



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## بررسی عدالت در نظام تعلیم و تربیت با تاکید بر توزیع عادلانه امکانات آموزشی

سمینه بلوچ<sup>۱</sup>، سمیرا حورائین<sup>۲</sup>، عبدالناصر سوری زهی<sup>۳</sup>، صابیه میری<sup>۴</sup>

۱- کارشناسی تاریخ دانشگاه ولایت ایرانشهر

۲- کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چابهار

۳- کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خاش

۴- کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار

[s.balouch74@gmail.com](mailto:s.balouch74@gmail.com)

### چکیده

مؤسسات آموزشی سنگ بنای استقرار جامعه شایسته سالار محسوب می شوند. آنها دو کارکرد اصلی دارند: یک کارکرد آموزشی که یادگیری را برای همه ترویج می کند، و یک کارکرد انتخابی که افراد را در برنامه های مختلف دسته بندی می کند و در نهایت موقعیت های اجتماعی را بر اساس شایستگی فردی برای افراد جامعه فراهم می کنند. آنچه در کتابها تدریس میشود، برای طبقه خاصی نوشته شده که هیچ ارتباطی با زندگی واقعی بقیه برقرار نمی کند و حتی این شکاف عامل بی علاقه گری دانش آموزان به درس شده و در نتیجه فراگیران، دچار اختلال در آموزش نظیر ترک تحصیل یا تکرار پایه و مردودی میشوند. سازمان ساختاری یادگیری، که به موجب آن دانش آموزان به مؤسسات، مسیرها یا گروه های توانایی متفاوتی منصوب می شوند، توزیع فرصت های یادگیری را تنظیم می کند، یعنی دسترسی به دانش، میزان و محتوای برنامه درسی مورد نظر ارائه شده به دانش آموزان، اعتبار مورد انتظار، و سایر زمینه ها را تنظیم می کند. مطالعات نشان می دهند که اعتقاد به کارکرد گزینش به عنوان ذاتی مؤسسات آموزشی می تواند با جلوگیری از تغییر از شیوه های ارزشیابی که دانش آموزان با وضعیت پایین تر، یعنی ارزیابی هنجاری، به عملکردهای مطلوب تر، یعنی ارزشیابی تکوینی شناخته می شوند، به بازتولید نابرابری های اجتماعی کمک کند. با توجه به اهمیت موضوع در این مطالعه عدالت در نظام تعلیم و تربیت با تاکید بر توزیع عادلانه امکانات آموزشی و تحصیلی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است.

**کلمات کلیدی:** عدالت آموزشی، نظام تعلیم و تربیت، مدارس، دانش آموزان، مدیران.



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## مقدمه

توزیع عادلانه منابع کمیاب توسط و درون مؤسسات، از جمله پول، نفوذ، مشاغل، موقعیت و مزایای غیرنقدی، موضوع مجموعه وسیعی از ادبیات در سراسر علوم اجتماعی بوده است. با این حال، علیرغم نقش مهم عدالت در محیط های آموزشی رسمی مانند مدارس، توجه نظام مند کمتری به بررسی این گونه ادراکات عدالت و پیامدهای نگرشی، عاطفی و رفتاری آن در بین دانش آموزان و معلمان شده است. (Deutsch, 1979)

والزر (۱۹۸۳)، در حوزه های عدالت بسیار تأثیرگذار خود، بر اهمیت بررسی آموزش به عنوان یک حوزه توزیعی متمایز تأکید می کند که به موجب آن منابع اجتماعی با ارزش مختلف، بر اساس اصول متمایز یا «الگوهای توزیعی» توزیع می شوند. به دنبال این خط فکری، ما طبقات مختلف منابع و اصول توزیع زیربنایی آنها را در این حوزه شناسایی می کنیم. این امر از آن جهت حائز اهمیت است که محیط های آموزشی، که آشکارا عرصه های مختلف توزیع عدالت را تشکیل می دهند، نقش توزیعی اولیه را در انتساب دانش آموزان به مدارس و در داخل مدارس به گروه های آهنگ و توانایی ایفا می کنند، و به این دلیل که معلمان نه تنها دانش و نمرات، بلکه همچنین توزیع می کنند. توجه، کمک یادگیری، مراقبت و احترام. با انجام این کار، آنها فرصت های یادگیری متفاوت و تجربیات اجتماعی شدن را فراهم می کنند که بر انگیزه دانش آموزان، دستاوردهای تحصیلی، مشاغل آموزشی بعدی و در نهایت موقعیت های شغلی و شانس های زندگی تأثیر می گذارد. (Oakes, Gamoran, & Page, 1992)

بنابراین، این سؤال که چه کسی، بر اساس کدام اصول، چه نوع منابع آموزشی را دریافت خواهد کرد، برای طیف وسیعی از عواملی که بر رفاه اجتماعی-اقتصادی شهروندان در سراسر چرخه زندگی تأثیر می گذارند، حیاتی است. این سؤال از آنجایی که ادبیات آموزشی معمولاً موضوعات توزیعی را کمتر از نظر اثربخشی، مانند تناسب آموزشی، تنظیم سرعت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، چارچوب بندی می کند، اهمیت بیشتری دارد. علاوه بر این، شیوه های آموزشی به منابع - عمومی و/یا خصوصی - بستگی دارد که بر اساس تصمیمات سیاستی (ملی، محلی، و غیره) در مورد اینکه چه کسی باید چه چیزی و بر اساس کدام اصول تخصیص داده می شود. (Connell, 1993)

به منظور ارائه یک نمای کلی از محیط های آموزشی به عنوان «حوزه عدالت»، مرور موضوعی زیر پنج زیر حوزه توزیع آموزشی عدالت را پوشش می دهد. با حرکت از حوزه های کلان به حوزه های آموزشی خرد، ما بر توزیع موارد زیر تمرکز می کنیم:

(الف) حق آموزش، از جمله تخصیص منابع برای تحقق این حق. (ب) مکان های آموزشی (ترکیب دانش آموز، انتخاب در کلاس ها، مسیرها، گروه های یادگیری مبتنی بر توانایی). (ج) آموزش و پرورش؛ (د) درجه بندی؛ و (ه) روابط معلم و دانش آموز (Jasso, 1989)

در بررسی تحقیقات مرتبط با عدالت که در مورد این زیرشاخه ها انباشته شده است، ما توسط سه سؤال محوری مرتبط به هم که در مطالعه عدالت مطرح شده است هدایت می شویم. اولی می پرسد: «افراد و جمعی فکر می کنند چه چیزی عادلانه است؟ به عبارت دیگر، شامل شناسایی اصول و قواعد خاص تر آنها است که «باید» توزیع منابع اجتماعی («کالاها» و «بد») را به افراد یا گروه ها تنظیم کند. به عنوان مثال، در حوزه آموزش، می توان در مورد اصل عدالت (یا ترکیبی از اصول) سؤال کرد که باید تخصیص منابع به مدارس یا تخصیص نمره توسط معلمان را هدایت کند. تحقیقات عدالت سه اصل کهن الگوی عدالت و مطابق با آنها، قوانین خاص تر را شناسایی کرده است، که ارزش های «عادلانه» زیربنای توزیع انواع مختلف منابع را در یک محیط معین تعیین می کند. (Deutsch, 1985)

