

## Investigating the Situation of Educational Equity in the Public Schools in Tehran

Maryam Sadat Ghoraihi Khorasgani<sup>1\*</sup>, Mohsen Nazarzadeh Zare<sup>2</sup>, Behnoush Bahrami<sup>3</sup>

Received: 04/11/2020

صفحات: ۲۸۸-۲۶۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۴

Accepted: 04/02/2021

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۶

### Abstract

The issue of equity has always been the main discourse and the most vital factor of social institutions. Given education and schools are part of social institutions, the issue of equity is a key point in these environments. Thus, the present study investigated the situation of educational equity in public schools in Tehran.

Our research was practical in terms of purpose, and it was exploratory mixed research (qualitative-quantitative) in terms of method. In the first step, researchers tended to extract the dimensions of educational equity. So, 18 experienced teachers (with experience higher than 20 years) as experts (individuals who were more aware of the issue of study) were interviewed by non-probabilistic and purposeful sampling method and also, considering theoretical saturation in the data. For the analyzing interviews, we used the thematic analysis method. For checking the validity of the findings of the qualitative section we used two methods member checking and peer checking. As well, the reliability of the findings of the qualitative section was calculated by the retest method and according to Holst's formula, the reliability coefficient was 0.9. In the second step (quantitative section), after performing the qualitative step, researchers tried to design a quantitative tool (questionnaire) based on the conceptual model extracting from the qualitative step and then distribute it among high school students in Tehran (tenth, eleventh and twelfth grades). Therefore, the most appropriate method in the quantitative step was the descriptive survey research method; Because the researchers tended to examine the views and opinions of high school students about each of the dimensions of educational equity. Considering the large

---

1. Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

\* Corresponding Author:

Email: m.ghoraishi@alzahra.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran.

3. Master's student in educational management, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

size of the research population in the quantitative section (320,000 students), Tehran city was categorized into five clusters (North, South, East, West, and Center). The researchers selected the students from different clusters using Krejcie and Morgan table. A total of 400 students was selected from five clusters. For evaluating the validity of the model obtained from the qualitative section, we used the structure validity by Confirmatory Factor Analysis (CFA) in AMOS software version 24. Also, Cronbach's alpha coefficient was used to measure reliability, which (0.91) was obtained. Furthermore, to analyses the research questions we used, One-sample t-test, and the dependent t-test in SPSS software version 22.

The findings our study showed that, from the teachers' point of view, despite the fact that the condition of physical facilities was better than educational facilities and educational aids in public schools in Tehran, but this did not mean the favorable condition of public schools in terms of physical facilities. Also, from the students' point of view, the current situation of physical facilities and educational aids in public schools in Tehran has been lower than average. So, there was no difference in terms of physical facilities and educational aids between the northern, southern, eastern, western, and central regions of Tehran. Furthermore, the situation of all regions in terms of the two components mentioned is lower than expected. In other words, public schools have not a favorable situation from the different dimensions of learning space management, including; having light and lighting sources, heating, and cooling appliances, yard, bathroom, number of tables and chairs, fit of classroom space, and the number of students. In fact, it can be said as much as teacher education is important, it is expected that educating specialists in the field of educational space management also is considered. Although experts of educational equity and educational administration have mentioned the close relationship between the administration and educational equity, the results of the present study are convincing evidence of the inability of management to implement educational equity. The factors such as; centralized management and lack of logistic thinking in the educational administrators are the most important reasons for the lack of educational equity in the education system. Despite the fact that it was expected from the perspective of the study participants, the favorable situation is above average, But the findings showed that there is a big gap between the current and the favorable situation. The difference between teachers 'and students' views on the unfavorable situation of physical and educational facilities can be due to the nature of their role and position in the education system, the type of view, and the priority of each component from the perspective of the participants and their demographic characteristics. Because physical facilities such as benches and chairs are most important for students, and perhaps from their point of view, these facilities can help to learn better and feel comfortable in

the classroom. While teachers, given their educational role in the classroom, have more attention to educational facilities.

Considering the approaches of educational equity mentioned in the theoretical foundations and the results obtained from the present study, it is important that schools and educational institutions try to manage the educational facilities, educational aids, and physical also, allocation of costs be based on individual talents and characteristics. In other words, the efforts of educational administrators must be made in the direction of moving towards a realistic approach to educational equity. If this situation happens, we can expect the implementation of educational equity in a favorable way in society. Finally, based on the research findings, some suggestions are presented as follows;

- Considering the differences between the regions of Tehran in terms of welfare facilities in the field of education, it is recommended that with instill of logistics thinking in the educational administrators, schools in deprived areas of Tehran be paid more attention to the budget, distribution of human, material and physical resources.
- Run of school-based management policy should be implemented as one of the ways to remove educational inequity. Because each school planning and managing its resources, according to the needs themselves.
- Educating specialists of educational space management in the education system is necessary to help the public schools for using standard and quality facilities and equipment. Therefore, establishing centers for educating specialists and designers of learning spaces is recommended.
- It is important that public school administrators try to hold synergistic meetings with charities and other organizations to equip public schools.

**Keywords:** Equity, Educational Equity, Distributive Equity, Public Schools.

## بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران

مریم سادات قریشی خوراسگانی<sup>۱\*</sup>، محسن نظرزاده زارع<sup>۲</sup>، بهنوش بهرامی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی - کمی بوده است. روش پژوهش در بخش کیفی، مطالعه موردی بود و مشارکت‌کنندگان این بخش شامل ۱۸ نفر از معلمان با سابقه مدارس دولتی شهر تهران بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی و هدفمند و با توجه به اشباع نظری در یافته‌ها مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی از روش تحلیل تماتیک، استفاده شد. روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی - پیمایشی بود که در این بخش تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز از مدارس دولتی تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌های این بخش، بر اساس پرسش‌نامه منتج از مدل مفهومی مرحله کیفی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کمی از تحلیل عاملی تأییدی، آزمون تی تک گروهی و تی وابسته با استفاده از نرم‌افزار SPSS22 و AMOS استفاده شد. نتایج بخش کیفی نشان داد که الگوی عدالت توزیعی از سه بعد امکانات آموزشی، امکانات کمک‌آموزشی و تجهیزات فیزیکی تشکیل شده است. در بخش کمی نیز، وضعیت عدالت آموزشی، در مؤلفه‌های کمک‌آموزشی و تجهیزات فیزیکی پایین‌تر از حد متوسط و در مؤلفه امکانات آموزشی بالاتر از حد متوسط بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** عدالت، عدالت آموزشی، عدالت توزیعی، مدارس دولتی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.

\* نویسنده مسؤل:  
Email: m.ghoraisi@alzahra.ac.ir

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## مقدمه

مسأله عدالت، همیشه به عنوان گفتمان اصلی و حیاتی ترین عامل نهادهای اجتماعی مطرح بوده است. از آنجاکه آموزش و پرورش و مدارس جزء نهادهای اجتماعی هستند بحث عدالت در این محیطها، یک نکته کلیدی است (Macleod, 2010; Bayat & Ghasemi, 2019). به طوری که یکی از مؤثرترین راههای تحقق عدالت در جامعه، عدالت آموزشی<sup>۱</sup> است. عدالت آموزشی بنیان فکر و فرهنگ یک جامعه است و زمینه بر خورداری افراد را از امکانات برابر آموزشی فراهم می آورد (Babadi Akasheh, Sharif & Jamshidian, 2010). در واقع، نهاد آموزش و پرورش یکی از نهادهای پایه و مؤثر هر جامعه است که هم می تواند عاملی برای تحقق عدالت باشد و از آن نیز متأثر شود. از این رو، در هر جامعه ای مردم انتظار دارند، نظام آموزش و پرورش کارکردها و وظایف گوناگونی برای اعضای آن انجام دهد، از جمله این که جامعه را از طریق فراگرد آموزش و پرورش، به سوی زندگی اجتماعی بهتر و عادلانه تری سوق دهد (Alagheban, 2019). 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 تصویب شد اما همچنان میان آرمان عدالت و واقعیت های موجود، فاصله بسیار و عدالت همه جانبه تحقق نیافته است (Safar Heydari & Hosseinnazhad, 2014). سؤالی که در اینجا مطرح می شود اینکه، چرا علی رغم تأکید سند مذکور بر عدالت آموزشی، هنوز عدالت آموزشی در سطح مدارس جاری و ساری نشده است؟ در اینجا می توان به نقش و اهمیت مدیریت در تحقق عدالت اشاره کرد. به نظر می رسد اگرچه مدارس نقش مهمی در تأمین عدالت اجتماعی برای تمام دانش آموزان دارند و منجر به توانمندسازی و تبدیل آنها به شهروندان مسؤول و فعال جامعه می شوند (Guo – Brennan & Guo – Brennan, 2020)؛ اما بدون تردید، وقتی از تحول در سند مذکور صحبت به میان می آید، بدیهی است انتظار می رود، در گام نخست در ادارات آموزش و پرورش و در لایه های مدیریتی و سطوح مختلف استان و وزارتخانه این تحول رخ دهد تا در گام بعدی مدرسه قادر به اجرای برنامه ها مطابق با اهداف سند شود. شایان ذکر است که عدالت نیازمند مدیریت مناسب و کارآمد است؛ بنابراین، بین عدالت آموزشی اعم از توزیع منابع، خدمات، امکانات، به شکلی عادلانه میان افراد (Sheikh Rezaei, 2017) و وجود ساختار متمرکز و سطوح مدیریت از بالا به پایین در آموزش و پرورش، پارادوکسی آشکار وجود دارد. چراکه با استناد به (Alagheban, 2019) با توجه به اینکه، یکی از

