا وضعیت نامطلوب آنها را جبران کند.

به عقیده‌ی Rishmawi and Elliott (2012) مقبولیت اساساً با رضایت فراگیران در ارتباط است. رضایت با عوامل بسیاری مانند عزت نفس، کرامت، احترام خانوادگی و اجتماعی، تنهایی و انزوا، اجتماعی شدن و تعامل با همسالان مرتبط است که همه آنها به یادگیری مربوط نمی‌شود. بهترین نشانه که یک محیط آموزشی در راستای رضایت فراگیران فعالیت می‌کند، این است که آیا آنها خوشحال هستند و احساس راحتی می‌کنند یا نه. مقبولیت همچنین به ارتباط فرهنگی و شمولیت اجتماعی نیز می‌پردازد؛ بدان معنا هر آموزش و پرورشی باید به پیشینه‌های فرهنگی، زبان و هویت همه دانش‌آموزان احترام بگذارد و این عناصر در آن گنجانده شود. یک نظام آموزشی عادلانه، مشارکت جوامع مختلف را به رسمیت می‌شناسد و برای آنها ارزش قائل است و تضمین می‌کند که همه دانش‌آموزان این احساس را داشته باشند که دیده شده و شنیده شوند. با این حال توری عقیده دارد در زمینه آموزش این امر به‌ندرت اتفاق می‌افتد که مولفه‌های مقبولیت به‌عنوان یک شاخص کیفی واضح، در نظر گرفته شود. یکی از دیگر جنبه‌های کلیدی انطباق‌پذیری و مقبولیت در تامین آموزش در میزاد و کیفیت مشارکت "ذی‌نفعان" بالقوه نهفته است، لذا؛ توصیه می‌شود ذی‌نفعان مؤثر و مرتبط در تمام جنبه‌ها و مراحل طراحی و برنامه‌ریزی خط‌مشی‌ها مشارکت داده شوند.

مفهوم پردازی عدالت آموزشی

در زمینه مفهوم پردازی و ادبیات نظری حوزه عدالت آموزشی نیز خلأهایی وجود دارد. در همین راستا، هرچند به عقیده Michael Merry (2020) تاکنون نظریه منسجمی در حوزه عدالت آموزشی ارائه نشده است و صرفاً شاهد اشاراتی در اندیشه‌های فیلسوفانی نظیر ارسطو^۱، لاک^۲، روسو^۳، کانت^۴ و دیویی^۵ و از هم در دیگر حوزه‌های علوم انسانی بوده‌ایم؛ ولی با این وجود در آثار برخی نظریه‌پردازان حوزه علوم سیاسی و اجتماعی گاهی به‌صورت غیرمستقیم، اشاراتی به عدالت آموزشی در قالب نظریه شده است که در ادامه تعدادی از این نظریات مورد بحث قرار گرفته است. نظریه عدالت توزیعی^۶ بر اساس این دیدگاه، عدالت آموزشی بر توزیع عادلانه منابع آموزشی مانند بودجه، امکانات و معلمان باکیفیت در جوامع و مدارس مختلف تمرکز دارد تا همه دانش‌آموزان آنچه را که برای موفقیت نیاز دارند، داشته باشند. بر این مبنا، منابع و فرصت‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای توزیع شود که برای همه دانش‌آموزان صرف‌نظر از پیشینه یا شرایط آنها، عادلانه و منصفانه باشد. این مورد شامل حصول اطمینان از دسترسی همه دانش‌آموزان به معلمان امکانات و برنامه‌های آموزشی باکیفیت بالا و همچنین رسیدگی به نابرابری‌های سیستمی و موانع یادگیری است که ممکن است به طور نامتناسبی بر گروه‌های خاصی از دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. هدف عدالت توزیعی در آموزش و پرورش ایجاد زمینه نقش‌آفرینی برابر است که در آن همه‌ی دانش‌آموزان از فرصت برابر برای موفقیت و دستیابی به حداکثر توان بالقوه‌ی خود برخوردار باشند (Hnat et al., 2015; Fitzgerald et al., 2014).

نظریه انتقادی نژاد^۷ این نظریه، تلاقی نژاد و آموزش را در کنار راه‌هایی بررسی می‌کند که در آن سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی می‌توانند نابرابری‌های نژادی را تداوم یا به چالش بکشند. نظریه انتقادی نژاد را می‌توان در زمینه عدالت آموزشی برای تحلیل و پرداختن به نژادپرستی نظامی و سایر اشکال نابرابری در آموزش به کار برد. این نظریه آموزش و پرورش را به‌عنوان یک نهاد اجتماعی می‌شناسد که نابرابری‌های اجتماعی گسترده‌تری را منعکس و تداوم می‌بخشد و این نابرابری‌ها به طور نامتناسبی بر گروه‌های به حاشیه رانده شده و تحت ستم تاریخی، به‌ویژه از نظر دسترسی به فرصت‌ها و نتایج آموزشی، تأثیر می‌گذارد (Yosso, 2005). نظریه انتقادی نژاد به شناسایی و به چالش کشیدن سیاست‌ها و شیوه‌هایی که نابرابری را تداوم می‌بخشد، کمک می‌کند؛ مانند بودجه نابرابر، پیگیری^۸ و جداسازی^۹، سیاست‌های انضباطی و سوگیری‌های فرهنگی در برنامه درسی و آموزش. همچنین اهمیت تمرکز تجارب و دیدگاه‌های جوامع به حاشیه رانده شده درس یاست‌گذاری و عملکرد آموزشی و تلاش برای یک نظام آموزشی فراگیرتر و عادلانه‌تر را تشخیص می‌دهد. در نهایت، به‌کارگیری لنز تئوری انتقادی نژاد در نصیب برابر آموزشی می‌تواند به ارتقای

1. Aristotle

2. Locke

3. Rousseau

4. Kant

5. Distributive justice

6. Critical Race Theory (CRT)

7. Tracking

8. Segregation



درک و آگاهی بیشتر از نحوه عملکرد نژادپرستی و سایر اشکال ستم در آموزش کمک کند و راهبردهایی را برای برچیدن این نظام‌ها و ایجاد مدارس و جوامع عادلانه‌تر ارائه دهد (Bernal, 2013; Taylor et al., 2023).

نظریه سرمایه اجتماعی^۱: این نظریه اهمیت ارتباطات و شبکه‌های اجتماعی را در دستیابی به فرصت‌ها و منابع آموزشی و چگونگی توزیع نابرابر این شبکه‌ها نشان می‌دهد (Bourdieu, 2018). این نظریه چارچوبی فراهم می‌کند تا بررسی کنیم چگونه شبکه‌ها و روابط اجتماعی می‌توانند منابع ارزشمندی مانند اطلاعات، پشتیبانی و فرصت‌ها را در اختیار افراد قرار دهند. به عبارت دیگر، در زمینه عدالت آموزشی، نظریه سرمایه اجتماعی می‌تواند به توضیح چگونگی دسترسی نابرابر دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف به یل منابع کمک کند. با این پیش‌فرض این منابع به نوبه خود می‌تواند بر نتایج آموزشی آنها تأثیر بگذارد (Gamoran et al., 2021; Mishra, 2020). برای مثال دانش‌آموزان خانواده‌های ثروتمندتر ممکن است به شبکه‌ها و روابطی دسترسی داشته باشند که به آنها کمک کند اطلاعاتی در مورد فرصت‌های آموزشی کسب کنند، در مدارس یا برنامه‌های انتخابی پذیرش بگیرند و با مربیان و سایر منابعی که می‌تواند از موفقیت تحصیلی هرچه بیشتر آنها حمایت کند، ارتباط بگیرند. در مقابل، دانش‌آموزان با پیشینه اقتصادی ضعیف ممکن است به شبکه‌ها و منابع یکسان دسترسی نداشته باشند که می‌تواند آنها را در نظام آموزشی در مضیقه قرار دهد. به‌طور کلی، نظریه سرمایه اجتماعی لنزی را ارائه می‌کند که از طریق آنمی‌توانیم اهمیت شبکه‌ها و روابط اجتماعی را در ارتقای عدالت آموزشی و نقشی که مؤسسات آموزشی در ایجاد و حمایت از این شبکه‌ها ایفا می‌کنند، درک کنیم (Stanton-Salazar, 1997).

رویکرد قابلیت^۲: این نظریه بر اهمیت فراهم کردن و به فعلیت رساندن توانایی‌های افراد برای داشتن زندگی رضایت‌بخش، از جمله دسترسی به آموزش باکیفیت، و توانایی انتخاب و پیگیری اهداف خود تأکید می‌کند (Nussbaum, 2009; Sen, 2005). رویکرد قابلیت یک چارچوب نظری است که به‌جای تمرکز بر نتایج مانند درآمد یا نمرات آزمون بر اهمیت توانایی‌های افراد برای پیگیری و دستیابی به اهداف و رفاهشان تأکید می‌کند (Comim et al., 2008; Clark, 2005). در زمینه عدالت آموزشی، رویکرد قابلیت می‌تواند برای بررسی اینکه چگونه آموزش می‌تواند به افراد کمک کند تا قابلیت‌هایی را که برای زندگی کامل و مشارکت کامل در جامعه به آنها نیاز دارند، توسعه دهند (Gustavsson and Backman, 2017). رویکرد قابلیت، تشخیص می‌دهد که افراد نقاط شروع و شرایط متفاوتی دارند و این تفاوت‌ها می‌تواند بر توانایی آنها برای پیگیری اهداف و رفاه تأثیر بگذارد. در زمینه عدالت آموزشی، این بدان معناست که دانش‌آموزانی با پیشینه اقتصادی و اجتماعی ضعیف و محروم، ممکن است با موانع بیشتری برای دسترسی و بهره‌مندی از آموزش مواجه شوند، مانند فقر، تبعیض یا عدم دسترسی به منابع. این رویکرد بر رفع این موانع و ارائه منابع موردنیاز دانش‌آموزان برای توسعه قابلیت‌های خود و پیگیری اهدافشان تمرکز دارد (Lanzi, 2007).

یکی از اصول کلیدی رویکرد قابلیت، مفهوم «عاملیت»^۳ است که به توانایی افراد برای انتخاب و عمل بر اساس انتخاب اشاره دارد. در زمینه آموزش، این مفهوم به معنای فراهم کردن منابع و حمایت دانش‌آموزان برای انتخاب آگاهانه در مورد تحصیل و آینده و انجام اقدامات برای رسیدن به اهداف است (Galliot and Graham, 2014; Deneulin and Shahani, 2009). لذا اقداماتی نظیر ارائه خدمات مشاوره و راهنمایی، توسعه برنامه درسی چندفرهنگی یا ارائه منابع برای فعالیت‌های فوق‌برنامه ذیل این مفهوم تعبیه می‌شود. در مجموع، رویکرد قابلیت، دریچه‌ای به سوی عدالت آموزشی می‌گشاید که از طریق آنمی‌توانیم اهمیت آموزش را در ارتقای رفاه فردی، مشارکت در جامعه و نقشی که عدالت آموزشی در تأمین منابع و حمایت همه دانش‌آموزان برای توسعه توانایی‌هایشان ایفا می‌کند، درک کنیم.