سؤال دوم در مطالعه عدالت، میزان بی عدالتی درک شده مرتبط با انحراف داده شده از عدالت کامل چقدر است؟ این سؤال فرض می کند که مردم تلاش می کنند تا آنچه را که (فکر می کنند) شایسته آن هستند، به دست آورند. به طور خاص، بیان می کند که بزرگی بی عدالتی تابعی از مقایسه افراد از پاداش های واقعی خود (به عنوان مثال، درآمد) با اصل (های) معینی است که عادلانه تلقی می شوند. زمانی که الگوی توزیع واقعی با الگوی عادل مطابق داشته باشد، بر اساس اصول و قواعد عدالت درک شده، احتمالاً احساس عدالت پدیدار می شود که به نوبه خود ممکن است رضایت، کارآمدی و تعهد آزمودنی را نسبت به



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دیگران افزایش دهد. برعکس، زمانی که بین الگوهای توزیع واقعی و عادلانه فاصله وجود داشته باشد، افراد (یا گروه ها) بی عدالتی را احساس می کنند، که ممکن است منجر به احساس خشم، خشم اخلاقی و در نهایت رفتار اجتماعی، بیگانگی و اعتراض شود. (Dalbert & Maes, 2002)

در نهایت، سومین سؤال محوری در پژوهش عدالت این است: «پیامدهای رفتاری و اجتماعی بی عدالتی درک شده چیست؟» به عنوان مثال، تمرکز بر پیامدهای شکاف بالقوه بین عدالت درک شده و تخصیص واقعی در شیوه های آموزشی روزانه است. در بررسی این سؤال، هر گاه در مطالعات تجربی آشکار شود، به پیشایندهای احساس عدالت نیز ارتباط داریم. این بررسی موضوعی ترکیبی و بحث منظمی از دانش تجربی ارائه می کند که در چند دهه گذشته به شکلی پراکنده در چندین زیررشته جمع آوری شده است. ما استدلال می کنیم که شیوه های آموزشی روزمره در مدرسه را می توان در قالب های توزیعی که مستلزم مفاهیمی از عدالت است، تنظیم کرد. همانطور که در بالا ذکر شد، ادبیات مربوط به اصول و قواعد خاصی را که در توزیع این منابع عادلانه تلقی می شوند، مرور می کنیم. شیوه های مورد استفاده در تخصیص واقعی آنها؛ و پیشایندها و پیامدهای احساس عدالت/بی عدالتی در مورد توزیع در هر یک از این زیرمجموعه ها. البته لازم به ذکر است که این ساختار کلی سه لایه عمدتاً تحلیلی است. در واقع، در برخی از زیرشاخه های آموزشی، به دلیل محدودیت های مختلف مانند عدم ارتباط (مثلاً پیامدهای مربوط به حق آموزش) و نحوه درک عدالت (مانند آموزش های عادلانه اجتماعی) نتوانستیم آن را به طور مداوم اعمال کنیم. (Jasso, 1989)

## عدالت در آموزشی

آموزش و پرورش مهمترین ثروتی است که در جامعه توزیع شده و به مدد آن، مردم توانسته اند مشکلات خود را تحلیل کنند و استعدادهای خود را پرورش دهند ولی فراموش نکنیم که برخورداری از آموزش و پرورش یکسان در نهایت به نتایج تحصیلی برابر، ختم نمی شود چراکه برخی از گروه های مردم از امتیازات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی برخوردار هستند و به آنها امکان میدهد تا بیشتر و جلوتر از بقیه رشد کنند که به نوعی تبعیض دامن میزند. آنچه در کتابها تدریس میشود، برای طبقه خاصی نوشته شده که هیچ ارتباطی با زندگی واقعی بقیه برقرار نمی کند و حتی این شکاف عامل بی علاقه دانش آموزان به درس شده و در نتیجه فراگیران، دچار اختلال در آموزش نظیر ترک تحصیل یا تکرار پایه و مردودی میشوند. در دنیای مدرن امروز، باید به مفید بودن دانش و اطلاعات مدرسه توجه کرد. باید به الگوهای ارائه شده و انطباق آن با ارزشهای جامعه توجه کرد. با توجه تحولات سریع جامعه، نوسازی نظام آموزشی را باید جدی گرفت. پیشرفت علم و تکنولوژی، اصلاح و تجدید نظر در منابع آموزشی و محتوای کتابهای درسی و شیوه های تدریس و تعریف از آموزش و پرورش را ایجاب میکند و غفلت از آن با توجه به سرعت تغییر اطلاعات با شدت بیشتری باعث عقب ماندن از دنیای مدرن و عدالت آموزشی را خواهد شد. (Kellough, 2005)

گام اول عدالت آموزشی، تغییر نگاه به بودجه نظام آموزشی مدرسه است. اگر آموزش و پرورش به مانند سایر دستگاهها دیده شود می توان با افزایش تراکم کلاسها و تعطیلی مدارس کم جمعیت و حذف مواد تربیتی، هزینه ها را کاهش داد اما اگر هدف افزایش کیفیت خدمات باشد، باید هزینه سرانه را بالا برد و کلاسهای کم جمعیت با تجهیزات آموزشی تشکیل داد، مخصوصاً در این سالها که درصدی از جمعیت دانش آموزی کاهش یافته است تا هم بازدهی نظام آموزشی افزایش یابد و هم در بلند مدت از اتلاف هزینه جلوگیری میکند. چیزی حدود یک چهارم جمعیت کشور بطور مستقیم با آموزش و پرورش در ارتباط است که باید معادل این حجم خود از سرانه کشور بهره مند شود. (Walton, Spencer, & Erman, 2013)

گام دوم رفع تبعیض میان آموزش عمومی و آموزش عالی است. طی سالهای اخیر، آموزش عالی فوریت سیاسی پیدا کرده و مدرسه که در مقام سنگ بنای دانشگاه تلقی میشود، از امکانات کمتری برخوردار شده است. به عنوان مثال، مقایسه سهم سرانه دو دستگاه که کیفیت را فدا کرده و معلمان با ارتقا تحصیلات به موسسات آموزش عالی رفته اند و یا آنکه خود اقدام به تاسیس



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مدارس خصوصی کرده اند تا مشکلات اقتصادی اولیه زندگی خود را تامین کنند در حالیکه دستمزد اساتید دانشگاه به یکباره چندبرابر شد و هیچ اعتراضی برنیاکنیخت و این جدای از معلمانی است که به مشاغل نظیر مسافركشی و بنایی و کارگری ... پرداخته اند و اساتیدی که در کار تجارت و ... پرداخته اند (Walton, Spencer, & Erman, 2013).