وظایف مدیران، مدیریت منابع است و لازم است مدیریت منابع و امکانات مادی، فیزیکی و انسانی به گونه‌ای انجام شود تا اهداف مورد نظر سازمان محقق شود. بر این اساس، به روشنی می‌توان دریافت، چنانچه مدیران به دنبال تحقق عدالت آموزشی هستند، قطعاً با مدیریت متمرکز و توزیع منابع از بالا به پایین، این مهم محقق نخواهد شد. از این رو، اجرای عدالت آموزشی نیازمند مدیریتی با ساختار غیرمتمرکز و تفویض تصمیم‌گیری به سطح مدارس است تا مدیران مدارس بتوانند بر اساس نیازسنجی به اختصاص منابع مورد نظر خود بپردازند. یکی از راهکارها برای تحقق این امر تمرکززدایی است که می‌تواند منجر به ایجاد مدیریت مدرسه‌محور شود. در این مدیریت، تمرکززدایی چشمگیر و پایداری در سطح مدرسه اتفاق می‌افتد به طوری که حتی در مورد تخصیص منابع مادی و فیزیکی در مدارس نیز تصمیم‌گیری می‌شود (Bush & Middlewood, 2005). در چنین حالتی، پیاده‌سازی عدالت آموزشی، توزیع امکانات و بهره‌مندی دانش‌آموزان و معلمان از فرصت‌های برابر آموزشی اتفاق می‌افتاد و مدارس کارآمدتر و اثربخش‌تر می‌شوند. به طبع، شاهد آثار مثبت عدالت آموزشی از جمله: کاهش استرس، زیست بهتر، ارتقای کمی و کیفی فرایند یاددهی-یادگیری و باور به دنیای عادلانه و عدالت رفتاری در معلمان و دانش‌آموزان نیز، خواهیم بود (Golparvar & Nadi, 2009). نکته قابل تأمل در اینجا این است که تمام افراد، شانس برابر در برخورداری از امکانات آموزشی را نداشته‌اند. همچنین، توزیع و پراکنش امکانات آموزشی به گونه‌ای نیست که ساکنین مناطق مختلف بتوانند به طور برابر از امکانات و تسهیلات آموزشی بهره‌مند شوند. از همین رو، اهمیت توجه به مباحث عدالت پیش‌ازپیش ضروری به نظر می‌رسد (Naderi, 2004). در این خصوص مطالعات (Marzooghi, Heidari & Heidari, 2013) بیانگر آن است، عدالت آموزشی موجب کاهش 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 (Bagheri & Najafi, 2008) و تحقق اهداف آموزشی تأثیر بسزایی داشته است (Ansari & Rajabi, 2016). (Golparvar, Javadian & Esmailian Ardestani, 2012)، به تأثیر عدالت آموزشی در بروز رفتارهای مدنی-تحصیلی از جمله: پابندی 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 (Kinloch & Dixon, 2018) از آنجاکه یکی از ابعاد عدالت آموزشی، عدالت توزیعی منابع و امکانات در مدارس است، دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی مدارس، اگر منابع و امکانات آموزشی و غیر آموزشی کافی و باکیفیت داشته باشند، می‌توان انتظار داشت، وظایف و فعالیت‌های محوله خود

را به درستی انجام داده و منجر به کارایی و اثربخشی مدارس شود؛ بنابراین، فرایند یاددهی و یادگیری و تعالی فردی و سازمانی مدرسه مستلزم عدالت آموزشی و دسترسی عادلانه به منابع و امکانات آموزشی و فیزیکی است. یکی از مقاطعی که در بحث عدالت آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است، مدارس متوسطه هستند. از آنجاکه، مقطع متوسطه از یک سو، به لحاظ تئوریک و نظری، اهمیت زیادی در تأمین نیروی انسانی نظام آموزشی دیگری از جمله دانشگاه را داراست و از سوی دیگر، کارآمدی و اثربخشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه و تربیت آن‌ها به‌عنوان شهروند مسؤول و اثرگذار می‌تواند به بهزیستی دانش‌آموزان در جامعه کمک کند؛ بنابراین توجه ویژه به بحث عدالت آموزشی و بررسی آن در این مقطع حائز اهمیت است. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخی به این سؤال است که وضعیت عدالت آموزشی در مدارس متوسطه دولتی شهر تهران چگونه است؟

### مبانی نظری

عدالت به معنای امکان دستیابی همه افراد به حقوقشان و فراهم کردن فرصت‌های برابر مطابق با نیازهای خاص هر فرد است (Yamani, Shaterjalali & Eghbali, 2017). یکی از انواع عدالت آموزشی، عدالت توزیعی است، (Rawls (2004 به‌عنوان صاحب‌نظر در حوزه عدالت آموزشی، عدالت توزیعی را به معنی توزیع برابر امکانات اولیه اجتماعی برای همه قلمداد کرده است (Ghelich, 2011). به‌عبارتی دیگر، عدالت توزیعی بدین معنی است که حکومت باید در توزیع منابع و خدمات آموزشی عدالت و انصاف را رعایت کند (Sheikh Rezaei, 2017). مفهوم عدالت ضمن اینکه به لحاظ اجتماعی جذاب و پسندیده است اما قضاوت در مورد آن به نگاه‌ها و رویکردهای کلی بستگی دارد. به استناد (Naderi (2004 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 برخورداری از امکانات آموزشی دارند، در مقابل هزینه‌ای که از ناحیه ادامه تحصیل در سطوح مختلف آموزشی به افراد تحمیل می‌شود برای همه یکسان نیست. به همین دلیل، دولت‌ها با اجرای سیاست‌های مناسب در تلاش هستند، شرایط را برای بهره‌مندی تمام افراد از امکانات آموزشی فراهم کنند. در رویکرد نخبه-گرا، فرض بر این است که افراد به لحاظ توانمندی‌های ذاتی کاملاً متفاوت‌اند، گروهی دارای استعداد بالا و گروهی فاقد چنین استعدادی هستند، از این رو، این منطبق با افراد با استعداد شایسته 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 این رو، این رویکرد به واقعیت نزدیک‌تر است. از مفهوم عدالت به روشنی می‌توان دریافت، عدالت مجری می‌خواهد و نیاز به مدیریت دارد. مدیریت دارای اصولی است که اهم این اصول عبارت‌اند از: سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی، نظارت و رهبری. در میان این اصول محوری‌ترین اصل مستتر عدالت نام دارد؛ چراکه عدالت نیازمند مدیریت کارآمد است که به تبع آن مدیریت، جامعه عادلانه شکل می‌گیرد (Kyani & Boyeri, 2016)؛ بنابراین عدالت از رویه‌های مدیریت و رهبری جدا نیست و مدیریت می‌تواند در عدالت تأثیرگذار باشد (Theoharis, 2007). به عبارتی دیگر، مدیریت یکی از مهم‌ترین متغیرها و عوامل کلیدی در روند رشد و توسعه هر جامعه‌ای است که در پرتو استفاده بهینه از منابع مادی، فیزیکی و انسانی صورت گرفته است و بهره‌وری مطلوبی را به دنبال خواهد داشت. از این رو، برای تحقق عدالت، بخش اجرای آن مهم است که به مدیریت مدیران برمی‌گردد. در مراکز آموزشی و مدارس نیز، سیاست و عملکرد مدیران آموزشی می‌توانند عدالت اجتماعی را شکل دهند (Marshall, 2004). در واقع، پیاده‌سازی و اطمینان از عدالت آموزشی بر عهده مدیران مدارس است. انجام درست نقش‌های مدیریتی مدیران مدارس برای ظهور و بروز عدالت بسیار مهم است (Turhan, 2010).