نظریه سرمایه انسانی^۴: نظریه پردازان سرمایه انسانی، آموزش را سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی می‌دانند و معتقدند که افزایش مهارت‌ها و دانش افراد از طریق آموزش می‌تواند منجر به بهبود نتایج اقتصادی برای افراد و جامعه شود (Becker, 2009; Heckman, 2006). نظریه سرمایه انسانی چارچوبی است که بر مزایای اقتصادی سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و اهمیت آموزش در ارتقای توفیقات اقتصادی فردی تأکید دارد. در زمینه عدالت آموزشی، نظریه سرمایه انسانی برای بررسی چگونگی تأثیر دستاوردها و مهارت‌های آموزشی بر نتایج اقتصادی و اجتماعی افراد و برای شناسایی راهبردهایی برای بهبود دسترسی به آموزش و پرورش برای همه افراد استفاده می‌شود (Blondal et al., 2002; Carnoy and Rhoten, 2002). بر اساس تئوری سرمایه انسانی، آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری‌های مهمی هستند که می‌توانند دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های افراد را افزایش داده و به نوبه خود، بهره‌وری و توان بالقوه‌ی کسب درآمد را افزایش دهند (Hout, 2012). در زمینه عدالت آموزشی، این بدان معناست که افزایش دسترسی به آموزش باکیفیت بالامی‌تواند به کاهش نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی و بهبود فرصت‌ها برای افراد دارای پیشینه اقتصادی و اجتماعی ضعیف کمک کند. به‌طور کلی، نظریه سرمایه انسانی چارچوبی ترسیم می‌کند که از طریق آنمی‌توانیم اهمیت آموزش در ارتقای توفیقات اقتصادی و اجتماعی و نقش برابری آموزشی در حصول اطمینان از دسترسی همه افراد به فرصت‌ها و منابع موردنیاز برای به فعلیت رساندن توان بالقوه‌ی خود را درک کنیم.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی مباحث پیرامون عدالت آموزشی در کشور ایران با تمرکز بر مفهوم پردازی، شاخص‌ها، چالش‌ها و راهکارها پرداخته است؛ لذا به لحاظ هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. این پژوهش از نظر رویکرد در زمره‌ی مطالعات کیفی از نوع مرور نظام‌مند قرار گرفته و روش‌شناسی پژوهش مبتنی بر روش‌های کیفی مانند تحلیل محتوای کیفی، سندکاوی و مطالعه‌ی کتابخانه‌ای می‌باشد. هدف از تحلیل محتوای کیفی در این پژوهش، واکاوی منظم و عینی محتوای متون شامل مقالات پژوهشی، گزارش‌ها، اسناد رسمی و سیاستی به‌منظور شناسایی الگوها، مضامین و معانی مرتبط با موضوعات عدالت آموزشی در ایران بود. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه اسناد بالادستی و سیاستی، مقالات پژوهشی و پایاننامه‌های انجام شده پیرامون عدالت آموزشی در ایران که در یک دهه اخیر و در بازه زمانی سالهای 1392 تا 1402 در پایگاه‌های علمی ایرانی

1. Social capital theory

2. Capability approach

3. Agency

4. Human capital theory

نظیر ایرانداک بانک اطلاعات نشریات کشور (مگیران)، سیولیکا، سامانه جامع علوم انسانی، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی می باشد. همچنین از نرم افزار پابلیش آر پریش^۱ و سامانه گوگل اسکالر^۲ برای شناسایی مقالات خارجی حوزه عدالت آموزشی در ایران در بازه زمانی سالهای ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ بهره گرفته شد.

در فرایند انتخاب پژوهش ها و نگارش گزارش برای این مقاله مروری، دو مدل مورد استفاده قرار گرفت؛ در وهله اول از بیانیه ی پریزما^۳ برای اطمینان از شفافیت و جامعیت مقاله (Moher et al., 2015; Asar et al., 2016) بهره گرفته شد و در وهله دوم از مدل مک درموت (McDermott et al., 2004) استفاده گردید، با این هدف که اطمینان حاصل شود مقالات انتخاب شده از کیفیت مطلوبی برای بررسی مسائل مربوط به عدالت آموزشی در ایران برخوردار هستند.

بیانیه ی پریزما

به طور خلاصه، بیانیه ی پریزما شامل سیاهه ای^۴ از ۲۷ مولفه است که نویسندگان باید در مطالعات مروری نظام مند خود گزارش دهند؛ مانند راهبردهایی که در حین جستجو برای شناسایی پژوهش های مرتبط مورد استفاده قرار گرفته است و همچنین معیارهایی که برای گنجاندن یا حذف پژوهش ها و روش های مورد استفاده برای ارزیابی کیفیت پژوهش ها گنجانده شده است. این سیاهه شامل یک نمودار جریان است که تعداد پژوهش های شناسایی شده یا گنجانده شده و حذف شده در هر مرحله از فرایند بررسی را نشان می دهد (Asar et al., 2016). به عقیده Sarkis-Onofre et al. (2021) با استفاده از این سیاهه، نویسندگان می توانند اطمینان حاصل کنند که مقالات مرور نظام مند آنها شفاف تر و کامل تر است، لذا؛ ارزیابی کیفیت و قابلیت اطمینان مرور را برای خوانندگان آسانتر می کند. علاوه بر این، Moher et al. (2010) معتقدند استفاده از بیانیه ی پریزما می تواند به کاهش خطر سوگیری و افزایش تکرارپذیری مرور کمک کند که برای پیشرفت دانش علمی مهم است. Shamseer et al. (2015) مراحل به کارگیری بیانیه ی پریزما در قالب چهار مرحله ترسیم کرده اند که عبارتند از شناسایی^۵، غربالگری^۶، شایسته گزینی^۷ و شامل بودن^۸. در ادامه روند پژوهش بر مبنای سیاهه تشریح شده است

۱. شناسایی: در طول فرایند جستجو، از پایگاه های اطلاعاتی ایرانداک، سیولیکا، سامانه جامع علوم انسانی و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی در این مرحله بهره گرفته شد. کلیدواژه های مورد استفاده عبارتند از: عدالت آموزشی، نصیب برابر آموزش، ناعدالتی در آموزش، نابرابری آموزشی، عدالت تربیتی و نظریه عدالت
۲. غربالگری: در طول غربالگری اولیه، ۸۱ پژوهش در حیطه عدالت آموزشی شناسایی شد، سپس پژوهش های یافت شده بر اساس موارد زیر پالایش شدند:

- مفهوم پردازی عدالت آموزشی در ایران و نظریات مرتبط
- چالش ها و مسائل مربوط به عدالت آموزشی در ایران
- راهکارهای کاهش نابرابری های آموزشی در ایران
- شاخص ها و مولفه های مطرح شده در حوزه عدالت آموزشی

۳. شایستگی (شایسته گزینی) و شمولیت: در این مرحله صرفاً پژوهش هایی گزینش می شوند که داده لازم برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش را دارا باشند؛ لذا با استفاده از بیانیه ی پریزما از میان کل پژوهش های انتخاب شده در مرحله قبل، ۳۱ پژوهش انتخاب شد که با حذف دو پژوهش دیگر نهایتاً ۲۹ پژوهش شمولیت لازم برای هدف پژوهش را احراز کرد. در شکل شماره ۱ فرایند انتخاب و گزینش پژوهش ها نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Publish or Perish
2. Google Scholar
3. PRISMA protocol
4. Checklist
5. flow diagram
6. Identification
7. Screening
8. Eligibility
9. Included



شکل ۱: فرایند انتخاب پژوهش‌ها بر اساس بیانیه‌ی پریزما

شناسایی پژوهش‌ها از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی

تعداد پژوهش‌های یافت شده در ایراد داگ: (n = 16)	تعداد پژوهش‌های یافت شده در سیویلیکا: (n = 13)	تعداد پژوهش‌های یافت شده در پایگاه علوم انسانی: (n = 20)	تعداد پژوهش‌های یافت شده در اس آی دی: (n = 28)	پژوهش‌های انگلیسی یافت شده در گوگل اسکالر: (n = 4)
----------------------------------------------------	---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

پژوهش‌های حذف شده قبل از مرحله غربالگری: 4
- پژوهش‌های تکراری حذف شده: 4

پژوهش‌های غربال شده
(n = 77)

پژوهش‌های نامرتب حذف شده
(n = 20)

پژوهش‌هایی که بطور کامل مطالعه شدند
(n = 57)

پژوهش‌های حذف شده پس از مطالعه متن کامل
(n = 26)

پژوهش‌هایی که شایستگی آنها احراز شد
(n = 31)

پژوهش‌های حذف شده در این مرحله با ذکر دلیل
مقاله خارج از بازه زمانی مدنظر
عدم تطابق با سوالات پژوهش

پژوهش‌های انتخاب شده برای کیفیت‌سنجی
(n = 29)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مدل مک درموت

پژوهش‌های منتخب بر اساس بیانیه‌ی پریزما، دوباره با استفاده از مدل مک‌درموت (McDermott et al., 2004) کیفیت‌سنجی می‌شوند. در این مدل کیفیت مقالات منتخب بر اساس چندین معیار ارزیابی درجه‌بندی می‌شود که این معیارها در جدول شماره ۱ آمده است و هدف از بهره‌گیری این مدل اطمینان از کیفیت بالای مقالات انتخاب شده می‌باشد.

جدول ۱: معیارهای ارزیابی کیفیت پژوهش‌ها بر اساس مدل مک‌درموت (McDermott et al., 2004)

ردیف	معیارها	توضیحات
۱	اهداف و مقاصد	آیا پژوهش به وضوح اهداف و مقاصد را بیاد می‌کند؟
۲	زمینه و طرح مطالعه ^۱	آیا پژوهش به وضوح روند برنامه‌ریزی و اجرا را توضیح می‌دهد؟
۳	نمونه	آیا در پژوهش از نمونه کافی بهره گرفته شده است؟
۴	روش شناسی	آیا پژوهش، توصیفی از روش تحقیق ارائه می‌دهد که شامل چارچوب‌هایی برای مطالعه، جمع آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها باشد؟
۵	داده‌ها	آیا اطلاعات به وضوح تحلیل و تفسیر می‌شود؟
۶	صحت سنجی نتایج	آیا محقق تجزیه و تحلیل مطالعه را از طریق بررسی تخصصی، بازخورد یا سازوکارهای دیگر تأیید می‌کند؟

در جدول شماره ۲ نحوه درجه‌بندی پژوهش‌ها بر اساس تعداد معیارهایی که هر یک از آنها احصا کرده، نشان داده شده است. بر این مبنای، پژوهش‌هایی که پس از غربالگری از طریق مدل پریزما انتخاب شده‌اند، مجدداً بر اساس معیارهای مطرح شده در مدل مک‌درموت مجدداً گزینش شده و صرفاً پژوهش‌های درجه "الف" تا "ج" مبنای واکاوی قرار گرفتند؛ لذا پس از بررسی نهایی بر مبنای این مدل ۲۳ پژوهش در حالی برای مرور نهایی انتخاب شد که به لحاظ کیفیت انتظارات این پژوهش را برآورده می‌ساختند.

جدول ۲: درجه‌بندی پژوهش‌ها بر اساس معیارها

درجه‌بندی پژوهش‌ها	توضیحات
الف	هر شش معیار را دارا هستند.
ب	پنج معیار را دارا هستند.
ج	چهار معیار را دارا هستند.
د	حداکثر سه معیار را دارا هستند.