## حق تحصیل

آموزش نسل های جوان بیانگر عمیق ترین جستجوی جامعه برای تداوم در طول زمان است. نهادینه شدن آموزش رسمی و تبدیل آن به حقوق شهروندی و تعهدات مشترک از لحاظ تاریخی در توسعه دولت-ملت مدرن گنجانده شده است. هنگامی که زیرساخت های اقتصادی خارج از خانواده توسعه یافت، آموزش کودکان به سیستم آموزشی عمومی واگذار شد. این سیستم، که در قرن نوزدهم تثبیت شد، بر اساس آرمان های لیبرال و برابری طلبانه مشخص بود. (Rawls, 1971)

"آموزش عمومی برای همه" که توسط معلمان در مدارس انجام می شود، به منابع نیاز دارد: فیزیکی (ساختمان ها، تجهیزات و مواد آموزشی) و انسانی (معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه). این منابع در اختیار مدارس، دریافت کنندگان مستقیم آنها قرار می گیرد و به کیفیت های آموزشی مانند معلمان کم و بیش حرفه ای، تجهیزات غنی تر یا فقیرتر، یا محیط فیزیکی تبدیل می شود. از طریق این ویژگی ها، دانش آموزان به دریافت کنندگان اصلی منابع تخصیص یافته تبدیل می شوند.

## توزیع عادلانه دسترسی و تخصیص منابع

حق آموزش باید به طور یکسان به همه کودکان اعطا شود، صرف نظر از منشأ خانوادگی یا سایر ویژگی های ذاتی آنها، مانند ملیت، قومیت، موقعیت اجتماعی-اقتصادی، مذهب و جنسیت اخلاق. دانش آموزانی که مایل به کار سخت و استفاده از "فرصت برابر" هستند، شانس موفقیت و تحقق پتانسیل تحصیلی خود را خواهند داشت. بنابراین، برابری دسترسی به آموزش و برابری در فرآیند یادگیری در مدرسه در نهایت رابطه بین منشأ دانش آموز، خاستگاه اجتماعی-اقتصادی یا نژادی قومی و نتایج آموزشی فرد را از بین می برد یا حداقل کاهش می دهد. (Coleman, 1968)

با توجه به تخصیص منابع به مدارس، تفسیر EEO دستخوش بازنگری های اساسی شده است که منعکس کننده ادراکات در حال تغییر از آنچه "فرصت برابر" است - از ایده کلاسیک لیبرال و ساده تر برابری ورودی تا تمرکز بر خروجی برابر است. اولی پیشنهاد می کند که برابری اصل توزیع منابع است، در حالی که دومی بر نقطه شروع متفاوت دانش آموزان و نیاز به «جبران» گروه های اجتماعی ضعیف تر برای تبعیض ناعادلانه گذشته و فعلی تأکید می کند تا یک برابری «واقعی» فراهم شود. فرصت برای نتایج برابر. (Coleman, 1968)

این تفسیر اخیر، بر اساس اصل نیاز، در اجرای سیاست اقدام مثبت، به عنوان مثال، تخصیص منابع اضافی به جمعیت های محروم با هدف دستیابی به برابری بیشتر در نتایج تحصیلی منعکس می شود. سیاست های اقدام مثبت توسط بسیاری از سیستم های ملی (همچنین در سایر حوزه های زندگی) اتخاذ شده است و باعث ایجاد برنامه های مداخله ای فراوان با هدف گروه های محروم شده است. این سیاست ها همچنین سؤالاتی را در مورد اجرا ایجاد کرده است، از جمله: چه کسی به عنوان فرد یا گروهی که مستحق این مزایا است تعریف می شود؟ چگونه می توانیم اطمینان حاصل کنیم که توزیع مزایا به کسانی که به طور مساوی از آن برخوردار هستند می رسد؟ همزمان، با انعکاس ناراحتی از تفسیر ساده سازی فرصت های برابر، گفتمان مفصلی پیرامون تفسیر «دسترسی برابر» ایجاد شده است. نه تنها باید به عنوان حق مشارکت در مدرسه به خودی خود، بلکه به عنوان تضمین مشارکت معنادار، از جمله توجه به برنامه های درسی مناسب، تلقی شود:

«عدالت را نمی توان با توزیع یکسان کالای استاندارد بین کودکان از همه طبقات اجتماعی به دست آورد. آموزش فرآیندی است که از طریق روابط عمل می کند و نمی توان آن ها را خنثی یا محو کرد تا امکان توزیع برابر خیر اجتماعی در هسته آنها



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

فراهم شود. این «خوب» برای کودکان طبقه حاکم و طبقه کارگر معنای متفاوتی دارد و کارهای متفاوتی برای آنها (یا برای آنها) انجام خواهد داد» (Kellough, 2005)

## توزیع واقعی دسترسی و تخصیص منابع

همانطور که ذکر شد، روند جهانی برابری بیشتر در دسترسی به آموزش در مشارکت کامل جوانان ملت‌ها در سطوح مختلف تحصیلی (ابتدایی و متوسطه) و مشارکت فراگیرتر گروه‌هایی که قبلاً حق نداشتند منعکس می‌شود. در حالی که دسترسی به آموزش عالی عمدتاً توسط اصل برابری (دسترسی انتخابی بر اساس ویژگی‌های شایسته سالارانه) تنظیم می‌شود، سیاست اقدام مثبت (دسترسی آزاد به گروه‌های تبعیض آمیز) نیز در برخی از کشورها (به عنوان مثال، ایالات متحده) اجرا شده است. با این حال، اگر قرار باشد توزیع عادلانه دسترسی بر اساس معنای «عدالت درسی» کانل تفسیر شود، به نظر می‌رسد که رویه گسترده ردیابی و گروه‌بندی توانایی‌ها برخلاف فراخوان خودداری از مکانیسم‌های تمایز انتخابی در مدرسه است. ما در بخش بعدی در مورد توزیع واقعی مکان‌های آموزشی به این موضوع می‌پردازیم (Witte, 2000)

