




Explaining the Comprehensive Model of Educational Justice Using the Grounded Theory Approach

1. Farhad Ganjbakhsh : PhD Student, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

2. Mahboobeh Soleiman Pour-Omran *: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

3. Behrang Esmaeili Shad : Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

*Corresponding Author's Email Address: m.pouomran@gmail.com

Abstract:

In the educational system, policymakers and decision-makers in educational planning consistently regard educational justice as a central principle of their programs. However, they often encounter numerous ambiguities and questions in interpreting this concept. In this context, the present study aims to provide a comprehensive model of educational justice, emphasizing inclusivity and considering all relevant dimensions. This model seeks to offer an appropriate response to the ambiguities and questions raised in Iran's education system regarding educational justice. This study employs a qualitative research method based on the grounded theory approach using the emergent strategy, incorporating an interpretive paradigm and an inductive approach. Data collection was conducted through in-depth semi-structured interviews with 20 experts in the field of education, with continuous attention to the criterion of theoretical saturation. The findings of this study present a multidimensional and comprehensive model of educational justice, encompassing causal factors, contextual conditions, intervening factors, strategies, and their resulting outcomes. The components of this model interact dynamically, creating a situation in which each component simultaneously influences and is influenced by the others. Furthermore, this model reflects the perspectives and mental representations of the study's interviewees regarding educational justice. Utilizing this model not only assists educational policymakers at the macro level but also facilitates the realization of holistic justice by considering all stakeholders in the education sector.

Keywords: Justice, Educational System, Grounded Theory Analysis

How to Cite: Ganjbakhsh, F., Soleiman Pour-Omran, M., & Esmaeili Shad, B. (2024). Explaining the Comprehensive Model of Educational Justice Using the Grounded Theory Approach. *Journal of Management, Education and Development in Digital Age*, 1(2), 100-122.



تبیین مدل جامع عدالت آموزشی با استفاده از رویکرد تحلیل داده بنیاد

۱. فرهاد گنج بخش^{id}: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲. محبوبه سلیمان پورعمران^{id}: دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۳. بهرنگ اسماعیلی شاد^{id}: استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: m.pouromran@gmail.com

چکیده

در حوزه نظام آموزشی تصمیم سازان و تصمیم گیران برنامه ریزی آموزشی همواره از عدالت آموزشی به عنوان محور اصلی برنامه‌های خود یاد می‌نمایند اما غالباً در تفسیر این مفهوم با ابهامات و سوالات زیادی مواجه می‌شوند در این میان پژوهش حاضر و هدف آن که ارائه مدل عدالت آموزشی با تاکید بر جامعیت و در نظر گرفتن تمامی ابعاد دخیل در آن است می‌تواند پاسخ مناسبی برای ابهامات و سوالات مطرح شده در این خصوص در نظام آموزش و پرورش ایران ارائه نماید. پژوهش حاضر به روش کیفی براساس رویکرد تحلیل داده بنیاد با رهیافت ظاهر شوند، حاوی پارادایم تفسیری و رویکرد استقرائی که با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته با ۲۰ نفر از صاحب‌نظران حوزه آموزش و همچنین توجه استمراری به شاخص اقتناع نظری انجام گردید. یافته پژوهش، مدل چند وجهی و جامع از عدالت آموزشی می‌باشد که شامل عوامل علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای ناشی از آن می‌باشد اجزای مدل پژوهش دارای رابطه تعاملی با یکدیگر هستند این رابطه وضعیتی را ایجاد می‌نماید که هر جزء مدل در شرایط اثرگذاری و اثرپذیری نسبت به جزء دیگر قرار می‌گیرد همچنین این مدل دیدگاه و تصویر ذهنی مصاحبه‌شوندگان تحقیق از عدالت آموزشی را نشان می‌دهد و استفاده از مدل این پژوهش ضمن کمک به برنامه ریزان حوزه آموزشی در سطح کلان، منجر به تحقق عدالت همه جانبه با در نظر گرفتن تمامی ذینفعان این حوزه خواهد شد.

کلیدواژه‌گان: عدالت، نظام آموزشی، تحلیل داده بنیاد.

نحوه استناددهی: گنج بخش، فرهاد، سلیمان پورعمران، محبوبه، و اسماعیلی شاد، بهرنگ. (۱۴۰۳). تبیین مدل جامع عدالت آموزشی با استفاده از رویکرد تحلیل داده بنیاد. نشریه مدیریت، توسعه و آموزش در عصر دیجیتال، (۲۱)، ۱۰۰-۱۲۲.



در اوایل قرن حاضر، تأمین آموزش بر اساس استعدادها مورد توجه متخصصان این حوزه قرار گرفت و از نیمه دوم قرن، شعار عدالت آموزشی و برابری فرصتهای تحصیلی مطرح و در سالهای اخیر نیز موضوع عدالت آموزشی، کانون توجه اکثر برنامه ریزان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته که شامل، عدالت در منابع، عدالت در فرآیند و عدالت در پیامد فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است (Mohammadi & Dehghan, 2004). با توجه به نگاه یونسکو، آموزش سبب بهبود زندگی و توسعه دموکراسی زندگی فردی و اجتماعی می‌شود و واقع ابزار آموزش به عنوان راهی برای قدرت و تقویت مهارتهای زندگی است، با اینحال همچنان در برخی از جوامع نبود عدالت آموزشی سبب تمایز بین اقوام و جنسیت‌ها شده است (UNESCO, 2020). بنابراین یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و نیز چگونگی بهره‌مندی از آن است بر همین مبنا کشورها، به خصوص کشورهای در حال توسعه در صدد ایجاد فرصتهای برابر دسترسی همگانی به آموزش و پرورش هستند. در حالی که مسئله عدالت آموزشی از سال ۱۹۵۰ در جوامع غربی مطرح و پیگیری شده است، اما در ایران مورد توجه کافی قرار نگرفته است. بخشی از دلایل به ساختارهای تبعیضی و نابرابری‌های گوناگون گذشته بر می‌گردد که به واسطه ساختارهای معیوب فرهنگی و اجتماعی در ایران، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و آموزشی رخ داده اما در طی دهه‌های گذشته، جامعه ایرانی نیز کوشیده است که یک جامعه عادلانه در بخش آموزش را برپا کند لذا در حوزه آموزش و پرورش، دو سند تحول بنیادین تصویب شده اما هنوز عدالت آموزشی همه جانبه اتفاق نیفتاده است و همچنان نابرابری‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دیده می‌شود و در حوزه آموزش و پرورش هم فاصله میان آرمان عدالت و واقعیت‌های موجود بسیار است (Saffar Heidari & Hossein, 2014)؛ لذا هم در حوزه نظریه پردازی و هم در حوزه اجرا ضعف قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

در این راستا می‌توان بیان نمود که برابری آموزشی مسئله‌ای چندوجهی است و باید ضمن در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی در این حوزه (Carter, 2016) مواردی از جمله نیروی کار، سازمان‌دهی معلمان، زمینه دولتی، اتحادیه‌های صنفی معلمان، نظام‌های سیاسی اقتدارگرا، رسانه‌های اجتماعی، شرایط خاص همچون پاندمی کووید-۱۹، چگونگی و شرایط زمانی، سیاست‌های آموزشی، دانش آکادمیک و نقش پژوهشگران که مغفول مانده است (Tarlau et al., 2025)؛ در تدوین مدل‌های عدالت آموزشی نیز لحاظ گردد. لذا اصولی که نظریه‌های ارائه شده بر اساس آن‌ها ساخته شده‌اند عمدتاً معیارهای واضحی برای اقدام مناسب در شرایط غیرایده‌آل ارائه نمی‌دهند همچنین، به دلیل اینکه این اصول نسبتاً ایستا هستند، پیچیدگی آموزش به عنوان یک سیستم پویا و متنوع که مشکلات جدید و پیش‌بینی‌نشده‌ای را شامل می‌شود را در نظر نمی‌گیرند و به همین دلیل نیاز به مدل‌هایی وجود دارد که حساس به زمینه‌ها، بسترها و عوامل مداخله‌گر در موضوع باشند و تحت ارزیابی دائمی قرار گیرند (Nikolaidis, 2023).

در عصر حاضر برنامه‌های توسعه پایدار جهانی بار مسئولیت بزرگی را بر روی نقش آموزش برای دستیابی به اهداف مورد نظر خود قرار می‌دهد این امر در حالی صورت پذیرفته که در عین حال در نحوه تصور از شیوه‌ها و فرآیندهای آموزشی هنوز ابهامات قابل توجه‌ای وجود دارد و بازاندیشی در هسته موضوعی آموزش یعنی عدالت ضرورتی انکار ناپذیر می‌باشد (Balarin & Milligan, 2024). لذا توجه به این موضوع در راستای حمایت از تمامی آحاد دانش‌آموزان برای درک و توانایی پاسخگویی به پیچیدگی‌ها و چالش‌های اجتماعی و زیست‌محیطی جهانی که امروزه و در آینده با آن‌ها مواجه هستند، ضروری خواهد بود. در همین راستا محققین در خصوص پیاده سازی عدالت آموزشی به شیوه‌های متفاوتی بحث نموده‌اند، خواه از منظر فرارشته‌ای بودن (Singh, 2021)، یادگیری انتقادی و متحول کننده (Lotz-Sisitka et al., 2015)، پیچیدگی آموزش (Tikly, 2019) و یا بی‌عدالتی و ارتباط خاص آن با عملکردهای آموزشی با همه این مراتب، نگرانی‌هایی ناشی از مفهوم سازی‌های محدود عدالت در آموزش وجود دارد زیرا این مفهوم سازی‌ها بیشتر بر جنبه‌های توزیعی عدالت تمرکز می‌نماید و غالباً شناسایی سایر عناصر را کنار می‌گذارند و تمایل دارند درک ساده‌ای از نقشی که آموزش می‌تواند در ترویج عدالت در داخل و خارج از نظام آموزش ایفا می‌کند را ترویج نمایند (Menton et al., 2020; Unterhalter, 2019).

در بررسی ادبیات مربوط به عدالت آموزشی، مطالعات متعددی به بررسی عوامل تأثیرگذار بر این مفهوم پرداخته‌اند. آسفا و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که محدودیت‌های زیرساختی و سطح پایین سواد دیجیتال از جمله عوامل مداخله‌گر اصلی در ایجاد شکاف عدالت آموزشی هستند، زیرا موجب اختلال در رویکردهای آموزشی معلمان شده و در نتیجه تأثیرات منفی بر مشارکت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارند (Assefa et al., 2025). بیگزاده و همکاران (۲۰۲۴) در تحقیق خود پنج مضمون اصلی شامل

آموزش پاسخگو، آموزش منصفانه، تحقیق منصفانه، سیستم پشتیبانی و مدیریت را در ارتباط با عدالت آموزشی شناسایی نمودند (Beigzadeh et al., 2025). نستروا (۲۰۲۴) با رویکردی کلان، نقش میراث استعمار در تابوان را مانعی در برابر تلاش‌ها برای اصلاح نابرابری‌های آموزشی و تحقق عدالت آموزشی دانسته و بر ضرورت استعمارزدایی از نظام آموزشی تأکید دارد (Nesterova, 2024). بالارین و میلیگان (۲۰۲۴) به بُعد معرفتی عدالت آموزشی پرداخته و بر رابطه میان آموزش به عنوان عدالت و آموزش برای عدالت تأکید دارند و این موضوع را از طریق مفهوم عدالت معرفتی که بر گشودگی به تجربیات دانش‌آموزان و بهره‌گیری از منابع متنوع دانش تأکید دارد، مورد بررسی قرار داده‌اند (Balarin & Milligan, 2024). باس و همکاران (۲۰۲۳) با تمرکز بر ابعاد توزیعی و شناختی عدالت آموزشی، استدلال می‌کنند که مشارکت در دانش و درک نحوه عملکرد آن، پیش‌شرطی ضروری برای تحقق برابری در آموزش است (Boss et al., 2023). سانجدار و پریمایر (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که روش‌های تدریس انعکاسی و انتقادی که بر مبانی معرفت‌شناختی استوارند، تأثیر زیادی بر عدالت آموزشی و اجتماعی دارند (Sanjakdar & Premier, 2023). چن و همکاران (۲۰۲۳) افزایش سطح آموزش از طریق نظام‌های مدرسه‌داری اجباری را عامل مهمی در افزایش برابری در یادگیری معرفی کرده‌اند (Chen et al., 2023). کاراکاس و همکاران (۲۰۲۳) به تکامل دانشی در مدیریت آموزشی به عنوان عاملی کلیدی در تحقق عدالت آموزشی اشاره دارند (Karaköse et al., 2023). گاندربا و پانت (۲۰۲۳) نیز تأثیر اصلاحات اجتماعی و محرک‌های بخش آموزش را در ایجاد عدالت آموزشی بررسی کرده‌اند (Gandharba & Pant, 2023). مایر (۲۰۲۲) عدالت آموزشی را از منظر توانایی‌های ذاتی و استعداد مورد بررسی قرار داده و بر ضرورت در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان تأکید دارد (Meyer, 2022). میلیگان و همکاران (۲۰۲۱) چارچوبی چندگانه برای تحلیل عدالت آموزشی ارائه کرده‌اند که شامل عدالت انتقالی، شناختی و محیطی است (Milligan et al., 2021). گسیگنر (۲۰۲۰) نشان داده است که آزمون‌های انتخابی مبتنی بر استعداد می‌توانند به ناعدالتی آموزشی منجر شوند (Giesinger, 2022). استجانوف (۲۰۲۰) به سه دسته عوامل توزیعی، فراگیر و رابطه‌ای در تحقق عدالت آموزشی اشاره دارد (Stojanov, 2020). بویس (۲۰۱۹) نیز نشان داده است که استفاده از نظام‌های ارزشیابی جانبدارانه، موجب عدم تحقق اهداف عدالت آموزشی می‌شود. ماساکا (۲۰۱۹) بر لزوم شناخت واقعی و مشارکت ذی‌نفعان در تولید دانش تأکید دارد (Boyce, 2019). شاتول (۲۰۱۷) عدالت توزیعی را در آموزش بررسی کرده و بر لزوم دسترسی برابر به منابع دانش اشاره کرده است (Shotwell, 2017). کار و همکاران (۲۰۱۶) نیز به رابطه بین آموزش عدالت اجتماعی، دموکراسی و مفهوم‌سازی آموزش انتقادی پرداخته‌اند (Carr et al., 2016). در پژوهش‌های داخلی نیز ولی‌زاده و محمودی (۱۴۰۳) سه بُعد اصلی در عدالت آموزشی را شامل عدول نظام از اصول عدالت، ضعف در آموزش مدارس عادی و کاهش اولویت‌های پرورشی شناسایی کردند (Valizadeh & Mahmoudi, 2024). کرمی عنایتی (۱۴۰۱) متغیرهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی را برای توسعه پایدار عدالت آموزشی ضروری دانسته است (Karami Enayati, 2022). بریمانی و آهنی رکاوندی (۱۴۰۱) بر تأثیر رفتار شهروندی بر رابطه بین هویت اجتماعی و عدالت آموزشی تأکید کرده‌اند (Barimani & Ahani Rakavandi, 2022). محمدی و همکاران (۱۴۰۱) چهار مؤلفه ارزشیابی استاندارد، فرصت برابر آموزشی، پاسخ‌گویی آموزش به نیازها و عدم جهت‌گیری در عدالت آموزشی را شناسایی کرده‌اند (Mohammadi et al., 2022). اسلامی هرنندی و همکاران (۱۳۹۸) با استفاده از تحلیل مضمون، سه دسته بسترسازی عادلانه توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه و شایسته‌پروری را به عنوان ابعاد کلیدی عدالت آموزشی معرفی کرده‌اند (Eslami Harandi et al., 2019).

