

# شناسایی عوامل ومولفه های نابرابری های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب

رضا رأفتی<sup>۱</sup>، حسن شهرکی پور<sup>۲\*</sup>، فتاح ناظم<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۶

## چکیده:

پژوهش حاضر، به منظور شناسایی عوامل ومولفه های نابرابری های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد و ارائه الگوی مطلوب انجام گرفت. که از نوع توصیفی - تحلیلی و جامعه آماری، ۲۰۵۳۳۶ نفر دانش آموز و ۲۰۱۹ نفر مدیر که از طریق جدول مورگان ۳۸۴ نفر دانش آموز و ۳۲۳ نفر مدیر به عنوان نمونه آماری به شیوه نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب، ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته است که روایی محتوایی پرسشنامه توسط صاحب نظران تایید و پایایی آن پس از اجرای آزمایشی از طریق آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ بدست آمده، داده ها ی پژوهش از نوع تلفیقی (کمی و کیفی)، که با روش آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم افزار (SPSS) و لیزرل و به کمک ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند گانه و آزمون تی تحلیل شد، که یافته های پژوهش حاکی از وجود یک الگوی رابطه معنا داری و مستقیم بین شاخص های متغیرهای مستقل عوامل زمینه خانوادگی، فرآیند مدرسه، برونداد و نتایج، درونداد با متغیر وابسته نابرابری های آموزشی حکایت دارد. همچنین مولفه های نابرابری آموزشی عبارتند از زمینه خانوادگی (ساختار خانواده، حمایت وحساسیت تحصیلی والدین، ارزیابی منابع فرهنگی و سر مایه فرهنگی)، فرآیند مدرسه (ادراک دانش آموزان از جو انضباطی، ارتباط با کادر مدرسه)، درونداد (امکانات فیزیکی و کالبدی (فضا)، نیروی انسانی، اقتصادی (بودجه و عمرانی) و برونداد غیر شناختی (تعلق به مدرسه، رشد اعتقادی دانش آموزان، خود پنداره تحصیلی، انگیزش نسبت به مدرسه)، به عبارتی با ارتقای شاخصهای چهار گانه زمینه خانوادگی، فرآیند مدرسه، برونداد و نتایج، درونداد نابرابری آموزشی در مناطق هفت گانه آموزشی کاهش می یابد. همچنین نتایج الگوی سازی معادلات ساختاری حکایت از رابطه بین متغیر های مستقل و متغیر وابسته است با توجه به شاخص های الگو سازی می توان استدلال کرد مدل ارائه شده از برآزش خوبی برخوردار بوده و انطباق مطلوبی بین مدل به تصویر آمده و یا مدل ساختاری شده با داده ها فراهم آمده است به عبارتی بهتر متغیر های فوق صلاحیت لازم را جهت استفاده در قالب یک مدل نهایی پژوهش را دارند

**واژه های کلیدی:** نابرابری های آموزشی - الگوی مطلوب، آموزش و پرورش

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران. rzzrafati@yahoo.com

<sup>۲</sup> عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، گروه علوم تربیتی، رودهن، ایران. h.shahrakipoor@riau.ac.ir

<sup>۳</sup> عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، گروه علوم تربیتی، رودهن، ایران. f.nazem@riau.ac.ir

**مقدمه :**

برابری آموزشی یا به عبارتی دیگر برخورداری یکسان همگان از آموزش و پرورش برابر به این معنی است که هرکس در داخل نظام آموزشی فرصت و امکان توفیق مساوی داشته باشد فراهم کردن شرایط مساوی برای دستیابی به فرصت‌های آموزشی از جهات عدیده به‌ویژه از نظر سیاسی، اجتماعی و اقتصادی حائز اهمیت است. بررسی مسأله دستیابی به فرصت‌های برابر آموزشی با در نظر گرفتن سرمایه‌گذاری‌های دولت و خانواده‌ها در این زمینه، می‌تواند از جمله نگرانی‌های اساسی مدیران ارشد نظام آموزشی باشد (داش‌خانه، ۱۳۸۰: ۴۵). بررسی برابری فرصت‌ها، یکی از موضوعات مهم تمدن بشری است. ایده‌برابری آموزشی رامی‌توان در کارهای فیلسوفان باستانی مانند کنفوسیوس، ارسطو و افلاطون یافت. به عنوان مثال، دو هزار سال قبل، کنفوسیوس - بزرگترین فیلسوف و مربی چینی - در معروف‌ترین اثرش بیان کرده است که: «در تدریس نباید تفاوتی از نظر طبقاتی وجود داشته باشد» (تجاسب، ۱۳۹۱، ص. ۴۹).

اگرچه شناسایی بیشتر و بهتر ابعاد مسأله نابرابری آموزشی بین کشورهای مختلف جامعه مستلزم انجام تحقیقات و بررسی‌های بیشتری است، اما آنچه به اجمال می‌توان بدان اشاره کرد این است که فراهم آوردن شانس مساوی برای دستیابی همه دانش‌آموزان جامعه به فرصت‌های آموزشی مطلوب (نظیر شانس ورود به نظام آموزشی و مدرسه بهتر)، دسترسی به منابع موجود در نظام آموزشی (همانند معلم متخصص، فضا و تجهیزات آموزشی مناسب و نیز برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش) از جهات متعدد حائز اهمیت است. بنابراین همواره یکی از دغدغه‌های مهم و اساسی برنامه‌ریزان آموزشی توجه به فراهم نمودن زمینه خدمات آموزشی مطلوب و برابر بوده، تا ضمن بررسی راهکارهای مختلف و کشف نقاط قوت و ضعف، مدارس و مراکز تعلیم و تربیت را از نظر کیفیت توسعه داده و امکان افزایش ارائه خدمات علمی - آموزشی و فرصت آموزش برابر را برای همگان فراهم آورد (سامری و همکاران، ۱۳۹۴). لذا این اتفاق نظر وجود دارد که از میان نهادهای موجود در جامعه تنها از طریق نظام آموزشی است که می‌توان برابری را در جامعه ایجاد کرد. همچنین از نقطه نظر مدیریت و برنامه‌ریزی، نظام آموزشی دارای اهمیت است، حتی اگر تنها عامل از بین برنده نابرابری‌ها نباشد. این به این علت است که ساختارهای نهادی ابزارهای مفیدی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان هستند که از طریق این ساختارها می‌توانند نابرابری‌های آموزشی را کاهش دهند (هورن، ۲۰۱۰).