بر این اساس می‌توان گفت، عدم اجرای عدالت آموزشی متأثر از ضعف مدیریت در سطح آموزش و پرورش به طور عام و مدارس به طور خاص است. چراکه اگر مدیریت به مفهوم اصلی آن یعنی، «هنر و علم به کارگیری صحیح منابع انسانی، مادی و فیزیکی در جهت وصول اهداف» (Alagheban, 2019)، اجرا شود شاهد بی‌عدالتی نخواهیم بود. شاید بتوان یکی از دلایل ضعف مدیریت راه، درک نادرست مدیران از وظایف و مسؤولیت‌های مدیریتی خود، عنوان کرد. چراکه شایسته است، کلیه وظایف مدیریت از جمله برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، کنترل و نظارت با عدالت در هم تنیده و اجرا شود تا عدالت آموزشی به منصفه ظهور و بروز برسد. به طور نمونه، هر نوع عدم عدالت در برنامه‌ریزی‌ها، مدارس را از اهداف موردنظر دور می‌کند و با یک برنامه‌ریزی نادرست اتلاف بودجه را شاهد خواهیم بود. همچنین کلیه تصمیمات و دستورات مدیر باید به تعادل مدرسه به عنوان سازمان آموزشی بینجامد و با کنترل و نظارت از اجرای صحیح فعالیت‌های انجام‌شده و یا برنامه‌ریزی‌شده اطمینان حاصل کند. از این رو، Rawls (2004) توصیه می‌کند، مدیران برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری درباره توزیع برخی خدمات و امکانات، باید خود را در وضعیتی قرار دهند که تعلقات طبقاتی، قومی، جنسیتی و اجتماعی تا حد امکان بر تصمیم‌گیری‌شان اثر نگذارد. وی معتقد است، مدیران در زمان تصمیم‌گیری تصور کنند قرار



است برای دنیایی تصمیم بگیرند که معلوم نیست خود در آن، چه جایگاه و موقعیتی خواهند داشت؛ بنابراین از آنجاکه نمی‌دانند خود در آینده جزء چه طبقه‌ای خواهند بود به سمت تصمیم‌گیری‌های عادلانه‌تری خواهند رفت.

از سوی دیگر، یکی دیگر از دلایل ضعف مدیران آموزشی در اجرای عدالت آموزشی، به فقدان نگاه آمایشی مدیران مربوط می‌شود. در واقع عدم نگاه و تفکر آمایشی به حوزه آموزش، یکی از چالش‌های اصلی سیستم آموزش و پرورش به شمار می‌رود. چراکه یکی از شاخص‌های اساسی در طبقه‌بندی نابرابری‌های آموزشی، منطقه جغرافیایی محل زیست دانش‌آموزان است. در این نوع از نابرابری، بهره‌مندی فرد از آموزش و پرورش به وسیله منطقه محل زیست محدود می‌شود. در واقع، کاهش بی‌عدالتی آموزشی، در وهله اول منوط به توزیع متناسب منابع و امکانات در نواحی مختلف و توان سیستم‌های آموزشی در ایجاد تغییرات اساسی برای کاستن از نابرابری‌های منطقه‌ای است. از این رو، مسأله توزیع امکانات آموزشی نیازمند ضابطه‌مند شدن و عادلانه بودن است (Sameri, Hassani, Sbbaszhadeh & Mousavi, 2015). در ارتباط با ضرورت توزیع عادلانه امکانات آموزشی و افزایش کیفیت و کمیت آموزش، مطلبی که در جامعه ما به وضوح به چشم می‌خورد این است که روابط مستقیمی بین امکانات آموزشی و طبقه اجتماعی خانواده دانش‌آموز وجود دارد. دانش‌آموزان به دلیل تولد در طبقه اجتماعی فقیر جامعه، امکانات آموزشی یکسان با سایر دانش‌آموزان از طبقات اجتماعی بالاتر، ندارند و این دقیقاً به معنای بازتولید فقر است. میزان دریافت امکانات آموزشی باید کاملاً منطبق بر میزان هوش، استعداد و تلاش دانش‌آموزان باشد. در نهایت توزیع شانس برابر برای ادامه تحصیل سبب افزایش کمیت و کیفیت آموزش شده که سبب توسعه‌یافتگی کشور می‌شود. وجود مدارس دولتی با حداقل امکانات تعریف شده (حتی در پایتخت)، نیاز به رسیدگی ویژه به مقوله آموزش و پرورش در بودجه‌بندی کشور را پررنگ و برجسته می‌کند (Kaveh, 2015). چراکه می‌توان گفت، فقدان عدالت آموزشی به معنای فقدان عدالت کلی در نسل‌های بعدی است و ریشه‌های دست‌یابی به عدالت به مفهوم عام را می‌توان تا حد زیادی در عدالت آموزشی جست‌وجو کرد (Alaedini, 2015). علی‌رغم اینکه، اجرایی شدن نگاه آمایشی به حوزه آموزش و پرورش یکی از پیش‌نیازهای عدالت آموزشی است و نیازمند اصلاح ساختار متمرکز در این حوزه است اما همچنان، برنامه‌ریزی‌ها، بودجه‌بندی، توزیع امکانات به صورت متمرکز انجام می‌شود. مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در حوزه عدالت آموزشی گواه متقنی است بر این ادعا که تمرکز، بی‌عدالتی آموزشی را به طور چشمگیری در حوزه آموزش و پرورش رقم زده است.

## پیشینه پژوهش

در اینجا به برخی از مطالعات در حوزه عدالت و عدالت آموزشی به اختصار می‌پردازیم.

## جدول ۱. نمونه مطالعات انجام‌شده داخلی و خارجی در حوزه عدالت و عدالت آموزشی

پژوهشگران /سال	عنوان پژوهش	نتایج پژوهش
Pan, Chen, Hao & Bi (2018)	«تأثیر عدالت توزیعی و رویه‌ای بر رفتار سازمانی مثبت‌گرا»	رعایت و ترویج عدالت توزیعی و رویه‌ای به بهبود عملکرد کمک می‌کند، موجب بهبود روابط فردی و سازمانی می‌شود و اثربخشی سازمان را ارتقا می‌دهد.
Keramati, Pourkarimi & Zali (2017)	«مقایسه فضای آموزشی مدارس متوسطه دولتی و غیردولتی شهر کرج»	وضعیت مدارس به لحاظ میزان نور، تعداد دانش‌آموزان کلاس، تابلو، وسایل گرمایشی و سرمایشی و چیدمان کلاس و رنگ‌آمیزی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار داشتند اما به لحاظ نوع تابلوی کلاس، ارتفاع و فاصله استاندارد تابلو، رنگ‌آمیزی، تعداد پنجره، نور و روشنایی وضعیت نامطلوب بود و با مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی، مدارس دولتی و غیردولتی تفاوت معناداری دارند.
Pahang, Mahdioun & Yariholi (2017)	«بررسی کیفیت مدارس و شناسایی عوامل مؤثر بر آن»	میانگین وضعیت موجود کیفیت مدارس در مقوله‌های (ویژگی‌های معلم، مدیر، دانش‌آموزان، روابط انسانی، خانواده، منابع و روش تدریس) به صورت معناداری بالاتر از میانگین متوسط جامعه و در وضعیت مطلوب است. دو عامل امکانات و تجهیزات و اهداف و محتوای آموزشی پایین‌تر از متوسط و نامطلوب بودند.
Hosseinivaez, Samari & Fazlollahighamshi (2017)	«بررسی تطبیقی امکانات، فضاها و تجهیزات آموزشی مدارس ابتدایی قم با شاخص‌های استاندارد ایران»	وضعیت موجود امکانات و تجهیزات آموزشی، در مقایسه با استانداردهای ایران در سطح متوسط قرار داشت و نتایج حاصل از مقایسه وضعیت فضاهای بهداشتی، خدماتی و اداری، عدم تطابق با شاخص‌ها را نشان داد.
Kyani & Boyeri (2016)	«نقش محوری مدیریت در حکومت و عدالت»	عدالت نیازمند مدیریت مناسب و کارآمد است و به تبع آن مدیریت، حکومت عادلانه شکل می‌گیرد.
Evans, junyoo & sipple (2010)	«زمینه آکولوژیکی پیشرفت دانش آموزان: تأثیرات کیفیت ساخت مدرسه در تحرک دانش آموزان»	کیفیت ساختمان مدارس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و همچنین کیفیت پایین ساختمان مدارس و نیز میزان تحرک بالای دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش پیشرفت تحصیلی منجر شود.
Turhan (2010)	«مدیریت عدالت»	بین عدالت اجتماعی و رفتارهای مدیریتی مدیران مدارس

پژوهشگران /سال	عنوان پژوهش	نتایج پژوهش
	اجتماعی: پیامدهای مربوط به نقش‌ها و مسؤولیت‌های مدیران مدارس»	ارتباط نزدیکی وجود دارد و بر نقش مدیران مدارس برای اجرای عدالت تأکید دارد.
Fuller & Clarke (1994)	«رابطه عدالت تربیتی، منابع و خدمات آموزشی در مدارس»	عوامل مدرسه همچون زیرساخت‌های مدرسه، تراکم کلاس، صلاحیت‌ها و تجربیات معلمان و در دسترس بودن مواد آموزشی، عملکرد دانش‌آموز را افزایش می‌دهند.