در کشور ایران با توجه به وظیفه حاکمیتی دستگاه تخصصی متولی تعلیم و تربیت عمومی و همگانی و حسب قوانین و اسناد مصوب، وزارت آموزش و پرورش مسئول سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، هدایت و نظارت در خصوص توسعه عدالت آموزشی با رویکرد ایرانی اسلامی در حوزه آموزش و پرورش است به این معنی است که اسلامی بودن الگو، بیانگر استخراج مبانی، چارچوب‌ها و الگوی پیشرفت از منابع و مبانی اسلامی می‌باشد و منظور از ایرانی بودن تطابق الگو با شاخصه‌هایی همچون شرایط تاریخی، شرایط جغرافیایی، شرایط فرهنگی، شرایط اقلیمی، شرایط جغرافیای سیاسی ایران است (Senchooli, 2013). با وجود آنکه سند تحول تنظیمی در نظام آموزش و پرورش، عدالت تربیتی را برای تمامی گروه هدف و در دو بعد کمی و کیفی تبیین نموده است اما مشابه ایراداتی که به نظریه‌های خارجی وارد گردید گاهی در این سند از عدالت به معنای توزیع مساوی امکانات و منابع یاد می‌شود. در حالی که عدالت آموزشی را دسترسی نابرابر به آموزش تعریف می‌کنند تا نظام آموزش و پرورش، متناسب با این نابرابری، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کند. به همین دلیل، در عمل عدالت به سطح میزان توزیع منابع و امکانات، آن هم برای گروه‌های هدف انتخابی و نه همه مخاطبان سند، تقلیل می‌یابد. این نوع عدالت، حتی اگر محقق هم شود، ظاهری است و در متن آن بی‌عدالتی وجود دارد زیرا در تقسیم عادلانه و نه مساوی، امکانات آموزشی و فرصت یادگیری در قالب ابعاد کیفی و فرهنگی مهم است

(Rastma, 2021). بنابراین اصول عدالت آموزشی معمولاً بر اساس ایدئال‌ها و ویژگی‌های خاص هر بافت طراحی می‌شوند و بر اهمیت اقدام‌پژوهی و تطبیق اصول و رویه‌های جهانی با شرایط و ویژگی‌های بومی تأکید می‌گردد (Nurhayani, 2024). لذا به منظور تحقق عدالت آموزشی می‌بایست ضمن توجه به استانداردهای جهانی پذیرفته‌شده در جنبه‌های مختلف آموزش، از جمله سیاست‌گذاری، طراحی برنامه درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی، استفاده از این استانداردها نیز باید به‌طور آگاهانه و با در نظر گرفتن دانش، باورها و نیازهای بومی و فرهنگی هر جامعه صورت گیرد، تا به نتایج مؤثر و منطبق با واقعیت‌های محلی دست یابد (Thelma & Madoda, 2024; Vallas, 2024).

بر این اساس و با در نظر گرفتن موارد بیان شده، مساله اصلی این پژوهش وجود نقصان در مبانی نظری و کاربردی در زمینه الگوی عدالت آموزشی است لذا پژوهش حاضر درصدد است در جهت شناسایی زوایای پنهان عدالت آموزشی گام بردارد و به همین دلیل پژوهش حاضر با هدف تبیین مدل جامع عدالت آموزشی انجام گردید. پژوهش حاضر در روش انجام با پژوهش‌های پیشین متفاوت است استراتژی به کار گرفته شده در این پژوهش تحلیل داده بنیاد با رهیافت ظاهر شونده است این رهیافت برای ظاهر شدن مدل، قالب از قبل مشخص شده‌ای ارائه نمی‌دهد همچنین این پژوهش اکتشافی و دارای رویکرد استقرایی و پارادایم حاکم بر آن تفسیری است لذا فاقد فرضیه می‌باشد و بجای آن حاوی سوال است. سوال اصلی پژوهش این است که مدل جامع عدالت آموزشی در نظام آموزش ایران چگونه است؟. برای پاسخ به این سوال، ابتدا به مبانی نظری پژوهش پرداخته شده و بعد از آن پیشینه و روش شناسی پژوهش مطرح گردیده و در ادامه یافته‌های پژوهش که حاصل اجرای روش پژوهش و مراحل منطقی آن می‌باشد ارائه گردید.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش شناسی از نوع کیفی و روش آن مبتنی بر نظریه داده بنیاد است. پارادایم حاکم بر پژوهش نیز تفسیر و رویکرد آن استقرایی است. هستی شناسی این پژوهش از دیدگاه پارادایم حاکم بر آن، رئالیستی و معرفت شناسی آن، ذهنیت گرا است. انتخاب پارادایم تفسیری و رویکرد استقرایی در این پژوهش به منظور فهم درونی نظرات مصاحبه شونده‌گان پژوهش و ایجاد درک عمیق از آن و در نتیجه، دستیابی به واقعیات متعدد عدالت آموزشی در بستر و محیط واقعی پژوهش است. برای جمع آوری داده‌ها در این پژوهش از ابزار مصاحبه همراه با یادداشت برداری استفاده شده است. مصاحبه‌های عمیق و از نوع نیمه ساختار یافته بوده و در بازه زمانی سه ماهه دوم و سوم سال ۱۴۰۳ انجام شده اند. نمونه‌های انتخاب شده برای انجام مصاحبه که در واقع جامعه پژوهش را نیز تشکیل داده‌اند متشکل از ۲۰ متخصص دانشگاهی و اجرایی حوزه آموزش می‌باشند که براساس نمونه گیری نظری انتخاب شده‌اند. جدول ۱ مشخصات مصاحبه شونده‌گان پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۱. مشخصات مصاحبه شونده‌گان پژوهش

مصاحبه شونده	جنسیت	مدرک تحصیلی	تخصص	سابقه کار (سال)
۱	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۲
۲	زن	دکتر	مشاوره تحصیلی	۱۰
۳	مرد	دکتر	پژوهش در آموزش	۱۵
۴	زن	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۸
۵	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۱۱
۶	زن	دکتر	مشاوره تحصیلی	۷
۷	مرد	دکتر	پژوهش در آموزش	۴
۸	زن	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۶
۹	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۹
۱۰	زن	دکتر	مشاوره تحصیلی	۳
۱۱	مرد	دکتر	پژوهش در آموزش	۹
۱۲	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	۱۱
۱۳	زن	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی درسی	۵
۱۴	مرد	دکتر	مدیریت آموزشی	۶
۱۵	زن	فوق لیسانس	مشاوره تحصیلی	۸
۱۶	مرد	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۵
۱۷	زن	دکتر	برنامه‌ریزی درسی	۹



۴	برنامه‌ریزی درسی	دکتر	زن	۱۸
۲۰	مدیریت آموزشی	دکتر	مرد	۱۹
۲۲	مدیریت آموزشی	فوق لیسانس	زن	۲۰

باتوجه به اینکه در نظریه داده بنیاد، شاخص مورد نظر محقق در بحث نمونه‌ها و فرایند جمع آوری داده‌ها، اقتناع نظری است. براین اساس در جریان اجرای این پژوهش، از روش نمونه‌گیری نظری که از روش‌های غیر احتمالی است، استفاده گردید. نمونه‌گیری نظری فرایند جمع آوری داده برای خلق نظریه است که پژوهشگر توسط آن، همزمان داده‌های مورد نظر خود را جمع آوری، کدگذاری و تجزیه و تحلیل نموده و به منظور توسعه نظریه خود، به گونه‌ای که خود نظریه ظاهر می‌شود، در مورد این موضوع که چه داده‌هایی بعداً باید جمع آوری شود و کجا آن داده‌ها را بیابد، تصمیم می‌گیرد. این تعریف بیان می‌کند که در نمونه‌گیری نظری، تمرکز پژوهشگر بر نقطه نظرات مشارکت‌کنندگان است نه تعداد مشارکت‌کنندگان و فرایند جمع آوری داده‌ها نیز توسط تئوری در حال ظهور کنترل می‌شود. لذا در این پژوهش برای دستیابی به نکات و نظرات تخصصی مصاحبه‌شوندگان از روش داده بنیاد استفاده گردید و باتوجه به مبانی و منطق روش نمونه‌گیری نظری، با تمامی بیست نفر مشارکت‌کننده پژوهش مصاحبه شد. لازم به توضیح است که مشارکت‌کنندگان پژوهش باتوجه دائمی به مفاهیم حساسیت نظری و همچنین نظرداشت دائم و استمرار به شاخص اقتناع نظری انتخاب شده‌اند.

در فرایند انجام مصاحبه‌ها و به منظور شروع و انجام مراحل کدگذاری، بعد از هر مصاحبه محتوای آن به روش خط به خط مطالعه، تفکیک و گویه بندی شد. در نتیجه انجام این فعالیت، نشانه‌ها مشخص گردیدند. در مرحله بعد با مطالعه و عمق یابی دقیق نشانه، مفاهیم بدست آمدند و جمع بندی مفاهیم نیز مقوله‌های اصلی را شکل، محتوا و عینت دادند. به طور مشابه، جمع بندی مکرر مقوله‌های اصلی با رویکردی استقرایی و فرایند رفت و برگشتی تعاملی و مقایسه‌ای بین داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، منتج به استخراج و دستیابی به مولفه‌هایی گردید که محتوا و ساختار مدل پژوهش را تشکیل داده است.