از توزیع واقعی منابع مدرسه چه می‌دانیم؟ سرمایه‌گذاری مواد (ساختمان‌ها و تجهیزات آموزشی، مانند کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها و تجهیزات ورزشی) تفاوت قابل توجهی بین آنها ندارد. با این حال، این یک تعریف تا حدی محدود از منابع مدرسه است، که طیف وسیعی از ورودی‌های فراتر از ساختمان‌ها و تجهیزات را نیز در بر می‌گیرد، مانند برنامه درسی، مواد آموزشی، غنی‌سازی غیررسمی، اندازه کلاس (یا نسبت معلم به دانش‌آموز)، و کیفیت معلمان و سایر کارکنان مدرسه به طور کلی، شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد افراد مرفه‌تر (از نظر اقتصادی-اجتماعی و قومی)، که معمولاً در مناطق و جوامع مرفه‌تر نیز زندگی می‌کنند، سهم بیشتری از منابع مدارس در انواع مختلف را به دست می‌آورند. این نابرابری در تخصیص منابع با اجرای سیاست‌های «بازار آزاد» مانند انتخاب مدرسه و خصوصی‌سازی مشارکت منابع تشدید می‌شود، جایی که گروه‌های اجتماعی قوی‌تر معمولاً برنده رقابت می‌شوند. (e.g., Betts, Reuben, & Danenberg, 2000)

کارکنان آموزشی، یا بهتر بگوییم «کیفیت معلمان»، احتمالاً مهم‌ترین منابع مدرسه هستند که بر نتایج آموزشی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. بنابراین، در بررسی توزیع واقعی منابع مدرسه، ما بر معلمان به عنوان یک «کالا» توزیع شده تمرکز می‌کنیم. علیرغم عدم توافق در مورد تعریف «معلم واجد شرایط»، پشتیبانی تجربی برای ارتباط بین مدارک معلمان (توانایی تدریس و دانش آکادمیک، تخصص موضوعی، گواهی تدریس، تجربه، آموزش و پرورش و موارد مشابه) و آنها وجود دارد. یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تصور از خود، انگیزه و نگرش. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که کیفیت معلم به طور مساوی در مدارس در مناطق و جوامع مختلف در سراسر سیستم آموزشی توزیع شود. در این راستا، شواهد تجربی فراوان در مورد توزیع واقعی معلمان در مدارس به وضوح نشان می‌دهد که حتی اصل عادلانه توزیع برابر در واقعیت اعمال نمی‌شود. در عوض، دانش‌آموزان کلاس‌های با SES پایین و کلاس‌های پایین‌تر شانس بسیار بیشتری برای آموزش توسط معلمان کم‌صلاحیت دارند. علاوه بر این، مدارس در مناطق محروم بیشتر به احتمال زیاد دارای تمرکز بالاتری از معلمان کم‌صلاحیت هستند و از جابجایی معلمان بیشتر رنج می‌برند، که نرخ معلمان خارج از حوزه و با تجربه کمتر را در مدرسه افزایش می‌دهد. (Darling-Hammond, 2000)

در مجموع، EEO که در ابتدا به عنوان حق دسترسی برابر به آموزش و منابع یکسان برای مدارس تلقی می‌شد، توجه عمومی و دانشگاهی زیادی را به خود جلب کرده است. درک پیچیده‌تر از دسترسی مساوی معنی‌دار و برابری در توزیع منابع، که از آن زمان تکامل یافته است، نشان‌دهنده تغییر تمرکز بر دسترسی (عادلانه) و توزیع منابع است که باید تمرین شود تا فرصت‌های برابر برای نتایج به تبعیض آمیز تضمین شود. در مقابل گروه‌های اجتماعی (در گذشته و حال) که باید با سیاست‌های اقدام مثبت جبران شود. به نظر می‌رسد توزیع واقعی فرصت‌ها انتظار دسترسی برابر به مدرسه را در تفسیر مستقیم آن برآورده می‌کند، اما نه انتظار عادلانه درک شده از هر دو دسترسی به منابع. (Ingersol, 2005)



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## تخصیص عادلانه فضاهای آموزشی

اصولاً «حق تحصیل»، تأمین دسترسی برابر (یا نابرابر) به مدرسه و «تخصیص مکان‌های آموزشی» یک ویژگی مشترک دارند: تعیین اینکه آیا کودک «کالاهای آموزشی» را دریافت می‌کند یا نه. با این حال، اولین مورد، - دسترسی به مدرسه - معمولاً یک تصمیم سیاست مرکزی است. دوم، تخصیص مکان‌های آموزشی، اگرچه وابسته به خط‌مشی سیستم است، اما بیشتر یک نوع توزیع مستقل (برای مناطق و تصمیم‌گیری فردی مدرسه) است که در داخل مدارس توسط مدیران، مشاوران و یا معلمان انجام می‌شود. (Witte, 2000)

سازمان ساختاری یادگیری، که به موجب آن دانش‌آموزان به مؤسسات، مسیرها یا گروه‌های توانایی متفاوتی منصوب می‌شوند، توزیع فرصت‌های یادگیری را تنظیم می‌کند، یعنی دسترسی به دانش، میزان و محتوای برنامه درسی مورد نظر ارائه شده به دانش‌آموزان، اعتبار مورد انتظار، و سایر زمینه‌ها را تنظیم می‌کند. عوامل کلاس درس ناشی از ترکیب‌های متفاوت دانش‌آموزان و تمایز اغلب همراه در کیفیت معلمان اختصاص داده شده. شایان ذکر است که از آنجایی که تعداد مکان‌های آموزشی در هر گروه آموزشی محدود و غیرقابل تقسیم است، توزیع مکان‌های آموزشی در شرایط رقابت صورت می‌گیرد. هنگامی که تعداد متقاضیان از تعداد جای خالی یک مدرسه یا موسسه آموزش عالی بیشتر است، باید "انتخاب‌های غم‌انگیز" انجام شود که همانطور که در زیر نشان داده شده است، با اصول عدالت تعدیل می‌شوند. (Witte, 2000)

سازمان‌دهی ساختاری یادگیری، که در نقاط انتقال مختلف در فرآیند مدرسه اجرا می‌شود، برای دانش‌آموزان اهمیت حیاتی دارد، زیرا مستلزم کسب اعتبار اجتماعی متمایز است که سپس به دارایی‌های ارزشمند در بازار کار تبدیل می‌شود. از دیدگاه جامعه، این عمل به عنوان ابزاری کاربردی برای افزایش کارایی اجتماعی از طریق انتخاب و تنظیم مناسب منابع اجتماعی توجیه می‌شود. از دیدگاه آموزشی، گفته می‌شود که سازمان ساختاری یادگیری باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، زیرا از تناسب آموزشی در فرآیند یاددهی-یادگیری، تطبیق سطح، سرعت و روش تدریس با توانایی دانش‌آموز اطمینان حاصل می‌کند و نیازهای دانش‌آموزان و دانشجویان را برآورده می‌کند. علایق با تنظیم محتوای یادگیری آنها. (Hallinan, 1992)