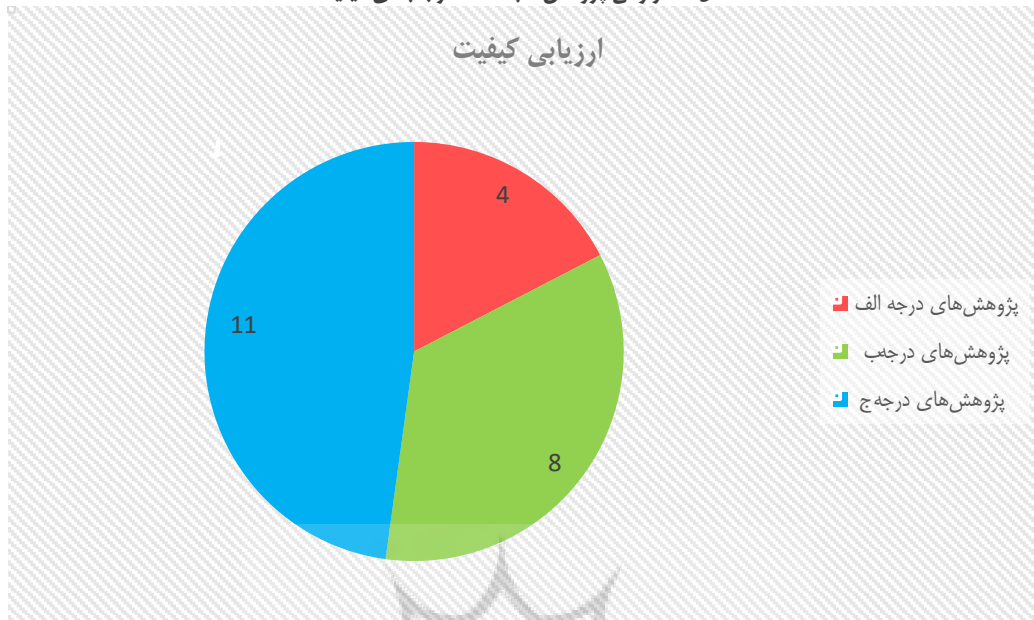
پژوهش‌های منتخب

ارزیابی کیفیت پژوهش‌های گزینش شده بر اساس مدل مک‌درموت نشان داد که اکثر پژوهش‌ها تنها چهار معیار از شش معیار کیفیت را دارا هستند و تعداد کمی از آنها هر شش معیار را دارا بودند. از ۲۹ پژوهش انتخاب شده بر اساس بیانیه‌ی پریزما، ۶ پژوهش بر اساس فرایند ارزیابی کیفیت حذف شدند که عمدتاً به دلیل عدم وضوح در توصیف طرح پژوهش، روش‌شناسی مبهم و عدم اعتبارسنجی یافته‌ها بوده است. به‌طور کلی همان‌طور که در شکل شماره ۲ هم نمایش داده شده است، نزدیک به نیمی از پژوهش‌ها یعنی یازده پژوهش بر اساس مدل مک‌درموت دارای درجه "ج" بودند، هشت پژوهش درجه "ب" و چهار پژوهش درجه "الف" کیفیت را احراز کردند و هر شش معیار را دارا بودند.

1. Study context and design



شکل ۲: فراوانی پژوهش‌ها به لحاظ درجه‌بندی کیفیت



نمونه انتخاب شده شامل چهار پایان‌نامه، شش مقاله علمی - ترویجی و سیزده مقاله علمی - پژوهشی بوده است. در میان پژوهش‌هایی که برای بررسی مسائل عدالت آموزشی در ایران انتخاب شده‌اند، هشت پژوهش از رویکرد کیفی بهره گرفته است و پانزده پژوهش در زمره رویکردهای کمی قرار دارند. اغلب پژوهش‌ها به روش توصیفی - تحلیلی نگارش شده‌اند و سهم پژوهش‌های تحلیلی - تفسیری نیز قابل ملاحظه است. در جدول شماره ۳ مشخصات کلی و درجه کیفی پژوهش‌های منتخب برای اهداف پژوهش نمایش داده شده است

جدول ۳: مشخصات و کیفیت پژوهش‌های انتخاب شده برای مرور

کد پژوهش	عنوان پژوهش	نام محقق (ین)	سال انتشار	روش پژوهش	نمونه پژوهش	درجه کیفی
1	بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی	Marzooqi, Heydari, Heydari	2013	مقطعی، توصیفی - تحلیلی	210 نفر از دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی	ب
2	رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران)	Saffar Heidari, Hosinnejad	2014	تحلیلی - تفسیری	مجموعه کتاب‌ها، مقالات و دیگر منابع	ب
3	تبیین نابرابری‌های آموزشی و ارائه مدل توسعه آموزشی به منظور آمایش و نیل به عدالت آموزشی مورد شناسی: مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی	Sameri, Hasani, Abbaszadeh	2015	توصیفی - تحلیلی	مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی	ب
4	تصویری از عدالت آموزشی در آینه اسناد بالادستی و عملکرد شاخص‌های آن در ایران	Davodi, Allah Verdizadeh	2016	توصیفی - تحلیلی	استانهای کشور	ج
5	نقاط قوت و ضعف برابری آموزشی در آموزش زبان انگلیسی در مدارس ابتدایی و متوسطه ایران و فنلاند	Borazjani, Bagheri	2016	تحلیلی - تفسیری	بررسی کتاب‌ها و سایر مقالات	ج
6	بررسی عدالت تربیتی بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم در ارومیه	Ahmadi, Hasani, Mosavi	2017	توصیفی - تحلیلی	1003 نفر دانش آموز 301 نفر معلم	ب
7	ارزیابی سطح‌بندی عدالت آموزشی افراد کم‌توان روستایی در سطح استانهای کشور بر اساس مدل پرومته	Darban, Saadi	2017	توصیفی - تحلیلی	استانهای کشور	ب
8	مسئله عدالت آموزشی در دهه نخست جمهوری اسلامی	Arian Rad, Hazeri	2017	تحلیلی - تفسیری و مرور تاریخی	کتاب‌ها، اسناد و مستندات مرتبط	ب

9	رابطه‌ی عدالت آموزشی ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان	Dibaei, Mirarab	2019	توصیفی - پیمایشی	110 نفر از دانشجویان دانشجو رشته علوم تربیتی	ج
10	ارزیابی شاخص‌های توسعه آموزشی مناطق آموزش و پرورش استاد فارس با رویکرد عدالت آموزشی (کاهش نابرابری‌ها، محرومیت‌زدایی)	Yazdani	2016	توصیفی - تحلیلی	مناطق آموزش و پرورش استاد فارس	الف
11	بررسی تطبیقی رویکرد سند 2030 و سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به عدالت آموزشی جنسیتی	Yadollahi, Zarei, Yavari	2020	تحلیلی - تفسیری	اسناد و مستندات	ج
12	شناسایی عوامل و مولفه‌های نابرابری آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب	Rafati, Shahrakipor Nazem	2019	توصیفی - پیمایشی	384 نفر دانش‌آموز 323 نفر مدیر	ج
13	بازنمایی برداشت‌های مدیران و معلمان از نابرابری‌های آموزشی و راهکارهای اجرایی آنان در مواجهه با نابرابری‌های آموزشی: مطالعه موردی مدارس شهرستان سمنان	Khalili	2019	روایت نگاری	17 نفر از معلمان و مدیران	الف
14	نابرابری فرصت در دسترسی به آموزش عالی و ارائه مدل ارتقای برابری برای دستیابی به توسعه پایدار: مطالعه موردی استاد آذربایجان غربی در ایران	Hassani, Najjari	2020	توصیفی - تحلیلی	890 نفر دانش‌آموز	ج
15	تحلیل انتقادی شاخص‌های عدالت آموزشی در گفتمان‌های بعد از انقلاب اسلامی	Akbarzadeh	2020	تحلیل گفتمان	مستندات، متون و مصوبات آموزشی	ب
16	بررسی نابرابری‌های آموزشی سیستم‌ها و بلوچستان در مقایسه با شاخص‌های کشوری و ارائه الگوی برای تحقق عدالت آموزشی با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	Hoseinbor, Naderi, SeyfNaraghi	2021	توصیفی - تحلیلی	35 نفر از نخبگان علمی، اساتید دانشگاه، روحانیون و مسئولین آموزش و پرورش استاد	الف
17	بررسی مولفه‌های عدالت آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران به شکل مقایسه مدارس (مدارس دولتی و غیردولتی)	DeldadeMoghdam	2020	توصیفی - پیمایشی	282 مدرسه دولتی 187 مدرسه غیردولتی	ب
18	اقدامات لازم برای حرکت به سوی عدالت آموزشی در آموزش عالی	Yazdani et al.	2020	سنتز پژوهشی	کتاب، مقالات آموزشی و سخنرانی‌های علمی	ج
19	شناسایی عوامل ایجاد عدالت آموزشی در محیط‌های یاددهی - یادگیری و موانع گسترش آن (ارائه چارچوب در آموزش و پرورش)	Rezvani, Parish, Kazemi	2021	توصیفی - تحلیلی	کتاب، مقالات و پایان‌نامه‌های معتبر	ج
20	بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران	Ghoraiishi, Nazarzadeh, Bahrami	2021	توصیفی - پیمایشی	400 نفر دانش‌آموز	ج
21	واکاو میزاد دستیابی مدارس استاد کردستان به عدالت آموزشی و تربیتی با تأکید بر سند تحول بنیادین	Karimi, Kermaj	2021	توصیفی - پیمایشی	370 نفر از معلمان و مدیران مدارس متوسطه اول و دوم	ج
22	بررسی عدالت تربیتی در نظام آموزشی کشور با استفاده از نظریه عدالت راولز	Sohbatloo, Ghafari	2021	تحلیلی - تفسیری	اسناد و مستندات	ج
23	تحلیلی بر سطح توسعه شاخص‌های آموزشی به‌عنوان عاملی جهت ارزیابی نابرابری‌ها و نيل به عدالت آموزشی پایدار: مطالعه موردی، مناطق آموزش و پرورش استاد مازندران	Ghafari, Hazani, Qalavandi	2022	توصیفی - پیمایشی	924 نفر از دانش‌آموزان سال آخر دوره دوم متوسطه	الف

یافته‌ها

در استخراج یافته‌ها، سؤالات پژوهش مبنای اصلی قرار گرفت و تمامی مفاهیم احصاء شده حول محور سؤالات پژوهشی شکل گرفت. سوال اول پژوهش، پیرامون مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی در ایران و نظریه‌هایی بود که پژوهش‌های انتخاب شده مفهوم عدالت آموزشی را حول محور این نظریات تبیین کرده بودند. هرچند در قسمت مبانی و ادبیات پژوهش به نظریه‌هایی اشاره کردیم که با عدالت آموزشی ارتباط نزدیکی داشتند؛ ولی با مرور مفاهیم نظری مطرح شده در پژوهش‌های داخلی پیرامون عدالت آموزشی و روش شناسی‌هایی که منطبق بر این مفاهیم انتظار می‌رفت شکل بگیرند؛ باید اعتراف کرد که پژوهش‌های صورت گرفته اغلب مفهوم‌پردازی عمیقی از عدالت آموزشی نداشته‌اند و مفاهیم نظری مطرح شده، صرفاً اشارات سطحی به نظریات این حوزه است. اغلب این اشارات، مفهوم عدالت آموزشی را بر مبنای نظریه‌ی عدالت توزیعی تبیین کرده‌اند؛ حال آنکه، با گذشت زمان قلمروی نظری عدالت آموزشی از مفاهیم اولیه پیرامون توزیع عادلانه امکانات به مفاهیم عمیق‌تر نظیر توجه به ظرفیت‌های فردی و قابلیت افراد گسترش یافته است. در ادامه و در جدول شماره 4 خلاصه‌ای از ادبیات نظری مطرح شده پیرامون مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی و قرابت این مفاهیم با نظریات بحث شده در قسمت مبانی نظری این پژوهش، مورد بررسی قرار گرفته است