فرایند کدگذاری در نظریه داده بنیاد شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است و براساس منطق نمونه‌گیری نظری، زمانی که در اولین مصاحبه و برای اولین بار کدگذاری انجام می‌شود، محتوای اصلی نظر مصاحبه‌شونده نیز مشخص می‌گردد. مشخص شدن محتوای مذکور باعث می‌شود فرایند جمع آوری داده‌ها، توسط داده‌های موجود در مصاحبه اول هدایت گردد. همچنین پژوهشگر بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه، فرایند و مراحل سه‌گانه مذکور را انجام داده و این عمل تا زمانی ادامه خواهد داشت که انجام مصاحبه جدید اطلاعات جدیدی را ایجاد نکند و در نتیجه پژوهشگر به اقتناع ذهنی برسد. در پژوهش حاضر نیز بدین گونه‌ای عمل گردید و لذا مراحل و فرایند مذکور که حاوی ویژگی رفت و برگشتی نیز می‌باشد شامل چهار مرحله و دو گام به شرح زیر است:

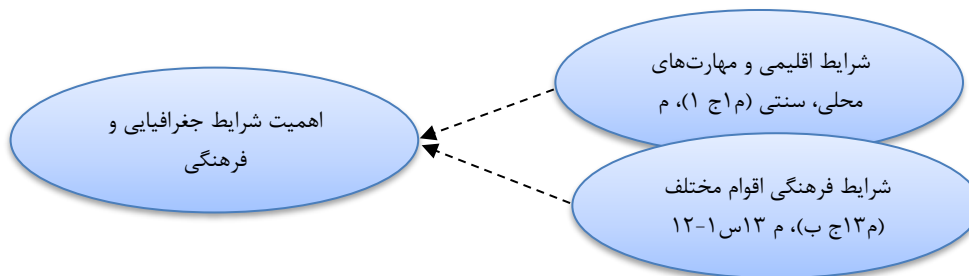
الف) استخراج گویه‌ها و دستیابی به نشانه‌ها: ۱- بعد از هر مصاحبه، متن آن به روش خط به خط و به منظور تفکیک گویه‌ها مطالعه شد منظور از گویه، جمله‌ای است معنی دار که با هدف پاسخ به سوال پژوهش توسط مصاحبه‌شونده بیان شده است. ۲- بعد از مطالعه عمیق و مکرر گویه‌ها، اطلاعاتی خام و غیر شفاف بدست آمد که نشان از موضوع مورد جستجو داشت لذا اختصاراً نشانه نامگذاری گردید. نمونه‌ای از نحوه گویه بندی متن‌های نوشتاری و نشانه‌های بدست آمده در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲. نحوه گویه بندی متن‌های نوشتاری و نشانه‌های بدست آمده

کد مصاحبه شونده	گویه‌ها	نشانه‌ها
م ۱ س ۱	توجه به شاخصه‌ها و شرایط جغرافیایی و اقلیمی ایران بویژه مهارت‌های محلی، سنتی و بومی، مانند صنایع دستی و کشاورزی در تدوین و طراحی برنامه آموزشی باید لحاظ گردد	شرایط اقلیمی و مهارت‌های محلی، سنتی
م ۱۳ س ۱	تنوع فرهنگ اقوام ایران بویژه زبان و گویش‌های محلی از جمله شرایطی است که جهت تحقق عدالت در امر آموزش می‌بایست نظام آموزشی بر مبنای آن شکل گیرد	شرایط فرهنگی اقوام مختلف



ب) شکل گیری مفاهیم و نحوه دستیابی به آنها: در این مرحله محتوی درونی نشانه‌ها (موضوع مورد اشاره نشانه‌ها) در رویکردی استقرائی مشخص و به عنوان مفهوم در نظر گرفته می‌شد. شکل ۲ نحوه شکل گیری مفاهیم و نحوه دستیابی به آنها را نشان می‌دهد.



شکل ۲. نحوه شکل گیری و دستیابی به یک مفهوم

ج) شکل گیری مقوله‌ها و مولفه‌های فرعی و نحوه دستیابی به آنها: شکل گیری و دستیابی به مقوله‌ها نیز از قاعده و منطقی که در خصوص مفاهیم بیان شده پیروی می‌کند. براین اساس ۱- ابتدا هر یک از مفاهیم با یکدیگر مقایسه شدند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های مستتر در مقوله‌های مشخص شود. ۲- خلاصه بندی مفاهیم براساس محتوای مشترک آنها برای دستیابی به مقوله‌های فرعی و انجام همین مکانیزم روی مقوله‌های فرعی برای دستیابی به مقوله‌های اصلی انجام شد. ۳- خلاصه بندی مقوله‌های فرعی براساس محتوای مشترک آنها برای دستیابی به مقوله‌های اصلی براساس محتوای مشترک آنها برای دستیابی به مقوله‌های اصلی و در نهایت ۴- خلاصه بندی مقوله‌های اصلی براساس محتوای مشترک آنها برای دستیابی به مقوله‌های فرعی انجام گردید. در نتیجه انجام این مراحل کدگذاری محوری و انتخابی نیز انجام و در نتیجه مقوله‌های فرعی مورد جستجو نیز استخراج گردیدند جدول ۳ نمونه‌ای از نحوه شکل گیری یک مقوله از طریق مطالعه محتوا و مشخصه‌های یک یا چند مفهوم و همچنین نمونه‌ای از مقوله‌های فرعی استخراج شده را نشان می‌دهند.

جدول ۳. نمونه‌ای از نحوه شکل گیری یک مقوله و نمونه‌ای از مولفه‌های فرعی استخراج شده

کد صاحب‌شونده	گویه‌ها	نشانه‌ها	مفهوم	مقوله فرعی	مقوله اصلی	مولفه‌های استخراج شده فرعی
۱	توجه به شاخصه‌ها و شرایط جغرافیایی و اقلیمی ایران بویژه مهارت‌های محلی، سنتی و بومی، مانند صنایع دستی و کشاورزی در تدوین و طراحی برنامه آموزشی باید لحاظ گردد	شرایط اقلیمی و مهارت‌های محلی، سنتی	اهمیت شاخصه‌ها و شرایط جغرافیایی	شرایط و ویژگی‌های بومی کشور	توجه به ویژگی‌ها و مبانی معرفتی بومی به عنوان عامل مستقیم و اثرگذار در تحقق عدالت آموزشی	استفاده از مبانی معرفتی بومی در طراحی نظام آموزشی
۲	تنوع فرهنگ اقوام ایران بویژه زبان و گویش‌های محلی از جمله شرایطی است که جهت تحقق عدالت در امر آموزش می‌بایست نظام آموزشی بر مبنای آن شکل گیرد	شرایط فرهنگ اقوام مختلف	اهمیت شرایط فرهنگی	لحاظ نمودن تفاوت‌ها و اشتراکات فرهنگی	توجه به ویژگی‌های فرهنگی و بومی به عنوان عامل مستقیم و اثرگذار در تحقق عدالت آموزشی	استفاده از مبانی معرفتی بومی در طراحی نظام آموزشی

د) ادغام محتوای مشترک مولفه‌های فرعی

در این بخش نسبت به ادغام مولفه‌های فرعی بدست آمده از هریک از مصاحبه شونده‌گان اقدام گردید و در نتیجه مولفه‌های فرعی برای عوامل علی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها جمع بندی، خلاصه بندی و سرفصل بندی شدند. که پس از بازبینی مجدد محتوای مولفه‌های فرعی، دستیابی به عناوین اصلی و نهایی جهت تدوین ساختار مدل پژوهش صورت گرفت.

بررسی کیفیت و اعتبار مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها با بکارگیری سه روش حاصل شده است: ۱- بکارگیری مفهوم پایه‌ای: زمینه بکارگیری عملی این مفاهیم با توجه ویژه و استمراری به مفهوم حساسیت نظری بوده است. ۲- بازنگری توسط همکار: در این روش نحوه و فرایند کدگذاری به طور مستقل با دو پژوهشگر به اشتراک گذارده شده است و نتایج حاصل از مطالعه آنان، نحوه و فرایند کدگذاری را تأیید می‌نماید. ۳- بکارگیری روش کثرت گرایی: به منظور حصول اطمینان از صحیح بودن کدگذاری‌ها باز آزمون روش انجام کار انجام گردید. لذا تعدادی از مصاحبه‌ها مجدداً کدگذاری و با مصاحبه‌های اولیه مقایسه شدند و کدهای مشابه به عنوان توافق و کدهای غیر مشابه به عنوان عدم توافق مشخص گردیدند و میزان پایایی بالاتر از ۶۰ درصد حاصل گردیده و قابلیت اعتماد روش و فرایند کدگذاری تأیید شد.

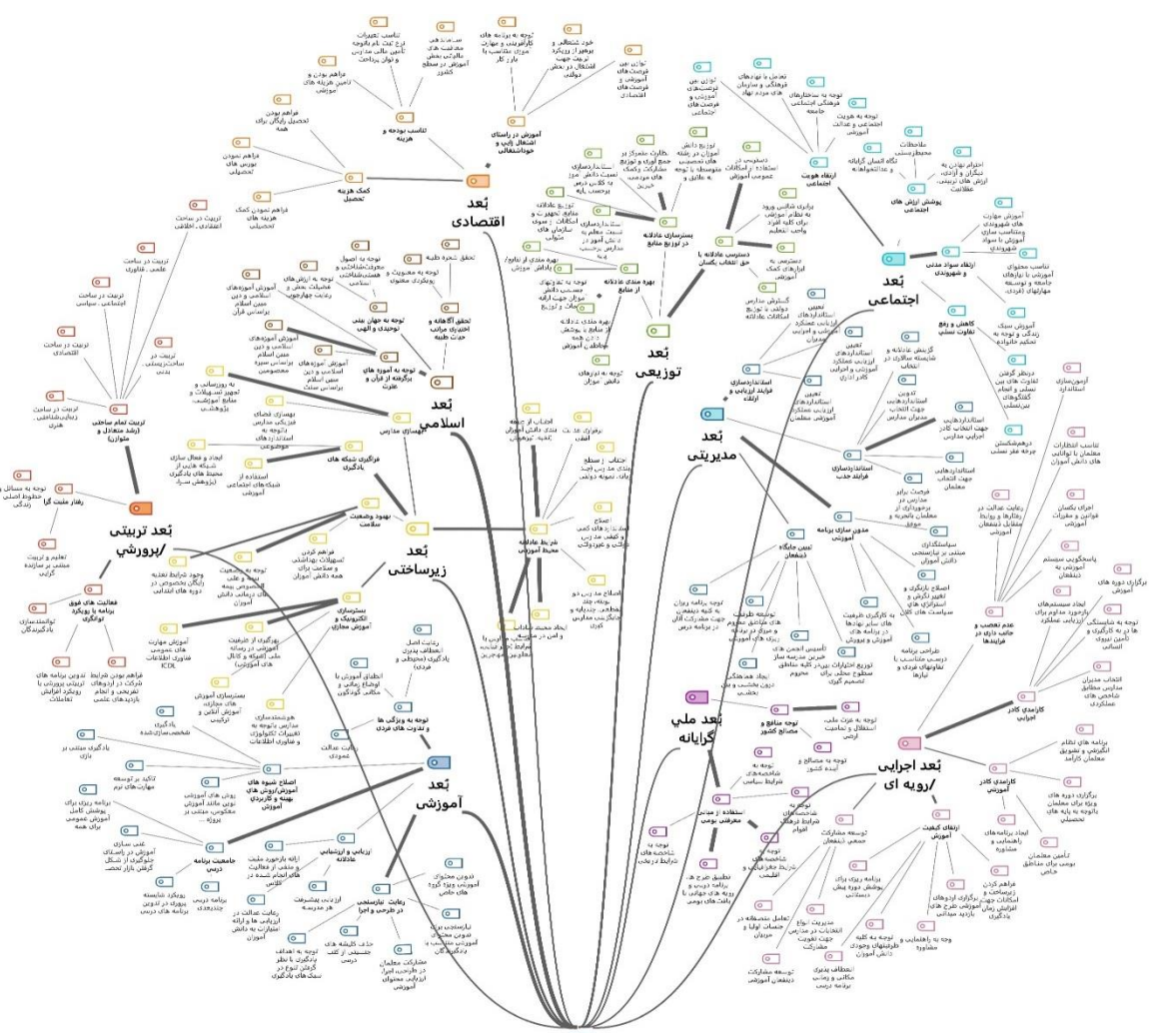
یافته‌ها

پیمایش رویکرد استقرائی تفسیری تحقیق بیانگر مبانی، محتوا و ساختاری که در قسمت روش پژوهش تشریح گردید شامل سطوح عوامل علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای موضوعی تحقیق می‌باشد باتوجه به برقراری رابطه ذهنی پژوهش‌گر با آزمودنی‌ها تصویر ذهنی در قالب مدل پژوهش از دیدگاه مصاحبه شونده‌گان بدست آمد و به منظور صحت سنجی و رفع ایرادات احتمالی و تحقق محتوای و مدلی بهینه در معرض انتقاد خبرگانی قرار گرفته و پس از رفت و برگشت و دستیابی به اجماع نظری با استفاده از نرم افزار MAXQDA مدل ابتداً به تفکیک هر بخش تدوین و نهایتاً مدل جامع عدالت آموزشی تبیین گردید که به تفکیک هریک از موارد در ادامه ارائه گردیده است.

عوامل علی

مجموعه مولفه‌های شناسایی شده به عنوان عوامل علی شامل: بُعد توزیعی با مولفه‌های (دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان، بسترسازی عادلانه در توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع)، بُعد زیرساختی با مولفه‌های (بهسازی مدارس، بهبود وضعیت سلامت، فراگیری شبکه‌های یادگیری، شرایط عادلانه محیط آموزشی، بسترسازی الکترونیک و آموزش مجازی)، بُعد آموزشی با مولفه‌های (اصلاح شیوه‌های آموزش / روش‌های بهینه و کاربردی آموزش، جامعیت برنامه درسی، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، رعایت نیازسنجی در طراحی و اجرا)، بُعد تربیتی / پرورشی بل مولفه‌های (تربیت تمام ساحتی (رشد متعادل و متوازن)، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری، رفتار مثبت‌گرا)، بُعد ملی‌گرایانه با مولفه‌های (استفاده از مبانی معرفتی بومی، توجه به منافع و مصالح کشور)، بُعد اسلامی با مولفه‌های (توجه به جهان‌بینی توحیدی و الهی، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه، توجه به آموزه‌های برگرفته از قرآن و عترت)، بُعد اجرایی (رویه‌ای) با مولفه‌های (توسعه مشارکت جمعی ذینفعان، ارتقای کیفیت آموزش، کارآمدی کادر آموزشی، کارآمدی کادر اجرایی، عدم تعصب و جانب‌داری در فرایندها)، بُعد مدیریتی (سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی) با مولفه‌های (تبیین جایگاه ذینفعان، مدون‌سازی برنامه آموزشی، استانداردسازی فرآیند جذب، استانداردسازی فرآیند ارزیابی و ارتقاء)، بُعد اجتماعی با مولفه‌های (کاهش و رفع تفاوت نسلی، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی، ارتقاء هویت اجتماعی) و بُعد اقتصادی با مولفه‌های (آموزش در راستای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی، تناسب بودجه و هزینه، کمک‌هزینه تحصیل) می‌باشند.