توزیع مکان‌های آموزشی، که پیامدهای کوتاه و بلندی برای دانش‌آموزان دارد، شامل چارچوبی از عدالت نیز می‌شود که اصول و قواعدی توزیع را مشخص می‌کند که باید یک فرآیند انتخابی آموزشی عادلانه را هدایت کند (یعنی اولین سؤال در تحقیق عدالت). آنها به سؤالاتی از این قبیل پاسخ می‌دهند: چگونه باید دانش‌آموزان را به گروه‌ها و مسیرهای توانایی و گروه‌های دانشگاه اختصاص داد؟ در حالی که فراخوانی برای فراگیری بیشتر در مدارس و دانشگاه‌ها بر اصل برابری استوار است، شیوه‌های انتخاب و پذیرش معمولاً بر اساس قواعد شایسته‌سالاری هدایت می‌شوند، یعنی تفسیرهای مبتنی بر برابری از فرصت‌های برابر، که نابرابری را بر اساس توجیه می‌کند. تلاش، پیشرفت تحصیلی و توانایی. (Ansalone, 2004)

در هر صورت، انحراف از ملاحظات شایسته‌سالارانه که دانش‌آموزان را از پیشینه‌های قوی بر اساس ویژگی‌های توصیفی آنها، مانند جنسیت، موقعیت اجتماعی-اقتصادی، نژاد و منشأ قومی بهره‌مند می‌کند، معمولاً ناعادلانه تلقی می‌شود. حتی اگر تخصیص مکان‌های آموزشی بر اساس ملاحظات فوق در مورد عدالت شایسته‌سالارانه هدایت شود، در هنگام نظر گرفتن قاعده توزیع «عادلانه»، تنوع فرهنگی در بین انواع مؤسسات آموزشی و کشورها وجود دارد. برای مثال، در حالی که انتخاب در آموزش ابتدایی و متوسطه ایالات متحده (رشته‌ها و گروه‌های توانایی درون کلاسی) بر توانایی (به عنوان مثال، نمرات آزمون استاندارد و نمرات IQ) تأکید می‌کند که یک قانون بسیار متمایزکننده است، سیستم آموزشی ژاپن بر قوانین متمایزکننده کمتری تأکید می‌کند. به عنوان تلاش و سخت‌کوشی دانش‌آموزان. (Ansalone, 2004)



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## توزیع واقعی فضاهای آموزشی

این آرمان های عدالت تا چه اندازه با توزیع واقعی مکان های آموزشی تناسب دارند؟ اختلاف در این رابطه احتمالاً نشان دهنده بی عدالتی است (یعنی سؤال دوم در تحقیق عدالت). اکثر مطالعاتی که توزیع واقعی مکان های آموزشی را بررسی کرده اند، موافق هستند که قوانین عدالت شایسته سالارانه، مانند پیشرفت تحصیلی و توانایی، در تعیین تکلیف مدارس و آموزش عالی برجسته تر هستند. برخی از مطالعات ادعای قرار دادن "عادلانه" را بر اساس توانایی و موفقیت به تنهایی تأیید می کنند. با این حال، همچنین پیشنهاد شده است که فراتر از ملاحظات شایسته سالارانه، دختران شانس بیشتری نسبت به پسران برای قرار گرفتن در گروه بندی با توانایی های بالاتر دارند و در مسیرهای تحصیلی امیدوارکننده تر در دبیرستان، اگرچه این روند در کشورهای مختلف متفاوت است و به تمایل دختران برای نشان دادن انگیزه برای دستیابی به مدارک دانشگاهی وابسته است. علاوه بر این، دانش آموزان با پیشینه مرفه و نژاد هژمونیک یا منشاء قومی شانس بیشتری برای قرار گرفتن در گروه های یادگیری بالاتر یا معتبرتر دارند. شایان ذکر است که حتی زمانی که موانع عینی کاهش می یابد، این نوع نابرابری با انتخاب دانش آموزان از بخش های محروم برای ادامه تحصیل بیشتر می شود. (Reisel, 2011)

## آموزش های عادلانه اجتماعی

مطالعات ارائه شده در بالا عمدتاً بر جنبه های توزیعی شیوه های کلاس درس تأکید دارند. با این حال، تحقیقات اخیر به انواع آموزش های عادلانه اجتماعی - معروف به «آموزش آموزشی انتقادی»، «آموزش اصیل»، «آموزش مولد»، «آموزش خلاق» و «آموزش آموزشی تحول آفرین» اشاره می کند که به منظور ترویج عدالت اجتماعی است. و در عین حال، یادگیری را به ویژه در میان دانش آموزان محروم به طور مؤثر پیش می برد. همانطور که قبلاً پیشنهاد شد، هدف از این نوع عملکرد آموزشی منعکس کننده «نه صرفاً توانایی افراد برای یادگیری، سودمندی کسب آموزش، بلکه مکان یابی یادگیری و نتایج آن در ساختاری از عدالت است که به زندگی در جوامع پیچیده گسترش می یابد». بدر این درک، معلمان نقش فعالی در ترویج عدالت اجتماعی با دادن فرصت آموزشی و «سیاست آموزشی متحول کننده» ایفا می کنند که شامل «به همان اندازه الهام بخش، روشنگر، رهایی بخش و تولید دانش برای دانش آموزان از پس زمینه های محروم است، همان طور که برای دانش آموزان است. که دارای امتیاز بیشتری هستند. (Freire, 1970)

«آموزش انتقادی» و اثر اساسی پائولو فریره (۱۹۷۰) را می توان یکی از تأثیرگذارترین شیوه های آموزشی در نظر گرفت که سعی در آموزش عدالت اجتماعی داشته است. این تعلیم و تربیت، که الهام بخش بسیاری از محققان در آموزش و پرورش بوده است ساختارهای اجتماعی موجود ستم (مانند نژاد، منشاء قومی) را به چالش می کشد و در عوض، جامعه ای مبتنی بر ارزش های دموکراتیک انسانی برابری طلبانه را تصور می کند. برای دستیابی به این هدف، سلسله مراتب کلاس درس شکسته می شود و دانش آموزان و معلمان هر دو در موقعیت های نمایندگی قرار می گیرند که قرار است بر تغییر تأثیر بگذارند. به طور خاص، نقش معلمان به جای ارائه مجموعه ای از دانش به گروهی از دانش آموزان منفعل، توانمندسازی آنها از طریق در نظر گرفتن تجربیات آنها و ایجاد آگاهی از مشکلات اجتماعی است که مشخصه واقعیت اجتماعی تاریخی و سیاسی است که در آن زندگی می کنند. در این درک، مسئولیت نابرابری های اجتماعی به جای تفاوت (یعنی تنوع چندفرهنگی) یا ویژگی های فردی و تعصب (مثلاً تنبلی) به ساختار بسیار اساسی جامعه نسبت داده می شود. (Freire, 1970)

در مجموع، آموزش های عادلانه اجتماعی ارائه شده در بالا بر نتایج اجتماعی اعمال آموزشی تمرکز می کنند که به موجب آن اشکال مختلف عدالت اجتماعی ترویج می شوند، مانند به رسمیت شناختن «تفاوت» که در امتداد خطوط مذهبی، فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی تعریف شده است. علی رغم تنوع اهدافشان، آموزش های عادلانه اجتماعی تعدادی ویژگی مشترک دارند. اول، همه آنها دیدگاهی انتقادی از آموزش هنجاری و ترتیبات اجتماعی که از آن حمایت می کنند را در بر می گیرند. به طور