با نگاهی به پیشینه پژوهش می‌توان دریافت، علیرغم اینکه پژوهش‌های متعددی در حوزه عدالت؛ به بحث برابری فرصت‌های آموزشی، عدالت آموزشی، نقش مدیریت در عدالت و مقایسه امکانات با استانداردها انجام شده است؛ اما این پژوهش‌ها بیشتر از دیدگاه مدیران و صاحب‌نظران نظام آموزشی به بحث عدالت پرداختند و بررسی دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان به عنوان ذی‌نفع اصلی کمتر مورد توجه بوده است؛ بنابراین از آنجاکه، نگاه و رویکرد کلی نسبت به بحث عدالت به عنوان یک مسأله اجتماعی - فرهنگی می‌تواند از منظر افراد مختلف و ذی‌نفع، نتایج و تصویری متفاوت از عدالت ارائه کند، از این رو پژوهش حاضر در تلاش است، با نگاهی متفاوت، از دید معلمان و دانش‌آموزان در مدارس به مقوله عدالت آموزشی بپردازد. بر این اساس، ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر احساس و به این مهم پرداخته شد.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی - کمی است. از آنجاکه قضاوت در خصوص توزیع امکانات آموزشی از منظر عدالت، به نگاه و رویکرد کلی به مسائل اجتماعی - فرهنگی هر جامعه بستگی دارد (Naderi, 2004) و این پژوهش به دنبال کشف دیدگاه‌ها نسبت به پدیده عدالت آموزشی در بستر اجتماعی - فرهنگی بود؛ بنابراین از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی<sup>۱</sup> متوالی (کیفی - کمی) استفاده شد. با توجه به اینکه در مرحله کیفی، پژوهشگران درصد استخراج ابعاد عدالت آموزشی بودند. به همین منظور تعداد ۱۸ نفر از معلمان با سابقه (۲۰ سال به بالا) به عنوان خبرگان و افراد مطلع نسبت به موضوع مورد مطالعه به روش نمونه‌گیری غیر احتمالی و هدفمند انتخاب و تا رسیدن به اشباع نظری مورد مصاحبه قرار گرفتند (جدول ۲). برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل تماتیک استفاده شد. واحد

1. Exploratory

تحلیل شامل: کلمات، عبارات مترادف و تکراری، اصطلاحات و عبارات و واژه‌های کلیدی بودند. از این رو، در گام اول؛ برای آشنایی با عمق و محتوای داده‌ها، متون مصاحبه مورد مطالعه و مرور مکرر قرار گرفت. گام دوم؛ بر اساس اهداف و سؤال‌های پژوهش، کدگذاری داده‌ها انجام شد و در گام سوم؛ کدها بر اساس مقوله‌های معنایی و وجوه مشترک با هر یک از مضامین مؤلفه‌های (امکانات آموزشی، کمک آموزشی و امکانات و تجهیزات فیزیکی) طبقه‌بندی و از کدهای نامرتب صرف نظر شد. در نهایت تم‌های اصلی شناسایی شدند. داده‌های کیفی نیز به روش روایتی و کمی (شمارش فراوانی) گزارش شد. برای بررسی اعتبار یافته‌های کیفی از روش‌های بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان<sup>۱</sup> و بازبینی توسط همکاران<sup>۲</sup> بهره گرفته شد. پایایی یافته‌های کیفی نیز به روش بازآزمایی محاسبه و طبق فرمول هولستی<sup>۳</sup> معادل (۰/۹) به دست آمد.

#### جدول ۲. مشخصات شرکت‌کنندگان در بخش کیفی

ردیف	مدرک تحصیلی	سابقه
۱	کارشناسی ارشد	۲۰ - ۲۵
۲	کارشناسی ارشد	۲۰ - ۲۵
۳	کارشناسی ارشد	۲۰ - ۲۵
۴	کارشناسی ارشد	۲۵ - ۳۰
۵	کارشناسی ارشد	۲۵ - ۳۰
۶	کارشناسی ارشد	۲۵ - ۳۰
۷	کارشناسی ارشد	۲۵ - ۳۰
۸	کارشناسی	۲۰ - ۲۵
۹	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۰	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۱	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۲	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۳	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۴	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۵	کارشناسی	۲۵ - ۳۰
۱۶	کارشناسی	۲۰ - ۲۵
۱۷	فوق دیپلم	۲۰ - ۲۵

۱. Member Checking

۲. Peer Checking

۳. Holesti PAO

ردیف	مدرک تحصیلی	سابقه
۱۸	فوق دیپلم	۲۰ - ۲۵

در مرحله کمی پژوهش از آنجا که هدف بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در خصوص ابعاد عدالت آموزشی بود، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. بنابراین، پرسش‌نامه بر اساس مؤلفه‌های مستخرج از بخش کیفی تدوین شد. با توجه به گستردگی جامعه پژوهش در این بخش (۳۲۰ هزار دانش‌آموز)، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای بهره گرفته شد. بدین‌صورت که شهر تهران به پنج خوشه شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تقسیم‌بندی و در مجموع تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز بر اساس جدول Krejcie & Morgan (1970) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند (جدول ۳).

جدول ۳. وضعیت شرکت‌کنندگان در بخش کمی (به تفکیک مدارس دولتی تهران)

دانش‌آموزان		مدارس
درصد	فراوانی	
۶	۲۲	مدارس دولتی شمال تهران
۲۷	۱۰۷	مدارس دولتی جنوب تهران
۱۷	۶۶	مدارس دولتی شرق تهران
۲۵	۱۰۰	مدارس دولتی غرب تهران
۲۵	۱۰۰	مدارس دولتی مرکز تهران
۱۰۰	۴۰۰	کل

با توجه به اینکه، پرسش‌نامه طراحی شده بر اساس ابعاد به‌دست‌آمده از گام کیفی بود، بنابراین، به‌منظور بررسی روایی مدل به‌دست‌آمده از بخش کیفی، از روایی سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. پس از تأیید عوامل به‌دست‌آمده، گویه‌های پرسش‌نامه، در قالب سه بعد عدالت آموزشی تدوین شد. پرسش‌نامه شامل ۲۰ سؤال بسته پاسخ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲ و خیلی کم = ۱) بود. به‌منظور تعیین روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه در اختیار ۸ نفر از متخصصان حوزه عدالت آموزشی قرار گرفت و اصلاحات موردنظر در پرسش‌نامه صورت گرفت. پایایی پرسش‌نامه نیز به روش آلفای کرونباخ محاسبه و (۰/۹۱) به دست آمد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS22 و آزمون تی تک گروهی و تی وابسته استفاده شد.

## یافته‌ها

یافته‌های بخش کیفی: بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، ابعاد عدالت آموزشی در قالب سه بعد امکانات آموزشی، کمک آموزشی و امکانات و تجهیزات فیزیکی طبقه‌بندی شد. در ادامه به توصیف هر یک از این ابعاد می‌پردازیم.

## جدول ۴. نمونه مضامین و نقل قول مرتبط با ابعاد عدالت آموزشی

مؤلفه	مضمون	نقل قول	کد / مصاحبه	فراوانی
امکانات آموزشی	کتاب درسی	«چند ماه از شروع سال تحصیلی می‌گذره ولی هنوز کتاب‌های درسی به دست دانش‌آموزان نرسیده است.»	[کد ۴، م ۳]	۱۳
	برگزاری کلاس آنلاین	«اکثر مدارس دولتی، امکانات هوشمندسازی ندارند و امکان برگزاری کلاس آنلاین را ندارند.»	[کد ۲۱، م ۵]	۱۶
	ملزومات آموزشی	«با توجه به اینکه ملزومات آموزشی اگه نباشه، همیشه اصلاً کلاسی برگزار کرد. مدارس گاهی معلم و مدیر برای خرید حداقل‌های ملزومات آموزشی مثل ماژیک و غیره، خودشون هزینه می‌کنند.»	[کد ۱۴، م ۱۸]	۱۵
	کارگاه آموزشی	«در راستای دروس، برای یادگیری بهتر و تثبیت یادگیری، متأسفانه امکان برگزاری و تشکیل کارگاه آموزشی نداریم.»	[کد ۱۸، م ۲۴]	۱۵
	محتوای چندرسانه‌ای	«معلمان یا امکان تولید محتوای مولتی‌مدیا را ندارند و یا کلاً بلد نیستند چطور بسازند و استفاده کنند.»	[کد ۸، م ۱۵]	۱۸
	آزمایشگاه	«برای دروس نیازمند آزمایشگاه مجبوریم تئوری آزمایش‌ها را برای دانش‌آموزان بگیریم. چون آزمایشگاه و تجهیزاتش را نداریم با خیلی ناقص وجود داره.»	[کد ۱۱، م ۲۰]	۱۷
	کتابخانه	«در حالی انتظار کتاب خون و درس خون شدن بچه‌ها رو داریم که مدارس حتی یه کتابخونه ندارن.»	[کد ۹، م ۱۶]	۱۶
امکانات کمک آموزشی	سایت رایانه	«طی ۲۸ سال سابقه خدمتم، مدرسی که بودم از داشتن سایت رایانه برخوردار نبودند و امکان یادگیری و کار با رایانه برای دانش‌آموزان فراهم نبود.»	[کد ۱۱، م ۹]	۱۸
	کلاس‌های فوق‌العاده	«مدارس دولتی اکثراً دو شیفته کار می‌کنند و به همین دلیل امکان داشتن کلاس فوق‌العاده و مازاد آموزشی برامون نبود.»	[کد ۹، م ۱۶]	۱۵
	امکانات هوشمند	«اکثر مدارس دولتی، حتی از داشتن یک دستگاه ویدئو پرژکشن محروم هستند چه برسد به کیت هوشمند و مانیتور در هر کلاس و ...»	[کد ۱۰، م ۱۷]	۱۶