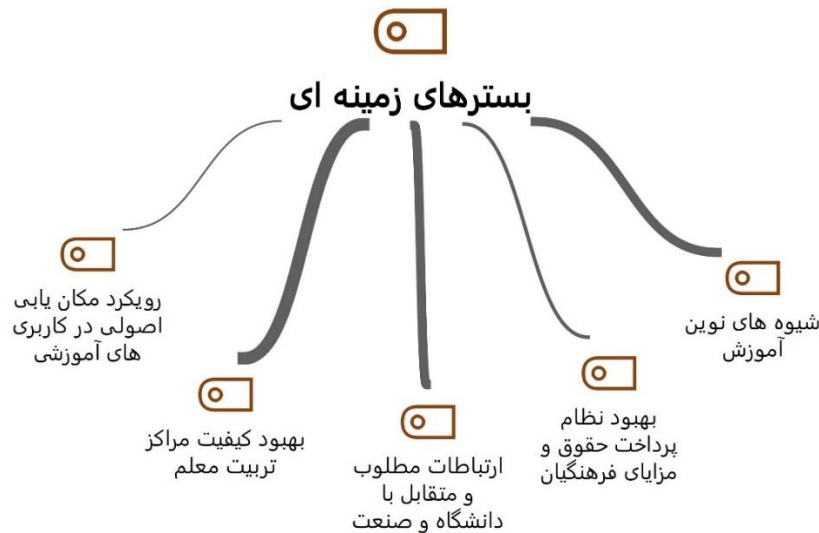


شکل ۲. عوامل علی اثرگذار بر پدیده عدالت آموزشی

عوامل زمینه‌ای

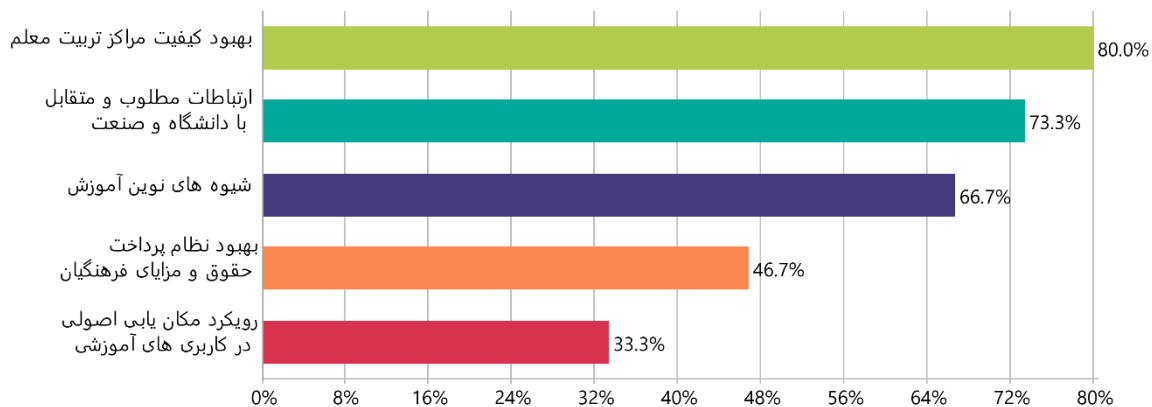
عوامل زمینه‌ای نشانگر سلسله خصوصیات خاص و ویژه‌ای است که در آن راهبردها و کنش متقابل آن‌ها برای اداره، کنترل و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد. عوامل زمینه‌ای شناسایی شده در این تحقیق عبارتند از: رویکرد مکان‌یابی اصولی در کاربری‌های آموزشی، بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم، ارتباطات مطلوب و متقابل بین دانشگاه و صنعت، شیوه‌های نوین آموزش و بهبود نظام پرداخت حقوق و مزایای فرهنگیان می‌باشد.





شکل ۳. بسترهای زمینه‌ای در عدالت آموزشی

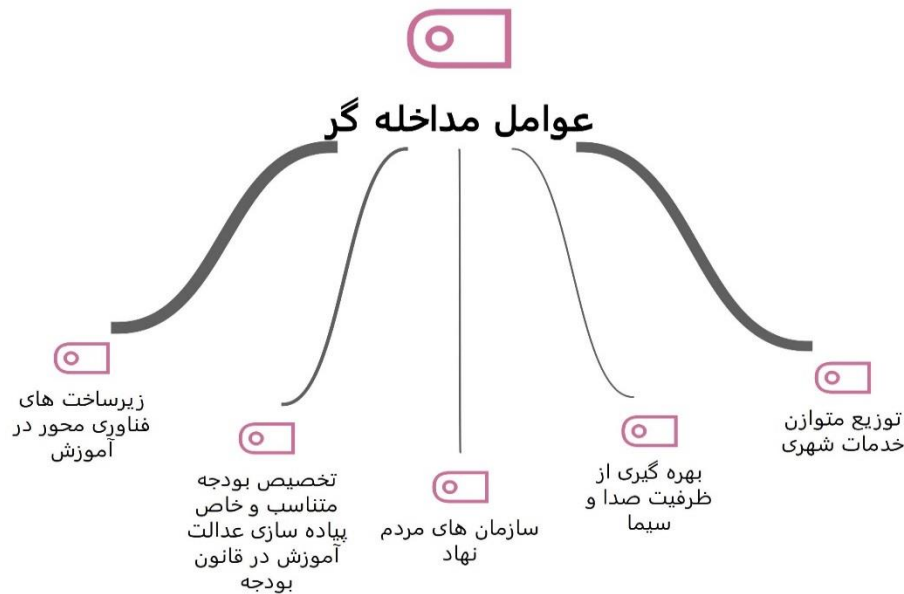
همانگونه که در نمودار زیر مشخص می‌شود بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم در ۸۰ درصد از مصاحبه‌ها بدان اشاره گردیده است همچنین به ترتیب ارتباطات مطلوب و متقابل با دانشگاه و صنعت در ۷۳.۳ درصد، بهبود نظام پرداخت حقوق و مزایای فرهنگیان در ۶۶.۷ درصد، شیوه‌های نوین آموزش از جمله تحصیل در منزل ۴۶.۷ درصد و رویکرد مکان‌یابی اصولی در کاربری‌های آموزشی در ۳۳.۳ درصد از متون مصاحبه‌ها بیان شده است.



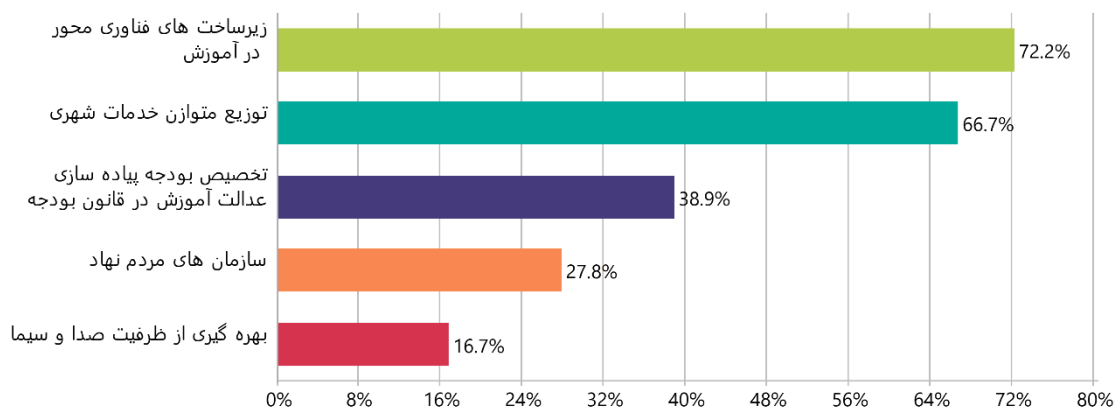
شکل ۴. درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین بسترهای زمینه‌ای

شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر شرایطی هستند که بر چگونگی کنش متقابل و راهبردهای پیشنهادی اثر می‌گذارند. بطور کلی شرایط مداخله‌گر شرایط زمینه‌های عمومی هستند که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند این شرایط مجموعه‌ای از متغیرهای میانجی و واسط را تشکیل می‌دهند که مداخله سایر عوامل را تسهیل یا محدود می‌سازند و بر اساس مصاحبه‌های انجام شده و تحلیل آن‌ها شرایط مداخله‌گر در این پژوهش شامل: زیرساخت‌های فناوری محور در آموزش، تخصیص بودجه متناسب و خاص پیاده سازی عدالت آموزش در قانون بودجه، توزیع متوازن خدمات شهری، سازمان‌های مردم نهاد، بهره‌گیری از ظرفیت صدا و سیما.



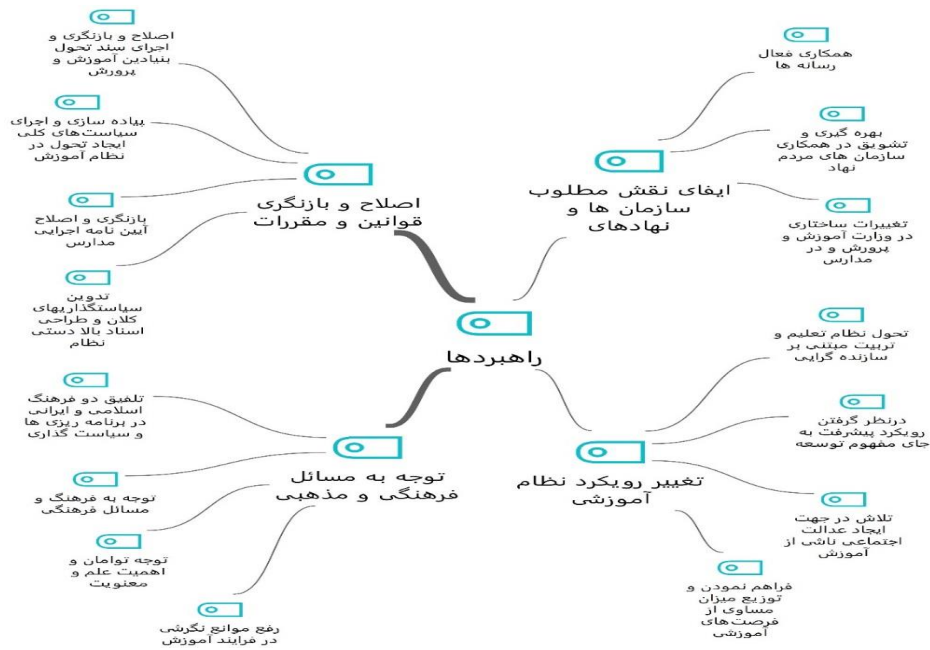
شکل ۵. عوامل مداخله گر در پدیده عدالت آموزشی



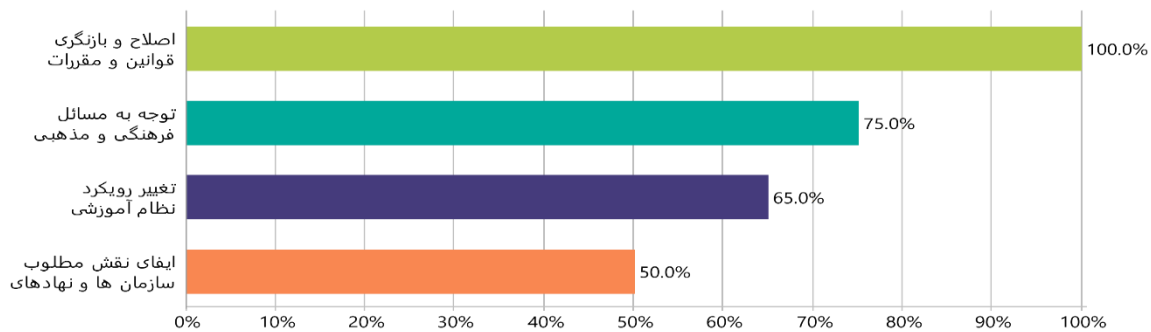
شکل ۶. درصد سهم مولفه های به کاررفته در تبیین شرایط مداخله گر

ج) راهبردها

راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد به ارائه راه حل هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. هدف راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد، ارائه راه حل هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه، اداره کردن، به انجام رساندن و حساسیت نشان دادن نسبت به پدیده می باشد در واقع منظور همان استراتژی یا برنامه های فراگیری است که سبب می شود پدیده محوری به پیامدهای مورد نظر منتهی شود (همان). برای مطالعه حاضر راهبردها به ترتیب اهمیت بر اساس نتایج شامل اصلاح و بازنگری قوانین و مقررات، توجه به مسائل فرهنگی و مذهبی، تغییر رویکرد نظام آموزشی و ایفای نقش مطلوب سازمان ها و نهادهای متولی می شوند.



