

مدل‌سازی کاهش نابرابری‌های آموزشی و عدالت‌گستری در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی

*مریم سامری، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات، دانشگاه ارومیه،

ارومیه، ایران

محمد حسینی، دکترای مدیریت آموزشی، دانشیار دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

میرمحمد سیدعباس‌زاده، دکترای مدیریت آموزشی، استاد دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

میرنجف موسوی، دکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، استادیار دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

چکیده

تحقیق حاضر با هدف مدل‌سازی کاهش نابرابری‌های آموزشی و عدالت‌گستری در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی صورت گرفته است. این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی و پیمایشی است که اطلاعات مورد نیاز از طریق مراجعه به اسناد و پرسشنامه گردآوری شده است. برای انجام این کار شاخص‌های مورد نیاز از طریق مطالعه تحقیقات پیشین استخراج سپس با توجه به وضعیت موجود شاخص‌ها، مدل نهایی کاهش نابرابری‌های آموزشی ارائه شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی (درصدها، فراوانی‌ها، میانگین و ..) و آمار استنباطی (آزمون تی، تحلیل عاملی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر) با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS صورت گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که به غیر از نابرابری آموزشی در بین دختران و پسران در رابطه با قوم و نژاد، مذهب و محل زندگی (شهری و روستایی) تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در برابری کلی (برخورداری) وجود ندارد. براساس نتایج تحلیل مسیر شاخص‌های فرایندی بیشترین و کمترین تأثیر را بر نابرابری مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی داشته‌اند.

کلیدواژه‌گان: نابرابری آموزشی، شاخص‌های آموزشی، استان آذربایجان غربی

* نویسنده مسئول: razavi77@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۲/۲/۱۳ پذیرش مقاله: ۹۲/۳/۱۸

مقدمه

امروزه از آموزش و پرورش به عنوان وسیله‌ای در جهت رشد و توسعه اقتصادی، توسعه مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای، تأمین‌کننده نیروی کار ماهر و کارآموده و در نهایت، وسیله‌ای جهت ارتقای کیفیت زندگی آحاد مردم یک جامعه یاد می‌شود [۲۲]. «از این رو، هر جامعه‌ای آموزش و پرورش را نهادی کرده و سازمان می‌دهد تا از طریق آن بتواند نسل‌های جدیدی را پرورش داده، بقا و دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند» [۴].

در تمام جوامع بشری، نگرانی اولیه و مهم دولت‌ها، افزایش میزان دسترسی به تعلیم و تربیت مناسب و برابر برای تمام کودکان از تمام گروه‌ها، نژادها و دختران و پسران است، اما هنوز هم شکاف جنسیتی و طبقاتی در بی‌سوادی زنان و دختران و طبقات اجتماعی مختلف در بیشتر کشورها، به‌خصوص در کشورهای کمتر توسعه یافته، به چشم می‌خورد [۳۷].

نابرابری آموزشی و عدالت آموزشی از مفاهیمی هستند که همانند دو روی یک سکه، واقعیتی به نام میزان دسترسی دانش‌آموزان و لازم‌التعلیمان طبقات، جنسیت‌ها، نژادها، فرهنگ‌ها و مناطق متفاوت را به تحصیل تعریف می‌کنند. به عبارت دیگر، افزایش هر روی سکه، موجب کاهش روی دیگر آن خواهد شد. با این وصف، چنانچه جامعه‌ای بخواهد در جهت بسط عدالت آموزشی حرکت کند، ناگزیر است نابرابری فرصت‌های آموزشی را کاهش دهد. این ضرورت به عنوان یک حرکت اصلاحی، همواره مورد توجه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزشی کشورهای گوناگون بوده است [۱۵].

تحقق عدالت در نظام‌های آموزشی در تمامی کشورها به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف ملی و بین‌المللی مطرح است. صدور اعلامیه‌ها، معاهده‌ها و کنوانسیون‌های فراوانی به منظور تأکید بر حق برخورداری افراد از آموزش اجباری و رایگان از جمله

اولین اعلامیه حقوق کودک در سال ۱۹۲۴، سند «آموزش برای همه» و سند «آرمان‌ها و اهداف توسعه هزاره» تلاشی در جهت تحقق عدالت آموزشی به شمار می‌رود. بر اساس اصل ۳۰ قانون اساسی، دولت موظف است تا وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه تحصیلی فراهم کند [۱].

اما تحقق عدالت و کاهش نابرابری آموزشی، هدف اساسی دولت‌های اسلامی به حساب می‌آید و به عنوان شاخص فعالیت‌های جامعه اسلامی به شمار می‌رود؛ زیرا عدالت و اجرای آن یکی از نیازهای فطری انسان است که همواره در طول تاریخ وجود آن بستری مناسب برای همه انواع توسعه فراهم آورده است [۲۹]. از این رو، مقوله عدالت‌گستری در آموزش به دغدغه عمومی بشر امروز تبدیل شده است [۲۱] و شناخت نابرابری‌ها و بی‌تعادلی‌ها در چارچوب محدوده‌های جغرافیایی مختلف و در نتیجه پی بردن به اختلافات و تفاوت‌های موجود و سیاست‌گذاری در جهت رفع و کاهش نابرابری‌ها از وظایف اساسی متولیان توسعه مناطق به شمار می‌آید. این موضوع در مورد استان آذربایجان غربی که رنگین‌کمانی از اقوام مختلف است و نیز به دلیل موقعیت جغرافیایی آن اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

از طرف دیگر، مطالعات متعدد در داخل کشور حکایت از وجود انواع نابرابری‌ها در درون مناطق کشور و استان آذربایجان غربی دارد- از جمله نتایج تحقیق آتشک (۱۳۹۱)، آتشک (۱۳۸۸ و ۱۳۸۶)؛ نبی‌زاده (۱۳۸۴)، مرادی (۱۳۸۳)، داش‌خانه (۱۳۸۰)،

واحدی (۱۳۷۷)، نادری‌نرم (۱۳۷۶)، کلیدری (۱۳۷۴)، حسین‌زاده (۱۳۷۲)،

خدابخش (۱۳۷۱) و عزیززاده (۱۳۶۵) و ... [۱ و ۲ و ۳ و ۳۳ و ۳۱ و ۱۴ و ۴۰ و ۳۲ و ۲۷ و ۲۴ و ۲۸ و ۵].