(عزیز زاده، ۱۳۶۵) در تحقیقی با عنوان " بررسی نابرابری دستیابی به فرصت‌های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۶۶ - ۱۳۶۵" در کل استان‌های کشور به این نتیجه می‌رسد که نابرابری دستیابی به فرصت‌های آموزشی در همه دوره‌های تحصیلی برای دختران بیش از پسران است. در رابطه با توزیع فرصت‌های آموزشی دختران در بین استانها از دوره راهنمایی به متوسطه عمومی نابرابری افزایش یافته است اما از دوره عمومی به دوره دانشگاهی میزان نابرابری تقریباً ثابت می‌ماند.

(خدابخش، ۱۳۷۱) در تحقیقی تحت عنوان " مقایسه میزان نابرابری آموزشی بین مناطق آموزشی استان گیلان " به این نتیجه می‌رسد که بین مناطق آموزشی استان گیلان نابرابری وجود دارد.

(نادری‌نرم، ۱۳۷۶) در تحقیقی تحت عنوان " بررسی نابرابری‌های آموزشی در ۳ مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال‌های تحصیلی ۶۶ - ۱۳۶۵ و ۷۶ - ۱۳۷۵ استان خراسان " نتیجه می‌گیرد که در هر سه مقطع بین مناطق نابرابری وجود دارد.

(دانش خانه، ۱۳۸۰) در تحقیق خود با عنوان " بررسی عوامل مؤثر در نابرابری های آموزشی در دوره آموزش عمومی به منظور ارائه مدلی نظری برای آموزش دختران " که به بررسی عوامل مؤثر بر نابرابری های آموزشی در ۶ استان کهگیلویه و بویر احمد، فارس ، کردستان ، اصفهان ، ایلام و سیستان و بلوچستان پرداخته است به این یافته می رسد که در دوره ابتدائی در زمینه دستیابی به فرصت های آموزشی نابرابری برای دختران بیش از پسران است و در دوره آموزش عمومی بین دختران و پسران در زمینه دستیابی برابر به فرصت های آموزشی و نوع منطقه تفاوت وجود دارد.

(نبی زاده سرابندی، ۱۳۸۴) در تحقیق خود با عنوان "بی عدالتی در فرصت های آموزشی استان سیستان و بلوچستان" به این نتیجه می رسد که در این استان بین دختران و پسران نابرابری وجود دارد. (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان " نابرابری های آموزشی و نابرابری های فضایی در بعد قومی و منطقه ای " در استان آذربایجان غربی به این نتیجه رسیده است که در هیچ یک از مناطق آموزشی لازم التعلیمان دختر و پسر به طور مساوی و متناسب با سهم جمعیتی خود تحت پوشش آموزش دوره ابتدائی قرار نگرفته اند.

(آهنچیان، ۱۳۸۶) در مقاله ای با عنوان " فرصت های آموزشی و نابرابری های منطقه ای در مدارس مناطق مرزی و غیرمرزی استان خراسان رضوی " با اشاره به اهمیت منطقه محل زیست به عنوان یکی از شاخص های اساسی برای طبقه بندی انواع نابرابری های آموزشی با نمونه ای به تعداد ۴۵ مدرسه در ۳ شهر منطقه مرزی و ۳۹ مدرسه در ۲ شهر منطقه غیرمرزی و با تحلیل یافته های حاصل از جستجو در مدارک مشاهدات و دو فرم پرسشنامه به این نتیجه رسید که فرصت های ظاهری میان مناطق مقایسه شده در سه عنصر درونداد فرایند و تولیدات مدارس نشان دهنده نوعی نابرابری بحرانی نیست.

(قاسمی اردهایی وهمکاران، ۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان " زمینه های خانوادگی نابرابری فرصت های آموزشی: مطالعه موردی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهراهر " به این نتایج نائل آمد: که بیشترین نابرابری فرصت های آموزشی در بعد مدرسه و سپس ابعاد محله و خانواده قرار می گیرند . همچنین، دانش آموزان به ترتیب در پایگاه اجتماعی -اقتصادی پایین، متوسط و بالا قرار گرفته اند و نیز میزان پایگاه اجتماعی آنان پایین تر از پایگاه اقتصادی شان به دست آمده . و رابطه معکوس بین متغیرهای پایگاه اجتماعی و نابرابری فرصت های آموزشی وجود دارد . در تحلیل مسیر هم، مهمترین متغیر تأثیر گذار بر میزان نابرابری فرصت های آموزشی ، پایگاه اجتماعی -اقتصادی می باشد. به طوری که علاوه بر اثر مستقیم، با تحت تأثیر قرار دادن حساسیت آموزشی والدین و مهارت های ارتباطی دانش آموزان، اثر خود را بر نابرابری فرصت های آموزشی می گذارد.

(حسینی وهمکاران ، ۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان " بررسی نابرابری در آموزش و پرورش دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه استان آذربایجان غربی " به این نتایج رسید که در شاخص های زمینه ای ، به جز نابرابری در حساسیت آموزشی والدین ، در بقیه متغیر ها دختران و پسران تفاوت معنا داری وجود ندارد . در زمینه شاخص های فضا ، نیروی انسانی و پوشش تحصیلی بین دختران و پسران نابرابری وجود ندارد در باره شاخص فرایند به جز احساس دانش آموز درباره رفتار عادلانه بین دختران و پسران تفاوت معنا داری وجود ندارد . درباره نابرابری در پیشرفت تحصیلی در صد قبولی دختران در کنکور و متغیر های رشد اعتقادی و انگیزش نسبت به مدرسه ، عملکرد دختران بهتر از پسران بود هاست

نش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان " نابرابری های آموزشی : مورد ویژه دانش آموزان pacific " مطرح می کند که یک رابطه علی بین آرزوها و پیشرفت تحصیلی توسط جامعه شناسی آموزش و پرورش تا حد زیادی تشخیص داده شده است. اما مطالعات معاصر به ویژه مطالعات مربوط به اقلیت های قومی نژادی نشان می دهد که این ارتباط پیچیده تر است. به عنوان مثال در نیوزلند پیشرفت دانش آموزان pacific علی رغم آرزوهای بالای آنان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ضعیف است.