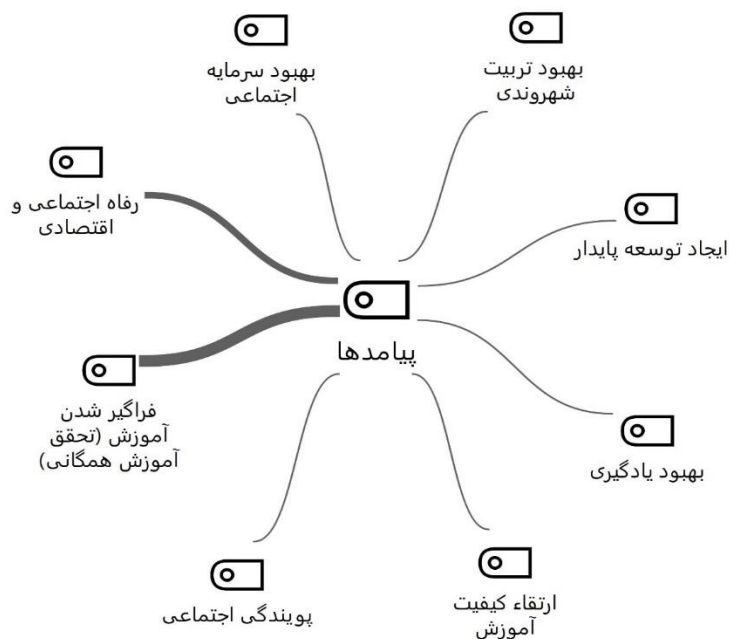
شکل ۷. راهنمای موثر در پدیده عدالت آموزشی



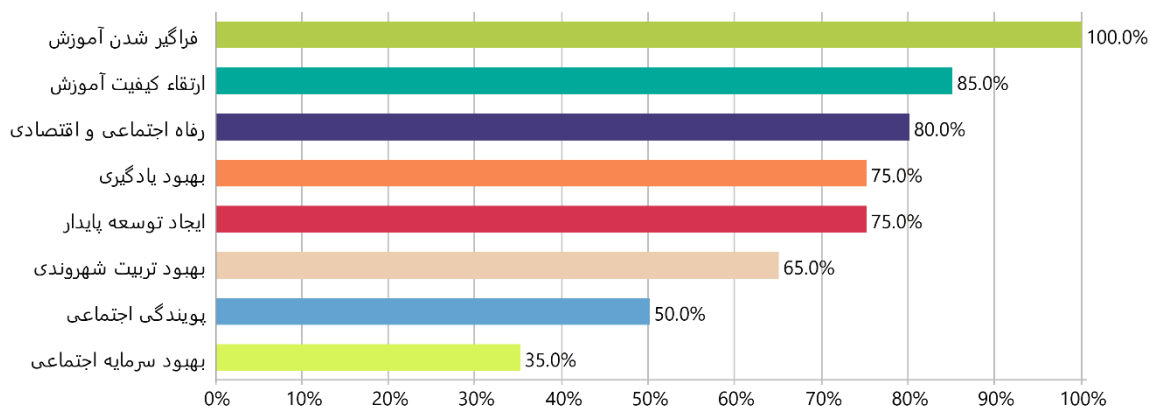
شکل ۸. درصد سهم مولفه‌های به کاررفته در تبیین راهنمادهای موضوعی

پیامدها

اعمال (کنش‌ها) و عکس‌العمل‌ها (واکنش‌ها) که در مقابله یا جهت اداره و کنترل پدیده صورت می‌گیرد، پیامدهایی را در پی خواهد داشت. پیامدها عدالت آموزشی در الگوی ارائه شده به شکل گیری و بهبود سرمایه اجتماعی، رفاه اجتماعی و اقتصادی، فراگیر شدن آموزش (تحقق آموزش همگانی)، پویندگی اجتماعی، بهبود تربیت شهروندی، بهبود یادگیری، ایجاد توسعه پایدار و ارتقاء کیفیت آموزش اشاره دارد.

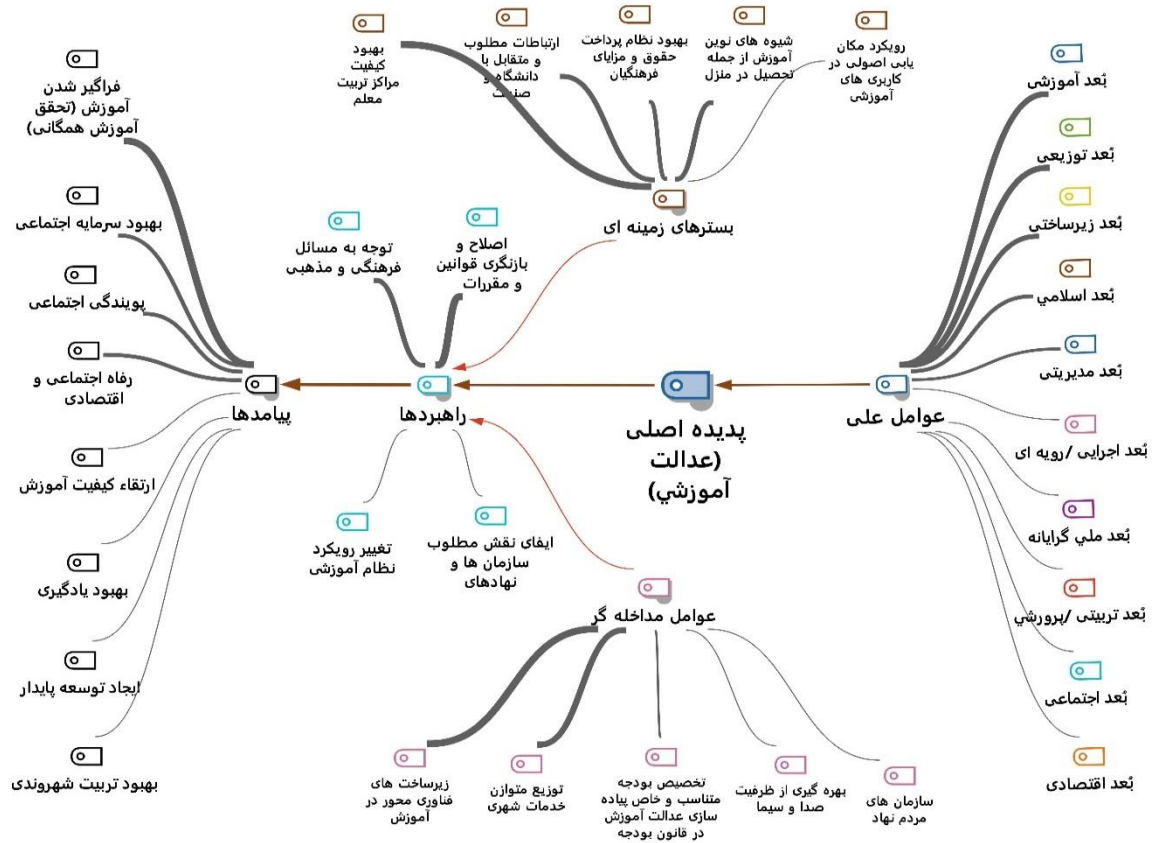


شکل ۹. پیامدهای حاصل از پدیده عدالت آموزشی



شکل ۱۰. درصد سهم مقوله‌های به کاررفته در تبیین پیامدهای موضوعی

بنابراین مدل جامع حاصل از تحلیل و کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده در پژوهش حاضر در خصوص عدالت آموزشی به صورت شکل ۸ خواهد بود.



شکل ۱۱. مدل پارادایمی عدالت آموزشی

بحث و نتیجه گیری

اجزای مدل ارائه شده در تحقیق حاضر تکمیل کننده یکدیگر و ارتباط آن‌ها متقابل می‌باشد و نبود هر یک باعث ایجاد نقص در ساختار، محتوا و کارکرد مدل خواهد شد موضوعی که همانطور که در پیشینه پژوهش ملاحظه شد در تحقیقات گذشته مغفول واقع گردیده و عملاً مدل‌های ارائه شده جزئی و ناقص می‌باشد. چنانکه در ساختار مدل جامع تبیین شده مشخص است هر یک از اجزای مدل کارکرد مخصوص بخود را داشته و در عین حال در مسیر تقویت جامعیت ساختار آن قرار دارند همانطور که مشخص گردید در خصوص عوامل علی می‌توان بیان نمود که در بُعد شناسایی شده زیرساختی، مشابه تحقیق اسلامی هرنندی و همکارانش (۱۳۹۸) و یا رستما (۱۴۰۰) که به امکانات آموزشی به عنوان یکی از مفاهیم ایجاد عدالت آموزشی اشاره دارند (Eslami Harandi et al., 2019; Rastma, 2021) تحقیق حاضر نیز مولفه‌هایی همچون بستر سازی الکترونیک و آموزش مجازی، بهسازی مدارس، شرایط عادلانه محیط آموزشی، بهبود وضعیت سلامت، فراگیری شبکه‌های یادگیری، شناسایی گردید که مفاهیم پایه‌ای مانند بهسازی فضای فیزیکی مدارس با توجه به استانداردهای موضوعی، فراهم کردن تسهیلات بهداشتی و سلامت برای همه دانش آموزان مانند حضور مربی بهداشت تمام وقت در مدرسه، اصلاح مدارس دو نوبته، چند مقطعی، چند پایه و جایگزینی مدارس کپری با فضاهای آموزشی استاندارد، اصلاح استانداردهای کمی و کیفی مدارس دولتی و غیردولتی با هدف افزایش کیفیت، اجتناب از طبقه بندی دانش آموزان (نخبه، تیزهوش و...) و یا اجتناب از سطح بندی مدارس (چند زبانه، نمونه دولتی و...) را در بر می‌گیرد. در خصوص بُعد آموزشی نیز نتایج حاصل از پژوهش، مشابه بیگ زاده و همکاران (۲۰۲۴)، سانجدار و پریمایر (۲۰۲۳)، ماساکا (۲۰۱۹)، ورابو و همکاران (۲۰۲۳)، سبزیان و گراوند (۱۴۰۰) و یا اورک (۱۳۹۴) به جامعیت برنامه درسی، ارزیابی و ارزشیابی عادلانه، توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی، رعایت نیازسنجی در طرحی و اجرا اصلاح شیوه‌های آموزش و روش‌های بهینه و کاربردی آموزشی نوین مانند آموزش معکوس، مبتنی بر پروژه، مبتنی بر تحقیق، تاکید بر توسعه مهارت‌های نرم مانند تمرکز بر آموزش مهارت‌های ارتباطی، همکاری و تفکر انتقادی به عنوان