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

خاص، آنها ادعا می کنند که به جای پیشبرد عاملیت دانش آموزان به سمت تغییرات اجتماعی، مدرسه هنجاری رویکردی ابزاری و فنی را برای یادگیری اتخاذ می کند که مانع چنین عاملیتی می شود. (Ritchie, 2012)

آموزش های اجتماعی عادلانه از توانمندسازی معلمان و دانش آموزان به طور یکسان با اعطای درجه بالایی از اختیار و استقلال به همه حمایت می کنند. در آموزش های عادلانه اجتماعی، استقلالی که به معلمان و دانش آموزان داده می شود به آنها اجازه می دهد تا فعالان و مدافعان عدالت اجتماعی شوند. به طور خاص، دانش آموزان - به ویژه آنهایی که دارای زمینه های محروم هستند - می توانند از طریق «مشکل سازی، پرسش و تفکر» و از طریق درگیر شدن در فعالیت های داوطلبانه، از نظر یادگیری دچار تحول شوند. علاوه بر این، از معلمان انتظار می رود که تخصص و توانایی خود را به جای اینکه توسط محدودیت ها و منابع خارجی مدیریت شوند، به کار گیرند. کی از ابزارهای دستیابی به این هدف، ایجاد شبکه های اجتماعی غیررسمی مشترک از معلمان بوده است که در آن آنها از یکدیگر حمایت می کنند و ایده هایی را در مورد عدالت اجتماعی به اشتراک می گذارند. در نهایت، آموزش های عادلانه اجتماعی بر تقویت روابط جمعی بین دانش آموزان و معلمان بر اساس اعتماد تأکید دارند. به این معنا که علاوه بر توسعه فرهنگ فکری در کلاس، از معلمان انتظار می رود که در محیط خود و خارج از مدرسه با دانش آموزان ارتباط برقرار کنند. این امر با درگیر کردن دانش آموزان به حاشیه رانده شده در مدرسه به دست می آید، در نتیجه به نتایج برابرتر از آموزش رسمی کمک می کند. (Ritchie, 2012)

## توزیع عادلانه نمرات در مدارس

طبق تعریف، نمرات به طور متفاوتی تخصیص می یابند و توزیع آن ها عمدتاً بر اساس قوانین شایسته سالاری (قوانینی که بر موفقیت شخصی تأکید می کنند) هدایت می شود، نه بر اساس ویژگی ها (ویژگی های مادرزادی، مانند جنسیت یا نژاد) یا قوانین خاص (روابط شخصی با معلم). پیوندهای خویشاوندی و مانند آن با این حال، هنگام در نظر گرفتن نحوه تخصیص نمرات، معلمان و دانش آموزان به طور یکسان تمایل دارند تا ملاحظات مختلف برابری، مانند استعداد، عملکرد واقعی (موفقیت در آزمون ها)، تلاش سرمایه گذاری شده و رفتار یادگیری کلاس، و همچنین به شیوه ای وزن دار ترکیب شوند. اصل نیاز (نیاز دانش آموزان به تشویق). هنگامی که از معلمان دبیرستانی در اروپا خواسته شد که به هر یک از پنج عامل فوق وزن اختصاص دهند، تعداد بسیار کمی تنها بر یک یا دو ملاحظات تمرکز کردند. به طور متوسط، آنها پیشنهاد کردند که عملکرد (موفقیت در آزمون ها) باید حدود ۶۰٪ وزن در نمره نهایی را دریافت کند، در حالی که تلاش و رفتار یادگیری کلاس باید به ترتیب حدود ۱۹٪ و ۱۶٪ باشد. (Resh, 2009)

مقایسه دیدگاه های دانش آموزان دبیرستانی و معلمان آنها نشان داد که در حالی که روند پایه مشابه است، دانش آموزان وزن کمتری به عملکرد (حدود ۵۰٪)، وزن تقریباً یکسانی برای تلاش (۱۹٪) و وزن بیشتری به یادگیری کلاس اختصاص می دهند. رفتار (۱۴٪) که نظرات معلمان و دانش آموزان را در مورد توزیع عادلانه منابع (از جمله نمرات) مقایسه کردند، دریافتند که دانش آموزان، به ویژه دختران، بر اصل برابری تأکید دارند، در حالی که معلمان تمایل بیشتری به طرفداری از اصول متمایز (تلاش و نیاز) دارند. (Resh, 2009)

توزیع نمرات معلمان ممکن است به طور جهانی اعمال نشود، بلکه ممکن است تحت شرایط مختلف، مربوط به ظرفیت دانش آموز یا موضوع موضوع، متفاوت باشد. اکثر معلمان دبیرستان فکر می کنند که نمره دهی دانش آموزان «ضعیف» و «قوی» باید از هم متمایز شود و در هنگام نمره دهی به دانش آموزان «ضعیف» وزن بیشتری برای تلاش و نیاز قائل شوند. علاوه بر این، به نظر می رسد معلمان علوم نسبت به همکاران معلمان ریاضی خود، عملکرد محور کمتری دارند. آنها به تلاش و نیاز در تخصیص نمره وزن بیشتری می دادند و این تمایل هنگام نمره دادن (به طور متفاوت) دانش آموزان ضعیف تر برجسته شد. این تفاوت بین رشته ها با درک معلمان از موضوع موضوعی خود به عنوان باز/انعطاف پذیر در مقابل بسته سلسله مراتبی توضیح داده شده است. تمایل به استفاده از آموزش های مترقی یا محافظه کار. و خودکارآمدی معلم در نهایت، شیوه های درجه بندی ممکن





# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

است در زمینه های اجتماعی-فرهنگی متفاوت باشد. مطالعه ای بر روی دانش آموزان دبیرستانی ای نشان داد که دانش آموزان یهودی که در زمینه بازار محور زندگی می کنند که با روابط فردی و رقابتی مشخص می شود، به قوانین شایسته سالارانه اهمیت بیشتری می دهند. در مقابل، دانش آموزان دروزی، که در جوامع نسبتاً همگن و سنتی تر مبتنی بر وضعیت وفاداری و روابط همبستگی زندگی می کنند، تمایل بیشتری به این باور دارند که نمره دهی باید با انواع قوانین خاص یا توصیفی هدایت شود. (Resh, 2009)