مؤلفه	مضمون	نقل قول	کد / مصاحبه	فراوانی
	سمعی و بصری	«برخلاف مدارس غیرانتفاعی که همه کلاس‌ها مجهز به مانیتور و امکان نمایش فیلم برای یادگیری بهتر هست. مدارس دولتی از این امکانات متأسفانه برخوردار نیستند».	[کد ۳۲، م ۱۱]	۱۷
	مواد و منابع آموزشی	«وقتی مدارس فاقد اتاق سمعی و بصری و امکانات هوشمند هستند. منابع آموزشی نیز به محدود به کتاب درسی خواهد بود نه بیشتر».	[کد ۲۵، م ۱۷]	۱۵
	اتاق مشاوره	«حتی مشاور هم نداریم چه برسه بر اتاق خاص مشاوره. کلاً به سلامت روح و روان دانش‌آموز اهمیت داده نمی‌شود».	[کد ۲۷، م ۱۸]	۱۸
	بازدیدهای علمی	«بازدیدهای علمی خیلی کمه. فقط در مدرسی که بودجه از طریق والدین تأمین می‌شود وجود دارد؛ اما در مدارس دولتی هر بازدید علمی هزینه‌بر هست و این امکان وجود ندارد».	[کد ۱۴، م ۳]	۱۶
امکانات و تجهیزات فیزیکی	تعداد کلاس مناسب به تعداد دانش‌آموز	«در مناطقی که بنده بودم، کلاس‌ها فشرده و هر نیمکت سه نفر دانش‌آموز داشت و تا جلوی تابلو نیمکت بود».	[کد ۳۰، م ۱۰]	۱۸
	وسایل گرمایشی و سرمایشی	«هرچند بیشتر مدارس گاز کشی شدند ولی هنوز از بخاری استاندارد استفاده نمیشه و مطمئن نیستند. اغلب مدارس حتی کولر ندارند».	[کد ۳۵، م ۱۸]	۱۵
	بوفه	«معمولاً جاهای بلااستفاده و غیرمفید که خیلی امکانات بهداشتی هم ندارد، مثل شیر آب و این‌ها، تبدیل شده به بوفه و محل فروش تغذیه و موارد موردنیاز دانش‌آموزان».	[کد ۶، م ۱۴]	۱۶
	سالن اجتماعات	«در ۷ منطقه‌ای که در طول خدمتم بودم، کلیه مراسم‌ها چه اعیاد و بقیه، جلسات اولیاء و مربیان در حیاط مدرسه برگزار می‌شد و فاقد سالن اجتماعات بود».	[کد ۲۷، م ۱۷]	۱۶
	سالن و تجهیزات ورزشی	«وسایل ورزشی محدود به چند توپ والیبال و بسکتبال و طناب اون هم در حد مستعمل هست. سالن ورزشی مسقف که اصلاً ندارند. انواع وسایل که هر کس بر اساس علاقه ورزشی انجام دهد نبود».	[کد ۱۱، م ۲]	۱۷
	نور و روشنایی	«اینکه بگیم در کلاس و سالن نور آفتابی و مهتابی که برای یادگیری بهتر نیاز هست اصلاً وجود نداشت. فقط در حد مهتابی و یا نور زرد. اون هم کلید همه یکی بود».	[کد ۲۱، م ۱۵]	۱۶
	سرویس بهداشتی	«سرویس بهداشتی از حداقل بهداشت برخوردار هست و معمولاً هم تعدادش خیلی کمتر از استاندارد تعداد دانش‌آموز	[کد ۳۰، م ۱]	۱۵

مؤلفه	مضمون	نقل قول	کد / مصاحبه	فراوانی
		هست. خیلی از این‌ها نیاز به بازسازی دارند».		

- **مؤلفه امکانات آموزشی:** از مجموع ۱۰۵ کد استخراج شده، ۴۲ کد مربوط به مؤلفه امکانات آموزشی هستند. طبق تحلیل‌های به دست آمده از دیدگاه شرکت کنندگان، عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران به لحاظ کتب درسی، برگزاری کلاس آنلاین، ملزومات آموزشی، کارگاه آموزشی، محتوای چندرسانه‌ای، تجهیزات آزمایشگاهی و کتابخانه وضعیت مطلوبی ندارد. در این میان مضمون محتوای آموزشی (با فراوانی ۱۸) و تجهیزات آزمایشگاهی (با فراوانی ۱۷) بدترین وضعیت را دارا هستند.
  - **مؤلفه امکانات کمک آموزشی:** از مجموع ۱۰۵ کد استخراج شده، ۳۸ کد مربوط به مؤلفه امکانات کمک آموزشی هستند. بر اساس دیدگاه شرکت کنندگان، عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران به لحاظ سایت رایانه، برگزاری کلاس‌های فوق‌العاده، مواد و منابع آموزشی، بازدیدهای علمی، امکانات هوشمند، اتاق مشاوره و امکانات سمعی و بصری وضعیت مطلوبی ندارد. شایان ذکر است، مضامین سایت رایانه و اتاق مشاوره (با فراوانی ۱۸) و امکانات سمعی و بصری (با فراوانی ۱۷) بدترین وضعیت را دارا هستند.
  - **مؤلفه امکانات و تجهیزات فیزیکی:** از مجموع ۱۰۵ کد استخراج شده، ۲۵ کد مربوط به مؤلفه امکانات و تجهیزات فیزیکی هستند. طبق تحلیل دیدگاه معلمان، عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران به لحاظ تعداد کلاس متناسب با تعداد دانش‌آموز، وسایل گرمایشی و سرمایشی، نور و روشنایی، بوفه، سالن اجتماعات، سالن و تجهیزات ورزشی و سرویس بهداشتی وضعیت مطلوبی ندارد. گفتنی است، مضامین تعداد کلاس متناسب با تعداد دانش‌آموزان (با فراوانی ۱۸) و سالن و امکانات ورزشی (با فراوانی ۱۷) بدترین وضعیت را دارا هستند.
- یافته‌های بخش کمی: قبل از انجام هر آزمونی بر روی داده‌ها، ابتدا با توجه به حجم بالای نمونه پژوهش، نرمال بودن متغیرها با محاسبه آماره‌های چولگی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفت. از آنجاکه وقتی مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین (+۲ و -۲) باشد داده‌ها در سطح (۰/۵) از توزیع بهنجار برخوردارند. در این پژوهش، مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ به دست آمد (جدول ۵).



جدول ۵. بررسی نرمال بودن ابعاد تشکیل دهنده عدالت آموزشی

متغیر	تعداد سؤال	چولگی	کشیدگی
امکانات کمک آموزشی	۷	-۱/۰۳۷	۱/۱۴۲
امکانات آموزشی	۷	-۱/۳۸۲	۱/۹۶۴
امکانات و تجهیزات فیزیکی	۶	-۱/۰۶۸	۱/۱۴۲
کل	۲۰	-۱/۰۰۳	۰/۹۴۴

جدول ۶. بررسی وضعیت موجود «عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران»

مؤلفه	میانگین فرضی = ۳				
	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی
کمک آموزشی	۴۰۰	۲/۱۰۱۸	۰/۸۲۹۶۷	۲۱/۶۵۲-	۳۹۹
امکانات آموزشی	۴۰۰	۳/۱۶۷۵	۰/۸۶۶۸۵	۳/۸۶۵	۳۹۹
تجهیزات فیزیکی	۴۰۰	۲/۳۹۰۰	۰/۷۴۳۹۰	۱۹/۰۸۸-	۳۹۹
کل	۴۰۰	۲/۵۱۹۸	۰/۶۴۷۵۱	۱۴/۸۳۳-	۳۹۹

بر اساس نتایج جدول (۶)، میانگین امتیاز تخصیص داده شده از سوی شرکت کنندگان پژوهش به مؤلفه‌های کمک آموزشی (۲/۱)، امکانات آموزشی (۳/۱۶)، تجهیزات فیزیکی (۲/۳۹) و برای کل وضعیت موجود (۲/۵۱) است. با توجه به اینکه، میانگین‌ها در مؤلفه‌های کمک آموزشی و امکانات فیزیکی از میانگین نظری کمتر و در مؤلفه امکانات آموزشی بالاتر است، می‌توان گفت از دیدگاه نمونه پژوهش، امتیاز مؤلفه‌های کمک آموزشی، امکانات فیزیکی و نمره کل وضعیت مورد بررسی کمتر از متوسط و در امکانات آموزشی بیشتر از حد متوسط است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار  $t$  و  $(p = ۰/۱۱۱)$ ، با ۹۹٪ اطمینان این نتیجه معنی‌دار و قابل تعمیم به جامعه است. از این رو، وضعیت موجود عدالت آموزشی در مؤلفه‌های کمک آموزشی و امکانات فیزیکی پایین‌تر و در امکانات آموزشی بالاتر از حد متوسط مورد انتظار است.