(ویگنولز و مسیج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) در رساله خود با عنوان " نابرابری و عملکرد مدرسه: تاثیر قانون "NO Child Left Behind" بر روی آزمون دانش و مهارت های تگزاس" به بررسی تاثیر کیفیت معلم و پایگاه اجتماعی اقتصادی کودکان بر عملکرد تحصیلی آنان در آزمون دانش و مهارت های تگزاس می پردازد در این تحقیق داده ها از طریق " سیستم شاخص های علمی بهترین ها " از گزارش ۲۰۰۵-۲۰۰۶ گرفته شده است. برای بررسی نابرابری ها در آموزش و پرورش عواملی مانند پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش آموزان، حقوق معلمان، سرمایه گذاری مدرسه و نسبت معلم به دانش آموز در نظر گرفته شده است. با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه این نتایج به دست آمده است که پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش آموزان مهم ترین تاثیر را بر عملکرد مدرسه دارد. دو متغیر دیگر یعنی حقوق معلم و نسبت دانش آموز - معلم تاثیر معنی داری بر عملکرد مدرسه دارد.

(برین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹) در مقاله ای با عنوان " نابرابری ناپایدار در دستیابی (اکتساب) آموزشی: شواهدی از ۸ کشور اروپایی" در واکنش به گزارش تحقیقی از شویت و بلوسفیلد<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) درباره ثبات نابرابری های اجتماعی اقتصادی در دستیابی آموزشی با ذکر دلایلی مطرح می کنند که باید انتظار داشته باشیم که امروزه نابرابری های طبقاتی تاثیری کاهش یابنده در دستیابی آموزشی داشته باشند.

(کلمن، ۲۰۱۵) در تحقیقی نشان داد که دانش آموزانی که به اقشار بالا و متوسط جامعه تعلق داشتند، به مراتب بهتر از کودکانی عمل کردند که از طبقات محروم بودند.

(کولی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰) در پایان نامه دکترای خود در دانشگاه کارولینای جنوبی با عنوان "تفکر مجدد در رویکردهای انتقادی به بقای (ماندگاری) نابرابری در آموزش و پرورش" مطرح می کند که در طی دهه هادانشمندان تربیتی به شدت در تلاش هستند تا بفهمند که چرا نابرابری های آموزشی هنوز وجود دارند. این رویکردها متفاوت است اما همه رویکردها در صدد هستند تا منابع فرصت ها و پیامدها را برای تمام دانش آموزان بهبود بخشند. در این پایان نامه عواقب هر یک از سنت ها و رویکردها را می فهمیم و نگرش های مربوط به نابرابری های آموزشی و بقای آن مطرح شده است. این پایان نامه کاربرد نوشته های فیلسوف سیاسی Brian Barry را به عنوان چهارچوب نظری در نظر گرفته شده است کاراوبه عناصر هر یک از سنت ها مربوط می شود تا دیدگاه ی را ایجاد کند که به ارزشهای هر رویکرد توجه نماید. فرض این پژوهش این است که زبان سخن گفتن و سیاست های انتقادی پایدار در تحقیق آموزشی برای کشف علل زیربنایی و مقابله اثر بخش بانبروهای اقتصادی سیاسی و فرهنگی که

<sup>۱</sup>. Nash

<sup>۲</sup>. Voronica . A. Matinez – Cantu

<sup>۳</sup>. Breen

<sup>۴</sup>. Shavit and Blossfeld

<sup>۵</sup>. Cooley

درصدافزایش نابرابری درتعلیم وتربیت وجامعه هستندبایدایدئولوژی های جدیدروش های تفکرجدیدورویکردهای جدیدی رایپیداکنند.

(دانیل هورن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) در پایان نامه دکترای خود با عنوان "مقالاتی درباره نهادهای آموزشی و نابرابری فرصت ها" به بررسی علل و پیامدهای نابرابری فرصت ها در نهادهای آموزشی انتخاب شده در کل و نیز تاثیرات جداسازی انتخابی اولیه( زودهنگام) در مجارستان و دلایل ممکن برای تکامل آنها به طور اخص می پردازد. در این پایاننامه نابرابری فرصت ها به عنوان تاثیر پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش آموزان بر روی عملکرد آنها در نظر گرفته می شود. هر چه تاثیر زمینه خانوادگی بر روی نتایج دانش آموزان بیشتر باشد میزان نابرابری بیشتر می شود. ا

گزارش یونیسف در سال ۲۰۱۲ درباره نابرابری آموزشی در بین دختران و پسران کشورهای مختلف حاکی از وجود نابرابری آموزشی در بین دختران و پسران است اما در این گزارش مطرح شده است که در تمامی کشورهایی که یونیسف در جهت کاهش نابرابری جنسیتی مداخلاتی انجام داده است میزان نابرابری جنسیتی در آموزش و پرورش رو به کاهش است

بر اساس برنامه شاخص های OECD یازده کشور توسعه یافته از سراسر دنیا به همراه یونسکو و ای سی دی پروژه WEI<sup>۲</sup> به منظور تولید مجموعه ای از شاخص های واقعی برای مقایسه بین المللی گرد هم آمدند. در گزارش ۱۹۹۹ آمده است که کشورها نابرابری را در ۰.۱ دستیابی به مدرسه، انتظارات از مدرسه(امید به مدرسه) و کیفیت آموزش و پرورش تجربه می کنند همچنین نابرابری بین دختران و پسران اقوام مختلف و ساکنان شهر و روستا مشاهده می ود اما در این پروژه هیچ شاخصی ارائه نشده است.

(باتانی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶) درمقاله ای تحت عنوان "نشانگرهای آموزشی بین المللی O.E.C.D" این شاخص ها رامدنظر قرارداده است. شاخص های زمینه، فرایند ومنابع شامل شاخص های مالی، مشارکت؛تحقیق وتوسعه آموزشی وتصمیم گیری وشاخص های برونداد بررسی کرده است.