## عدالت واقعی در روابط معلم و دانش آموز

در فرآیند یاددهی-یادگیری، معلمان طیف وسیعی از پاداش های رابطه ای را بین دانش آموزان خود توزیع می کنند، از جمله توجه، کمک در پاسخ به نیازهای دانش آموزان، واکنش به رویدادهای غیر معمول (مزاحمت، دعوای کلاسی)، تشویق (یا عدم تایید)، احترام و محبت معلمان همانطور که صلاحیت تعریف استانداردهای خواسته های یادگیری و اعطای نمرات مطابق با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را دارند، هنجارهای رفتاری کلاسی مناسبی را نیز تعریف می کنند و بر این اساس این اختیار را دارند که پاداش های رابطه ای مثبت و منفی (یا تحریم ها) را تنظیم کنند. (Weiner, 2003)

هنجارهای مناسبی که زیربنای توزیع این کالاها هستند (توجه، کمک، احترام، محبت) بی چون و چرا نیستند. برای مثال، معلمان (و احتمالاً دانش آموزان) ممکن است اعطای نمرات بالا به با استعدادترین یا موفق ترین دانش آموزان (عادلانه) (یا تنبیه شدیدتر برای دانش آموزان خشن تر) را توجیه پذیر بدانند، اما توجه بیشتر به آن ها را کمتر توجیه کنند. فکر باید به طور مساوی تر توزیع شود - یا حتی بر اساس اصل نیاز، به عنوان مثال، بیشتر از آن را به دانش آموزان ضعیف ارائه کنید. یک مطالعه بین المللی که حس انصاف در مدرسه را در ۱۴ کشور مقایسه کرد، دریافت که درک دانش آموزان از توزیع عادلانه این پاداش ها در بین کشورها کاملاً مشابه است: تخصیص متفاوت نمرات و مجازات ها (اصل برابری) و برابری در توزیع احترام و موارد دیگر. پاداش های رابطه ای. (Gogard, 2012)

دانش آموزان اکثراً شیوه های انگیزشی را که بر ستایش برای عملکرد عالی تاکید می کنند، غیرمنصفانه می دانستند، زیرا به کسانی که مورد تحسین قرار نمی گیرند آسیب می رسانند و هیچ جهتی برای یادگیری آینده به آنها نمی دهند. منصفانه ترین شیوه هایی که در نظر گرفته می شوند، آن هایی بودند که انگیزه را در بین همه دانش آموزان تقویت می کردند، از طریق تقویت وظایفی که به خوبی انجام می شوند و با تشویق «سریع آموزان» برای حمله به مشکلات چالش برانگیزتر و «آهسته آموزان» برای آزمایش ایده های جدید در مورد چگونگی بهبودشان. انواع مختلف قواعد توزیع زیربنای این دو شیوه است: اولی توسط یک قاعده انصاف هدایت می شود (یعنی پاداش بر اساس دستاورد)، در حالی که دومی توسط یک قاعده عدالت طلبانه هدایت می شود. با توجه به شیوه های انگیزشی، به نظر می رسد که دانش آموزان توزیع برابر تری را ترجیح می دهند. (Gogard, 2012)

مطالعه ای ادراک دانش آموزان کلاس پنجم و هشتم را از عادلانه بودن شیوه های انضباطی (مانند تعلیق) که توسط معلمان بر دانش آموزانی که کلاس را مزاحم می کردند یا درگیر دعوا بودند، بررسی کرد. آنها معتقد بودند که دعوا جرم شدیدتری نسبت به ایجاد مزاحمت در کلاس است، زیرا از نظر ذاتی (اخلاقی) نادرست است و باعث آسیب رساندن و تضییع حقوق دیگران می شود و بنابراین باید مجازات سخت تری داشته باشد. در مقابل، اغتشاش طبقه مستلزم نقض یک قرارداد اجتماعی است که بیشتر به یک بافت اجتماعی وابسته است و بنابراین باید عواقب شدید کمتری داشته باشد. نویسندگان با طبقه بندی دانش آموزانی که قوانین انضباطی را بر اساس «شهرت» شان (خوش رفتار و بد رفتاری) به دو گروه تقسیم کرده اند، همچنین فرض کردند که قضاوت های عادلانه یک عمل انضباطی معین، شهرت متخلف را نیز در نظر می گیرد. یافته ها هر دو فرض را تأیید کردند: تعلیق متخلف برای دعوا منصفانه تر از ایجاد اختلال در کلاس و برای دانش آموز بد اخلاق عادلانه تر از دانش آموز خوش رفتار تلقی می شد. با این حال، جالب توجه است که تأثیر شهرت بر قضاوت های عادلانه قوی تر از تأثیر شدت تخلف بود. بنابراین، شیوه های



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

انضباطی بر اساس مفهوم انصاف (که در توزیع نتایج منفی اعمال می‌شود) هدایت می‌شود، و قرار بود مجازات منصفانه (تعليق) متناسب با شدت تخلف و شهرت همکلاسی‌ها. (Weiner, 2003)

## بحث و نتیجه گیری

با توجه به اهمیت بالایی که به آموزش رسمی به عنوان یک سرمایه ضروری برای افراد و عموم نسبت داده می‌شود، بحث نسبتاً محدود در مورد آن در چارچوب توزیع عدالت کمی تعجب آور است. با این حال، اینطور نیست که مربیان و دانشگاهیان نگران بی عدالتی در توزیع منابع مختلف آموزشی نبوده باشند. در عوض، آن‌ها نگرانی‌های خود را بر اساس نابرابری، شکاف‌ها، مضرات و موارد مشابه تنظیم کرده‌اند. از این رو، چارچوب بندی مسائل آموزشی به عنوان موضوعات توزیع عدالت - تشریح دیدگاه معلمان و دانش آموزان در مورد اصول عادلانه‌ای که باید در مقایسه با آنچه که واقعاً اجرا می‌شود، در توزیع دامنه وسیعی از "خوبی‌ها" و "بدی‌ها" استفاده شود. مدارس، و همچنین ارزیابی دانش آموزان از تجربه عدالت خود در مدارس - باید مکانی بسیار سازنده و روشن‌گر برای تحقیقات آینده باشد. (J. Coleman et al., 1966)

ما پیشنهاد می‌کنیم که اهمیت حیاتی یک مدرسه عادلانه، یا بهتر است بگوییم عدالت در مدارس، تا حد زیادی سه برابر است. اولاً، حصول اطمینان از «انصاف» مدرسه در ساختار و شیوه‌های روزانه، شایستگی خاص خود را دارد، زیرا مردم در تلاش برای دستیابی به عدالت و بازگرداندن آن در صورت تخلف هستند. این امر به ویژه از آنجایی صادق است که مدارس برای دانش‌آموزان خود یک فضای خرد جامعه را نشان می‌دهند. دوم، توزیع عادلانه یا ناعادلانه منابع و پاداش‌ها به مدرسه و مدرسه اهمیت ابزاری دارد، زیرا بر انگیزه دانش‌آموزان، شانس موفقیت تحصیلی آنها و در نتیجه بر شانس تحصیلی و زندگی آینده آنها تأثیر می‌گذارد. سوم، تجربه توزیع عادلانه یا ناعادلانه منابع در مدارس شکلی از برنامه درسی نهفته است که ممکن است عاملی در شکل دادن به جهان بینی، دیدگاه‌های اجتماعی و رفتار واقعی دانش‌آموزان باشد. (Lynch, 2000)