بخشی از برنامه‌های درسی و یادگیری مبتنی بر بازی برای افزایش انگیزه و مشارکت گروهی دانش‌آموزان یادگیری شخصی‌سازی‌شده و طراحی برنامه‌های آموزشی بر اساس نیازها و علایق فردی هر دانش‌آموز اشاره دارد (& Sanjakdar, 2022; Sabzian & Garavand, 2022; Orak, 2015; Masaka, 2019; Beigzadeh et al., 2025; Premier, 2023). در خصوص بُعد توزیعی همانطور که مک‌کوان (۲۰۱۰) و فرایسر (۲۰۲۰) عدالت توزیعی (Fraser, 2020; McCowan, 2010)، باس و همکاران (۲۰۲۳)، استجانوف (۲۰۲۰) به عناصر توزیعی و شناختی (Boss et al., 2023; Stojanov, 2020) و اسلامی هرنندی و همکاران (۱۳۹۷) که به عدالت عمودی و افقی در آموزش توجه دارند (Eslami Harandi et al., 2019)، مفاهیمی مانند دسترسی عادلانه با حق انتخاب یکسان، بسترسازی عادلانه در توزیع منابع، بهره‌مندی عادلانه از منابع شناسایی گردید که شامل شاخص‌هایی همچون توزیع عادلانه منابع، تجهیزات و امکانات از سوی سازمان‌های متولی، استانداردسازی نسبت دانش آموز به کلاس درس برحسب پایه یا دوره آموزشی با توجه به سطوح مختلف تحصیلی، استانداردسازی نسبت معلم به دانش آموز در مدارس برحسب پایه یا دوره آموزشی با توجه به سطوح مختلف تحصیلی، نظارت متمرکز بر جمع‌آوری و توزیع مشارکت و کمک‌های مردمی، خیرین و بخش خصوصی، توزیع دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی متوسطه با توجه به علایق و نیازها بدست آمد. در خصوص بُعد مدیریتی نیز مشابه محمدی و دهقان (۱۳۸۳)، گانداریا و پانت (۲۰۲۳) و یا چن و همکاران (۲۰۲۳) و آنتراهلتر (۲۰۱۹) (Chen et al., 2023; Gandharba, 2019; Unterhalter, 2019; Mohammadi & Dehghan, 2004; Pant, 2023) مفاهیمی چون تبیین جایگاه ذینفعان، مدون‌سازی برنامه آموزشی، استانداردسازی فرایند جذب و استانداردسازی فرایند ارزیابی و ارتقاء می‌باشد و مفاهیم پایه‌ای چون تدوین استانداردهایی جهت انتخاب مدیران مدارس، استانداردهایی جهت انتخاب کادر اجرایی مدارس و تأسیس انجمن‌های خیرین مدرسه‌ساز در کلیه مناطق محروم، طراحی برنامه درسی متناسب با تفاوت‌های فردی و نیازهای دانش‌آموزان در همه سطوح و نیاز خاص، توسعه ظرفیت‌های مناطق محروم و مرزی در برنامه ریزی‌های آموزشی، فرصت برابر مدارس در برخورداری از معلمان باتجربه و موفق و گزینش عادلانه و شایسته سالاری در انتخاب بدست آمد. در خصوص بُعد اسلامی، مانند منتون و همکاران (۲۰۲۰) که ارزش‌های اخلاقی و تحقیق (Menton et al., 2020) صفار حیدری و حسین نژاد (۱۳۹۳) که تحقق عدالت آموزشی را نیازمند رویکردی معنوی و تکرگرا به انسان و جامعه می‌دانند (Saffar Heidari & Hossein Nejad, 2014) مولفه‌های توجه به جهان بینی توحیدی و الهی، تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طبیعه و توجه به آموزه‌های برگرفته از قرآن و عترت شناسایی شده موضوعی که یکی از جنبه‌های مهم جهت تحقق مفهوم عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران می‌باشد. در خصوص بُعد اجتماعی مشابه کاتر (۲۰۱۶) و بیستا (۲۰۱۶) که مولفه‌های اجتماعی- فرهنگی را مطرح (Biesta, 2016; Carter, 2016) و یا برایهوس (۲۰۲۴) و کرمی عنایتی (۱۴۰۱) که به بعد فرهنگی، اجتماعی، محیط‌زیستی اشاره دارند (Brighouse, 2024; Karami Enayati, 2022) مولفه‌هایی شامل کاهش و رفع تفاوت نسلی، ارتقاء سواد مدنی و شهروندی، پوشش ارزش‌های اجتماعی و ارتقاء هویت اجتماعی اعضاء و تبیین گردید که شامل مفاهیم پایه‌ای چون درنظر گرفتن تفاوت‌های بین نسلی و انجام گفتگوهای بین‌نسلی، آموزش مهارت‌های شهروندی و متناسب سازی آموزش با سواد شهروندی، احترام نهادن به دیگران و آزادی، ارزش‌های تربیتی، عقلانیت، استدلال، نقد، بی‌طرفی، نگاه انسان‌گرایانه و عدالتخواهانه، ملاحظات محیط‌زیستی، توجه به ساختارهای فرهنگی اجتماعی جامعه و تعامل با نهادهای فرهنگی و سازمان‌های مردم‌نهاد بدست آمد. در خصوص بُعد اجرایی نیز مشابه محمدی و همکاران (۱۴۰۱) و تارلاو و همکاران (۲۰۲۵) یا کاراکاس و همکاران (۲۰۲۳)، می‌یر (۲۰۲۱) و گسیگنر (۲۰۲۰) مولفه‌هایی در قالب مضمون‌های توسعه مشارکت جمعی ذینفعان، ارتقای کیفیت آموزش، کارآمدی کادر آموزشی، کارآمدی کادر اجرایی، عدم تعصب و جانب‌داری در فرایندها شکل می‌گیرد و مواردی همچون برنامه ریزی برای پوشش دوره پیش دبستانی برای همه یادگیرندگان، توجه به راهنمایی و مشاوره (تحصیلی و تربیتی و شغلی) در برنامه درسی، برنامه‌های نظام انگیزشی و تشویق معلمان کارآمد، برگزاری دوره‌های ویژه برای معلمان باتوجه به پایه‌های تحصیلی، انتخاب مدیران مدارس مطابق شاخص‌های (عملکرد اجرایی و آموزشی) تعیین شده و پرهیز از سیاسی کاری، ایجاد سیستم‌های بازخورد مداوم برای ارزیابی عملکرد و ارائه نظرات سازنده، رعایت عدالت در رفتارها و روابط متقابل ذینفعان آموزشی و تناسب انتظارات معلمان با توانایی‌های دانش‌آموزان بدست آمد (Giesinger, 2022; Karaköse et al., 2023; Meyer, 2022; Mohammadi et al., 2022; Tarlau et al., 2025). در خصوص بُعد ملی‌گرایانه نیز مشابه سنچولی (۱۳۹۲) که شرایط تاریخی، شرایط جغرافیایی، شرایط فرهنگی، شرایط اقلیمی، شرایط جغرافیای سیاسی ایرانی را مهم می‌داند (Senchooli, 2013)، مولفه‌های استفاده از مبانی معرفتی بومی و توجه به منافع و مصالح کشور شناسایی شد که به مولفه‌های پایه‌ای همچون توجه به شاخصه‌های شرایط جغرافیایی و اقلیمی ایران بویژه مهارت‌های محلی، سنتی و بومی، مانند صنایع دستی و کشاورزی، توجه به

شاخصه‌های فرهنگ اقوام ایران بویژه زبان و گویش‌های محلی، توجه به شاخصه‌های شرایط سیاسی ایران، تطبیق طرح‌ها، برنامه‌های درسی و رویه‌های جهانی با بافت‌های بومی و توجه به مصالح و آینده کشور شناسایی گردید. در خصوص بُعد اقتصادی نیز چنانکه که برایهوس (۲۰۲۴)، بنکتسون و همکاران (۲۰۱۸) و کرمی عنایتی (۱۴۰۱) نیز بعد اقتصادی را از مولفه‌های دخیل در پیاده‌سازی عدالت آموزشی می‌دانند (Bengtsson et al., 2018; Brighouse, 2024; Karami Enayati, 2022) مولفه‌هایی مانند آموزش در راستای اشتغال زایی و خوداشتغالی، تناسب بودجه و هزینه و کمک هزینه تحصیل شناسایی گردید که در برگیرنده مضامین پایه‌ای مانند توجه به برنامه‌های کارآفرینی و مهارت آموزی متناسب با بازار کار، مهارت آموزی با محوریت خوداشتغالی و پرهیز از رویکرد تربیت جهت اشتغال در بخش دولتی، توازن بین فرصت‌های آموزشی و فرصت‌های اقتصادی، فراهم بودن و تامین هزینه‌های آموزشی، تناسب تغییرات نرخ ثبت نام با توجه تأمین مالی مدارس و توان پرداخت خانواده‌ها، ساماندهی معافیت‌های مالیاتی بخش آموزش در سطح کشور، فراهم نمودن کمک هزینه‌های تحصیلی، فراهم نمودن بورس‌های تحصیلی و فراهم بودن تحصیل رایگان برای همه بدست آمد. در خصوص بُعد تربیتی/ پرورشی نیز مانند بالارین و میلیگان (۲۰۲۴) که بعد معرفتی تعلیم و تربیت (Balarin & Milligan, 2024) و یا اورک (۱۳۹۴) به ارزش‌های تربیتی اشاره دارند (Orak, 2015) در تحقیق حاضر نیز مولفه‌های تربیت تمام ساحتی (رشد متعادل و متوازن)، فعالیت‌های فوق برنامه با رویکرد توانگری و رفتار مثبت گرا شناسایی گردید و در برگیرنده مفاهیم پایه‌ای چون انواع تربیت در ساخت‌های مختلف همچون زیستی، جسمی، علمی و اخلاقی، تدوین برنامه‌های تربیتی پرورشی با رویکرد افزایش تعاملات و مراوده در مدرسه، توانمندسازی یادگیرندگان و تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی شناسایی شد.

همچنین چنانکه کارتر (۲۰۱۶) و نیکولایدیس (۲۰۲۳) بسترهای زمینه‌ای را مهم ارزیابی می‌نمایند در راستای یافته‌های تحقیق یکی از عوامل زمینه‌ای که برای تبیین پدیده مورد مطالعه از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان می‌توان به آن اشاره کرد رویکرد مکان‌یابی اصولی در کاربری‌های آموزشی است که به انتخاب بهینه مکان‌های مدارس و نهادهای آموزشی اشاره دارد (Carter, 2016; Nikolaidis, 2023); این رویکرد به طور عمده به افزایش دسترسی عادلانه به آموزش کمک می‌کند. با قرار دادن مدارس در مناطق کم‌درآمد، امکان دسترسی به آموزش برای اقشار مختلف جامعه فراهم می‌شود. همچنین، انتخاب مکان‌های نزدیک به محل زندگی دانش‌آموزان، هزینه‌های سفر و زمان را کاهش می‌دهد که این موضوع به ویژه برای خانواده‌های با درآمد پایین اهمیت دارد. به طور کلی مکان‌یابی اصولی نه تنها دسترسی و کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد، بلکه به کاهش نابرابری‌های اجتماعی کمک می‌کند.

همچنین عامل دیگر بهبود کیفیت مراکز تربیت معلم است که تأثیر قابل توجهی بر عدالت آموزشی دارد. تربیت معلمان با مهارت و دانش کافی موجب افزایش کیفیت تدریس و فراهم آوردن فرصت‌های برابر آموزشی برای تمامی دانش‌آموزان می‌شود.

عامل زمینه‌ای دیگر، ارتباطات مطلوب و متقابل بین نظام آموزش و صنعت است که می‌تواند تأثیر بسزایی بر عدالت آموزشی داشته باشد. این ارتباطات به نظام آموزشی کمک می‌کند تا نیازهای واقعی بازار کار را شناسایی کرده و برنامه‌های آموزشی خود را متناسب با این نیازها به‌روز کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان و دانشجویان با مهارت‌های عملی و علمی لازم برای ورود به بازار کار آماده می‌شوند و فرصت‌های شغلی بیشتری را در اختیار دارند.

عامل دیگر بهبود نظام پرداخت حقوق و مزایای فرهنگیان است که می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر عدالت آموزشی داشته باشد. افزایش حقوق و بهبود شرایط مزایای معلمان، نه تنها انگیزه و رضایت شغلی آنان را افزایش می‌دهد، بلکه به جذب و نگاه‌داشت معلمان با کیفیت نیز کمک می‌کند. معلمان راضی و با انگیزه، بهتر می‌توانند به دانش‌آموزان آموزش دهند و در فرآیند یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشند در نتیجه، نظام پرداخت مناسب می‌تواند به تحقق عدالت آموزشی و ارتقاء سطح علمی جامعه کمک کند.

شیوه‌های نوین آموزش، به عنوان یکی دیگر از عوامل بستر ساز در عدالت آموزشی می‌تواند تأثیرات مهمی داشته باشند. این روش‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که بر اساس نیازها و سبک یادگیری خود، به صورت فردی و با سرعت مناسب خود درس بخوانند. تحصیل در منزل به ویژه برای دانش‌آموزانی که در مناطق دورافتاده یا با دسترسی محدود به مدارس باکیفیت زندگی می‌کنند، می‌تواند فرصتی ارزشمند برای یادگیری فراهم کند.

همچنین همانطور که بالارین و میلیگان (۲۰۲۴)، سینگ (۲۰۲۱) و منتون و همکاران (۲۰۲۰) عدالت آموزشی را فرا رشته‌ای و چند وجهی دانسته (Balarin & Milligan, 2021; Menton et al., 2020; Singh, 2021) و یا آسفا و همکاران (۲۰۲۵) که محدودیت‌های زیرساختی و سواد دیجیتال را عوامل مداخله‌گر در خصوص عدالت



آموزشی بیان می‌نمایند در راستای یافته‌ای تحقیق در خصوص عوامل مداخله‌گر که شناسایی شد شامل: زیرساخت‌های فناوری محور در آموزش به ایجاد و بهبود دسترسی به ابزارها و منابع دیجیتال در فرآیند یادگیری اشاره دارد (Assefa et al., 2025). این زیرساخت‌ها شامل اینترنت پرسرعت، پلتفرم‌های آموزشی آنلاین و تجهیزات الکترونیکی است که به دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند تا از روش‌های نوین یادگیری بهره‌مند شوند. با توسعه این زیرساخت‌ها، به ویژه در مناطق محروم، می‌توان نابرابری‌های آموزشی را کاهش داد و فرصت‌های برابر یادگیری را برای همه فراهم کرد. به این ترتیب، فناوری می‌تواند به عنوان ابزاری موثر در دسترسی به منابع آموزشی و ارتقاء کیفیت آموزش عمل کند.

عامل مداخله‌گر دیگر، توزیع متوازن خدمات شهری به معنای فراهم آوردن دسترسی برابر به امکانات آموزشی، بهداشتی و اجتماعی در تمامی مناطق شهری است که با تأمین زیرساخت‌های آموزشی و خدمات حمایتی در تمامی مناطق، می‌توان نابرابری‌ها را کاهش داده و به همه دانش‌آموزان این امکان را داد که از امکانات آموزشی یکسان بهره‌مند شوند. همچنین تخصیص بودجه متناسب و خاص برای پیاده‌سازی عدالت آموزشی در قانون بودجه می‌تواند تأثیر عمیقی بر بهبود شرایط آموزشی داشته باشد زیرا در صورتیکه بودجه به‌طور عادلانه و با توجه به نیازهای مناطق مختلف و گروه‌های اجتماعی تخصیص یابد، امکان بهبود زیرساخت‌ها، تأمین منابع آموزشی و افزایش حقوق و مزایای معلمان فراهم می‌شود که این امر موجب ارتقاء کیفیت آموزش و دسترسی به فرصت‌های برابر برای همه دانش‌آموزان، به ویژه در مناطق کم‌برخوردار، خواهد شد.