از جمله اهداف مهم مدنظر در الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت نیز کاهش نابرابری‌ها در کل و نابرابری آموزشی به طور اخص و تحقق بخشیدن به ایده عدالت و پیشرفت است. آموزش و پرورش وسیله‌ای برای ایجاد یک جامعه برابر و ابزاری برای توسعه محسوب می‌شود، در اینجا این سؤال مطرح است که آیا نظام آموزش و پرورش به عنوان

ابزاری برای توسعه موفق شده است با غلبه بر نارسایی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مختلف، نظام آرمانی خود را گسترش دهد و آموزش برابر و با کیفیت را برای تمام گروه‌های اجتماعی در تمام مناطق جغرافیایی ایجاد کند؟ از آنجا که توانایی در تشخیص و درک نابرابری در سیستم‌های آموزشی اولین قدم برای بهبود کیفیت و توزیع برابر آموزش و پرورش است، بنابراین هدف از این تحقیق بررسی وضعیت شاخص‌های آموزشی و شناخت زمینه‌های نابرابری آموزشی در استان آذربایجان غربی و در نهایت ارائه راهکارها و پیشنهادها برای بهبود شرایط آموزشی گروه‌های مختلف است. در این راستا، فرضیه‌های زیر تدوین و بررسی شده است:

فرضیه‌های تحقیق

۱. بین دانش‌آموزان دختر و پسر استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.
۲. بین دانش‌آموزان متعلق به قومیت‌ها و زبان‌های مختلف استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.
۳. بین دانش‌آموزان متعلق به مذاهب مختلف استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.
۴. بین دانش‌آموزان شهری و روستایی مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.
۵. با ارائه مدل و الگوی بهینه می‌توان نابرابری‌های آموزشی را به حداقل رساند.

مبانی نظری نابرابری آموزشی

در خصوص نقش آموزش و پرورش در جوامع مدرن و دلایل زیربنایی نابرابری

آموزشی دو رویکرد رقابتی-ساختاری-کارکردی و تئوری تعارض مطرح هستند که بین این دو رویکرد تفاوت‌های عمده‌ای وجود دارد. از دیدگاه رویکرد کارکردی-ساختاری یک جامعه مشابه با یک ارگانیزم از خرده‌سیستم‌هایی تشکیل شده است که برای برآورده ساختن نیازهای اساسی سیستم کارها و وظایف مختلفی انجام می‌دهند [۶] و [۳۴]. کارکردگرایان و ساختارگرایان برجسته‌ای از جمله پارسونز^۱ و شولتز^۲ معتقدند که آموزش و پرورش «برابرساز بزرگ» است؛ برای اینکه می‌تواند فرصت‌های برابر ایجاد کند و موجب تحرک اجتماعی شود [۲۵ و ۳۴ و ۳۸]. اگرچه کارکرد-ساختارگرایان می‌پذیرند که نابرابری در آموزش و پرورش وجود دارد، بحث می‌کنند که وجود نابرابری آموزشی اساساً بیشتر به علت تفاوت در استعداد، نگرش‌ها و مسئولیت‌پذیری فردی دانش‌آموزان است تا پیامدهای عملکرد سیستم. در حالی که نظریه‌پردازان تعارض مبتنی بر مارکسیستی مانند بوردیو^۳، کلینز^۴، بولز و جینتیس^۵ بیان می‌کنند نابرابری آموزشی و اجتماعی نتیجه کمبود و کاستی‌های سیستم اجتماعی است. این نظریه‌پردازان تعارض تعلیم و تربیت را به عنوان مهم‌ترین «ابزار ایدئولوژیک دولت» می‌دانند که به نفع طبقه حاکم خدمت می‌کند [۸ و ۱۳].

بوردیو، که در کارهایش تأکید ویژه‌ای بر فرهنگ و بازتولید فرهنگی دارد، مطرح می‌کند که آموزش و پرورش از طریق برنامه درسی پنهان نقش اساسی در بازتولید فرهنگ گروه مسلط و حفظ سهم‌های اجتماعی نابرابر ایفا می‌کند [۷]. مشابهاً اقتصاددانان نئومارکسیست از جمله بولز و جینتیس انتقاد می‌کنند که سیستم آموزشی در جامعه سرمایه‌داری آمریکا «نابرابری‌های اقتصادی را از طریق فراهم ساختن

1. Parsons
2. Schultz
3. Bourdieu
4. Collins
5. Bowles and Gintis

مکانیسم باز، هدفمند و نمایان برای گماردن افراد به موقعیت‌های اقتصادی مشروع می‌سازد.» آنان نتیجه‌گیری می‌کنند که مدارس در جوامع مدرن در واقع به جای تصحیح و از بین بردن نابرابری آن را بازتولید می‌کنند. هر دوی این نظریات محدودیت‌ها و مشکلات خود را داراست [۱۲]. توسعه‌یافتگی کشورها، اقدامات رفاهی دولت‌ها، بهبود شرایط عمومی زندگی، کاهش اندازه خانواده‌ها، افزایش رفاه عمومی، تغییر در نهادهای آموزشی، آموزش‌های پیش از دبستان، مراقبت‌های بهداشتی اولیه، آموزش‌های ویژه و تمام‌وقت، تغییر در نحوه آموزش‌ها، خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش، افزایش تعداد مدارس، رشد اقتصادی خانواده‌ها و افزایش حمایت‌های مدارس تماماً چیزهایی هستند که می‌توانند تأثیر تفاوت‌های طبقاتی را در عملکرد مدارس کم کنند [۹].

تحقیقات اولیه دربارهٔ برابری آموزشی، بر برابرسازی فرصت‌های آموزشی متمرکز است که به حق برابر تمام گروه‌های اجتماعی در استفاده از فرصت‌های آموزشی اشاره دارد. فرصت مساوی به موقعیتی گفته می‌شود که در آن حتی افراد فاقد پایگاه و ثروت و گروه‌های نابرخوردار جامعه نیز با توسل به تحصیل، امکان تحرک اجتماعی را داشته باشند؛ یعنی افراد یک جامعه بدون در نظر گرفتن جنسیت، پایگاه اجتماعی، اقلیت یا اکثریت بودن، نژاد، مذهب و مانند آن بتوانند به صورت مساوی از امکان دست‌یابی به تحرک اجتماعی از طریق تحصیل برخوردار باشند [۱۵].

نابرابری فرصت‌های آموزشی^۱، به عنوان تأثیر پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموز، بر اساس یادگیری او تعریف می‌شود [۲۳]. یکی از ویژگی‌های مهم سیستم‌های آموزشی این است که موفقیت دانش‌آموزان متعلق به طبقات اجتماعی بالاتر را افزایش می‌دهد. هر

قدر تأثیر زمینه خانوادگی بر پیشرفت دانش‌آموز بیشتر باشد، میزان نابرابری افزایش می‌یابد.