جدول 4: تعاریف ارائه شده برای عدالت آموزشی در پژوهش‌های بررسی شده



مفهوم یا تعریف ارائه شده	منبع یا استناد	قرابت با نظریات
"عدالت آموزشی به معنای فراهم آوردن برابری فرصت‌های آموزشی برای دانشجویان است که اغلب به برابری در برخورد‌های استاد با دانشجویان به ویژه در کلاس‌هایی که تنوع و تفاوت زیادی بین دانشجویان وجود دارد، مربوط می‌شود."	Mosher (2010)	نظریه عدالت توزیعی
در مقاله رویکردهای عدالت آموزشی به فراخور اهمیت و تأثیری که بر نظریه‌پردازی‌های تربیتی داشته‌اند پرداخته شده است. این رویکردها عبارت‌اند از: "مارکسیستی، آرماتگرا، فمینیستی و نژادی، لیبرالیستی، پسامدرنی و وجودی. سند تحول بر اساس چشم‌انداز ایدئالیستی نگاشته شده است"	Saffar Heidari, Hoseinnejad (2014)	نظریه انتقادی نژاد و اینترسکشنالیته ^۱
"آموزش و پرورش یا تعلیم دادن افراد موجب تحرک اجتماعی، سرمایه انسانی غنی و برقراری عدالت اجتماعی می‌شود."	Frankema and Bolt (2006)	نظریه سرمایه انسانی
"عدالت آموزشی به معنای حذف و یا کاهش تبعیض دسترسی به آموزش بین افراد از لحاظ جنسیت، نژاد، وضعیت جسمانی، سنی، زبانی و طبقه اجتماعی بوده و تعریف آن متناسب با نیازهای ویژه هر فرد با توجه به سطح دانش، مهارت و توانایی، پیشینه فرهنگی و ... می‌باشد"	Bennett, Both and Yeandle (2001)	نظریه عدالت توزیعی
عدالت آموزشی دو بعد دارد؛ بعد اول انصاف است که به عدم تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر دسترسی به آموزش اشاره دارد و بعد دوم شمولیت است که به معنای تضمین حداقل استاندارد آموزشی برای همه می‌باشد	OECD (2007)	نظریه عدالت توزیعی
"برابری در آموزش از دو بعد قابل بررسی است: انصاف و شمول. برابری به معنای شمول به معنی تضمین این نکته همه دانش‌آموزان حداقل به سطوح پایه مهارت‌ها دست خواهند یافت. برابری به معنی عدالت به این معنی است که شرایط اجتماعی - اقتصادی یا فردی مانع موفقیت آموزشی نخواهد بود."	Field, Kuzera and Pont (2007)	نظریه عدالت توزیعی
"منظور از برابری آموزشی وجود فرصت‌های برابر آموزشی برای آحاد جامعه است تا دور از هرگونه فشار مالی اجتماعی یا فرهنگی خود را برای مشارکت فعالانه و همه‌جانبه در جامعه آماده سازد ... برابری در دسترسی جنبه کمی برابری فرصت را نشان می‌دهد"	Tomul (2011)	نظریه عدالت توزیعی
عدالت آموزشی برابری در برخورداری از دسترسی به آموزش، منابع و دروندادهای نظام آموزشی و عملکردهای نظام آموزشی است	Hosseini (2010)	نظریه عدالت توزیعی
"... هنگامی که از نابرابری یا برابری فرصت صحبت می‌شود منظور نابرابری فرصت بین دختران و پسران در برخورداری از آموزش، نابرابری بین اقلیت‌های مذهبی یا نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی در بین مناطق مختلف کشور می‌باشد."	UNESCO (1996)	نظریه عدالت توزیعی و نظریه انتقادی نژاد
"عدالت آموزشی اصطلاحی است که برای توصیف نقش عدالت که مستقیم با تعاملات کلاس درس ارتباط دارد به کار می‌رود؛ به خصوص در عدالت آموزشی این موضوع مطرح می‌شود که با چه شیوه‌هایی باید با دانشجویان رفتار کرد تا احساس کنند با آنها عادلانه رفتار شده است."	Haghighi, Ahmadi, Ramin (2009)	نظریه سرمایه اجتماعی
"... اشخاص با سطح برابر استعداد و تمایل یکسان برای یادگیری و آموزش مهارت‌ها باید در شرایط یکسان بتوانند در جامعه برای کسب موقعیت‌های برتر رقابت کنند ... عدالت آموزشی به معنای بهره‌گیری همه استعدادهای کشور از امکانات برابر متناسب با نیاز ایشان می‌باشد"	Kaveh, (2015)	رویکرد قابلیت
"برابری آموزشی یا به عبارت دیگر برخورداری یکسان همگام از آموزش و پرورش برابر، به این معنی است که هرکس در داخل نظام آموزشی فرصت و امکان توفیق مساوی داشته باشد."		نظریه عدالت توزیعی
"نابرابری‌های آموزشی واقعی به نام میزاد دسترسی دانش‌آموزان و لازم‌التعلیمات با طبقات، جنسیت‌ها، نژادها، فرهنگ‌ها و مناطق متفاوت را به تحصیل تعریف می‌کند."		نظریه عدالت توزیعی

^۱. Intersectionality

14	منظور از فرصت برابر آموزش، جلوگیری، حذف یا کاهش تبعیض بین افراد در رابطه با جنسیت، نژاد، شرایط جسمانی، سن، زبان طبقه اجتماعی و غیره حین دسترسی به آموزش است	Bennett, Both and Yeandle (2001)	نظریه عدالت توزیعی
15	"عدالت تربیتی عبارت است از یک فرایند که الف) به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع فرصت‌ها و امکانات است. ب) ریشه‌ها عوامل محدودیت‌ها و ناعدالتی‌های تربیتی را به چالش می‌کشد. ج) تقویت توانایی‌های افراد بوده تا بتواند با استفاده از کشف استعدادها و خویش به خودمختاری برسد. د) با استفاده از جلب رضایت همه افراد از طریق توزیع امکانات تربیتی نوعی مشارکت اجتماعی داوطلبانه در بین افراد به وجود می‌آورد."		نظریه عدالت توزیعی، رویکرد قابلیت
16	"... فراهم کردن شانس مساوی برای دستیابی همه دانش‌آموزان جامعه به فرصت‌های آموزشی مطلوب نظیر شانس ورود به نظام آموزشی و مدرسه بهتر، دسترسی به منابع موجود در نظام آموزشی مانند معلم، متخصص، فضا و تجهیزات آموزش مناسب و برخورداری از عملکرد مطلوب با آموزشی ..."	Ghasemi, Heydarabadi, Rostami (2011)	نظریه عدالت توزیعی
17	"برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی ابزار و سازوکاری است که موجب شکوفا شدن دانش‌آموزان می‌گردد. خلاصه شده و امکان پرورش قابلیت را برای همه به طور مساوی تأمین می‌کند."	Mohammadi, Dehghan (2004)	رویکرد قابلیت
18	"عدالت به معنای دسترسی مساوی به همه امکانات آموزشی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌ها می‌باشد تا زمینه رشد و شکوفایی استعدادها فراهم شود و افراد انگیزه کافی برای تلاش داشته باشد."	Sanagoo, Noomli, Mahasti (2011)	نظریه عدالت توزیعی
19	عدالت آموزشی توزیع منابع و فرصت‌های آموزشی متناسب با نیاز هر شخص است و به دو دسته‌ی عدالت افقی یعنی برابری امکانات و تجهیزات و عدالت عمودی یعنی فراهم کردن خدمات و منابع آموزشی یکسان تقسیم شده است	Brighouse and Unterhalter (2010)	نظریه عدالت توزیعی
20	"... عدالت آموزشی اعم از توزیع منابع، خدمات، امکانات، به شکلی عادلانه میان افراد ..."	Sheikh Rezaei (2011)	نظریه عدالت توزیعی
21	"عدالت در بعد کمی مقتضی برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی است و همگام حق دارند که به حد نصیبت از تربیت رسمی و عمومی دسترسی داشته باشند. در بعد کیفی رعایت تفاوت‌های فردی فرهنگی و خانوادگی و حتی جغرافیایی در جریان تربیت است"		نظریه عدالت توزیعی
22	در مرتبه نخست عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل تربیت است. در مرتبه بعد ناظر به قابلیت دسترسی آن به طور عادلانه و برای همگان است. در مرتبه سوم بر فراهم نمودن کیفیت قابل قبول اشاره دارد و در آخرین مرتبه پیرامون انطباق جریان تربیت با نیازهای فردی و اجتماعی مترقیان است.		نظریه عدالت توزیعی، اجزای چهارگانه عدالت آموزشی
23	"عدالت آموزشی به بهیاسازی فرصت‌های برابر متناسب با نیازهای ویژه هر فرد اشاره دارد؛ زیرا افراد در دانش توانایی انواع یادگیری و پیشینه فرهنگی و نیازهای آموزشی‌شان با هم متفاوت هستند."	Dehghan, (2004)	قابلیت

در پرسش دوم پژوهش پرسیده شد که در پژوهش‌های حوزه مسائل عدالت آموزشی در ایران چه چالش‌ها و مسائلی از دیدگاه‌های مختلف مطرح گردیده است و همچنین چه راهکارهایی برای فائق آمدن بر ناعدالتی‌های آموزشی موجود، معرفی شده است؟ با در نظر گرفتن مفاهیمی که در بخش ادبیات پژوهش پیرامون اجزای عدالت آموزشی مطرح شد و خصوصیتی که هریک از این مؤلفه‌ها یعنی "موجود بودن"، "دسترسی داشتن"، "سازگار بودن" و "مقبولیت داشتن" پیرامون عدالت آموزشی به اشتراک می‌گذارند، می‌توان ریشه‌ی هریک از چالش‌ها را به یکی از این عوامل نسبت داد. در جدول شماره ۵ چالش‌ها و راهکارهای مختلفی که پژوهش‌های حوزه عدالت آموزشی در ایران مطرح کرده‌اند به طور خلاصه بررسی شده و ارتباط هر چالش با اجزاء و مؤلفه‌های ذکر شده، مورد اشاره قرار گرفته است.