سازمان‌های مردم‌نهاد نیز نقش مهمی در ارتقاء عدالت آموزشی دارند، زیرا می‌توانند به شناسایی نیازهای خاص جوامع و گروه‌های محروم کمک کنند. این سازمان‌ها با ارائه برنامه‌های آموزشی، مشاوره و حمایت‌های مالی به دانش‌آموزان و خانواده‌ها، می‌توانند به بهبود شرایط آموزشی در مناطق کم‌برخوردار کمک کنند. همچنین، این سازمان‌ها می‌توانند با جلب توجه جامعه و نهادهای دولتی به مسائل آموزشی، فشارهای لازم را برای ایجاد تغییرات مثبت و تأمین منابع آموزشی کافی اعمال کنند.

بهره‌گیری از ظرفیت صدا و سیما نیز از جمله عوامل مداخله‌گری است که با تولید و پخش برنامه‌های آموزشی مناسب و دسترسی به محتوای آموزشی برای تمامی اقشار جامعه، می‌تواند به کاهش نابرابری‌های آموزشی کمک نماید. برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی می‌توانند به عنوان ابزاری برای آموزش و ترویج فرهنگ یادگیری در جوامع عمل کنند و به ویژه در شرایطی که دسترسی به مدارس محدود است، به عنوان منبعی ارزشمند برای یادگیری در منزل محسوب شوند.

در خصوص راهبردها شناسایی شده جهت تحقق عدالت آموزشی بر اساس یافته‌های تحقیق می‌توان بیان نمود که اولین راهبرد اصلاح و بازنگری قوانین و مقررات می‌باشد این فرایند براساس نظر مصاحبه‌شوندگان می‌تواند شامل تدوین سیاست‌های کلان و طراحی اسناد بالا دستی نظام آموزشی است که به نیازهای متنوع دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف توجه داشته باشد. با اصلاح و اجرای مؤثر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان به بهبود کیفیت و دسترسی به آموزش برای تمامی دانش‌آموزان دست یافت. همچنین، پیاده‌سازی سیاست‌های کلی تحول در نظام آموزشی و بازنگری در آیین‌نامه‌های اجرایی مدارس، به ایجاد یک محیط آموزشی عادلانه و پاسخگو کمک می‌کند. دومین راهبرد توجه به مسائل فرهنگی و مذهبی است توجه به مسائل فرهنگی و مذهبی در فرآیند آموزشی می‌تواند به ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری کمک کند. با گنجاندن محتوای آموزشی که با ارزش‌ها و باورهای فرهنگی و مذهبی دانش‌آموزان همسو باشد، می‌توان انگیزه و مشارکت آن‌ها را در فرآیند یادگیری افزایش داد. این رویکرد موجب احساس تعلق و هویت در دانش‌آموزان می‌شود و در واقع این راهبرد به این معناست که برنامه‌های درسی باید با نیازها و ویژگی‌های فرهنگی جامعه سازگار باشند. سومین راهبرد تغییر رویکرد نظام آموزشی است زیرا تغییر رویکرد نظام آموزشی به سمت تحول در تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی به‌عنوان یک راهبرد مؤثر در ایجاد عدالت آموزشی، بسیار اهمیت دارد. بنابراین در نظر گرفتن اقدامات جهت تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی می‌تواند نظام آموزشی را به سمت سوی یادگیری فعال و مشارکتی سوق دهد، جایی که دانش‌آموزان به‌عنوان سازندگان دانش خود در نظر گرفته می‌شوند. چهارمین راهبرد ایفای نقش مطلوب سازمان‌ها و نهادهای متولی در ایجاد عدالت آموزشی به‌ویژه از طریق تغییرات ساختاری و همکاری‌های مؤثر، اهمیت زیادی دارد مواردی از جمله تغییرات ساختاری در وزارت آموزش و پرورش و مدارس می‌تواند به بهبود فرآیندهای مدیریتی و آموزشی منجر شود. با ایجاد ساختارهایی که بر اساس نیازهای واقعی دانش‌آموزان طراحی شده‌اند، می‌توان به دسترسی بهتر به منابع و امکانات آموزشی، ارتقاء کیفیت تدریس و افزایش کارایی در سیستم آموزشی کمک کرد. بهره‌گیری و تشویق در همکاری سازمان‌های مردم‌نهاد می‌تواند نقش حیاتی در شناسایی نیازهای خاص جوامع و اقشار آسیب‌پذیر ایفا کنند.

در تبیین نتایج به دست آمده تحقیق می‌توان اشاره نمود که تحقق عدالت آموزشی منجر به پیامدهای مختلفی خواهد شد. لذا با تحقق عدالت آموزشی بهبود سرمایه اجتماعی از طریق تحقق ایجاد یادگیری مادام‌العمر با کیفیت و فراگیر برای همه، توانمندسازی فراگیران برای تبدیل به شهروندان جهانی خلاق و پاسخگو و شکوفایی استعدادها، تحقق ایجاد الگو برای سایر جوامع، تربیت انسان چندبعدی و صالح و به فعلیت رساندن استعدادهای بالقوه انسان به سوی اهداف متعالی فراهم می‌گردد و تحقق جامعه‌ای متعالی، پویا و توسعه‌یافته، تأمین و بروز مقوله عدالت زمینه افزایش سرمایه اجتماعی را مهیا می‌سازد. چنانکه رستما (۱۴۰۰) بیان می‌کند اگر نظام آموزش و پرورش بتواند فرصت یادگیری به طور عادلانه ایجاد کند، می‌تواند یک انسان چندبعدی تربیت کند و اما اگر در هر بُعدی کم بگذارد، به انسان بی‌عدالتی شده، زیرا اجازه رشد همه‌جانبه از او گرفته شده است (Rastma, 2021).

از دیگر پیامدهای عدالت آموزشی رفاه اجتماعی و اقتصادی است که از طریق تأمین رفاه و سعادت دنیوی فراگیران و با بهره‌مندی یکسان و برابر از امکانات آموزشی، افزایش بهره‌وری اجتماعی افراد و ایجاد برابری شهروندی و توانش دموکراتیک و رفع تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی، آموزشی و فرهنگی محقق خواهد شد همچنانکه میلیگان و همکاران (۲۰۲۱) مدعی است که هدف آموزش عادلانه، تنها افزایش دانش و مهارت نیست بلکه آموزش عادلانه باید به دنبال تأمین رفاه و سعادت دنیوی فراگیران نیز شود (Milligan et al., 2021).

از دیگر پیامدهای عدالت آموزشی فراگیر شدن آموزش و تحقق آموزش همگانی است که با فراهم‌شدن دسترسی به آموزش و پرورش باکیفیت برای تمامی کودکان، مهیا‌سازی فرصت‌های برابر متناسب با نیازهای ویژه هر فرد، تحقق نگاه‌های برابری جویانه در آموزش و توزیع و برخورداری مناسب از امکانات و منابع و القاء عاملیت و خودبستگی در دانش‌آموزان می‌تواند بروز و ظهور یابد. پیامد دیگر عدالت آموزشی پویندگی اجتماعی است که با شکوفا شدن اندیشه‌های خلاق و امکان پرورش این قابلیت برای همه به طور مساوی، ثبات اجتماعی مطلوب، تحقق جامعه‌ای متعالی، پویا و توسعه‌یافته و فراهم شدن امکان تحرک اجتماعی از طریق آموزش و تحصیل نمود پیدا می‌کند چنانکه کرمی عنایتی (۱۴۰۱) تاثیر بر مسائل اجتماعی (Karami Enayati, 2022) و یا یونسکو (۲۰۲۰) نیز توانمندسازی فراگیران را برای تبدیل به شهروندان جهانی خلاق و پاسخگو لازم و ضروری می‌داند (UNESCO, 2020). محمدی و دهقان (۱۳۸۳) نیز بیان می‌کند که فرصت مساوی به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن حتی افرادی که از پایگاه ثروت و یا عضویت در گروه‌هایی که از امکانات و امتیازات ویژه برخوردار نیستند امکان تحرک اجتماعی از طریق آموزش و تحصیل را دارا می‌باشند (Mohammadi & Dehghan, 2004).

بهبود تربیت شهروندی از دیگر پیامدهای تحقق عدالت آموزشی است که براساس تربیت شهروندان پویا و مؤثر، تجهیز و آگاهی‌افزایی فراگیر به ظرفیت‌های دانشی و مهارتی برای عملکرد بهتر در برابر وظایف و جایگاه‌های شهروندی، افزایش امید، تاب‌آوری، افزایش عزت‌نفس در یادگیری و افزایش خودتعیین‌گری و ارتقاء مهارت‌های تفکر انعکاسی بین فراگیران شکل می‌گیرد؛ همانطور که بریمانی و آهنی رکاوندی (۱۴۰۱) بیان می‌کنند بین هویت اجتماعی و عدالت آموزشی رابطه معنی‌داری وجود دارد (Barimani & Ahani Rakavandi, 2022).

دیگر پیامد عدالت آموزشی بهبود یادگیری است که با جلوگیری از خودبستگی در یادگیری، تقویت مهارت‌ها و توانمندی‌های فرد و شایستگی‌های او در تمام ساحت‌های وجودی، جلوگیری از پایمال شدن ظرفیت‌های وجودی فراگیران و کسب دانش و افزایش فهم‌پذیری و ادراک در میان فراگیران صورت می‌پذیرد. چنانکه لوتز سیتسکا و همکاران (۲۰۱۵) یادگیری انتقادی و متحول‌کننده (Lotz-Sisitka et al., 2015)، تیکلی (۲۰۱۹) پیچیدگی آموزش را (Tikly, 2019) بیان می‌کند تقویت عدالت آموزشی در مدارس می‌تواند به دانش‌آموزان کمک نماید تا شهروندانی انتقادی تر، فعال تر و مسئول تر شوند همچنین سرمدی و معصومی فرد (۱۳۹۴) بیان می‌نمایند که تربیت همه انسان‌های جامعه، پس از خانواده، در نهادهای آموزشی صورت می‌پذیرد، از این رو تجربیات عادلانه یا ناعادلانه در این نهاد آموزشی، در ناخودآگاه افراد تأثیر گذاشته و ممکن است به سایر جنبه‌های زندگی انسان نیز تسری یابد (Sarmadi & Masoumi Fard, 2015).

عدالت آموزشی منجر به ایجاد توسعه پایدار در جامعه خواهد شد و بهبود میزان پرداخت کمک‌هزینه تحصیلی، بهبود موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان، برابری زن و مرد در نسبت سال‌های تحصیلی، بهبود میزان باسوادی جوانان، بزرگسالان، زنان و مردان، بهبود شاخص متوسط گذران عمر در مدارس، بهبود وضعیت درصد حضور در مدارس، بهبود هزینه‌های تحصیلی و خرج تحصیلی متوسط به ازای هر دانش‌آموز، افزایش درصد دختران و پسرانی که مقطع ابتدایی را به اتمام رسانیده‌اند، فراهم شدن زمینه ادامه تحصیلات

دانشگاهی و بهبود وضعیت اشتغال بعد از فراغت از تحصیل را به‌همراه خواهد داشت همچنانکه بویس (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود بیان می‌کند که باز احیاء عدالت در نظام‌های آموزشی دارای عواقب اجتماعی و سیاسی مختلفی می‌باشد (Boyce, 2019) و یا برایهوس و همکاران (۲۰۱۸) ایجاد رفاه اجتماعی و اقتصادی و جلوگیری از تبعیض، جداسازی و پیمال شدن ظرفیت‌های وجودی فراگیران را نتیجه عدالت آموزشی می‌داند (Brighouse, 2024).

و نهایتاً می‌توان بیان نمود که عدالت آموزشی ارتقاء کیفیت آموزش را به‌همراه دارد موضوعی که گویای افزایش انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی، افزایش امید به تحصیل و کاهش فرسودگی تحصیلی، افزایش دلبستگی تحصیلی موقت و مستمر، بهبود اخلاق در تحصیل، افزایش خودشکوفایی تحصیلی شناختی، عاطفی، روانی و حرکتی می‌باشد لذا همانگونه که سیدی و همکاران (۱۴۰۰) بیان می‌نمایند رفع موانع نگرشی و اتخاذ رویکرد عادلانه در تدوین اهداف و محتوای برنامه درسی و یا بهره‌گیری از نظریه متخصصان در نیازسنجی آموزشی و اجرا در گستره ملی باعث کارآمدی برنامه‌های درسی شده و ارتقاء کیفیت آموزشی شده و توسعه عدالت آموزشی را هم در کشور فراهم می‌سازد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction

The concept of educational justice has been central to educational policies and planning, particularly in ensuring equitable access to learning opportunities. The discussion around educational justice has evolved from the early focus on merit-based education to broader considerations of equal opportunities for all students (Mohammadi & Dehghan, 2004). According to UNESCO, education plays a pivotal role in enhancing quality of life and fostering democratic principles in both individual and societal contexts (UNESCO, 2020). However, disparities persist in many societies due to socioeconomic and cultural barriers, leading to unequal educational opportunities.