در تعلیم و تربیت، تعاریفی از برابری، شامل برابری در رفتار (طرز برخورد)، برابری پیشرفت یا موفقیت علمی و برابری شکوفایی اجتماعی مطرح است. برابری رفتار، درون-دادمحور است. در این حالت، فرض می‌شود که هر کسی که مستعد به دست آوردن آموزش اصلی و اساسی است، از آموزش اساسی بهره می‌گیرد. این اصل با این فرض که هر دانش‌آموزی قادر است تا از شرایط یادگیری برابر سود ببرد، نتایج نابرابر را می‌پذیرد. برابری پیشرفت یا موفقیت علمی، برون‌دادمحور است. فرض می‌شود که آموزش و پرورش می‌تواند ویژگی‌های یادگیری فرد (ویژگی‌های شناختی یا حسی) را تغییر دهد و اینکه تفاوت‌ها، تنها در سبک‌های یادگیری است و در نتیجه، آموزش و پرورش می‌تواند نتایج را یکسان کند. برابری شکوفایی نیز برون‌دادمحور است؛ اما فرض می‌کند که ویژگی‌های فردی، فرهنگی و انگیزشی بین افراد وجود دارد؛ یعنی هر کس اهداف مختلفی را در زندگی جست‌وجو می‌کند و آموزش و پرورش باید به افراد در تحقق هدف‌های مختلف یاری رساند. این رویکرد می‌پذیرد که تفاوت‌هایی بین این هدف‌ها وجود دارد؛ به عنوان مثال، فرهنگ یا خرده‌فرهنگ‌های منتخبی وجود دارد و آموزش فردی را به عنوان راه حل پیشنهاد می‌کند [۲۳].

در گزارش OECD^۱ بیان شده است: «برابری آموزشی به یک محیط آموزشی و یادگیری اشاره می‌کند که در آن، افراد گزینه‌های مختلفی را در اختیار دارند و می‌توانند در طی زندگی براساس استعدادها و توانایی‌هایشان و نه براساس کلیشه‌ها، انتظارات سوگیرانه و تبعیض‌آمیز از بین آن گزینه‌ها انتخاب کنند. تحقق برابری آموزشی، مردان و

1. Organization for Economic Cooperation and Development

زنان و اقوام و نژادهای مختلف را قادر می‌سازد تا مهارت‌های مورد نیاز را برای یک شهروند مولد و توانمند بودن در خود ایجاد کنند. عدالت آموزشی، بدون توجه به جنسیت، نژاد، قومیت و پایگاه اجتماعی، فرصت‌های اجتماعی - اقتصادی برابری را برای تمام افراد فراهم می‌کند» [۴۲].

نظریه برابری آموزشی ریشه در نظریه‌های راولز^۱ (۱۹۷۱) دارد. طبق نظر راولز سه اصل برابری و عدالت در فرصت‌ها در زمینه سیستم‌های آموزشی عبارت‌اند از: ۱) فراهم کردن تسهیلات آموزشی برابر برای افراد واجد شرایط ۲) فراهم آوردن حداقل میزان آموزش برای هر فرد و ۳) ایجاد امکانات و تدارکات ویژه برای گروه‌های محروم [۳۶].

برابری آموزشی، اساساً به این معناست که تمام کودکان، صرف‌نظر از پایگاه اجتماعی و اقتصادی‌شان، دارای برنامه آموزشی یکسانی باشند، همه کودکان در هر ناحیه به مدرسه بروند و همه مدارس در هر ناحیه، از بودجه و امکانات یکسانی برخوردار باشند [۲۰].

از دیدگاهی دیگر، تلاش‌ها برای تعریف برابری و عدالت آموزشی، براساس نظریه‌های عدالت اجتماعی و شمول اجتماعی است. در این راستا، چهار جنبه به صورت زیر شناسایی شده است:

۱. برابری دستیابی رسمی

۲. برابری شرایط

۳. برابری شرکت

۴. برابری نتایج [۳۷].

۱. Rawls

معنای تساوی فرصت‌های آموزشی آن است که هیچ‌کس به تناسب هوش و استعدادها و علاقه‌مندی خود، به سبب فقدان امکانات و سایر شرایط غیرفردی، از دست‌یابی به تعلیم و تربیت محروم نماند.

«جانستون»^۱ (۱۹۹۰) معتقد است که ابعاد برابری فرصت‌های آموزشی شامل موارد

زیر است:

۱. برابری فرصت‌های آموزشی بین طبقات اجتماعی مختلف؛
۲. برابری فرصت‌های آموزشی برای دختران و پسران؛
۳. برابری فرصت‌های آموزشی برای اقوام و نژادهای مختلف؛
۴. برابری فرصت‌های آموزشی برای مناطق شهری و روستایی یا برخوردار و نابرخوردار « [۱۷].

هدف غایی تمام سیستم‌های آموزشی، فراهم کردن شانس مساوی برای دست‌یابی همه لازم‌التعلیمان جامعه به فرصت‌های آموزشی مطلوب نظیر شانس ورود به نظام آموزش و دسترسی به منابع و درون‌داده‌های نظام آموزشی، همانند معلم متخصص، فضا و تجهیزات آموزشی و نیز برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش همچون نرخ گذر^۲، نرخ ارتقا^۳ و ... است و منظور از فرصت‌های آموزشی برابر، برخورداری برابر و داشتن شانس مساوی کلیه لازم‌التعلیمان برای ورود به نظام آموزشی و برخورداری از کلاس و برنامه‌های آموزشی مطلوب، معلمان متخصص، امکانات و تجهیزات آموزشی و نیز فضای مناسب آموزشی است. با توجه به این امر، می‌توان از سه دیدگاه مسئله نابرابری‌های آموزشی را مورد مطالعه قرار داد:

۱. شانس ورود به نظام آموزشی؛ نظیر نرخ ثبت نام و نرخ واقعی پوشش تحصیلی.

1. Joneston
2. Transition Rate
3. Promotion Rate

۲. برخورداری از منابعی که به عنوان درون‌داد در اختیار نظام آموزشی قرار می‌گیرد؛ نظیر نرخ تراکم دانش‌آموزی، تراکم کلاسی و ضریب بهره‌وری از فضای آموزشی و ... [۱۷].