مطابق با استدلال‌های «حوزه‌های عدالت» که توسط مایکل والزر تشریح شده است، این بررسی موضوعی طیف گسترده‌ای از قواعد عدالت را مستند کرده است که توزیع کالاهای مختلف را در حوزه آموزشی هدایت می‌کند. با این حال، شیوه‌های توزیع واقعی لزوماً عادلانه‌ترین شیوه‌ها تلقی نمی‌شوند، که منشأ احساس بی‌عدالتی در بین دانش‌آموزان است. برجسته‌ترین در میان این «شکاف‌های عدالت» تصمیم‌گیری در مورد شغل و واقعیت روابط معلم و دانش‌آموز است که اغلب به نظر می‌رسد با اعمال معیارهای درونی یا بین فردی، مانند جنسیت، طبقه و قومیت، یا ویژگی‌های فردی معلمان مغرضانه است. و سایر کارکنان مدرسه. (Lynch, 2000)

این یافته‌ها برای پژوهش‌های اجتماعی-روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آموزش و پرورش کاربرد دارد. تحقیقات آینده باید در مورد ادعاهای عدالت و الگوهای واقعی توزیع در طیف وسیع تری از کالاهای آموزشی، محیط‌ها (از جمله مدارس خصوصی، دولتی، مذهبی، سکولار و خانواده محور) و متغیرها (شامل متغیرهای سطح فردی، مانند تجارب زندگی). علاوه بر این، مقایسه‌های بین فرهنگی باید میزان اعتبار یافته‌های گزارش شده در اینجا را در خارج از دموکراسی‌های پیشرفته به سبک غربی بررسی کند. در نهایت، علاوه بر مطالعات کمی و در سطح فردی از نوع بررسی شده در اینجا، جهت‌گیری‌های تحقیقاتی آینده باید با هدف استفاده از رویکردهای جامعه‌شناختی و روان‌شناختی یکپارچه تر و همچنین روش‌شناسی‌های کیفی و تاریخی باشد. همانطور که امیدواریم نشان داده باشیم، تمرکز پژوهشی مستمر بر چهره‌های متعدد عدالت اجتماعی در آموزش و پرورش این امید را به وجود می‌آورد که به طور قابل توجهی درک ما را از چگونگی تأثیر متقابل آرمان‌ها و شیوه‌های عدالت بر روش‌هایی که مدارس ما می‌توانند نسل‌های آینده را برای آماده‌سازی آن‌ها آماده کنند، در بر می‌گیرد. (Dalbert, 2007)



در نهایت، بررسی ما به خودی خود بر توزیع متمرکز است و مسائل مربوط به عدالت رویه ای در حوزه های مختلف آموزشی را پوشش نمی دهد - به عنوان مثال، عادلانه بودن ابزارهایی که به وسیله آن توزیع ها، یا تصمیم گیری ها در مورد آنها اتخاذ می شود. اجزای رویه عادلانه شامل معیارهای پذیرفته شده تخصیص پاداش است. ثبات، همگانی و شفافیت در استفاده از این معیارها؛ و داشتن "صدا"، یعنی مشروعیت تجدیدنظر در زمانی که به نظر می رسد رویه "عادلانه" نقض می شود. از این رو، رویه های توزیع پاداش ممکن است به خودی خود منشأ احساس (عدم) عدالت شوند، که ممکن است هم بر مشروعیت نتایج توزیع و هم بر رضایت از آنها تأثیر بگذارد (برای یک مرور کلی، به فصل هگتود، جانسون و واتسون مراجعه کنید. در این کتابچه راهنما). بنابراین رویه های «عادلانه» به همان اندازه در حوزه آموزشی مرتبط هستند. با این حال، تحقیقات نسبتاً کمی بر روی عدالت رویه ای و پیامدهای آن در میان طرف های نظام آموزشی (مدیران، معلمان، دانش آموزان) متمرکز شده است و این شکاف نیز نیازمند بررسی بیشتر و گسترده تر است. (C. Jencks et al., 1972).

## مراجع

1. Deutsch, M. (1979). Education and Distributive Justice. Some Reflections on Grading Systems. *American Psychologist*, 34(5), 301-401.
2. Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 570-608). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
3. Jasso, G., & Resh, N. (2002). Exploring the Sense of Justice about Grades. *European Sociological Review*, 18, 333-351.
4. Dalbert, C., & Maes, J. (2002). Belief in a Just World as a Personal Resource in School. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *The Justice Motive in Social Life. Essays in Honor of Melvin Lerner*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Connell, R. W. (1993). *Schools and Social Justice*. Philadelphia: Temple University Press.
6. Kellough, J. E. (2005). *Understanding Affirmative Action: Politics, Discrimination, and the Search for Justice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
7. Walton, G. M., Spencer, S. T., & Erman, S. (2013). Affirmative Meritocracy. *Journal of Social Issues and Policy Review*, 7, 1-35.
8. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7-23.
10. Witte, J. F. (2000). *The Market Approach to Education: An Analysis of the First Voucher Program*. Princeton: Princeton University Press.
11. Betts, J. R., Reuben, K. S., & Danenberg, A. E. R., *Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California*. (2000). San Francisco CA: Public Policy Institute.
12. Darling-Hammond, L. (2000). Teachers Quality and Student Achievement: A Review of the State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
13. Ingersol, R. M. (2005). The Problem of Underqualified Teachers: A Sociological Perspective. *Sociology of Education*, 78(2), 175-178.



14. Hallinan, M. (1992). The Organization of Students for Instruction in the Middle School. *Sociology of Education*, 65, 114-127.
15. Ansalone, G. (2004). Educational Opportunity and Access to Knowledge: Tracking in the US and Japan. *Race, Gender & Class*, 11(3), 140-152.
16. Reisel, L. (2011). Two Paths to Inequality in Educational Outcomes: Family Background and Educational Selection in the United States and Norway. *Sociology of Education*, 84(4), 261-280.
17. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
18. Ritchie, S. (2012). Incubating and Sustaining: How Teacher Networks Enable and Support Social Justice Education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 120-131.
19. Resh, N., & Sabbagh, C. (2014a). Justice, Belonging and Trust Among Israeli Middle School students. *British Educational Research Journal*. doi: DOI: 10.1002/berj.3129
20. Gogard, S. (2012). Experiencing Fairness at School: An International Study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127-137.
21. Weiner, B. (2003). The Classroom as a Courtroom. *Social Psychology of Education*, 6(1), 3-15.
22. Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 86-106). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
23. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., . . . Mickelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Harper Colophon Books.