یکی از تحقیقات مطرح درباره برابری سیستم های آموزشی پروژه گروه اروپایی تحقیق درباره برابری در سیستم های آموزشی (EGREES) می باشد در این تحقیق که توسط گروه اروپایی تحقیق درباره برابری سیستم های آموزشی در از سال ۲۰۰۱ شروع شده است و در سال ۲۰۰۵ گزارش نهایی آن به دو زبان فرانسوی و انگلیسی منتشر شده است. در این مطالعه وضعیت سیستم های آموزشی ۲۵ کشور عضو اتحادیه اروپا با استفاده از شاخص های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. زمینه نابرابری در آموزش وپرورش پیامدهای فردی آموزش و پرورش نابرابری های اجتماعی و اقتصادی منابع فرهنگی آرزوها و ادراکات نابرابری در فرایند آموزش کمیت آموزش دریافتی کیفیت آموزش دریافتی نابرابری در آموزش مهارتها رشد فردی شغل های مدرس تاثیرات اجتماعی و سیاسی نابرابری ها در آموزش و پرورش آموزش و پرورش و تحرک اجتماعی مزایای آموزش برای محرومان تاثیرات جمعی نابرابری ها.

۱. Daniel Horn

۲. World Education Indicator

۳. Bottani

بنابراین در این پژوهش پس از مطالعه مبانی نظری مختلف، مقالات متعدد، کتابها و مدل‌ها و منابع دیگر در این زمینه، عواملی به عنوان، عوامل مرتبط با نابرابری آموزشی شناسایی شده است و در واقع مسئله تحقیق به صورت چهار سوال بیان شده است که:

۱- ابعاد و مولفه‌های نابرابری‌های آموزشی (عوامل، علل و ریشه‌های نابرابری‌های آموزشی) مشهد کدام است؟

۲- وضعیت ابعاد و مولفه‌های نابرابری‌های آموزشی چگونه است؟

۳- مدل مطلوب برای رفع نابرابری‌های آموزشی در آموزش و پرورش چیست؟

۴- درجه تناسب مدل مطلوب ارائه شده به چه میزان است؟

### ادبیات پژوهش:

نابرابری آموزشی مفهومی است که در دهه‌های هفتاد و هشتاد قرن بیستم، توجه پژوهشگران زیادی را به خود معطوف داشته است (دهقان، ۱۳۸۳، ص. ۴۲). اما قدمت نابرابری آموزشی به دیرپایی نهاد تعلیم و تربیت است. بررسی تاریخچه آموزش و پرورش و تحولات آن نشان می‌دهد که آموزش و پرورش در طول تاریخ، تاییدی دو قرن پیش در سراسر دنیا ماهیتی طبقاتی داشته و صاحبان ثروت و قدرت، آموزش و پرورش را در انحصار خود داشتند و مصر بودند که تعلیمات ویژه‌ای را برای فرزندان خود طلب کنند و آنها را برای پذیرش مسئولیت‌های خاص در جامعه آماده سازند. کسانی که از قدرت و ثروت بی‌بهره بودند و عمدتاً شغل شان پیشه‌وری و صنعت‌گری بود، موظف بودند فرزندان خود را نزد خویش یا آشنایان شان ببرند و حرفه خود را به آنان بیاموزند تا فرزندان در جای پدران قرار گیرند. بنابراین مفهوم برابری آموزشی در چنین شرایطی اصولاً مطرح نبوده است. این مفهوم از زمانی مطرح شد که دولت‌ها مسئول رسیدگی به امور تعلیم و تربیت کودکان شدند. تعاریف و مصادیقی که برای مفهوم برابری آموزش از آن زمان تا کنون به کار رفته، به تدریج تغییر کرده و سطح توقعات مردم از دولت‌ها برای برابر کردن فرصت‌های آموزشی ارتقاء یافته است؛ که از راه یافتن کودکان لازم‌التعلیم برای حضور در مدارس و ارائه آموزش رایگان شروع شده است. بعدها برابری آموزشی را اجباری شدن آموزش برای کودکان لازم‌التعلیم و ارائه آموزش‌های یکسان به آنان تا سطح معین بدون دخالت موقعیت اجتماعی آنها تعریف کردند. در سال‌های اخیر، یکی از مهم‌ترین مسائل مطرح در نابرابری‌های آموزشی، نحوه و میزان دسترسی افراد به آموزش عالی می‌باشد. به عبارت دقیق‌تر، بسیاری از صاحب‌نظران بر این اعتقادند که امروزه نابرابری آموزشی، بیشتر از حیث میزان ورود دانش‌آموزان به مراکز آموزش عالی قابل مشاهده می‌باشد (نوغانی ۱۳۸۶، ص. ۷۱).

در جوامع مدرن، نظریه برابری آموزشی، ریشه در نظرات راولز (۲۰۱۵) دارد. طبق نظر راولز، سه اصل برابری فرصت‌ها، در زمینه سیستم‌های آموزشی عبارتند از:

۱. فراهم ساختن تسهیلات آموزشی برابر برای افراد واجد شرایط

۲. فراهم آوردن کمترین میزان آموزش برای هر فرد

### ۳. ایجاد امکانات وتدارکات ویژه برای گروه های محروم راولز(۲۰۱۵:۳۰۲).

براساس این سه اصل (راولز، فارل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹، ۱۹۹۴) در ارتباط با سیستم های آموزشی سه نوع عمده برابری را مشخص نمود: (۱) برابری در دستیابی (۲) برابری در درونداد (۳) برابری در پیامد و (۴) برابری تاثیرات آموزشی بر مراحل زندگی. (چنچ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)

در رابطه با نقش آموزش وپرورش در جوامع مدرن و دلایل زیر بنایی نابرابری آموزشی دو رویکرد ساختاری – کارکردی و تئوری تعارض مطرح هستند که بین این دو رویکرد تفاوت های عمده ای وجود دارد از دیدگاه رویکرد ساختاری – کارکردی یک جامعه مشابه با یک ارگانسیم از خرده سیستم هایی تشکیل شده است که برآورده ساختن نیاز های اساسی سیستم ، وظایف مختلفی انجام می دهد (دورکیم<sup>۳</sup>، ۱۹۷۲)