۳. فرایند آموزش به عنوان یکی از عوامل مهم ایجادکننده نابرابری‌ها مطرح می‌شود. تأثیر فرایند مدرسه بر نابرابری در دو سطح بررسی می‌شود. در تعدادی از موارد بر سازماندهی مدرسه مثل توزیع دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی مختلف و در بقیه موارد به برخورد متفاوت کادر مدرسه با دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس تأکید می‌شود [۱۹]. کروینی^۱ (۲۰۰۳) برای فرایند مدرسه شاخص‌هایی مانند نگرش نسبت به تحصیل، انگیزش نسبت به مدرسه، انطباق در مدرسه، جو عاطفی مدرسه، ارتباط با معلمان، حمایت از سوی معلمان و انتظارات بالای کادر آموزشی را در نظر گرفته است. فریزر^۲ (۱۹۸۹) و موس^۳ (۱۹۸۰) این متغیرها را تحت عنوان «جو مدرسه و کلاس درس» نام‌گذاری کرده‌اند. همچنین این متغیرها سنجه‌هایی از جنبه‌های پویایی اجتماعی مدارس و بسیار نزدیک به ایده جو اجتماعی و فرهنگ مدرسه هستند. این سنجه‌ها اشاره به مشخصه‌های ویژه‌ای دارند که در تحقیقات مدارس اثربخش در مواردی مانند «جو نظم و انضباطی در مدرسه» و «جو یادگیری اثربخش»، «جو علمی مثبت در مدرسه»، «انتظارات بالا»، انگیزش، ارزیابی و نگرش درباره تجارب مدرسه» یا «ادراک فرصت‌های یادگیری ارائه شده توسط مدارس، موفقیت، تلاش و اخلاقیات» مشاهده می‌شود [۱۱]. همچنین در پروژه مربوط به «گروه اروپایی تحقیق درباره برابری در سیستم‌های آموزشی» (EGREES)^۴ فرایند آموزش به کیفیت آموزش دریافتی و کمیت آموزش

1. Cervini

2. Fraser

3. Moos

4. European Group of Research on Equity of the Educational Systems

دریافتی تعبیر شده است. کمیت آموزش دریافتی مربوط به تعداد ساعات درسی در مدرسه و نیز تعداد سال‌های تحصیل است که معمولاً در درون یک کشور و به ویژه نظام‌های آموزشی متمرکز برای همه مناطق ثابت است، اما کیفیت آموزش مربوط به مواردی از قبیل کیفیت معلم (تجربه و مدرک تحصیلی) کارآمدی معلم، کیفیت جو کلاس، کیفیت جو مدرسه، شرایط یادگیری، انتظار بالای معلم و مدرسه، اداراک درباره برخورد با عدل و انصاف از طرف معلم، مدیر و بقیه کارکنان، اداراک از حمایت از طرف معلمان، ارتباط با معلم مدیر و بقیه کارکنان، جو انضباطی مدرسه، ارتباط با همکلاسی‌ها و ... را شامل می‌شود [۱۸].

۵. عملکرد یا برون‌داد نظام آموزشی که به دو قسمت تقسیم می‌شود: برون‌داد واسطه‌ای مانند پیشرفت تحصیلی که تغییر در ساختارهای شناختی فرد یا سطح دانش او را موجب می‌شود و دیگری برون‌داد نهایی (غیرشناختی) مانند نتایج و پیامدهای طولانی مدت و تغییر در نگرش و انگیزه‌های فرد. بررسی تحقیقات مربوط به عملکرد مدارس و نابرابری‌های آموزشی نشان می‌دهد که در این تحقیقات، اهمیت برون‌دادهای غیرشناختی نادیده گرفته می‌شود. مهارت‌های غیرشناختی نقش مهمی در تغییر زندگی یک فرد ایفا می‌کند و از سیاست‌گذاران انتظار می‌رود تمهیداتی بیندیشند تا مدارس بتوانند در ایجاد این مهارت‌ها و برون‌دادها نقشی داشته باشند [۴۳]؛ زیرا از آموزش و پرورش انتظار می‌رود علاوه بر آموزش موضوعات درسی در شکل‌گیری نگرش‌ها، عقائدات و ارزش‌های مطلوب در کودکان به عنوان آینده‌سازان یک جامعه نقش بسزایی ایفا کند [۱۰ و ۶]. در پژوهش‌های مختلف در خصوص نابرابری‌های آموزشی بر برون‌دادهای آموزشی که بیشتر با نمره‌های آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سنجیده می‌شود تأکید شده است؛ در حالی که واضح و مبرهن است که مدارس علاوه بر برون‌دادهای آموزشی شناختی دارای کارکرد و ابعاد دیگری نیز هستند که ابعاد روانی و اجتماعی کارکردهای

مدیریت بر آموزش سازمانها

آموزش و پرورش در این تحقیق به عنوان برون‌دادهای غیرشناختی مورد بررسی واقع شده است.

هنگامی که از مسئله نابرابری‌های آموزشی بحث می‌شود، در حقیقت این سؤال مطرح است که چه کسانی و به چه میزان از چه نوع آموزشی و با چه کیفیتی برخوردارند؟ و چه نتایج حاصل می‌شود؟ با مروری بر مطالعات پیشین و بررسی شاخص‌های آموزش و پرورش، این شاخص‌ها در ۳ دسته شاخص‌های درون‌داد، فرایند، برون‌داد و نتایج تقسیم‌بندی شده است که در جدول شماره ۱ نام شاخص‌ها و نحوه محاسبه آنها آمده است.

جدول شماره ۱. شاخص‌های برابری در آموزش و پرورش و نحوه محاسبه

شاخص‌ها

منبع نابرابری	نابرابری بر اساس منطقه	شاخص‌ها	نحوه محاسبه شاخص‌ها	
درون‌داد	شاخص امکانات فیزیکی فضاهای آموزشی	نسبت کلاس به صد دانش‌آموز		
		تعداد دبیرستان برای ۱۰۰ نفر دانش‌آموز		
		تعداد نمازخانه به هزار دانش‌آموز		
		تعداد کتابخانه به هزار دانش‌آموز		
		تعداد آزمایشگاه به هزار دانش‌آموز		
		سرانه فضای آموزشی		
	شاخص منابع انسانی		تعداد سالن ورزشی به هزار نفر دانش‌آموز	
			نسبت معلم به صد دانش‌آموز	
			نسبت مدیر به تعداد صد دانش‌آموز	
			نسبت معلم زن به صد دانش‌آموز دختر	
		نسبت معلم مرد به صد دانش‌آموز پسر		

مدل سازی کاهش نابرابری های ... سامری، حسنی، سیدعباس زاده، موسوی

	نسبت معلم فوق لیسانس و دکترا به تعداد ۱۰۰۰ نفر دانش آموز		
	نسبت مدیر فوق لیسانس و دکترا به هزار نفر دانش آموز		
	نسبت مدیران منطقه به تعداد کارمندان منطقه		
	نسبت کارمند به دانش آموز به ازای هر ۱۰۰ دانش آموز		
	نسبت مدیران زن به کل مدیران منطقه		
	نسبت کارمند آموزشی زن به کل کارمندان آموزشی		
	هزینه سرانه	شاخص های اقتصادی	
	سرانه اعتبارات عمرانی		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه	میانگین ادراک دانش آموز از حمایت از طرف معلم، مدیر و کارکنان مدرسه	شاخص های فرایند آموزش	فرایند آموزش
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه	میانگین ادراک دانش آموز از جو انضباطی مدرسه		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه	میانگین ادراک دانش آموز از رفتار عادلانه		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه	میانگین ارتباط با کادر مدرسه	شاخص های پروتداد واسطه ای و غیرشناختی	پروتداد و نتایج
معدل کتبی دروس نهایی سال سوم متوسطه نظری	میانگین نمره پیشرفت تحصیلی		
	پوشش تحصیلی		
درصد قبولی در کنکور	راهیابی به آموزش عالی		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه انگیزش نسبت به مدرسه	میانگین انگیزش نسبت به مدرسه		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه تعلق به مدرسه	میانگین تعلق به مدرسه		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه مشارکت اجتماعی - سیاسی	میانگین مشارکت سیاسی اجتماعی دانش آموزان		
میانگین نمره به دست آمده از پرسشنامه رشد اعتقادی	میانگین رشد اعتقادی دانش آموزان		