جدول ۵: خلاصه‌ای از چالش‌ها و راهکارهای مطرح شده در زمینه عدالت آموزشی در ایران و مولفه‌ی مرتبط با آن

کد پژوهش	بررسی چالش	ارائه راهکار	خلاصه یافته‌ها	مولفه‌ی مرتبط
----------	------------	--------------	----------------	---------------

سازگاری و مقبولیت	رابطه معنادار و منفی بین عدالت آموزشی با ابعاد مختلف فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی وجود دارد، لذا بهبود وضعیت عدالت آموزشی می‌تواند با کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان همراه باشد	*	*	1
مقبولیت	سند در تحقق عدالت آموزشی به لحاظ نگاه محدود ایدئولوژیک و ماهیت ارمادگرایانه از با چالش روبروست؛ لذا، تحقق عدالت آموزشی نیازمند رویکردی معنوی و تکنرگرا به انسان و جامعه است	*	*	2
دسترسی، سازگاری	مصادیق نابرابری آموزشی در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران عبارت‌اند از: - کارآمدی مدرسان مؤسسات و مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی، سطح بالای انگیزه فراگیران در مؤسسات خصوصی نسبت به دولتی، نابرابری در نحوه ارائه محتوای آموزشی	*	*	5
موجود بودن دسترسی	بین مدارس (دولتی، غیردولتی و گزینشی) به لحاظ شاخص‌های اشاره شده در جدول قبل نابرابری وجود دارد. در اکثر موارد مدارس گزینشی (خاص) نسبت به مدارس غیردولتی و دولتی وضعیت مطلوب‌تری دارند.	*	*	6
موجود بودن دسترسی	بین استانهای کشور به لحاظ شاخص‌های دروندادی و برون‌دادی در میانه جمعیت کم‌توان روستایی تفاوت معنادار وجود دارد و توصیه می‌شود استقرار تجهیزات، تسهیلات و امکانات در مدارس استثنایی استانها و مناطق محروم در اولویت قرار گیرد.	*	*	7
مقبولیت	در دهه نخست انقلاب و هم‌زمان با تصویب اصل 30 قانون اساسی، پیرامون رایگان کردن یا دولتی کردن آموزش اختلاف نظر وجود داشت. در نهایت اکثریت جریان مجلس وجود مدارس خصوصی (ملی) را تبعیض‌آمیز دانسته و عدالت آموزشی را به دولتی کردن مدارس تفسیر کردند؛ لذا، فعالیت مدارس خصوصی در آن دهه محدود گردید، هرچند برخی مدارس اسلامی با اعمال نفوذ در بخشی از هیئت حاکمه به فعالیت خود ادامه دادند. بعدها به دلیل مخالفت جریانها و برخی از مدارس، تبصره‌ای توسط مجلس به لایحه اضافه شد که سرآغاز تأسیس مدارس غیرانتفاعی با نام مشارکت مردم در امر تعلیم و تربیت بود.	*	*	8
مقبولیت	بین مفهوم‌پردازی عدالت آموزشی جنسیتی در سند تحول بنیادین و سند ملی 2030 تفاوت وجود دارد. هرچند سند 2030 در کشور اجازه اجرا ندارد ولی اثرات خود را بر نظام آموزشی گذاشته است. نقطه افتراق اسناد فوق‌الذکر در معنایی است که از عدالت استنباط می‌شود که آیا عدالت معادل برابری جنسیتی است یا توجه به خصوصیات متمایز هر جنس به صورت مجزا .	*	*	11
موجود بودن	مطابق یافته‌ها بین مناطق شهر مشهد نابرابری آموزشی وجود دارد و این نابرابری متوجه مناطق محروم این شهر است. افزایش سهم دولت در آموزش و پرورش، تخصیص اعتبارات بیشتر، ارائه یارانه‌های آموزشی برای طبقات پایین جامعه، تخصیص بهینه اعتبارات آموزشی، پرورشی و عمرانی در این رابطه توصیه شده است.	*	*	12
سازگاری، دسترسی	یافته‌ها حاکی از آن است که برداشت مدیران معلمان از نابرابری‌های آموزشی در قالب محرومیت از اشتیاق تحصیلی و نابرابری در عدالت توزیعی می‌باشد و آنها سعی در ایجاد شرایط مطلوب با به حداقل رساندن این امر داشتند. همچنین برابری فرصت‌های آموزشی و گسترش عدالت راهکارهایی هستند که آنها در مواجهه با نابرابری‌های آموزشی به کار می‌گرفتند. پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که سیاست‌های نظام آموزش و پرورش در راستای توجه به مدارس کم برخوردار و کاهش نابرابری‌های آموزشی مورد بازبینی قرار بگیرند.	*	*	13
موجود بودن دسترسی، سازگاری	یافته‌ها نشان داد که در شهرهای آذربایجان غربی در دسترسی به مراکز آموزش عالی نابرابری وجود دارد. بر اساس تحلیل مسیر، شاخص‌های پذیرش و فرد - خانواده به ترتیب در بین شهرهای آذربایجان غربی بیشترین و کمترین تأثیر را بر نابرابری تحصیلات عالی داشته‌اند. همچنین مدل شبکه‌های عصبی نشان داد که شاخص‌های آموزش بیشترین و شاخص‌های فرد - خانواده کمترین اهمیت را در پیش‌بینی فرصت دسترسی به آموزش عالی در این شهرها دارند. یل مطالعه نشان می‌دهد که یک مدل سه مؤلفه (یعنی آموزش، پذیرش و خانواده - فرد) به همراه زیر مؤلفه‌های آنها می‌تواند مبنای دستبندی به آموزش توسعه پایدار باشد	*	*	14
مقبولیت	یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عدالت آموزشی در دوره‌های سیاسی مختلف، علی‌رغم تأثیر موقعیت‌های سیاسی و ارزشی مختلف بر آن بیشتر بر اساس نیاز و عدالت کمی عمل کرده است. این امر به دلیل محدودیت‌هایی است که در متن و فرامتن نظام آموزشی وجود دارد، از جمله کمبود بودجه، حفظ روابط سلسله مراتبی و اجرایی، ابهام و تضاد در نظر و عمل، ضعف در بهره‌گیری کارکردگرایانه از دین، ناآرامی‌های داخلی و خارجی، تعاملات محدود داخلی و خارجی، محافظه‌کاری، غلبه و ترجیح موقعیت‌های فکری و ارزشی مرجع عالی نظام. این محدودیت‌ها باعث ناهمخوانی اهداف و برنامه‌های عدالت آموزشی با مناسبات و اهداف واقعی و مدنظر دولت شده است. برای تحقق عدالت آموزشی مؤثر، به‌ویژه در سطح کیفی، نیاز به تحول در موقعیت‌های فکری گروه حاکم است. این تحول باید از نظر انگیزشی و شناختی باشد و باید در همه سطوح نظام آموزشی انجام شود. بدون این تحول تغییر در سایر سطوح نظام آموزشی ممکن نخواهد بود.	*	*	15
موجود بودن سازگاری و مقبولیت	عوامل گوناگونی به نابرابری آموزشی دامن می‌زنند که شامل: - عوامل سیاسی - عوامل اقتصادی - عوامل آموزشی و زیرساختی - عوامل فرهنگی، قومی و مذهبی - مسائل جغرافیایی	*	*	16
	نتایج نشان داد بیشترین عوامل تأثیرگذار در ناعدالتی آموزش مربوط به کمبود امکانات در جغرافیای وسیع استان و وسعت و پراکندگی درون استانی، مطالبه‌گر نبودن مردم و قوم‌گرایانه بودن چند دسته بود مردم در سطوح تصمیم‌گیری، تخصیص ناعادلانه اعتبارات و کمبود نیروی بومی قدرتمند و کارآمد در سطح تصمیم‌گیری			

موجود بودن دسترسی، سازگاری	یافته‌های نشان داد تفاوت معنی داری بین مقادیر عدالت آموزشی با توجه به نوع مدارس وجود دارد و میانگین عدالت آموزشی در مدارس دولتی کمتر از مدارس غیردولتی می‌باشد و وضعیت میانگین مولفه‌های عدالت آموزشی در مدارس دولتی شامل (برابری در روابط اساسی و برابری در برنامه درسی، برابری‌ها در منابع، توجه به دسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش، استفاده از روش‌های قابل انعطاف یادگیرنده‌محور، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر، امکان استفاده انعطاف‌پذیر از منابع چاپی و غیر چاپی، ارزشیابی با استفاده از روش‌های منعطف، امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه) به غیر از ابعاد (امکان استفاده انعطاف‌پذیر از منابع چاپی و غیر چاپی، امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه) کمتر از حد متوسط قرار دارد و ضمناً تمامی ابعاد عدالت آموزشی در مدارس غیردولتی بالاتر از حد متوسط قرار دارند و در اولویت‌بندی شاخص‌های عدالت آموزشی در مدارس دولتی بیشترین میانگین به برابری‌ها در منابع اختصاص یافت و کمترین میانگین نیز به برابری در برنامه درسی مربوط می‌شود و در مدارس غیردولتی بیشترین میانگین به توجه به دسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش مرتبط است و کمترین میانگین نیز مربوط به امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه است	* * 17
موجود بودن دسترسی، سازگاری	برای تحقق عدالت در آموزش عالی لازم است علاوه بر توجه به اقدامات اولیه و مؤسسه‌ای، اقدامات تکمیلی برای تحقق عدالت آموزشی صورت بگیرد که هریک از اهمیت بالایی برخوردار است چنین اقداماتی شامل تمهیداتی است که بایستی در سطوح ملی صورت بگیرد و با اتخاذ سیاست‌های مطلوب نیازهای بازار کار پیش‌بینی شود تا زمینه به کارگیری مهارت‌های دانش‌آموختگان در جامعه فراهم شود. اقداماتی نظیر: - اقدامات قبل از ورود به آموزش عالی (رصد دقیق جامعه برای ورود به تحصیلات دانشگاهی و توجه به تفاوت‌های افراد، رفع معضلات مالی و غیرمالی ورود تحصیلات اولیه و تکمیلی، نوآوری در ارائه و ارتقای کیفیت آموزش‌ها به همراه جلب مشارکت افراد جامعه برای حمایت از تحصیلات تکمیلی در کنار ارائه مشاوره‌ی تحصیلی) - مداخلات و اقدامات مؤسسات (رصد و کنترل تحقق عدالت آموزشی، حمایت مالی از دانشجویان نیازمند، اعمال اصلاحات در کیفیت فرایند آموزش متناسب با نیاز هر فرد) - اقدامات و مداخلات در سطوح ملی (تضمین یک بازار رقابتی، استقرار نظام تأمین مالی مناسب، استقرار نظام برنامه‌ریزی برای نیاز نیروی کار در کنار حمایت از مشارکت بخش‌های خصوصی و دولتی)	* 18
موجود بودن دسترسی، سازگاری	اصلی‌ترین موانع پیش روی گسترش عدالت آموزشی در کشور ایران عبارت است از: کاهش دسترسی به خدمات آموزشی، هزینه‌های آموزش مجازی بالا، تفاوت در عملکرد مدارس خصوصی و دولتی، دسترسی به معلمان به‌صورت نابرابر در مناطق آموزشی با توجه به جمعیت دانش‌آموزان عدم توزیع فضای آموزشی مناسب بر اساس جمعیت دانش‌آموزان تقلب تحصیلی، وجود کلاس‌های چندپایه، تأثیرات وضعیت اقتصادی، دسترسی نامتوازن دانش‌آموزان به فضای آموزشی، نابرابری بین مناطق شهری و روستایی، سطح تحصیلات پایین والدین در مناطق روستایی و ضعف همکاری با مدرسه، آشنایی دانش‌آموزان مناطق شهری با تکنولوژی روز همانند کامپیوتر و اینترنت نسبت به دانش‌آموزان مناطق روستایی بهره‌مندی دانش‌آموزان مناطق شهری از کلاس‌های فوق‌برنامه. - یافته‌ها نشان می‌دهد که در صورت برقراری عدالت آموزشی در محیط‌های آموزشی؛ انصاف و برابری در آموزش و امکانات، دسترسی به محیط‌های آموزشی انگیزه و امید به تحصیل و... افزایش پیدا می‌کند.	* * 19
سازگاری و مقبولیت	نظام آموزشی بایستی امکانات آموزشی برابر در اختیار افراد قرار دهد. "امکانات بهتر برای بعضی از افراد ذاتاً تضادی با اصل تلاش را اولتر ندارد؛ لکن زمانی که تلاش معیار توزیع و دستیابی به موقعیت‌های محدود باشد و امکانات برای برخی، تلاش بعضی دیگر را از به نتیجه رسیدن و بهره‌مندی باز دارد، امکانات نابرابر با اصل تلاش تضاد پیدا می‌کند. از آنجا که وجود امکانات و شرایط مناسب در محیط آموزشی، باعث شکوفایی استعداد افراد و افزایش تلاش و موفقیت آنها می‌شود و بدون تعبیه آن تلاش افراد به نتیجه مطلوب نمی‌رسد، این گونه به نظر می‌رسد که نظام تربیتی بر اساس فلسفه تربیتی اسلامی تا حد امکان باید امکانات آموزشی را به طور عادلانه و نه مساوی در اختیار فراگیران قرار دهد."	* * 22

در سؤال پژوهشی آخر پرسیده شد که در پژوهش‌های حوزه مسائل عدالت آموزشی در ایران برای سنجش عدالت آموزشی، اندازه‌گیری ناعدالتی‌ها و ارزیابی وضعیت آموزش و پرورش کشور از نقطه نظر نصیب عادلانه‌ی آموزش، چه مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی مطرح شده است؟ در جدول شماره 6 یافته‌های پژوهش‌هایی که در آنها به این سؤال پاسخ داده شده است، مشاهده می‌شود.