کارکرد گرایان و ساختارگرایان برجسته ای از جمله پارسونز<sup>۴</sup> و شولتز<sup>۵</sup> معتقدند که آموزش و پرورش " برابر ساز بزرگ " است برای اینکه می تواند فرصت های برابر ایجاد کند و موجب تحرک اجتماعی شود(پارسونز، ۲۰۱۵) شولتز، ۱۹۶۱، انکل واسمیت<sup>۶</sup> (۲۰۱۵). اگرچه کارکرد – ساختار گرایان می پذیرند که نابرابری در آموزش و پرورش وجود دارد اما بحث می کنند که وجود نابرابری آموزشی اساسا بیشتر به علت تفاوت در استعداد، نگرش ها و مسئولیت پذیری فردی دانش آموزان است تا پیامدهای عملکرد سیستم.

در حالی که نظریه پردازان تضاد مبتنی بر مارکسیستی مانند بوردیو<sup>۷</sup>، کلینز<sup>۸</sup>، بولز و جینتیس<sup>۹</sup> بیان می کنند نابرابری آموزشی و اجتماعی نتیجه کمبود و کاستی های سیستم اجتماعی می باشد. این نظریه پردازان تعارض تعلیم و تربیت را به عنوان مهم ترین " ابزار ایدئولوژیک دولت " می دانند که به نفع طبقه حاکم خدمت می کند(بولز وجنتیز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵، کولینز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵، بوردیو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵، السیوسر<sup>۱۳</sup>، ۱۹۷۱). بوردیو که در کارهایش تاکید ویژه ای بر فرهنگ و بازتولید فرهنگی دارد مطرح می کند که آموزش و پرورش از طریق برنامه درسی پنهان<sup>۱۴</sup> نقش اساسی در بازتولید فرهنگ گروه مسلط و حفظ سهم های اجتماعی نابرابر ایفا می کند(بوردیو وپسیرون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۴)

مشابه اقتصاددانان نئومارکسیست از جمله بولز و جنتیز انتقاد می کنند که سیستم آموزشی در جامعه سرمایه داری آمریکا " نابرابری های اقتصادی را از طریق فراهم ساختن مکانسیم باز ، هدفمند و نمایان برای

۱. Farrel

۲ Chanch

۳ Durkheim

۴. Parsons

۵. Schultz

۶ Inkle & Smith

۷. Bourdieu

۸. Collins

۹. Bowles and Gintis

۱۰ Bowles & Gintis

11. Collins

۱۲ Bourdieu

13. Althusser

14 Hidden Cureculum

15. Bourdieu & Passeron

گماردن افراد به موقعیت های اقتصادی مشروع می سازد". آنان نتیجه گیری می کنند که مدارس در جوامع مدرن در واقع " به جای تصحیح و از بین بردن نابرابری آن را بازتولید می کنند چنج (۲۰۱۴:۸۳). توسعه یافتگی کشورها، اقدامات رفاهی دولت ها، بهبود شرایط عمومی زندگی، کاهش اندازه خانواده ها، افزایش رفاه عمومی، تغییر در نهادهای آموزشی، آموزش های پیش از دبستان، مراقبت های بهداشتی اولیه، آموزشهای ویژه و تمام وقت، تغییر در نحوه آموزشها، خصوصی سازی در آموزش و پرورش، افزایش تعداد مدارس، رشد اقتصادی خانواده ها و افزایش حمایت های مدارس تماما چیزهایی هستند که می توانند تاثیر تفاوت های طبقاتی را در عملکرد مدارس کم کنند (برینو همکاران، ۲۰۱۰).

فارل ودانشمندان ابعاد نابرابری های آموزشی عبارتند از: نژاد، قومیت، جنسیت، مذهب، زبان، پایگاه اجتماعی اقتصادی، موقعیت جغرافیایی و (چنج، ۲۰۱۴، ص. ۸۳). و (جانستون، ۱۹۹۰) نیز ابعاد برابری فرصت های آموزشی شامل: برابری فرصت های آموزشی بین طبقات اجتماعی مختلف، برابری فرصت های آموزشی برای دختران و پسران؛ برابری فرصت های آموزشی برای اقوام و نژادهای مختلف؛ برابری فرصت های آموزشی برای مناطق شهری و روستایی؛ یابرخوردار و نابرخوردار می داند ("اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶، ص. ۱۰۷)، به عبارت دیگر در مطالعه نابرابری های آموزشی ' این نابرابری ها را می توان در میان گروه های دارای موقعیت و طبقات اجتماعی مختلف' بین دختران و پسران' بین نژادها و قومیت های مختلف و نیز بین مناطق شهری و روستایی مورد بررسی قرار داد. این مسئله را می توان از دیدگاه انتخاب واحدهای مقایسه مورد بررسی قرار داد. نکته اساسی در ارائه تصویری از نابرابری ها در نظام آموزشی آن است که نخست باید گروه های مورد نظر مشخص گردند. به عبارت دیگر باید معین شود که نابرابری آموزشی، بین چه کسانی و یا واحدهایی مورد سنجش قرار می گیرد؛ یعنی مطالعه نابرابری ها نیازمند انتخاب واحدهای مقایسه می باشد. برای این منظور واحدهای مختلفی در نظر گرفته می شود. و در این پژوهش عوامل موثر بر نابرابری آموزشی عبارتند از: عوامل مربوط به زمینه خانوادگی، عوامل مربوط به درونداد، عوامل مربوط به فرایند و عوامل مربوط به برون داد. که هر کدام از آنها دارای متغیر های دیگری نیز می باشند.