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. از نظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات توصیفی، تحلیلی (تجزیه و تحلیل محتوا و اسناد) و پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق ۲۴ گانه آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی است که با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۸۱۵ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز بخش تجربی تحقیق از دو شیوه مراجعه به اسناد و پرسشنامه استفاده شده است. در بخش اسناد از آمارهای سال‌های ۹۱-۱۳۹۰، آموزش و پرورش استان، سرشماری‌های عمومی نفوس و مسکن، سالنامه‌های آماری و اطلاعات رایانه‌ای مرکز آمار ایران استفاده شده است. برای جمع‌آوری بخشی از اطلاعات مورد نیاز، پرسشنامه محقق‌ساخته به کار رفته که مبتنی بر پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق پیزا (۲۰۰۳) [۳۵]، پرسشنامه رشد اعتقادی معنوی پور و پاشا شریفی (۱۳۸۳) [۳۰] و پرسشنامه ون دام^۱ و همکاران (۲۰۰۲) [۴۱] بوده است. در این پژوهش، احساس دانش‌آموز درباره رفتار با عدل و انصاف با ۵ گویه، ادراک دانش‌آموز درباره رفتار حمایتی معلم با ۴ گویه، ارتباط با کادر مدرسه با ۴ گویه، جو انضباطی کلاس و مدرسه با ۴ گویه، انگیزش نسبت به مدرسه با ۴ گویه، رشد اعتقادی با ۹ گویه، تعلق به مدرسه با ۵ گویه، مشارکت اجتماعی - سیاسی با ۵ گویه اندازه‌گیری شده است. روایی صوری پرسشنامه را تنی چند از استادان علوم تربیتی تأیید کرده‌اند و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی محرز شده است. این تحلیل به شیوه تحلیل اکتشافی^۲ به روش مؤلفه‌های اصلی^۳ (PC) با چرخش واریماکس انجام شده است. مقدار

-
1. Van Damme
 2. Exploratory Factor Analysis
 3. Principle Components

ضریب KMO (ضریب کفایت نمونه‌گیری) برابر با $0/89$ و مقدار خفی آزمون کرویت بارتلت $4472/9$ به دست آمد که در سطح $0/01$ معنادار بود و نشانه کفایت نمونه و متغیرهای نمونه برای انجام تحلیل عاملی است. معیار حذف یا تأیید گویه‌ها دارا بودن بار عاملی بیشتر از $0/50$ در نظر گرفته شده است و گویه‌های با بارهای عاملی کمتر از $0/05$ در تحلیل نهایی حذف شده‌اند. ارزش ویژه ۱۴ عامل، بزرگ‌تر از یک بود که $82/15$ درصد کل واریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده را تبیین می‌کرد. پس از این مرحله، برای تعیین ارزش و وزن هر عامل چرخش عاملی با روش واریماکس^۱ انجام شد. شایان ذکر است که در تحلیل نهایی سؤالات با بار عاملی کمتر از $0/5$ حذف شدند. برای تعیین پایایی پرسشنامه به‌کاررفته از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب پایایی کل پرسشنامه $0/87$ برآورد شده است که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌ای آمار توصیفی و آزمون تی مستقل، تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS20 و EXCEL انجام گرفته است. باید گفت که در این تحقیق (نا)برابری آموزشی به صورت برخوردار از درون‌داد، فرایند، و برون‌داد و نتایج به عنوان متغیر وابسته و هر یک از شاخص‌های بخش‌های درون‌داد، فرایند، برون‌داد و نتایج به عنوان متغیرهای مستقل مد نظر است.

یافته‌ها

الف. توصیفی

نمونه آماری تحقیق شامل ۸۱۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان آذربایجان غربی است که متناسب با جامعه آماری ۳۹۶ نفر (معادل 48.6 درصد) دختر و 419 نفر

1. Varimax Rotation

مدیریت بر آموزش سازمانها

(معادل ۵۱.۴ درصد) دانش آموز پسر بوده‌اند. میانگین سنی نمونه آماری، ۱۶ سال است. ۵۷.۱ درصد از جامعه آماری ترک، ۳۹.۱ درصد کرد، ۲.۸ درصد از افراد فارس هستند و درصد از افراد نمونه آماری به زبان‌های دیگر صحبت می‌کنند. ۶۰.۴ درصد از افراد نمونه شیعه، و ۳۹.۱ درصد سنی هستند و ۰.۴ درصد از افراد هم معتقد به ادیان و مذاهب دیگر هستند. تحصیلات بیشتر والدین دانش‌آموزان (پدر یا مادر) در حد راهنمایی است، ۸۰.۵ درصد دانش‌آموزان در منزل شخصی ساکن هستند، ۹۲ درصد از آنها به همراه پدر و مادر خود زندگی می‌کنند، شغل بیشتر مادران دانش‌آموزان، خانه‌داری و شغل پدران آنها آزاد است و درصد بالایی از دانش‌آموزان متعلق به طبقه متوسط اجتماعی - اقتصادی استان هستند.

ب. فرضیه‌های تحقیق

۱. بین دانش‌آموزان دختر و پسر استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق از آزمون t مستقل استفاده می‌شود که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آزمون t مستقل برای مقایسه نابرابری بر اساس جنسیت

شاخص	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	Sig
برخورداری (برابری)	دختر	۳۹۶	۱۶۹.۸	۱۹.۶	۴.۲۰	۸۱۳	۰.۰۰
	پسر	۴۱۹	۱۷۵.۵	۱۷.۷۴			

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بین دختران و پسران در برخورداری از امکانات تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ زیرا سطح معنی‌داری مربوطه کوچکتر از ۰.۰۵ است) $(0.05 > \text{sign})$.