Prior studies have examined various dimensions of educational justice, including distributional, relational, and inclusionary aspects (Stojanov, 2020). These studies highlight that the absence of fair educational systems exacerbates inequalities, particularly in marginalized communities. Some scholars argue that biased assessment systems hinder the realization of educational justice (Boyce, 2019), while others emphasize the role of social and cultural structures in shaping access to education (Biesta, 2016). Additionally, researchers suggest that eliminating structural and attitudinal barriers in curriculum design and implementation can significantly improve educational justice (Carr et al., 2016).

Given these complexities, this study aims to develop a comprehensive model of educational justice, incorporating social, economic, and cultural factors. The research employs a grounded theory approach to identify key determinants of educational justice within the Iranian education system. By integrating qualitative insights from experts and analyzing systemic challenges, the study contributes to a deeper understanding of how educational justice can be enhanced in practice.

Methods and Materials

This study adopts a qualitative research design based on the grounded theory approach. The research follows an interpretive paradigm and an inductive methodology, allowing for the emergence of patterns and themes without predefined hypotheses.

Data collection was conducted through in-depth semi-structured interviews with 20 education experts, selected based on their expertise in educational policy and curriculum development. Theoretical saturation was achieved through iterative data collection and analysis. The interviews were coded and analyzed using the MAXQDA software, facilitating the identification of causal conditions, contextual factors, intervening variables, strategies, and outcomes related to educational justice.

The analysis proceeded in multiple stages: open coding was used to identify key concepts, axial coding established relationships between categories, and selective coding integrated these findings into a cohesive theoretical framework. To ensure reliability, expert validation was conducted, and iterative refinements were made based on feedback.

Findings

The findings reveal that educational justice is shaped by multiple interrelated factors, including distributional, infrastructural, pedagogical, and cultural elements. The causal conditions identified include equitable access to educational resources, fair distribution of learning opportunities, and the provision of inclusive learning environments.

The study highlights the importance of infrastructural factors such as school improvement, digital learning accessibility, and health and nutrition programs, which contribute to a fairer educational landscape. Pedagogical considerations, including curriculum design, teaching methodologies, and assessment fairness, also play a significant role in shaping educational justice. Additionally, cultural and social influences, such as generational differences, civic literacy, and respect for diversity, emerged as critical determinants of equitable education.

The analysis further identified key intervening factors, including policy frameworks, socioeconomic conditions, and institutional governance. These factors mediate the effectiveness of educational justice initiatives. The strategies proposed in the model emphasize participatory decision-making, curriculum reform, and the alignment of educational policies with social equity principles.

The study's proposed model underscores the dynamic interactions between various components, illustrating how they collectively contribute to an inclusive and just educational system. The validation process confirmed that the model effectively captures the complexities of educational justice, providing a practical framework for policymakers and educators.

Discussion and Conclusion



The comprehensive model developed in this study provides a systematic approach to understanding and addressing educational justice. The findings emphasize that educational justice is not merely about equal distribution of resources but also about ensuring meaningful participation and engagement in learning processes. The integration of social, cultural, and economic dimensions within the model highlights the need for a multi-faceted approach to educational reform.

One of the key implications of this research is the necessity for policymakers to adopt inclusive strategies that consider the diverse needs of learners. This includes addressing socioeconomic disparities, promoting culturally responsive curricula, and ensuring fair assessment practices. The findings also suggest that sustainable educational justice requires ongoing collaboration between educators, policymakers, and community stakeholders.

The study contributes to existing literature by providing an empirically grounded framework that can be adapted to different educational contexts. It also highlights the importance of aligning educational policies with broader social justice goals, thereby reinforcing the role of education in fostering equitable and democratic societies.

Future research can expand on this model by incorporating quantitative validation and cross-national comparisons. Additionally, further exploration of the long-term impact of educational justice policies on student outcomes and social mobility would enhance understanding in this field. By addressing these dimensions, educational justice can be realized more effectively, ultimately contributing to a more inclusive and equitable learning environment for all.

References

- Assefa, Y., Gebremeskel, M. M., Moges, B. T., Tilwani, S. A., & Azmera, Y. A. (2025). Rethinking the digital divide and associated educational inequity in higher education in the context of developing countries: the social justice perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 42(1), 15-32. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2024-0058>
- Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal*, 1(aop), 1-17. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013>
- Barimani, A., & Ahani Rakavandi, M. (2022). Structural Model of the Relationship between Social Identity and Educational Justice with the Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior in Teachers. *Journal of Family and Research*, 19(3), 129-149. <https://qjfr.ir/article-1-2320-en.html>
- Beigzadeh, A., Nemati, N., Zarei, M., Kianiservak, I., & Rezaei, H. (2025). Exploring Educational Justice: A Qualitative Study of Perspectives from Students, Faculty members, and Administrative Managers. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*, 32(1), 1-9. <https://doi.org/10.34172/jkmu.4105>
- Bengtsson, S. E., Barakat, B., & Muttarak, R. (2018). *The Role of Education in Enabling the Sustainable Development Agenda*. https://www.routledge.com/The-Role-of-Education-in-Enabling-the-Sustainable-Development-Agenda/Bengtsson-Barakat-Muttarak/p/book/9780367820978?srsId=AfmBOotLWLE0eBqYAaA94O_23Go7uRKN4O24VGL-GztXJJ3IZHITcdG
- Biesta, G. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. <https://www.routledge.com/Good-Education-in-an-Age-of-Measurement-Ethics-Politics-Democracy/Biesta/p/book/9781594517914?srsId=AfmBOo3qLqOm7tNs9L4h5d-dXqnUS7mTDKbWNT3sCUHleWC9H5HASA>
- Boss, G., Dietzel, A., Godshaw, D., & Venn, A. (2023). Politics, voice and just transition: who has a say in climate change decision making, and who does not. *Global Social Challenges Journal*, 2, 86-104. <https://doi.org/10.1332/EWME8953>
- Boyce, A. (2019). A re-imagining of evaluation as social justice: A discussion of the Education Justice Project. *Critical Education*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.14288/ce.v10i1.186323>
- Brighouse, H. (2024). Normative Case Studies and Thought Experiments: How They Differ and Why We Need Both. *Educational Theory*. <https://doi.org/10.1111/edth.12648>
- Carr, P. R., Plum, G., & Thésée, G. (2016). The dimensions of, and connections between, multicultural social justice education and education for democracy: What are the roles and perspectives of future educators? *Citizenship Education Research Journal/Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 6(1), 3-23. https://www.researchgate.net/publication/320536440_The_Dimensions_of_and_Connections_between_Multicultural_Social_Justice_Education_and_Education_for_Democracy_What_are_the_Roles_and_Perspectives_of_Future_Educators
- Carter, P. L. (2016). Educational equality is a multifaceted issue: Why we must understand the school's sociocultural context for student achievement. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 142-163. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.07>
- Chen, Z., Zhang, Y., & Yuan, H. (2023). Compulsory schooling system and equity in education: An analysis on intergenerational transmission of education. *Heliyon*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18933>



- Eslami Harandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. A. (2019). Identifying the Components of Educational Justice in Iran's Education System. *Journal of Educational Systems Research*, 13(47), 55-75. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645>
- Fraser, N. (2020). *From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age.* <https://newleftreview.org/issues/i212/articles/nancy-fraser-from-redistribution-to-recognition-dilemmas-of-justice-in-a-post-socialist-age>
- Gandharba, R. K., & Pant, J. R. (2023). Equity in the education system of Nepal: Incremental incentive or social transformation? *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 1-9. https://www.researchgate.net/publication/364074298_Equity_in_the_education_system_of_Nepal_Incremental_incentive_or_social_transformation
- Giesinger, J. (2022). *Against selection: Educational justice and the ascription of talent.* <https://philpapers.org/rec/GIEASE>
- Karaköse, T., Tülübaşı, T., & Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139648>
- Karami Enayati, T. (2022). Presenting a Model of the Role of the Education System in Sustainable Development with an Approach to the Islamic-Iranian Model of Progress. *Journal of Environmental Education and Sustainable Development*, 31(10), 55-71. <https://doi.org/10.30473/ee.2022.51830.2180>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Masaka, D. (2019). Attaining epistemic justice through transformation and decolonisation of education curriculum in Africa. *African Identities*, 17(3/4), 298-309. <https://doi.org/10.1080/14725843.2019.1681259>
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509-525. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519482>
- Menton, M., Larrea, C., Latorre, S., Martinez-Alier, J., Peck, M., & Temper, L. (2020). Environmental justice and the SDGs: from synergies to gaps and contradictions. *Sustainability Science*, 15(6), 1621-1636. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00789-8>
- Meyer, K. (2022). Educational justice and transnational migration. 34-44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>
- Milligan, L. O., Ajok, P., Espinal, S., Balarin, M., Karki, M., & Komakech, D. (2021). Education at the Intersection of Environmental, Epistemic and Transitional Justices: An Initial Scoping Review (Version 1). *JustEd Working Paper, October.* <https://doi.org/10.5281/zenodo.5558839>
- Mohammadi, M. A., & Dehghan, H. (2004). *Education and New Discourses.* https://eps.journals.umz.ac.ir/article_751_164.htmlhttp://eps.journals.umz.ac.ir/article_4642.html?lang=en
- Mohammadi, R., Namvar, Y., Rastgoo, A., Khairkhah, M., & Soleimani, T. (2022). Explaining Educational Justice in Medical Sciences Universities: A Grounded Theory Study. *Journal of Educational Development in Jundishapur*, 13(2), 494-509. <https://doi.org/10.22118/edc.2022.343386.2090>
- Nesterova, Y. (2024). Colonial legacies and the barriers to educational justice for Indigenous peoples in Taiwan. *Comparative Education*, 60(2), 315-333. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2185355>
- Nikolaidis, A. C. (2023). Engineering Educational Justice: From Fair Educational Opportunity to Epistemic Empowerment and Developmental Enablement. *Conceptual Engineering in Education*, 158-177. https://doi.org/10.30965/9783969753033_010
- Nurhayani, N. (2024). BRIDGING EDUCATIONAL GAPS: EDUCATION ACCESS POLICY FOR ALL CHILDREN. *International Journal of Teaching and Learning*, 2(5), 1326-1337. <https://injotel.org/index.php/12/article/view/161>
- Orak, J. (2015). *Explaining and Analyzing the Concept of Educational Justice and its Implications for Education in Iran's Education System* <http://edcbmj.ir/article-1-2772-en.pdf>
- Rastma, S. (2021). Educational Justice from Theory to Practice. *Roshd Magazine*, 12(3), 40-42. <https://www.roshdmag.ir/fa/article/26702/>
- Sabzian, S., & Garavand, H. (2022). Presenting a Causal Model of the Impact of Classroom Quality Perceptions and Educational Justice on Academic Cheating with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 63-84. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7003>
- Saffar Heidari, H., & Hossein Nejad, R. (2014). Approaches to Educational Justice (A Look at the Place of Educational Justice in the Fundamental Transformation Document of Iran's Education System). *Journal of Foundations of Education*, 4(1), 49-72. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23696>
- Sanjakdar, F., & Premier, J. (2023). Teaching for social justice in higher education: Reflexive and critical auto-ethnographic narratives of hope, resilience, and change. *Teaching and Teacher Education*, 127, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104114>
- Sarmadi, M. R., & Masoumi Fard, M. (2015). The Place of Educational Justice in the Transformation of the Education System Based on Constructivism. *Journal of School and Virtual Learning Research*, 3(10), 63-70. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2195_en.html
- Senchooli, Z. (2013). Explaining the Nature of the Islamic-Iranian Model of Progress. *Journal of Islamic-Iranian Model of Progress Studies*, 2(3), 79-104. <https://www.magiran.com/paper/1138166/explaining-the-nature-of-the-islamic-model-of-progress?lang=en>
- Shotwell, A. (2017). *Forms of knowing and epistemic resources.* <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315212043-8/forms-knowing-epistemic-resources-alexis-shotwell>
- Singh, V. (2021). *Toward a transdisciplinary, justice-centered pedagogy of climate change.* <https://brill.com/display/book/9789004471818/BP000024.xml?language=en>



- Stojanov, K. (2020). *Educational justice and transnational migration*. https://www.ku.de/fileadmin/120201/Dateien/Educational_justice_and_transnational_migration_published.pdf
- Tarlar, R., Campos, J., & Visagie, A. (2025). Teachers' unions, educator organising, and global struggles for educational justice. *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2429922>
- Thelma, C. C., & Madoda, D. (2024). Exploring the relationship between cultural identity and educational equity: A Zambian analysis. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE5/IJRPR28751.pdf>
- Tikly, L. (2019). *Education for Sustainable Development in the Postcolonial World: Towards a Transformative Agenda for Africa*. https://www.routledge.com/Education-for-Sustainable-Development-in-the-Postcolonial-World-Towards-a-Transformative-Agenda-for-Africa/Tikly/p/book/9780415792967?srsId=AfmBOorHvNXsR9y4QxE-2ZS_O6i401gz1QsyZN26fCGawoZLYbN5Ojts
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education-All Means All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10(S1), 39-51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
- Valizadeh, M. J., & Mahmoudi, R. A. (2024). Critique and Review of Educational Justice with Regard to the Formation of Special and Non-Governmental Schools. *Social and Cultural Strategy*, 13(4), 1645-1671. <https://doi.org/10.22034/scs.2024.480748.1611>
- Vallas, P. G. (2024). *Bridging Educational Gaps, Building Brighter Futures: Paid High School Work-Study Programs*. <https://manhattan.institute/article/bridging-educational-gaps-building-brighter-futures>