### روش پژوهش:

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نوع داده ها تلفیقی (کمی و کیفی) است. با توجه به بررسی اسنادی مطالعات نابرابری آموزشی در داخل کشور و خارج و همچنین نظر سنجی از متخصصان و خبرگان برای بررسی وضعیت موجود و ارزیابی مدل پیشنهادی، پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی است. کلیه دانش آموزان و مدیران مدارس مقطع متوسطه مناطق هفت گانه شهر مشهد به عنوان جامعه آماری این پژوهش تعریف که حجم جامعه دانش آموزان برابر با (۲۰۵۳۳۶) نفر می باشد و حجم جامعه مدیران برابر با (۲۰۱۹) نفر می باشد که از این تعداد به روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی و با استفاده از فرمول نمونه گیری کوکران (تعداد (۳۸۴) نفر دانش آموز و (۳۲۳) نفر مدیر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات دو پرسشنامه محقق ساخته است که پس از مرور کتابخانه های و اینترنتی نابرابری آموزشی در داخل و خارج از کشور فهرستی از ابعاد، مولفه ها نابرابری های آموزشی تهیه که پس از مصاحبه با چندین صاحب نظر در حوزه نابرابری



آموزشی واساتید حوزه فهرست نهایی در ۴بعد و ۱۳مولفه بر اساس طیف لیکرت و با توجه به شرایط موجود ومطلوب نابرابری های آموزشی تدوین شد . روایی پرسشنامه از طریق روای محتوا (با استفاده از نظر های اساتید راهنما ومشاورو چند تن از متخصصان ) تایید شدو جهت پایایی از روش الفای کرونباخ استفاده که به ترتیب برای شاخص زمینه خانوادگی :ضریب (۰/۸۱۹) و شاخص فرآیند: ضریب (۰/۸۹۸) و شاخص برونداد: ضریب (۰/۹۱۴) و شاخص های درونداد ضریب:(۰/۷۸۳) بدست آمد.وبرای تحلیل داده ها های جمع اوری شده در بخش کمی :از آمار توصیفی منجمله شاخص هایی همچون میانگین، انحراف معیار،مینیمم، ماکسیمم، فراوانی ، جهت نشان دادن وضعیت داده ها.و در بخش آمار استنباطی در تجزیه و تحلیل عوامل و بررسی وضعیت نابرابری وارائه مدل مطلوب ودر جه تناسب مدل ارائه شده از روش های آمار استنباطی همچون آزمونهای تی تست تک نمونه ای<sup>۱</sup> و مدل معادلات ساختاری (SEM<sup>۲</sup>) در نرم افزار اس پی اس و لیزرل<sup>۳</sup> استفاده شد. در بخش کیفی :پس از دریافت وجمع آوری داده ها د رمورد متغیر های مورد نظر نسبت به نظم، دسته بندی و کد گذاری پاسخ ها وشناخت ابعاد ومولفه های نابرابری آموزشی از طریق استنتاج واستنباط از مفاهیم ومضامین مرتبط وبررسی شده اقدام شد که در نهایت عوامل ومولفه های ابرابر آموزشی نیز احصا گردید .

### یافته های پژوهش:

جدول ۱: آماره های توصیفی ویژگی های جمعیت شناختی نمونه های پژوهش (مدیران ودانش آموزان )

ردیف	متغیرها		دانش آموزان		متغیرها		مدیران
	جنسیت	مرد	فراوانی	درصد	جنسیت	فراوانی	
۱	جنسیت	مرد	۱۷۵	۴۵/۶	جنسیت	مرد	۱۵۸
		زن	۲۰۹	۵۴/۴			زن
۲	مذهب	شیعه	۳۴۰	۸۸/۵	مذهب	شیعه	۲۹۷
		سنی	۳۴	۸/۹		سنی	۱۷
		غیره	۱۰	۲/۶		غیره	۹
۳	رشته تحصیلی	انسانی	۷۷	۲۰/۱	مدرک تحصیلی	دیپلم	۹
		تجربی	۸۵	۲۲/۱		لیسانس	۲۵۸
		ریاضی	۸۰	۲۰/۸		فوق لیسانس	۳۷
		کارودانش	۶۸	۱۷/۷		دکتری	۱۹
		فنی و حرفه ای	۵۶	۱۴/۶			
	معارف	۱۸	۴/۷				

- 1 One Sample T Test
- 2 . Structural Equation Model: SEM
- 3- Lisrel

		۷۲/۱	۲۷۷	فارسی	زبان	۴
		۳/۱	۱۲	عربی		
		۱۷/۲	۶۶	ترکی		
		۷/۶	۲۹	کردی		
		۰	۰	سایر زبان ها		
انحراف معیار	میانگین	ماکسیمم	مینیمم	سن دانش آموزان		۵
		۱۶/۸۲	۱۸	۱۶		
انحراف معیار	میانگین	ماکسیمم	مینیمم	سن مدیران		۶
		۴۷/۰۵	۵۲	۴۲		

**بررسی سوال اول:** ابعاد ومولفه های نابرابری های آموزشی (عوامل، علل وریشه های نابرابری های آموزشی) مشهد کدام است؟بر اساس پیشینه تحقیق، مبانی نظری ومطالعات انجام شده در مجموع ۵ بعد استخراج شد که در ۱۳ مولفه دسته بندی شد. این ابعاد ومولفه ها مبنای کار محقق برای طراحی پرسشنامه وضعیت موجود ومطلوب ونیز مدل پیشنهادی تحقیق قرار گرفت. در جدول (۲) ابعاد ومولفه های نابرابری آموزشی ونیز منابعی که این ابعاد ومولفه های از آن استخراج شده، به خوبی نشان داده شده است:

جدول ۲: ابعاد ومولفه های نابرابری های آموزشی منابع مرتبط با آن

ردیف	ابعاد نابرابری آموزشی	مولفه های نابرابری آموزشی	منابعی که مولفه ها از ان استخراج شده اند
۱	زمینه خانوادگی	وضعیت اجتماعی واقتصادی خانواده	(غلامیان، ۱۳۸۷)، (کانست ومکنباخ، ۱۹۹۴)، (رضوی، اشکوه طاهری، ۱۳۸۹)
		ساختار خانواده	(فرهنگ خواه، ۱۳۹۳)، (هرناندز، ۲۰۰۹)
	حمایت وحساسیت تحصیلی والدین	حمایت وحساسیت تحصیلی والدین	(قاسمی اردهایی وهمکاران، ۱۳۹۰)
		ارزیابی منابع فرهنگی وسر مایه	(نوغانی، ۱۳۸۲)، (دی ماجیو، ۱۹۸۲)، (کالیمنیو کرای، ۱۹۹۶)