جدول ۶: یافته‌های پیرامون شاخص‌ها و مولفه‌های عدالت آموزشی

کد پژوهش	عنوان پژوهش	خلاصه یافته‌های پیرامون شاخص‌ها
۳	تبیین نابرابری‌های آموزشی و ارائه مدل توسعه آموزشی به منظور آمایش و نیل به عدالت آموزشی مورد سنجش: مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی	منابع نابرابری و شاخص‌های مرتبط با آن عبارتند از: - امکانات فیزیکی و فضاهای آموزشی (تعداد مدرسه ابتدایی به ازای هر ۱۰۰ نفر دانش‌آموز در منطقه، سرانه فضای آموزشی به ازای هر دانش‌آموز در منطقه، نسبت ساختمان به مدرسه به ازای هر ۱۰۰ مدرسه دبیرستان)



<p>- امکانات علمی آموزشی و دانش آموزی (نسبت دانش آموزان فنی و حرفه ای دختر و پسر به کل دانش آموزان مقطع دبیرستان نسبت کتاب به دانش آموز در منطقه، نسبت دانش آموزان دختر به کل دانش آموزان مقطع دبیرستان)</p> <p>- منابع انسانی (نسبت معلم به دانش آموزان دبیرستان در منطقه نسبت معلمان فوق لیسانس و دکتری در ۱۰۰ نفر دانش آموز در منطقه نسبت معلمان زن به دانش آموزان دختر در مقطع دبیرستان در منطقه نسبت کارمند آموزشی زن به کل کارمندان آموزشی در مقطع دبیرستان در منطقه نسبت مدیران دکتری و فوق لیسانس به کل مدیران منطقه)</p> <p>- عوامل اقتصادی (نسبت اعتبارات به تعداد دانش آموزان دبیرستان در هر منطقه، نسبت هزینه سرانه به تعداد دانش آموزان دبیرستان در هر منطقه)</p> <p>- عوامل عملکردی دانش آموزان (نرخ ارتقای دانش آموزان در مقطع متوسطه، ضریب پوشش تحصیلی دبیرستان در هر منطقه، درصد قبولی دانش آموزان در کنکور سراسری ریاضی، تجربی، انسانی، هنر، زبان معدل کتبی دانش آموزان اول دوم و سوم دبیرستان و دوره پیش دانشگاهی در هر منطقه)</p>	
<p>شاخص‌هایی اندازه‌گیری عدالت آموزشی:</p> <p>- میزان نرخ باسوادی (کل، زن و مرد)</p> <p>- نتایج آزمونهای استاندارد</p> <p>- نرخ ثبت نام در دوران تحصیلی قبل از متوسطه</p> <p>- نرخ ثبت نام در دوران تحصیلی در دوره متوسطه و پیش دانشگاهی</p> <p>- برخورداری از امکانات آموزشی</p> <p>- نسبت دانش آموز به معلم</p> <p>- تراکم دانش آموز در کلاس</p>	<p>۴ تصویری از عدالت آموزشی در آیین اسناد بالادستی و عملکرد شاخص‌های آن در ایران</p>
<p>شاخص‌های به کار رفته برگرفته از مطالعات بین‌المللی نظیر گزارش‌های OECD و آزمونهای بین‌المللی می‌باشد که شامل:</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با دانش آموزان (وضعیت اجتماعی و اقتصادی - مشارکت والدین)</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با زیرساخت (سرانه فضای آموزشی، قدمت ساختمان مدرسه، سرانه حیاط مدرسه)</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با منابع آموزشی (سرانه کتاب، میانگین استفاده از کتابخانه، سرانه کامپیوتر، مجهز بودن آزمایشگاه، استفاده از آزمایشگاه در تدریس)</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با منابع انسانی (مدرک تحصیلی کادر آموزشی، میزان تجربه، رضایت شغلی، رضایت از محل کار)</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با جو مدرسه (جو انضباطی، حمایت ادراک شده رابطه معلم و دانش آموز، فشار پیشرفت)</p> <p>- شاخص‌های مرتبط با خط مشی مدرسه (ارزیابی مداوم و ارائه بازخورد، تاکید بر پیشرفت خودارزیابی، میزان اختیار تصمیم‌گیری مدیر)</p>	<p>۶ بررسی عدالت تربیتی بین انواع مدارس متوسطه نظری دوره دوم در ارومیه</p>
<p>برای اندازه‌گیری نابرابری‌های آموزشی حوزه آموزش استثنایی از دو گروه شاخص‌های مبتنی بر عوامل دروندادی و برون‌دادی نظام آموزشی بهره گرفته شد:</p> <p>عوامل دروندادی:</p> <p>- منابع انسانی (نسبت معلم به دانش آموز)</p> <p>- فضای کالبدی (نسبت کلاس به دانش آموز، نسبت مدرسه به دانش آموز)</p> <p>- پوشش تحصیلی (پوشش تحصیلی گروه‌های سنی مختلف)</p> <p>عوامل برون‌دادی:</p> <p>- آموزش عمومی (درصد محصلان مقاطع مختلف، درصد محصلان سوادآموزی بزرگسال درصد محصلان نایب‌نایب مقاطع مختلف، درصد معلولین باسواد و بیسواد، درصد معلولین به تفکیک جنسیت)</p> <p>- آموزش عالی (درصد محصلان آموزش عالی، درصد محصلان نایب‌نایب آموزش عالی)</p>	<p>۷ ارزیابی سطح‌بندی عدالت آموزشی افراد کم‌توان روستایی در سطح استانهای کشور بر اساس مدل پرومته</p>
<p>عدالت آموزشی دارای سه بعد (مؤلفه) است که شامل:</p> <p>عدالت توزیعی، عدالت مراددهی و عدالت رویه‌ای می‌باشد. به عقیده پژوهشگران ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های عدالت آموزشی بر عملکرد آنها تأثیر مثبت دارد؛ بدین معنا که اگر دانشجویان از توزیع منابع، کیفیت مراددهی و رویه‌های جاری آموزش را مثبت تلقی کنند، از وضعیت خود احساس رضایت بیشتری داشته و برای تحصیل خود می‌کوشند.</p>	<p>۹ رابطه‌ی عدالت آموزشی ادراک شده با عملکرد تحصیلی دانشجویان</p>
<p>توزیع اعتبارات غیرپرسنلی بین مناطق آموزشی از نظر به‌کارگیری یک یا چند شاخص به دو صورت امکانپذیر است</p> <p>- توزیع اعتبارات بر اساس یک شاخص که متداولترین روش گزینش است، به طوری که بر اساس سهم دانش آموزان هر منطقه از کل دانش آموزان استان اعتبارات غیر پرسنلی به آن اختصاص می‌یابد</p> <p>- توزیع اعتبارات غیر پرسنلی با در نظر گرفتن شاخص‌های متعدد و متنوع و یا مراحل اجرای مدل ارائه می‌شود.</p>	<p>۱۰ ارزیابی شاخص‌های توسعه آموزشی مناطق آموزش و پرورش استان فارس با رویکرد عدالت آموزشی (کاهش نابرابری‌ها، محرومیت زدایی)</p>
<p>نویسندگان مؤلفه‌های زیر را به‌عنوان ابعاد و شاخص‌های نابرابری آموزشی معرفی کردند:</p> <p>- زمینه خانوادگی (ساختار خانواده، وضعیت اجتماعی اقتصادی، منابع فرهنگی، حمایت والدین در تحصیل)</p> <p>- فرایند مدرسه (ارتباط با کادر مدرسه، ادراک دانش آموزان از جو انضباطی)</p> <p>- درونداد (نیروی انسانی، امکانات فیزیکی و منابع کالبدی، منابع اقتصادی و بودجه)</p> <p>- برون‌داد غیرشناختی (رشد اعتقادی دانش آموزان تعلق به مدرسه، انگیزش نسبت به مدرسه)</p>	<p>۱۲ شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به‌منظور ارائه الگوی مطلوب</p>
<p>شاخص‌ها بر مبنای سه گروه از عوامل برای بررسی نابرابری فرصت دسترسی به مراکز آموزش عالی به صورت مقایسه‌ای در بین شهرستانها طراحی شد:</p>	<p>۱۴ نابرابری فرصت در دسترسی به آموزش عالی و ارائه مدل ارتقای برابری برای دستیابی به توسعه پایدار: مطالعه موردی استان آذربایجان غربی در ایران</p>

<p>- عوامل فردی و خانوادگی (وضعیت اجتماعی - اقتصادی، میانگین سرمایه فرهنگی، میانگین نمره آرزوهای تحصیلی والدین^۱، میانگین نمره حساسیت آموزشی والدین^۲، میانگین نمره آموزش در سایه^۳) - عوامل آموزشی (شاخص‌های دانش‌آموزی، شاخص‌های کالبدی و فضا، شاخص‌های مرتبط با عوامل آموزشی، شاخص‌های مالی و اعتبارات کلاً به تعداد ۲۵ شاخص) - عوامل مدیریتی (شاخص گزینش، شاخص نابرابری جنسیتی، درصد پذیرش در دانشگاه، میزان مشارکت، میانگین نمره احساس عدالت و انصاف داوطلبان، میانگین نمره احساس رضایت داوطلبان) مؤلفه‌های عدالت آموزشی شامل:</p>	<p>۱۷ بررسی مؤلفه‌های عدالت آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران به شکل مقایسه مدارس (مدارس دولتی و غیردولتی)</p>
<p>- برابری در منابع - برابری در روابط انسانی - برابری در برنامه درسی - توجه به دسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش - طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر - استفاده از روش‌های قابل انعطاف یادگیرنده‌محور - ارزشیابی با استفاده از روش‌های منعطف - امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه - امکان استفاده انعطاف‌پذیر از منابع چاپی و غیر چاپی</p>	
<p>عدالت آموزشی دارای سه مؤلفه امکانات آموزشی، امکانات کمک آموزشی و تجهیزات فیزیکی است و هر مؤلفه مضامین بخصوصی دارد که تبیین‌کننده نابرابری‌های آموزشی هستند و عبارتند از: - امکانات آموزشی (کتاب درسی، برگزاری کلاس آنلاین، ملزومات آموزشی، کارگاه آموزشی، محتوای چندرسانه‌ای، آزمایشگاه، کتابخانه) - ملزومات کمک آموزشی (سایت رایانه، کلاس‌های فوق‌العاده، امکانات هوشمند، سمعی و بصری، مواد و منابع آموزشی، اتاق مشاوره، بازدیدهای علمی) - امکانات و تجهیزات فیزیکی (تعداد کلاس مناسب به تعداد دانش‌آموز، وسایل گرمایشی و سرمایشی، بوفه، سالن اجتماعات، سالن و تجهیزات ورزشی، نور و روشنایی، سرویس بهداشتی) مؤلفه‌های میزان تحقق عدالت تربیتی و آموزشی شامل:</p>	<p>۲۰ بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران</p>
<p>- فناوری‌های هوشمندانه نوین - متناسب سازی فضاهای تربیتی با نیازهای ویژه - جبران خدمات و تأمین رفاه معلمان - تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری - برخورداری دانش‌آموزان از فرصت‌های تعلیم و تربیت باکیفیت و عادلانه</p>	<p>۲۱ واکاوی میزان دستیابی مدارس استاذ کردستان به عدالت آموزشی و تربیتی با تأکید برسند تحول بنیادین</p>
<p>عوامل آموزشی: - ابعاد دروندادی (فضاهای آموزشی و امکانات فیزیکی، منابع انسانی، منابع مالی، شاخص‌های دانش‌آموزی) - ابعاد فرایندی (حمایت معلم از دانش‌آموزان کارآمدی معلم، رفتار عادلانه) - ابعاد بروندادی (فارغ‌التحصیلان، معدل، امید به زندگی، مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی، هوش فرهنگی، توانایی حل مسئله، مهارت‌های جستجوی شغلی، توجه به سلامت، نگرش زیست محیطی) عوامل توسعه‌یافتگی شهری: - (اجتماعی - فرهنگی، اقتصادی، زیرساختی، بهداشتی - درمانی، کشاورزی، مسکن، وضعیت آموزشی)</p>	<p>۲۳ تحلیلی بر سطح توسعه شاخص‌های آموزشی به‌عنوان عاملی جهت ارزیابی نابرابری‌ها و نیل به عدالت آموزشی پایدار؛ مطالعه موردی، مناطق آموزش و پرورش استاذ مازندران</p>