جدول ۷. بررسی وضعیت مطلوب عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران

مؤلفه	میانگین فرضی = ۳		شاخص آزمون تی	
	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	t مقدار
کمک آموزشی	۴۰۰	۴/۲۸۳۹	۰/۶۳۸۱۹	۴۰/۲۳۶
امکانات آموزشی	۴۰۰	۴/۴۶۰۷	۰/۵۹۲۵۱	۴۹/۳۰۶
تجهیزات فیزیکی	۴۰۰	۴/۳۳۳۸	۰/۶۰۶۵۸	۴۳/۹۷۶
کل	۴۰۰	۴/۳۵۹۵	۰/۵۴۱۲۴	۵۰/۲۳۵

طبق نتایج جدول (۷)، میانگین امتیاز تخصیص داده شده از سوی شرکت کنندگان پژوهش به وضعیت کمک آموزشی (۴/۲۸)، امکانات آموزشی (۴/۴۶)، تجهیزات فیزیکی (۴/۳۳) و برای کل وضعیت موجود (۴/۳۵) است. از آنجاکه، میانگین‌ها از میانگین نظری بالاتر است، از دیدگاه نمونه پژوهش، امتیاز مؤلفه‌های مورد مطالعه بالاتر از متوسط است. همچنین، با در نظر گرفتن مقدار  $t$  و  $(p = ۰/۱۱۱)$  می‌توان گفت، با ۹۹٪ اطمینان نتایج معنی‌دار و قابل تعمیم به جامعه هست. از این رو، وضعیت مطلوب عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران بالاتر از حد متوسط مورد انتظار است.

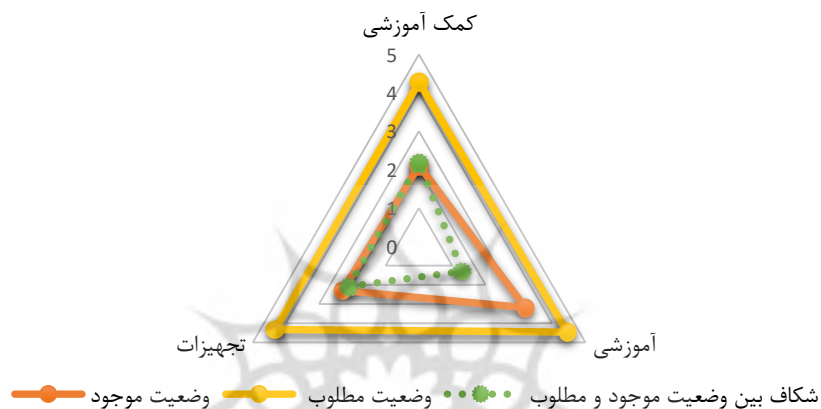
جدول ۸. شاخص‌های توصیفی متغیرها در تعیین شکاف وضعیت موجود و مطلوب عدالت آموزشی

مؤلفه	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین
کمک آموزشی	موجود	۲/۱۰۱۸	۰/۸۲۹۶۷	۲/۱۸۲۱۴-
	مطلوب	۴/۲۸۳۹	۰/۶۳۸۱۹	
آموزشی	موجود	۳/۱۶۷۵	۰/۸۶۶۸۵	۱/۲۹۳۲۱-
	مطلوب	۴/۴۶۰۷	۰/۵۹۲۵۱	
تجهیزات	موجود	۲/۲۹۰۰	۰/۷۴۳۹۰	۲/۰۴۳۷۵-
	مطلوب	۴/۳۳۳۸	۰/۶۰۶۵۸	
کل	موجود	۲/۵۱۹۸	۰/۶۴۷۵۱	۱/۸۳۹۷۰-
	مطلوب	۴/۳۵۹۵	۰/۵۴۱۲۴	

جدول ۹. نتایج آزمون  $t$  وابسته در تعیین شکاف وضعیت موجود و مطلوب عدالت آموزشی

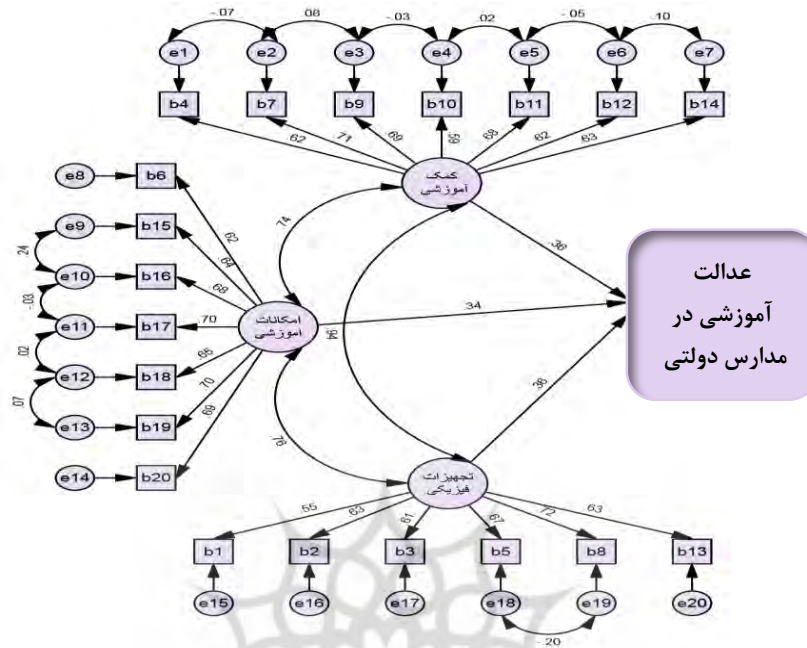
متغیر	مقدار $t$	درجه آزادی	سطح معناداری
کمک آموزشی	۴۰/۴۸۵-	۳۹۹	۰/۰۰۰
امکانات آموزشی	۲۵/۰۵۵-	۳۹۹	۰/۰۰۰
تجهیزات فیزیکی	۴۱/۱۵۸-	۳۹۹	۰/۰۰۰
کل	۴۱/۹۶۶-	۳۹۹	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج جدول (۹)، با توجه به مقدار  $t$  که در مؤلفه‌های مورد مطالعه در سطح  $0/05$  معنادار ( $p = 0/11$ ) است؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. از آنجاکه میانگین وضعیت موجود در مقایسه با میانگین وضعیت مطلوب در حد پایین‌تری قرار دارد، بنابراین به‌روشنی می‌توان دریافت، بین وضعیت موجود و مطلوب «عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران» شکاف وجود دارد.



شکل (۱) شکاف وضعیت موجود و مطلوب عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران

بر اساس شکل (۱)، می‌توان دریافت وضعیت موجود امکانات آموزشی، کمک‌آموزشی و تجهیزات پایین‌تر از حد متوسط است. همچنین فاصله بسیار زیاد وضعیت مطلوب نسبت به مرکز رادار بیانگر آن است، وضعیت مطلوب عدالت آموزشی در سطح مدارس دولتی شهر تهران، بالاتر از متوسط انتظار است؛ بنابراین با توجه به مثلث سبزرنگ نقطه‌چین، بین وضعیت موجود و مطلوب شکاف قابل توجهی وجود دارد.



شکل ۲) الگوی عدالت آموزشی مدارس دولتی شهر تهران

جدول ۱۰. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش بعد از تصحیح مدل

میزان کفایت برازش		معیار	نام شاخص
قبل از تصحیح	بعد از تصحیح		
( $p=0/572$ ) ۳۸۴/۰۷۸	( $p=0/001$ ) ۸۶۱/۱۶۴	مقادیر معنادار $\chi^2$	آماره $\chi^2$ دو و معناداری آن
۲/۲۰۷	۴/۹۴۹	نسبت بین ۲ و ۳ و کمتر	خی دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) ( $df=174$ )
۰/۰۴۲	۰/۱۰۲	$0/08RMSEA \leq$	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)
۰/۹۶	۰/۸۶۲	$0/90NFI \geq$	شاخص نرم شده برازش (NFI)
۰/۹۷	۰/۸۳۵	$0/90CFI \geq$	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۵	۰/۸۱۴	$0/90GFI \geq$	شاخص نیکویی برازش (GFI)