	فرهنگی		
۲	ادراک دانش آموزان از جو انضباطی مدرسه	فرآیند مدرسه	
	ارتباط با کادر مدرسه		
۳	امکانات فیزیکی وکالبدی (فضا)	درونداد	
	نیروی انسانی		
	اقتصادی (بودجه وعمرانی)		
۴	تعلق به مدرسه	برونداد (غیر شناختی)	
	رشد اعتقادی دانش آموزان		
	خود پنداره تحصیلی		
	انگیزش نسبت به مدرسه		

**بررسی سوال دوم:** وضعیت ابعاد و مولفه های نابرابری های آموزشی چگونه است ؟ در این قسمت به بررسی وضعیت موجود و مطلوب این مولفه ها و ابعاد آنها بطور کلی و همچنین به تفکیک نواحی هفت گانه آموزشی مشهد پرداخته می شود. همچنین با توجه به نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از آزمون پارامتری تی

تک نمونه ای استفاده می شود که در آن نیاز به یک میانگین فرضی می باشد و با توجه به ارزش گذاری گزینه ها، میانگین ۳ منظور گردیده است .

جدول ۳: نتایج آزمون تی تک نمونه ای شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی

متغیر	وضعیت مورد بررسی	منطقه	تعداد	میانگین	آماره t	اختلاف از میانگین فرضی	سطح معناداری (Sig)
شاخص زمینه خانوادگی	موجود	ناحیه ۱	۶۲	۳/۲۸	۳/۷۱	۰/۲۸	۰/۰۰۰
		ناحیه ۲	۴۷	۳/۲۵	۳/۱۴	۰/۲۵	۰/۰۰۳
		ناحیه ۳	۳۹	۳/۲۴	۲/۴۴	۰/۲۴	۰/۰۲۰
		ناحیه ۴	۷۰	۳/۲۲	۲/۳۷	۰/۲۲	۰/۰۲۲
		ناحیه ۵	۴۸	۳/۲۰	۲/۶۳	۰/۲۰	۰/۰۱۰
		ناحیه ۶	۵۷	۳/۲۰	۲/۴۰	۰/۲۰	۰/۰۲۰
		ناحیه ۷	۶۱	۳/۱۳	۱/۳۶	۰/۱۳	۰/۱۸۱
	مطلوب	ناحیه ۱	۶۲	۳/۰۸	۰/۹۶	۰/۰۸	۰/۳۴
		ناحیه ۲	۴۷	۳/۰۸	۰/۷۰	۰/۰۸	۰/۴۹
		ناحیه ۳	۳۹	۳/۰۵	۰/۵۱	۰/۰۵	۰/۶۱
		ناحیه ۴	۷۰	۳/۰۴	۰/۴۵	۰/۰۴	۰/۶۵
		ناحیه ۵	۴۸	۳/۰۰	-۰/۰۳	۰/۰۰	۰/۹۸
		ناحیه ۶	۵۷	۲/۹۹	-۰/۱۷	-۰/۰۱	۰/۸۶
		ناحیه ۷	۶۱	۲/۹۳	-	-	-۰/۰۷

با توجه به جدول فوق مشاهده می شود که:

میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص زمینه خانوادگی در وضعیت موجود به ترتیب مناطق هفت گانه آموزشی مشهود کاهش یافته است به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۱ (با میانگین ۳/۲۸) بهتر از سایر نواحی می باشد. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه ای در مناطق هفت گانه مشخص می شود که به جز ناحیه ۷، هر دو شروط برقرار می باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی به جز ناحیه ۷؛ بطور معناداری بالاتر از حد متوسط می باشد ولی در ناحیه هفت در سطح متوسط است.

میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص زمینه خانوادگی در وضعیت مطلوب به ترتیب مناطق هفت گانه آموزشی مشهود کاهش یافته است به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۱ (با میانگین ۳/۰۸) بهتر از سایر نواحی می

باشد. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه ای در مناطق هفت گانه مشخص می شود که حداقل یکی از شروط برقرار نمی باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ در سطح متوسط و یا پایینتر از سطح متوسط می باشند.

جدول ۴: نتایج آزمون تی تک نمونه ای شاخص فرآیند مدرسه به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی

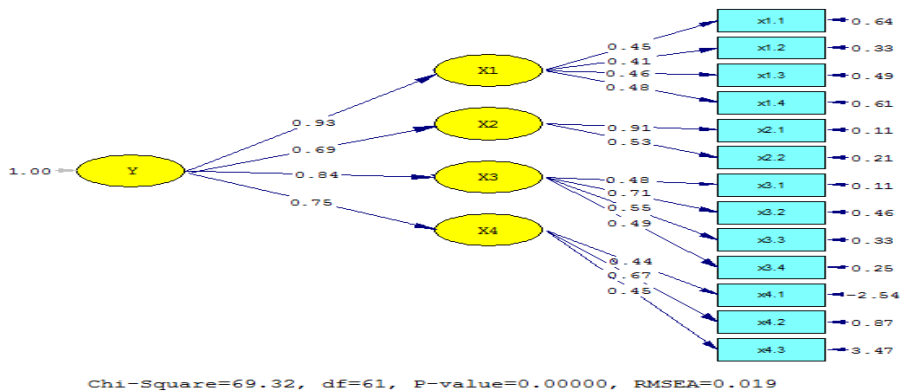
متغیر	وضعیت مورد بررسی	منطقه	تعداد	میانگین	آماره t	اختلاف از میانگین فرضی	سطح معناداری (sig)
شاخص فرآیند مدرسه	موجود	ناحیه ۱	۶۲	۲/۳۷	-۷/۹۵	-۰/۶۳	۰/۰۰۰
		ناحیه ۲	۴۷	۲/۳۴	-۷/۸۰	-۰/۶۶	۰/۰۰۰
		ناحیه ۳	۳۹	۲/۳۱	-۶/۹۰	-۰/۶۹	۰/۰۰۰
		ناحیه ۴	۷۰	۲/۳۰	-۶/۴۹	-۰/۷۰	۰/۰۰۰
		ناحیه ۵	۴۸	۲/۲۹	-۸/۹۲	-۰/۷۱	۰/۰۰۰
		ناحیه ۶	۵۷	۲/۲۸	-۷/۸۶	-۰/۷۲	۰/۰۰۰
		ناحیه ۷	۶۱	۲/۲۱	-۷/۶۰	-۰/۷۹	۰/۰۰۰
مطلوب		ناحیه ۱	۶۲	۲/۴۲	-۷/۱۳	-۰/۵۸	۰/۰۰۰
		ناحیه ۲	۴۷	۲/۳۸	-۵/۶۴	-۰/۶۲	۰/۰۰۰
		ناحیه ۳	۳۹	۲/۳۷	-۷/۸۱	-۰/۶۳	۰/۰۰۰
		ناحیه ۴	۷۰	۲/۳۵	-۶/۴۶	-۰/۶۵	۰/۰۰۰
		ناحیه ۵	۴۸	۲/۳۳	-۶/۹۹	-۰/۶۷	۰/۰۰۰
		ناحیه ۶	۵۷	۲/۳۱	-۸/۱۴	-۰/۶۹	۰/۰۰۰
		ناحیه ۷	۶۱	۲/۲۹	-	-۰/۷۱	۰/۰۰۰
				۶/۰۸			