۲. بین دانش‌آموزان متعلق به قومیت‌ها و زبان‌های مختلف نابرابری آموزشی وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نابرابری با زبان پاسخ‌گویان

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
بین‌گروهی	۱۱۱/۸۸۹	۳	۳۷/۲۹۶	۰/۷۶۰	۰/۵۷۶
درون‌گروهی	۳۴۵۲/۷۷۷	۷۱۰	۴۸/۶۳۱		

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های برخورداری دانش‌آموزان بر اساس زبان به $F=۰/۷۶۰$ و سطح معناداری $۰/۵۷۶$ تفاوت معناداری وجود ندارد.

۳. بین دانش‌آموزان متعلق به مذاهب مختلف استان آذربایجان غربی نابرابری آموزشی وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نابرابری با مذهب پاسخ‌گویان

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
بین‌گروهی	۴۸۲۱/۶	۳	۸۰۳/۴۴	۱۰۲۴۲	۰/۲۸۲
درون‌گروهی	۳۴۵۲/۷۷۷	۷۱۰	۶۴۶/۹۴۲		

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های برخورداری دانش‌آموزان بر اساس مذهب با توجه به $F=۱۰۲۴۰$ و سطح معناداری $۰/۲۸۲$ تفاوت معناداری وجود ندارد.

۴. بین دانش‌آموزان شهری و روستایی مناطق آموزشی استان آذربایجان غربی نایربری آموزشی وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق از آزمون t مستقل استفاده می‌شود که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. آزمون تی مستقل برای مقایسه نایربری بر اساس محل زیست

Sig	درجه آزادی	آماره t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	منطقه	شاخص
۰.۳۴	۷۱۲	۰.۹۲	۲۵۵۷.۳	۴۴۷۲.۲	۶۶۱	شهری	برخورداری (برابری)
			۲۳۹۹.۹۸	۴۱۳۴.۸	۵۳	روستایی	

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان ساکن در شهر و روستا در برخورداری از امکانات تفاوت معنی‌داری وجود ندارد زیرا سطح معنی‌داری مربوط بزرگتر از ۰.۰۵ است.

همبستگی بین متغیرهای تحقیق

جهت شناخت همبستگی بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. مقادیر پیرسون در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که رابطه معنی‌داری بین متغیرهای تحقیق وجود دارد.

جدول ۶. ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق

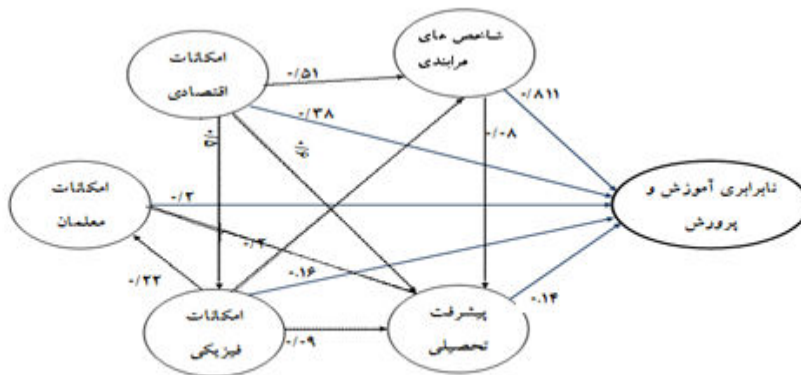
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. امکانات فیزیکی (فضا)						
۲. شاخص‌های فرایندی	**۰.۵۶۸					
۳. شاخص‌های نیروی انسانی	**۰.۲۵۲	**۰.۱۴۶	۱			
۴. شاخص‌های اقتصادی	**۰.۵۴۳	**۰.۶۷۱	**۰.۱۶۸	۱		
۵. شاخص‌های پیشرفت تحصیلی	**۰.۵۳۰	**۰.۰۵۷۶	**۰.۳۹۳	**۰.۷۵۲	۱	
۶. نابرابری	**۰.۳۷۸	**۰.۸۶۴	**۰.۱۱۸	**۰.۶۹۹	**۰.۴۴۸	۱

** : معنی‌داری در سطح ۰.۰۱ درصد

مدل تحلیل مسیر نابرابری مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی

در بخش همبستگی بین متغیرها، متغیرهای تحقیق به صورت دو به دو مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به نتایج آماره‌های مورد استفاده، رابطه بین متغیرهای موجود در مدل تحلیل تأیید شد. در این بخش با بکارگیری تکنیک‌های آماری رگرسیون چن متغیری و تحلیل مسیر، سعی بر آن است تا مسیرهای تأثیرگذاری (مستقیم و غیرمستقیم) متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد. با مشخص شدن ضرایب مسیر برای هر مرحله، می‌توان از طریق ترکیب نمودارها اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل را بر متغیر وابسته نهایی به دست آورد. ضرایب این مسیرها در نمودار شماره ۱ ارائه شده است. با توجه به اینکه برای تعیین اثر واقعی هر متغیر مستقل، چندهم‌خطی باید پایین باشد، از روش VIF برای تعیین بود یا نبود رابطه چندهم‌خطی استفاده گردید. در صورتی که مقدار VIF کمتر از ۱۰ باشد، نشان‌دهنده نبود رابطه چندهم‌خطی بین متغیرهای مستقل است. نتایج بدست آمده در جدول ۱۰، نیز حاکی از نبود چندهم‌خطی بین متغیرهای مستقل است و از این رو، اثرهای مستقیم به دست آمده برای هر متغیر مستقل قابل اعتماد هستند.

مدیریت بر آموزش سازمانها



نمودار ۱. مسیرهای تأثیرگذاری متغیرهای مستقل بر نابرابری آموزشی

جدول ۷. تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای مستقل بر میزان نابرابری آموزشی

متغیرهای مستقل	اثر مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثر کل	VIF
امکانات فیزیکی	۰.۱۶۶	۰.۰۳۱۴	۰.۱۹۷۴	۱.۶۷
شاخص‌های فرایندی	۰.۸۱۱	۰.۰۱۱۲	۰.۸۲۲	۲.۰۵۹
نیروی انسانی	۰.۲۰۴	۰.۰۳۵	۰.۲۳۹	۱.۲۵۹
شاخص‌های اقتصادی	۰.۳۸۵	۰.۳۶۹	۰.۷۵۴	۳.۰۱۰
پیشرفت تحصیلی	۰.۱۴۱	۰.۱۶۹	۰.۳۱۰	۲.۸۶۷

مطابق با جدول ۷، متغیرهای شاخص‌های فرایندی با میزان ۰.۸۲۲ دارای بیشترین و متغیرهای امکانات فیزیکی با میزان ۰.۱۹۷ دارای کمترین تأثیرات بر نابرابری مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بوده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

عدالت نیازی انسانی و اجتماعی است که در روابط میان حکومت و مردم و رسوم و قراردادهای اجتماعی، قوانین و برنامه‌ها و همچنین در برخورد افراد با یکدیگر تبلور می‌-