با بررسی شاخص‌های مورد استفاده برای قضاوت در مورد این که آیا شاهد ناعدالتی در ارائه آموزش هستیم یا نه متوجه می‌شویم عمدتاً شاخص‌هایی به کار گرفته شدند که یا ماهیت زیرساختی داشتند (فضای آموزشی، آزمایشگاه، کتابخانه و غیره) و یا ماهیت انسانی (نسبت دانش‌آموزان و کارکنان و غیره)؛ اما در یک دسته‌بندی جامع‌تر با تحلیل شاخص‌های معرفی شده، این شاخص‌ها می‌تواند در پنج بُعد، دسته‌بندی کرد. جدول شماره ۷ خلاصه‌ای از بحث صورت‌گرفته پیرامون هر سؤال پژوهشی و دسته‌بندی‌های ارائه شده را نمایش داده است.

جدول ۷: دسته‌بندی ارکان پژوهش و مقالات بررسی شده

کد پژوهش‌ها	زیرمعیارها	ارکان پژوهش
{14} {13} {12} {9} {8} {7} {6} {5} {4} {1}	نظریه عدالت توزیعی	دسته‌بندی نظریه‌ها
{22} {21} {19} {18} {17} {16} {15}		
{9} {2}	نظریه انتقادی نژاد	
{10}	نظریه سرمایه اجتماعی	
{23} {17} {15} {11}	رویکرد قابلیت	
{3}	نظریه سرمایه انسانی	

1. The average of educational wishes score of parents
2. The average score of educational sensitivity of parents
3. The average score of shadow education



{19}{17}{16}{14}{12}{7}{6}	موجودیت	دسته بندی چالش‌ها
{19}{17}{13}{7}{6}{5}	دسترسی	
{22}{19}{17}{16}{14}{13}{5}{1}	سازگاری	
{22}{16}{15}{11}{8}{2}{1}	مقبولیت	
{23}{21}{20}{12}{7}{6}{3}	کالبدی - فیزیکی	دسته بندی شاخص‌ها
{23}{21}{17}{14}{12}{9}{7}{6}{4}{3}	انسانی - مدیریتی	
{23}{10}{7}{3}	مالی - اقتصادی	
{23}{14}{12}{7}{4}{3}	تحصیلی - عملکردی	
{21}{20}{17}{9}{6}{4}	ابزاری - خدماتی	

بحث و نتیجه گیری

در بخشی از پژوهش، به مرور تعاریف ارائه شده و مفهوم‌پردازی صورت گرفته در پژوهش‌های حوزه‌ی عدالت آموزشی در ایران پرداخته شد. هرچند اغلب تعاریف ارائه شده در پژوهش‌ها مبتنی بر نظریه عدالت توزیعی است؛ ولی در میان پژوهش‌های بررسی شده از جنبه‌های دیگر نیز به مفهوم عدالت آموزشی پرداخته شده است. این تعاریف چه از جنبه انتقادی - نژادی عدالت آموزشی را تعریف کرده باشد و چه از نظر رویکرد قابلیت و سرمایه انسانی، هر کدام تنها به یک جنبه از عدالت آموزشی می‌پردازد؛ لذا، ارائه تعریفی که تمامی این جوانب را شامل شود و در عین حال مفهوم عدالت آموزشی را جامع‌تر تبیین کند، تعریف کامل‌تری نسبت به بقیه خواهد بود. در این راستا این گونه می‌توان جمع‌بندی کرد که عدالت در آموزش یک اکوسیستم آموزشی را در بر می‌گیرد که ضمن پرورش قابلیت‌های دانش‌آموزان فرصت‌های برابر برای دسترسی به تجربیات یادگیری غنی فراهم می‌شود، تفاوت‌ها به رسمیت شناخته می‌شوند، سوگیری‌های سیستمی به چالش کشیده شده و به هویت‌های فردی احترام گذاشته می‌شود و با ایجاد شبکه‌های اجتماعی قوی و پرورش خودکارآمدی، آینده‌ای را پیش‌بینی می‌کند که در آن آموزش به کاتالیزوری برای رشد فردی، پیشرفت جمعی و تغییرات پایدار اجتماعی تبدیل می‌شود.

آنچه از بررسی چالش‌ها استنباط می‌شود، این است که معضلات معرفی شده به‌نوعی نشأت گرفته از عواملی است که در بخش ادبیات پژوهش به آنها اشاره شد. به عبارت دیگر چالش‌ها از نظر اینکه به فقدان موجودیت‌ها یا ضعف در دسترسی، عدم توجه به مقتضیات فراگیران و یا میزان مقبولیت آموزش‌ها اشاره دارند، با یکدیگر متفاوت‌اند ولی به‌طور کلی هریک از چالش‌ها را می‌توان به ضعف در هریک از این عوامل یعنی موجودیت آموزش، دسترسی به آموزش، سازگاری و مقبولیت آموزش‌ها نسبت داد. نظیر Rezvani, Parish, Kazemi (2021) و Ahmadi, Hasani and Mosavi (2017) و Deldade Moghadam (2020) که به تمایز میان آموزش در مدارس مختلف (خاص و دولتی)، معضلات جغرافیایی (روستایی و شهری) و همچنین معضلات گروه‌های خاصی از جامعه بالاخص معلولان به‌عنوان چالش اشاره کرده‌اند، بایستی ذیل مؤلفه‌ی دسترسی به آموزش دسته‌بندی شوند. چالش‌هایی که از جنس ایدئولوژی هستند؛ مانند چالش‌های اشاره شده در پژوهش Akbarzadeh (2020) و ArianRad, Hazeri (2017)، قرابت نزدیکی با مؤلفه‌ی مقبولیت دارند و چالش‌های روانشناختی یادگیری نظیر بی‌علاقگی، بی‌انگیزگی و فرسودگی دانش‌آموزان آب و هوا، جنسیت، قومیت و فرهنگ، سابقه تحصیلی و تفاوت‌های سبک یادگیری با مؤلفه‌ی سازگاری مرتبط هستند نظیر چالش‌هایی که در پژوهش Marzooqi, Heydari and Heydari (2013) و Sohatloo and Ghafari (2021) مطرح شده است. هرچند Torres (2004) پیرامون این مؤلفه‌ها معتقد است که مرز باریکی بین آنها وجود دارد و گاهی با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. در اغلب پژوهش در کنار بیان چالش‌ها راهکارهایی نیز برای فائق آمدن بر آنها مطرح گردید. نکته قابل‌ذکر این است که تمامی راهکارها از جنس همان چالش‌های اعلامی بودند. به بیان دیگر اگر چالش مطرح شده از جنس کمبود امکانات باشد پژوهشگران راهکار تأمین مالی و تجهیز را پیشنهاد کرده بودند؛ لذا چنانچه تصمیم‌گیران امر درک درستی از چالش‌ها داشته باشند، احصاء و اتخاذ راهکارها زیاد دشوار نخواهد بود.

با بررسی شاخص‌های مورد استفاده برای قضاوت در مورد این که آیا شاهد ناعدالتی در ارائه آموزش هستیم یا نه متوجه می‌شویم عمدتاً شاخص‌هایی به کار گرفته شدند که با ماهیت زیرساختی داشتند (فضای آموزشی، آزمایشگاه، کتابخانه و غیره) و با ماهیت انسانی (نسبت دانش‌آموزان و کارکنان و غیره). چنانچه بخواهیم یک چارچوب کلی ارائه بدهیم که تمامی شاخص‌های معرفی شده را ذیل آن دسته‌بندی نمود، می‌توان شاخص‌ها را در پنج بعد، دسته‌بندی کرد. بعد اول شاخص‌های "کالبدی - فیزیکی" هستند و بر مبنای امکانات فیزیکی و فضاهای آموزشی، تراکم کلاس‌ها و سایر نشانگرهای این‌چنینی در مورد عدالت آموزشی قضاوت می‌شود؛ مانند شاخص‌هایی که در پژوهش Sameri, Hasani and Abbaszadeh (2015) و Darban and Saadi (2017) به کار گرفته شده‌اند. بعد دوم شاخص‌های "انسانی - مدیریتی" هستند و نابرابری‌های موجود را بر اساس تراز نیروی انسانی اعم از کمبود معلم، نسبت‌های دانش‌آموزی و یا حوزه‌های مرتبط با مدیریت نظیر تعیین خط مشی‌ها، ارزشیابی و غیره بررسی می‌کنند. شاخص‌های مورد استفاده در پژوهش Davodi and AllahVerdzadeh (2016) و Hassani and Najjari (2020) از این گونه شاخص‌ها هستند. بعد سوم مربوط به شاخص‌های "مالی - اقتصادی" هستند و نابرابری را از جنبه‌ی توزیع

اعتبارات تبیین می‌کنند؛ مانند پژوهش Yazdani (2017). بعد چهارم شاخص‌های "تحصیلی - عملکردی" هستند و به‌نوعی جزء شاخص‌های پرکاربرد به‌شمار می‌روند؛ این‌که بر مبنای نشانگرهایی مثل پوشش تحصیلی، نرخ فارغ‌التحصیلی و غیره، بتواند در مورد عدالت یا ناعدالتی در آموزش قضاوت کرد، این شاخص‌ها کاربرد دارند؛ نظیر آنچه در پژوهش (2019) Rafati, Shahrakipor and Nazem و Ghafari، و (2022) Hasani and Qalavandi مشاهده شد. بعد پنجم شاخص‌های "ابزاری - خدماتی" هستند؛ بدان معنا که اگر نظیر آنچه در پژوهش Karimi and Kermaj (2021) فناوری‌های هوشمند و یا ملزومات کمک‌آموزشی در پژوهش Ghoraisi, Nazarzadeh and Bahrami (2021)، مبنای قضاوت در مورد ناعدالتی قرار گیرد، نوع شاخص‌ها ابزاری - خدماتی است.