بر اساس شکل (۲)، شاخص مجذور خی ( $X^2$ ) برابر با (۳۸۴/۰۷۸)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $X^2/df$ ) برابر با (۲/۲۰۷)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) برابر با (۰/۹۷)، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با (۰/۹۵) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) برابر با (۰/۰۴۲) به دست آمد. بنابراین، به استناد هو و بنتلر<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، مقادیر بزرگ‌تر از (۰/۹۰) برای شاخص‌های (CFI و GFI) و مقدار کوچک‌تر از (۰/۰۸) برای شاخص (RMSEA)، بر برازش مطلوب مدل مفروض با داده‌ها دلالت دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است، از دیدگاه معلمان، علی‌رغم اینکه وضعیت امکانات فیزیکی نسبت به امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران وضعیت بهتری دارد اما این به معنای وضعیت مطلوب مدارس دولتی به لحاظ امکانات فیزیکی نبوده است. به‌زعم شرکت‌کننده (۱۴)، شاید بتوان گفت، «در وضعیت نامطلوب امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، وضعیت امکانات فیزیکی کمی نسبت به دو مؤلفه دیگر قابل تحمل‌تر است». همچنین از دیدگاه دانش‌آموزان وضعیت موجود امکانات فیزیکی و امکانات کمک‌آموزشی مدارس دولتی شهر تهران پایین‌تر از متوسط هست. به‌طوری‌که هیچ تفاوتی از لحاظ امکانات فیزیکی و کمک‌آموزشی بین مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تهران وجود ندارد و وضعیت تمام مناطق از نظر دو مؤلفه مذکور، پایین‌تر از حد انتظار به سر می‌برند. به‌عبارتی‌دیگر، مدارس دولتی از ابعاد مختلف مدیریت فضای یادگیری از جمله؛ برخورداری از منبع نور و روشنایی، وسایل گرمایشی، سرمایشی، حیاط، سرویس بهداشتی، تعداد میز و صندلی، تناسب فضای کلاس و تعداد دانش‌آموزان در وضعیت مطلوبی به سر نمی‌برند. شاید بتوان یکی از دلایل وضعیت نامطلوب مدارس به لحاظ امکانات را، بی‌توجهی آموزش و پرورش به بحث مدیریت فضای آموزشی عنوان کرد. درواقع یافته‌ها حاکی از آن است، جای خالی معماران، مهندسی و حتی فناوران آموزشی در مدارس دولتی مشهود است. از طرفی دیگر، اهمیت تربیت متخصص فضای یادگیری و آموزش، مورد غفلت مدیران آموزشی واقع شده است. به‌طوری‌که مطالعات Hosseininasab & Adib & Omrani (2013) و Hosseinivaez & Samari & Fazlollahighamshi (2017) نیز، گواه آن است، وضعیت مدارس دولتی به لحاظ فضا و تجهیزات آموزشی و پرورشی در وضعیت نامطلوب به سر می‌برد و نیازمند استانداردهای است. درواقع می‌توان گفت، به همان

1. Hu & Bentler

اندازه که به تربیت و پرورش معلم پرداخته می‌شود، انتظار می‌رود تربیت و پرورش نیروی متخصص در حوزه مدیریت فضای آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد. البته نباید از این نکته غافل شد که بودجه کم و ناکافی از یک سو و هزینه‌های بالای امکانات آموزشی از سوی دیگر، جایی برای توجه به این موضوع باقی نمی‌گذارد.

با توجه به وضعیت نامطلوب مؤلفه‌هایی از جمله؛ تابلو کلاس، ارتفاع و فاصله استاندارد تابلو، رنگ‌آمیزی، تعداد پنجره، نور و روشنایی مدارس دولتی در پژوهش Keramati, Pourkarimi & Zali (2017) و وضعیت نامطلوب امکانات و تجهیزات مدارس متوسطه در پژوهش Pahang, Mahdioun & Yarigholi (2017)، می‌توان گفت، یافته‌های پژوهش حاضر در مؤلفه‌های امکانات و تجهیزات فیزیکی با نتایج دو پژوهش مذکور، همسو بوده است. علی‌رغم اینکه، صاحب‌نظران حوزه عدالت آموزشی و مدیریت آموزشی از جمله (Alagheband (2019) و Turhan (2010)، به ارتباط نزدیک مدیریت و عدالت آموزشی اشاره داشته‌اند، اما نتایج پژوهش حاضر گواه متقنی است بر ناتوانی مدیریت در اجرای عدالت آموزشی. شاید بتوان عواملی از جمله؛ مدیریت متمرکز، فقدان تفکر آمایشی در مدیران آموزشی را به‌عنوان مهم‌ترین دلایل عدم اجرای عدالت آموزشی مطرح کرد. به‌طوری‌که مطالعات Aghababaeian, Hatami & Aghababaeian (2015)، گواه آن است، تمرکزگرایی در مدیریت و مسائل اجرایی نظام آموزش و پرورش رخنه کرده و برای ارتقای کیفیت آموزش و رفع مشکلات، توجه به تمرکززدایی ضروری است. شاید بتوان، دل‌بستگی مدیران به قدرت را می‌توان به‌عنوان مانعی برای اجرای مدیریت غیرمتمرکز، برشمرد. چراکه، قدرت و تمرکز تصمیم‌گیری در مدیریت، منجر به توزیع نامناسب منابع می‌شود. در نتیجه، مدرسه‌ای که به لحاظ امکانات آموزشی و فیزیکی در محرومیت بیشتری به سر می‌برد، بودجه مساوی با مدارس نسبتاً برخوردار دارد. از این رو، همچنان شکاف و بی‌عدالتی در استفاده از فرصت‌های برابر آموزشی ادامه می‌یابد و شاهد بازتولید فقر در برخی مناطق خواهیم بود. شایان ذکر است، اگرچه نتایج پژوهش حاضر مؤید آن است، کلیه مدارس دولتی شهر تهران از بی‌عدالتی آموزشی رنج می‌برند اما مصادیق بی‌عدالتی در مدارس دولتی مناطق مختلف یکسان نیست. چراکه، ممکن است مدارس دولتی مناطق پایین‌شهر و کم‌برخوردار، عدم بهره‌مندی و دسترسی به حداقل صندلی و نیمکت مناسب، فضای مناسب برای مطالعه، کتابخانه و از این دست را به‌عنوان بی‌عدالتی آموزشی ذکر کنند. در حالی که مدارس دولتی مناطق برخوردار و بالای شهر تهران؛ عدم دسترسی به امکاناتی از جمله: کیت هوشمند برای برگزاری کلاس‌های هوشمند، سالن مجزا برای ورزش و محدود بودن فضای تالار اجتماعات را مؤلفه‌های بی‌عدالتی آموزشی قلمداد کنند. از این رو، ضمن اینکه برخورداری از تمام

امکانات آموزشی، کمک آموزشی و فیزیکی مذکور در این پژوهش، جزء حقوق دانش آموزان محسوب می شود و فراهم آوردن رفاه آموزشی و دسترسی به آن، جزء وظایف مدیران است. لیکن به زعم (2005) Bush & Middlewood سیاست مدیریت مدرسه محور، آزادی عمل برای مدیران مدارس به ارمغان خواهد آورد و به جای اینکه تصمیمات آموزشی در بیرون مدارس گرفته شود، در مدارس و مراکز آموزشی اتخاذ می شود؛ بنابراین با تمرکززدایی و مدیریت مدرسه محور، دانش آموزان مدارس دولتی مناطق مختلف شهر تهران می توانند از امکانات فیزیکی، آموزشی و کمک آموزشی مورد نیاز خود بهره مند شوند.

در خصوص شکاف عدالت آموزشی، علیرغم اینکه از دیدگاه شرکت کنندگان پژوهش انتظار می رفت، وضعیت مطلوب بالاتر از حد متوسط باشد اما یافته ها بیانگر آن است که شکاف زیادی بین وضعیت موجود و مطلوب وجود دارد. از آنجاکه، نتایج پژوهش Hosseininasab, Adib & Omrani (2013) و Hosseinivaez & Samari & Fazlollahighamshi (2017) نیز نشان داد، وضعیت موجود مدارس به لحاظ امکانات و تجهیزات با شاخص ها و استانداردهای مورد نظر فاصله زیادی دارد، از این رو، می توان گفت نتایج پژوهش حاضر در خصوص شکاف وضعیت موجود و مطلوب به لحاظ امکانات فیزیکی و کمک آموزشی با نتایج پژوهش مذکور هم سو بوده است. شایان ذکر است، تفاوت دیدگاه معلمان و دانش آموزان نسبت به وضعیت نامطلوب امکانات فیزیکی و امکانات آموزشی را می توان ناشی از ماهیت نقش و جایگاه آن ها در نظام آموزش و پرورش، نوع نگاه و اولویت اهمیت هر یک از مؤلفه ها از دیدگاه دو شرکت کننده و بالاخره ویژگی های جمعیت شناختی آن ها برشمرد. چراکه از یک سو امکانات فیزیکی از جمله، نیمکت و صندلی و از این دست برای دانش آموزان اهمیت بیشتری دارد و شاید از دیدگاه آن ها این امکانات می تواند به یادگیری بهتر و احساس آرامش و راحتی در کلاس کمک کند. در حالی که معلمان با توجه به نقش آموزشی خود در کلاس، اهمیت بیشتری برای امکانات آموزشی قائل باشند. به عنوان کلام پایانی می توان گفت، با تأملی بر رویکردهای عدالت آموزشی مورد اشاره در مبانی نظری پژوهش و نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، به نظر می رسد ضروری است در مدارس و مراکز آموزشی، مدیریت امکانات آموزشی، کمک آموزشی و فیزیکی، بر اساس استعدادها و ویژگی های فردی افراد و اختصاص هزینه ها متناسب با این استعدادها مورد توجه مدیران آموزشی قرار گیرد. به عبارتی دیگر، تلاش مدیران آموزشی باید در راستای حرکت به سمت رویکرد واقع گرایانه در عدالت آموزشی انجام گیرد. چراکه در این صورت می توان انتظار اجرای عدالت آموزشی به نحو شایسته را در جامعه داشت.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش نیز می‌توان گفت، محدودیت‌ها به صورت ذاتی در هر پژوهشی وجود دارد. پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنا نیست. نظر به محدودیت جامعه آماری بخش کمی پژوهش که فقط شهر تهران بوده است، یافته‌ها می‌تواند فقط برای مدارس دولتی شهر تهران کاربرد داشته باشد. همچنین با توجه به استفاده از ابزار پرسش‌نامه، می‌توان به محدودیت عدم کنترل نگرش شرکت‌کنندگان در بخش کمی اشاره کرد. از این رو تلاش شد، با به‌کارگیری ابزار مصاحبه در بخش کیفی محدودیت را به حداقل رساند. از سوی دیگر، عوامل احصا و ارائه شده، در مقطع زمانی حاضر و با توجه به امکانات موجود بوده است و لزوماً با گسترش امکانات و اطلاعات، موارد جدید نیز باید مدنظر قرار گیرد. بر این اساس شایسته است، در خصوص تعمیم نتایج پژوهش جانب احتیاط رعایت شود. در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی بدین شرح ارائه می‌شود:

- با توجه به تفاوت مناطق شهر تهران به لحاظ امکانات رفاهی در حوزه آموزش، توصیه می‌شود، با حاکمیت تفکر آمایشی در مدیران آموزشی، مدارس مناطق محروم شهر تهران به لحاظ بودجه، توزیع منابع انسانی، مادی و فیزیکی، بیشتر مورد توجه قرار گیرند.
- اجرای دقیق سیاست مدیریت مدرسه محور<sup>۱</sup>، به‌عنوان یکی از راه‌های برون‌رفت از بی‌عدالتی آموزشی، اجرایی شود. چراکه در این صورت، هر یک از مدارس، متناسب با نیاز مدرسه به برنامه‌ریزی و مدیریت منابع می‌پردازند.
- برای بهره‌مندی مدارس دولتی از امکانات و تجهیزات استاندارد و باکیفیت، ضرورت تربیت متخصص در حوزه مدیریت فضای آموزش در نظام آموزش و پرورش احساس می‌شود. از این رو توصیه می‌شود، ایجاد مراکز تربیت متخصص و طراح فضای آموزش و یادگیری در دستور کار مدیران آموزشی قرار گیرد.
- همچنین شایسته است مدیران مدارس دولتی، با برگزاری جلسات هم‌افزایی مبنی بر مشارکت خیرین و سایر سازمان‌ها، در راستای تجهیز کردن مدارس دولتی گام بردارند و این به‌عنوان برنامه مشارکتی مستمر باهدف کاهش بی‌عدالتی در مدارس دولتی اجرایی شود.



## منابع

- Alagheband, A. (2019). *Public administration*, 30th Edition, Tehran: Ravan publication. [In Persian].
- Aghababaeian, P., Hatami, H., & Aghababaeian, P. (2015). Reflections on the role of centralism and decentralization in the structure of education and study of its implications in the Iranian curriculum system, *International Conference on Management Economics and Social Sciences*, 14 – 15 April. [In Persian].
- Ansari, M., & Rajabi, M. (2016). An Analysis of the Components of Educational Justice by John Rawls, *The 7th National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association*, May (30 & 31), 724 – 734. [In Persian].
- Alaedini, P. (2015). *Strategies to Reduce Educational Poverty; Seventy-two Narratives on the Development of Children's Educational Justice*, Tehran: Termeh Publishing. [In Persian].
- Bayat, Gh., & Ghasemi, M. (2020). Conceptualization of Justice in Iranian Educational System: A Case Study of Elementary and Secondary Schools' Text Books, *Majlis & Rahbord*, 26 (100), 7-46. [In Persian].
- BaBadi Akasheh, Z., Sharif, S. M., & Jamshidian, A. (2010). Providing and Extending Equal Opportunity and Educational Justice in Education in Isfahan, *Social Welfare*, 10(37): 287-305. [In Persian].
- Bagheri, Kh., & Najafi, N. (2008). Justice in Education on Islamic View: Emphasizing on Privatization of Schools, *Psychology and Educational Sciences*, 38(1): 21 – 43. [In Persian].
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*, Translated by Mohammad Reza Ahanchian and Mansoureh Atighi, 2015, Tehran: Roshd publication. [In Persian].
- Evans, w., Junyoo, M., & sipple, J. (2010). School bulding quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of frviron mental psychology*, 239 - 244.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119 – 157.
- Guo – Brennan, L., & Guo – Brennan, M. (2020). Global Citizenship Educaition and Justic for Immigrant Students: Implications for Administration, Leadership, and Teaching in Schools, *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 1 – 20. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_40).
- Ghelich, V. (2011). The Criteria for Distributional Justice: A Comparative Study of John Rawls and Shahid Motahari Viewpoints, *Islamic Economics Studies*, 3(1): 145 – 163. [In Persian].

- Golparvar, M., & Nadi, M. A. (2009). Belief to the Just and Unjust World, Behavioral Justice, Justice in Evaluation and Distress at School, *Research in Psychological health*, 2(2): 52-61. [In Persian].
- Golparvar, M., Javadian, Z., & Esmailian Ardestani, Z. (2012). Educational justice and civic-academic behaviors: the mediating role of academic ethics, *New Thoughts on Education*, 8(3): 85-106. [In Persian].
- Hosseinivaez, M., Samari, E., & Fazlollahighamshi, S. (2017). Comparative study of educational facilities, spaces and equipment of primary schools in Qom with Iranian standard indicators, *National Conference on New Research in Iran and the World in Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, 16 Nov, Conference Center of Shiraz Univwrsity International Division, 2. [In Persian].
- Hosseininasab, S. D., Adib, Y., & Omrani, L. (2013). Evaluation of physical space and educational equipment for secondary schools in Tabriz, according to the standards and indicators of national development programs in academic year 2010-2011, *Instruction and Evaluation*, 6(21): 13-25. [In Persian].
- Kinloch, V., & Dixon, K. (2018). Professional Development as Publicly Engaged Scholarship in Urban Schools: Implications for Educational Justice, Eduity, and Humanization, *English Education*, 50(2): 147 – 171.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607 - 610.
- Kaveh, S. (2015). *The Need to Improve the Quantity and Quality of Education in Primary School; Seventy-two Narratives on the Development of Children's Educational Justice*, Tehran: Termeh Publishing. [In Persian].
- Kyani, F., & Boyeri, M. (2016). Investigating the central role of management in government and justice, *International Conference on Behavioral Sciences and Social Studies*. [In Persian].
- Keramati, M., Pourkarimi, J., & Zali, F. (2017). Comparison of the educational space of public and non-public schools, the case study: Karaj high schools, *Journal of School Administration (JSA)*, 5(1): 51-72. [In Persian].
- Macleod, C. M. (2010). Development of women`s education in Kenya, *International NGO journal*, 5(3): 68-73.
- Marzooghi, R., Heidari, M., & Heidari, E. (2013). The Impact of Educational Justice on Student's Academic Burnout in the University of Social Welfare and Rehabilitation Science, *Strides in Development of Medical Education*, 10(3): 210 – 216. [In Persian].
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1): 5-15.
- Naderi, A. (2004). *The Economics of Education*. Tehran: Yastoroon Publication. [In Persian].

- Pan, X., Chen, M., Hao, Z., & Bi., W. (2018). The Effects of Organizational Justice on Positive Organizational Behavior: Evidence from a Large-Sample Survey and a Situational Experiment, *Organizational Psychology Journal*, 8, 1 - 16.
- Pahang, N., Mahdioun, R., & Yarigholi, B. (2017). Investigating the Quality of Schools and Identifying Related Affecting Factors: A Mixed Method Research, *Journal of School Administration (JSA)*, 5(1): 173 – 193. [In Persian].
- Rawls, John. (2004). *Justice as Fairness: A Eloquence, Translated by Erfan Sabeti*, Tehran: Phoenix Publishing. [In Persian].
- Sameri, M., Hassani, M., Sbbaszadeh, M., & Mousavi, M. N. (2015). Explanation of Educational Inequality and Presenting Educational Development Model Inorder to Monitor and Achieving Educational Equity Case Study: Educational Districts of West Azarbaijan Province, *Geography and Territorial Spatial Arrangement*, 5(14): 105 – 122. [In Persian].
- Sheikh Rezaei, H. (2017). What is Educational Justice? *Journal of Life School Growth*, 13(7): 4 – 6. [In Persian].
- Safar Heydari, H., & Hosseinnazhad, 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): 49-72. [In Persian].
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2): 221-258.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357 – 1361.
- Yamani, N., Shaterjalali, M., & Eghbali, B. (2017). Educational justice from the perspective of postgraduate students in a medical school in Iran: A qualitative study, *Res Dev Med Educ*, 6(1): 23-28. [In Persian].