یابد. فقدان عدالت در اجتماع، باعث پیدایش تبعیض، ستم، فساد و عدم وفاق عمومی می‌شود و چنین جامعه‌ای از فضیلت وفاق و همبستگی فاصله می‌گیرد و به سوی گسست و اضمحلال پیش می‌رود. بنابراین، در تمامی حکومت‌ها به‌ویژه حکومت‌های دینی گسترش عدالت یکی از ضروریات است. بر این اساس، حکومت دینی با فراهم آوردن زمینه عدالت‌گستری و ازبین بردن فقر و تبعیض در جامعه و با ایجاد وسعت و گشایش در معیشت، رشد و کمال انسان را در امور مادی و معنوی فراهم کند. این موضوع در مورد استان آذربایجان غربی که رنگین‌کمانی از اقوام مختلف است از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار است. بر این اساس، در این پژوهش، نابرابری آموزشی از نظر جنسیت، قومیت و نژاد و زبان و مذهب و منطقه محل زیست بررسی شد و نتایج نشان داد به غیر از بعد جنسیت در ابعاد دیگر در استان آذربایجان غربی نابرابری در آموزش وجود ندارد. در بعد قومیت، زبان و مذهب و منطقه محل زیست نتایج تحقیق حاضر مغایر با نتایج تحقیقات اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) و آهنچیان (۱۳۸۶) است. در زمینه نابرابری در آموزش و پرورش بر اساس جنسیت یافته‌های این تحقیق در راستای نتایج تحقیق تحقیقات قبلی از جمله اسماعیل سرخ (۱۳۸۶)، آتشک (۱۳۸۸ و ۱۳۹۱)، گزارش پایش آموزش برای همه (۱۳۸۸) و (zeng(2013 است [۱۷ و ۲۱ و ۳۹ و ۴۴].

مروری بر مبانی نظری مربوط به نابرابری‌های آموزشی بین دختران و پسران نشان می‌دهد که عمده‌ترین دلایل نابرابری دختران و پسران در دستیابی به آموزش از ساختارهای خانوادگی مردسالاری و نابرابری‌های جنسیتی نهادینه‌شده در سطح اجتماع منشأ می‌گیرد. سیاست‌هایی که هدف آنها بهبود دسترسی زنان به آموزش، مراقبت‌های بهداشتی، اعتبارات مالی و بازار کار است هزینه‌ها و نیازهای فنی بیشتری را می‌طلبد اما معمولاً از طرف جامعه راحت‌تر پذیرفته می‌شود. اما تغییراتی که مستلزم دخالت در عقاید سنتی و هنجارهای اجتماعی نهادینه شده است، مقاومت بیشتری را می‌طلبد و نیازمند دوره زمانی طولانی‌تری است. اما این به معنای ناتوانی در تغییر شرایط نیست و

تجارب کشورهای مختلفی مانند بلژیک، تونس و بنگلادش نشان داده است که تغییرات مهمی به نفع زنان و ایجاد برابری در حال وقوع است [۲۶]. از این رو، لازم است برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی با طراحی برنامه‌های آموزشی دقیق در راستای تخصیص عادلانه منابع و امکانات و تأمین نیروی انسانی متخصص برای آموزش دختران گامی در جهت کم کردن شکاف جنسیتی در آموزش و پرورش بردارند. ایجاد محیط آموزشی مناسب برای هر دو گروه دختران و پسران از طریق تخصیص و توزیع مناسب امکانات و تجهیزات می‌تواند در جهت رفع تبعیض مفید واقع شود. همچنین دولت می‌تواند برابری جنسیتی را در آموزش از طریق قانون‌گذاری، اصلاحات سیاسی، توزیع مجدد منابع و ایجاد امکانات برای تحصیل زنان فراهم کند تا در آینده بتواند از نیروی بالقوه فکری و کاری نیمی از جمعیت در جهت رشد اجتماعی و سیاسی و توسعه‌یافتگی کشور ایران اسلامی بهره‌جوید.

جهت شناخت همبستگی بین متغیرهای تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. مقادیر پیرسون نشان داد که رابطه معنی‌داری بین شاخص‌های فضا، نیروی انسانی، فرایند، اقتصادی و پیشرفت تحصیلی با نابرابری آموزشی وجود دارد. با توجه به این ارتباط افزایش امکانات و تجهیزات، معلمان ماهر و تحصیل‌کرده، فضاهای آموزشی و منابع مالی آموزش و پرورش و نیز بررسی، شناسایی و مداخله عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند باعث کاهش نابرابری‌های آموزشی شود. اما بر اساس نتایج تحلیل مسیر شاخص‌های فرایندی با میزان ۰.۸۲۲ دارای بیشترین و شاخص‌های امکانات فیزیکی با میزان ۰.۱۹۷ دارای کمترین تأثیرات کلی بر نابرابری آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بوده‌اند که بر این اساس لازم است به منظور کاهش نابرابری‌های آموزشی و ایجاد عدالت آموزشی به متغیرهایی از قبیل کارآمدی معلم، کیفیت جو کلاس، کیفیت جو مدرسه، شرایط یادگیری، انتظار بالای معلم و مدرسه، اداراک درباره برخورد با عدل و انصاف از طرف معلم، مدیر و بقیه کارکنان،

ادراک از حمایت از طرف معلمان، ارتباط با معلم مدیر و بقیه کارکنان، جو انضباطی مدرسه، ارتباط با همکلاسی‌ها و متغیرهای روان‌شناختی در سطح مدرسه و کلاس درس توجه ویژه‌ای مبذول شود.

نابرابری در آموزش و پرورش از نابرابری‌های دیگری از جمله نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نیز تأثیر می‌پذیرد اما از نظر برنامه‌ریزی، سیستم آموزشی دارای اهمیت است؛ حتی اگر تنها عامل از بین برنده نابرابری‌ها نباشد. آن بدین علت است که ساختارهای نهادی ابزارهای مفیدی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان هستند که از طریق این ساختارها می‌توانند نابرابری‌های آموزشی را کاهش دهند. نابرابری در تمام سطوح و اشکال می‌تواند پیامدهای ناگواری در سطح خرد و کلان داشته باشد و آموزش و پرورش سنگ زیربنای هر جامعه است و مقوله‌هایی از قبیل برابری، عدالت، آزادی و فرصت‌های مساوی، حقوق فردی و نظایر آن فقط از طریق برنامه‌ریزی صحیح آموزش و پرورش تحقق می‌پذیرد. برای کاهش نابرابری، لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی توجه بیشتری به همه گروه‌های دانش‌آموزان به‌ویژه دختران و متغیرهای تأثیرگذارتر و مهم‌تر بر نابرابری مناطق آموزشی مبذول کنند.