منابع

- Ahmadi, S., Hasani, M., Mosavi, N. (2017). Investigating Educational Equity between Different Types of Second- Cycle High Schools in Urmia, *Journal of Educational Planning Studies*, 5(10), 113-136. magiran.com/p1748072. (in Persian)
- Akbarzadeh, F. (2020). Critical analysis of indicators of educational justice in discourses after the Islamic revolution (Master's thesis). Kharazmi University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. (in Persian)
- Arian Rad, A., Hazeri, A. (2017). The Problem of Educational Equity in the First Decade of the Islamic Republic Reign, *Journal of Tarikhname-Ye Enghelab*, 1(1), 145-171. magiran.com/p1750271. (in Persian)
- Asar Sh, Jalalpour Sh, Ayoubi F, Rahmani MR, Rezaeian M. (2016). PRISMA; Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. *J Rafsanjan Univ Med Sci*, 15(1): 63-80. (in Persian)
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.
- Bennett, C., Booth, C., Yeandle, S., & Reeves, D. (2001). *Mainstreaming equality in the committees of the Scottish parliament*. Centre for Regional Economic and Social Research.
- Bernal, D. (2013). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies. *Education feminism: Classic and contemporary readings*, 389.
- Blöndal, S., Field, S., & Girouard, N. (2002). Investment in human capital through post-compulsory education and training: Selected efficiency and equity aspects.
- Borazjani, Z., & Bagheri, M. (2016). Strengths and weaknesses of educational equity in English language teaching at Iranian and Finnish primary and secondary schools. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 5(1), 55-75.
- Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78-92). Routledge.
- Brighouse, H., & Unterhalter, E. (2010). Education for primary goods or for capabilities. *Measuring justice: Primary goods and capabilities*, 1, 193-214.
- Carley-Rizzuto, K. (2022). bell hooks and Picture Books: Equity in Early Childhood Education. *Early Years*, 1-12.
- Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative education review*, 46(1), 1-9.
- Clark, D. (2005). The Capabilities Approach: Its Development, Critique and Recent Advances. *Global Poverty Research Group Working Paper*, 32.
- Comim, F., Qizilbash, M., & Alkire, S. (2008). The capability approach: Concepts, measures and applications.
- Darban, A., Saadi, S. (2017). The evaluation and ranking of educational justice of disabled people across the country's provinces using the promethee model, *Journal of Educational Planning Studies*, 5(10), 91-112.

- Davodi, A., and Allah Verdizadeh, S. (2016). An image of educational justice in the mirror of upstream documents and the performance of its indicators in Iran, Ministry of Economic Affairs and Finance. (in Persian)
- Dehghan, S. (2004). Investigating educational opportunities in Fars province in the second and third development plans. Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan.
- Deldade - Moghadam, F. (2020). Examining the components of educational justice from the point of view of teachers and administrators in the form of comparing schools (government and non-government schools) (Master's Thesis). Islamic Azad University, Ardabil branch. Faculty of Humanities.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (Eds.). (2009). *An introduction to the human development and capability approach: Freedom and agency*. IDRC.
- Dibaei, M., Mirarab, R. (2019). Investigate the relationship between perceived educational equity of students with their academic performance, *Organizational Culture Management*, 17(51), 125-143. magiran.com/p1979255 (in Persian)
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). Education and Training Policy. *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*.
- Fitzgerald, S. M., Mahony, D., Crawford, F., & Hnat, H. B. (2014). Distributive justice in higher education: Perceptions of administrators. *Innovative Higher Education*, 39, 401-415.
- Frankema, E., & Bolt, J. (2006). Measuring and analysing educational inequality: the distribution of grade enrolment rates in Latin America and Sub-Saharan Africa.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Galliot, N. Y., & Graham, L. J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career 'choice'. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(3), 270-284.
- Gamoran, A., Miller, H. K., Fiel, J. E., & Valentine, J. L. (2021). Social capital and student achievement: An intervention-based test of theory. *Sociology of Education*, 94(4), 294-315.
- Ghafari, S. A., Hasani, M., Qalavandi, H. (2022). An analysis of the level of development of educational indicators as a factor for evaluating inequalities and achieving sustainable educational justice: a case study of the educational districts of Mazandaran province. *Educational Planning Studies*, 11(21), 52-33. (in Persian)
- Ghasemi, A., Heydarabadi, A., Rostami, N. (2011). The Family Background of Inequality in Educational Opportunities (A case Study of female high school students in Ahar.), *Sociological Studies of Youth Journal*, 1(1), 125. (in Persian)
- Ghoraishi, M., Nazarzadeh, M., Bahrami, B. (2021). Investigating the Situation of Educational Equity in the Public Schools in Tehran, *Journal of School administration*, 9(1), 262-288. magiran.com/p2310149. (in Persian)
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.

- Gustavsson, M., & Backman, Y. (2017). "Education for capabilities: Theoretical and empirical perspectives on the learning society." *Springer*.
- Gutek, G. (2007). *Philosophical and Ideological perspectives on Education*. translated to Persian by M. Jafar Pakseresht, Tehran: Samt Publication.
- Haghighi, M. A., Ahmadi, I. Ramin, H. (2009). The Effect of Organizational Justice on Employee's Performance, *Organizational Culture Management*, 7(20), 79. magiran.com/p899489. (in Persian)
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hnat, H. B., Mahony, D., Fitzgerald, S., & Crawford, F. (2015). Distributive justice and higher education resource allocation: Perceptions of fairness. *Innovative Higher Education*, 40, 79-93.
- Hoseinbor, Y., Naderi, E., Seyf Naraghi, M. (2021). Investigating the Educational Inequalities of Sistan and Baluchestan in Comparison with National Indicators and Presenting a Model for Achieving Educational Justice with Emphasis on The Philosophy of Islamic Education, *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 10(28), 383-413. magiran.com/p2376658. (in Persian)
- Hoseini, S. H. (2010). The issue of equality in education. *Ayin*, 32, 17-22. (in Persian)
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. *Annual review of sociology*, 38, 379-400.
- Karimi, A., Kermaj, V. (2021). Evaluation of Educational Justice in Kurdistan Province Schools with Emphasis on Fundamental Transformation Document, *Journal of School administration*, 9(2), 26-50. magiran.com/p2345374. (in Persian)
- Kaveh, S. (2015). Equity in education and its necessity. The first conference on development and educational justice (Sharif University), Tehran. (in Persian)
- Khalili, Sh. (2018). Representation of managers' and teachers' perceptions of educational inequalities and their compensatory strategies in the face of educational inequalities: a case study of schools in Sanandaj city (senior thesis). The University of Kordestan. Faculty of Humanities and Social Sciences. (in Persian)
- Lanzi, D. (2007). Capabilities, human capital and education. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 424-435.
- Marzooqi, R., Heydari, M., Heydari, E. (2013). The Impact of Educational Justice on Student's Academic Burnout in the University of Social Welfare and Rehabilitation Science, *Journal of Strides in Development of Medical Education*, 10(3), 210-216. (in Persian)
- McDermott, E., Graham, H., & Hamilton, V. (2004). Experiences of being a teenage mother in the UK: a report of a systematic review of qualitative studies. *Lancaster: Lancaster University*, 39, 42.
- Merry, M. S. (2020). *Educational justice: Liberal ideals, persistent inequality, and the constructive uses of critique*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307.

- Mohammadi, M. A., Dehghan, H. (2004). Education and New Discourses, Education Research Institute. Tehran.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, 8(5), 336-341.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9.
- Mosher, L. D. (2010). *Critical Reflection, Educational Justice, and Teacher Formation in a Rural Setting* (Doctoral dissertation, University of Redlands).
- Najjari, M., Hassani, M. (2020). Explaining of Geographical Inequality of Higher Education Access Opportunities and Presenting Educational Development Model in Order to Planning and Achieving Educational Equity Case Study: Townships of West Azarbaijan Province, *Human Geography Research Quarterly*, 52(111), 165-180. magiran.com/p2135057
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211-215.
- OECD (2007), Field, S., M. Kuczera, B. Pont, No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, ISBN 978-92-64-03259-0, € 24, 155 pages.
- Popper, K. R. (2020). *The open society and its enemies* (Vol. 119). Princeton University Press.
- Rafati, R., Shahrakipoor, H., Nazem, F. (2019). Identifying Factors and Components of Educational Inequalities in Mashhad Education and Training Areas in order to Present a Desirable Model, *Journal of Educational Planning Studies*, 8(15), 56-80. magiran.com/p2084606. (in Persian)
- Rezvani, A., Parish, F., Kazemi, Sh. (2021). Identifying the factors that create educational justice in teaching-learning environments and obstacles in its development (providing a framework in education), *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(53), 25-38. magiran.com/p2267142. (in Persian)
- Rishmawi, M., & Keable-Eliott, C. (2012). Right to education project indicators. *Stocking report. Right to Education Project*.
- Rostama, S. (2021). Educational Equity, From theory to practice. *pre-school education development*, 12(3), 40-42. (in Persian)
- Saffar Heidari, H., Hoseinnejad, R. (2014). The Perspectives of Educational Justice (A study about the position of educational justice in the Document of Iran Education System Transformation), *Foundations of Education*, 4(1), 49. (in Persian)
- Sameri, M., Hasani, M., & Seyed Abbaszadeh, M. (2015). Explaining educational inequalities and providing a model of educational development in order to improve and achieve educational equity. *Geography and urban-regional studies*, 14(5), 105-122. (in Persian)
- Sanagoo, A., Noomli, M. Mahasti, L. (2011). Explanation of educational equity among Medical Sciences students: evaluation of Medical Sciences students opinions and experiences, *Horizon of Medical Education Development*, 4(3), 39-44. magiran.com/p903125. (in Persian)

- Sarkis-Onofre, R., Catalá-López, F., Aromataris, E., & Lockwood, C. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-3.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. doi: 10.1080/1464988050012049.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. *Bmj*, 349.
- Sheikh Rezaei, H. (2011). What is educational justice? *Farda School Development Journal*, 13(7), 4-6. (in Persian)
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and his philosophy of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2).
- Sohbatloo, A., Ghafari, A. (2021). Investigating educational justice in the country's education system using Rawls' theory of justice. *Quarterly of Islam and Educational Research*, 13(25), 57-76. (in Persian)
- Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard educational review*, 67(1), 1-41.
- Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (Eds.). (2023). *Foundations of critical race theory in education*. Taylor & Francis.
- Tomul, E. (2011). Türkiye’de Eğitim Eşitsizliği: Gini İndeksine Göre Değerlendirme. *EĞİTİM VE BİLİM*, 36(160).
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿ qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Revista colombiana de educación*, (47).
- UNESCO. (1996). *Global Report on Education for All*, translation: UNESCO Regional Office in Tehran. Publisher of UNESCO regional office in Tehran. (in Persian)
- Yadollahi, A., Zarei, M. H., Yavari, A. (2020). A Comparative Study of the 2030 Agenda Approach and the Transformation Document in Iran’s Education toward Gender Educational Equality, *Journal of Public Law Research*, 21(65), 171-198. magiran.com/p216570. (in Persian)
- Yazdani, R. (2017). Evaluation of educational development indicators of Fars province's educational areas with the approach of educational justice (reduction of inequalities, removal of deprivation) (Master's Thesis). Allameh Tabatabaei University. Faculty of Education and Psychology. (in Persian)
- Yazdani, Sh., Dashti, M., Afshar, L., Ahmady, S., Derakhshan, A. (2020). A Study of Necessary Activities for Moving towards Educational Equity in Higher Education, *Iranian Journal of Medical Education*, 20(1), 228-238. magiran.com/p2197856. (in Persian)
- Yosso, T. J. (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth." *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.