منابع

1. Atashak, M. (2012). Evaluate gender equality in education system of iran. *Women in Development and Policy*, 10(4),127-151. (in Persian).
2. Atashak, M. (2009). Study gender equality in access to education. *Women Strategic Studies*, 11(44): 73-110. (in Persian).
3. Atashak, M. (2005). *Study internal productivity of public educational systems in provinces and affecting factors in academic year 2004- 2005*. M.A thesis, Education and

- Psychology Collage, Alameh Tabatabayi University. (in Persian).
4. Alageband, A. (2001). *Introduction to educational management*. Tehran: SAMT. (in Persian).
 5. Azizzadeh, H. (1986). Study inequality in inequalities in access educational oppurtunities in provinces of iran in academic year 1986-1987. *Education Journal*, 4(3,4). (in Persian).
 6. Barreau, S., P. Carneiro, H. Chowdry, C. Crawford, L. Dearden, A. Goodman, P. Gregg, L.Macmillan, L. Sibieta, K. Sylva & L. Washbrook (2008). *The socio-economic gradient in child outcomes: the role of attitudes, behaviours and beliefs*, Interim Report for the Joseph Rowntree Foundation, July 2008.
 7. Bourdieu, P. & J. Passeron, (1977). *Reproduction in education, society and culture*.
 8. Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
 9. Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. & Pollak, R.(2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences.¹ *European Sociological Review*, Vol. 26, Issue 1 Pp. 31-48.
 10. Brooks, R. C. (2011). *Are Schools the Great (Noncognitive Skills) Equalizer?*, Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts in the Graduate School of The Ohio State University, Graduate Program in Sociology, The Ohio State University.
 11. Cervini, R. (2003). Relationships among student-body composition, school process, and mathematics achievement in Argentina's high schools. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Retrieved month day, year, from <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contents-cervini2.html>

12. Cheng, H. (2009). Inequality in Basic Education in China: A Comprehensive Review. *International Journal of Educational Policies*. Vol. 3(2) pp.81-106. ISSN:1307-3842.
13. Collins, R. (1971). *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. *American Sociological Review*, Vol. 36 (December), pp. 1002-1019.
14. Dashkhane, F. (2000). Study factors affecting in educational inequality in high school in order to give a teoritical model for girl education, *Education Journal*,17(4):45-84.. (in Persian)
15. Dehgan,H.(2004), Educational inequality, *Social Science Education*, 8(1), 42-49. (in Persian).
16. Durkheim, E. (1972). *Emile Durkheim: Selected Writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
17. Esmaeelsorkh, J.(2007). Educational inequality and space inequality in race and region dimention(case study of elementary students in west Azerbaijan province). *Education Journal*, 23(3).(in Persian).
18. European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2001). Equity of the European Educational Systems: A set of indicators, A project supported by the European Commission Directorate General of Education and Culture, *Project Socrates SO2-61OBGE*, Edited by: Department of Theoretical and Experimental Education,University of Liège.
19. Foster, p., Gomm, R. & Hammersley, M. (2004). *Constructing educational inequality: An assessment of research on school process*, Flamer Press. London. Washington. D.C.
20. Gidenz, A. (2001). Sociology, Manoochehr Saboori (trans.), Tehran: Ney. (in Persian).
21. Hoseini, S. (2008). Economic justice index from viewpoints of Islam, *Islamic Economic*, 8(32).
22. Hasani, M. & Azizinejad, B. (2011). Comprative education, Urmia: Urmia University. (in Persian).
23. Horn, D. (2010). *Essays on educational institutions and*

- ineqalitu of opportunity*, A Doctoral dissertation Submitted to the Central European University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
<http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>.
24. Hoseinzade, F. (1992). *Study inequalities in access educational oppurtinities in educational districts of bushehr province in academic year 1992-1993* .(in Persian).
 25. Inkles, A. & Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 26. Kalantari, A. & Fagihimani, F. (2013). Meta-analysis conducted research on gender inequality. *Women in Culture Journal*, 5(1), 125-142.
 27. Kalidari, M. H.(1990). *Study equality of educational oppurtinity in khorasan province alongwith the first development program*, M.A thesis, University of Tehran, Education Department. (in Persian).
 28. Khodabakhs, A.(1991). *Comparing educational inequalities between Gilan province educational districts in high schools in academic year 1990-1991 and 1987-1988*. M.A thesis, Education and Psychology Collage, Alameh Tabatabayi University .(in Persian).
 29. Moshrefjavadi, M. H & Abootalebi, M. M. (2011). Study organizational justice index in nahjolbalage: according with emam ali command to malekashtar, *Islamic Management Journal*, 19(1).11-36. (in Persian).
 30. Manavipoor, D. & Pashasharifi, H. (2004). Development and normation belief development questionnaire for high school students in tehran city, *Educational Innovation Journal*, 3(9): 120-137.(in Persian).
 31. Moradi, M. (2001). *Study of educational oppurtinity equality in high school and correlated factors in educational districts of zanzan*, M.A thesis, University of Tehran, Education department. (in Persian)

32. Naderynarm, A. (1997). *Study of educational inequality in khorasan province in academic year 1995-1995*, M.A thesis, Tehran university ,education department. .(in Persian)
33. Nabizadeh, S. S. (2002). Inequality in educational oppurtinity in Sistan and Baloochestan province, *Woman Study*, 3(3): 155-175. (in Persian).
34. Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* (Fall), pp. 297-318.
35. PISA (2003) [OCDE]. http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_pisa_data_s1.html.
36. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Samons, P. (2010). *School effectiveness and equity: Making connection*, CFBT, education trust.
38. Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*. Vol. 1, No. 2, pp. 1-17.
39. The EFA Global Monitoring Report 2009: Why Governance Matters.UNESCO: paris. (in Persian)
40. Vahedi, M. T. (1998). *Study of factors effecting girls access to educational oppurtinity in secondary schools in educational districts of Zanjan province*, Research Office of Zanjan Education .(in Persian).
41. Van Damme., DeFraine, B., Van Landghem, G., Opdenakker, M.,C., & Onghena, P.(2002). A new study on educational effectiveness in secondary schools in Flanders; An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.13, No.4.
42. Vellacott, m. C. & Wolter, S. C. (2004). *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, causes and policy responses*. National report from Switzerland contributing to the OECD's review of 'Equity in Education': Swiss Coordniation Centre for Educational Research.

43. Vignoles. A & Meschi. E (2010). *The Determinants of Non-Cognitive and Cognitive Schooling Outcomes*. Report to the Department of Children, Schools and Families. CEE Special Report 004.
44. Zeng, J. & Pang, X. & Zhang, L. ,& Medina, A. & Rozelle, S.(20013). Gender inequality in education in China: A meta-regression analysis, *Contemporary Economic Policy*.