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص برونداد و نتایج در وضعیت موجود به ترتیب در مناطق چهار، پنج، شش، یک، دو، سه و هفت کاهش یافته است؛ به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۴ (با میانگین ۳/۲۵) بهتر از سایر نواحی می‌باشد. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه ای در نواحی یک، دو، چهار، پنج و شش مشخص می‌شود که هر دو شروط برقرار می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص برونداد و نتایج به تفکیک در نواحی یک، دو، چهار، پنج و شش؛ بطور معناداری بیشتر از حد متوسط می‌باشد. ولی در نواحی سه و هفت، حداقل یکی از شروط برقرار نمی‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص برونداد و نتایج در این نواحی؛ در حد متوسط می‌باشد.

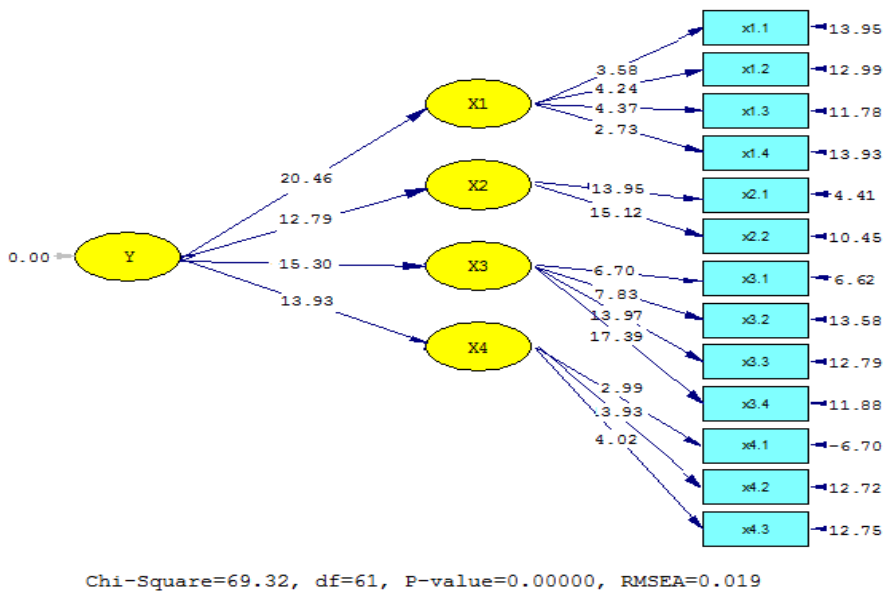
میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص برونداد و نتایج در وضعیت مطلوب به ترتیب در مناطق چهار، پنج، شش، یک، دو، سه و هفت کاهش یافته است؛ به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۴ (با میانگین ۳/۳۱) بهتر از سایر نواحی می‌باشد. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه ای در مناطق هفت گانه مشخص می‌شود که هر دو شروط برقرار می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص برونداد و نتایج به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ بطور معناداری بیشتر از حد متوسط می‌باشد.

**بررسی سوال سوم:** مدل مطلوب برای رفع نابرابری های آموزشی در آموزش و پرورش چیست؟ در این قسمت با استفاده از روش معادلات ساختاری به بررسی مدل مطلوب برای رفع نابرابری های آموزشی در آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. بر پایه مدل های ساختاری مشخص می‌شود که کدام متغیر مستقل دارای تاثیر بر کدام متغیرهای وابسته هستند. به این ترتیب با بهره گیری از مدل معادله ساختاری می‌توان به طور همزمان به ارزیابی کیفیت سنجش متغیرها و مقبولیت اثرات مستقیم و غیر مستقیم و همچنین تعامل های تعریف شده میان متغیرها پرداخت. این پژوهش بر اساس پرسشنامه ای در قالب متغیر وابسته " نابرابری های آموزشی " و متغیرهای مستقل " شاخص زمینه خانوادگی ، شاخص فرآیند مدرسه ، شاخص برونداد و نتایج ، شاخص های درونداد " می‌باشد که همه این متغیرها مکنون (نهفته) هستند. در پژوهش حاضر جهت بررسی مدل مطلوب ، مدل عاملی مرتبه دوم طراحی گردیده است. مدل های عاملی مرتبه دوم، مدل های عاملی هستند که در آنها عامل های پنهانی که با استفاده از متغیر های مشاهده شده اندازه گیری می‌شوند، خود تحت تاثیر یک متغیر زیر بنایی تر و به عبارتی متغیر پنهان، قرار دارند. در این بخش با استفاده از مدل سازی معادله ساختاری به تجزیه و تحلیل و برآورد مدل پژوهش پرداخته خواهد شد. نمودارهای نمودارهای ۱ و ۲ به ترتیب نمودار ضرایب مسیر و مقادیر آماره t مربوط به مدل پژوهش را نشان می‌دهند

### نمودار ۱:نمودار ضرایب عاملی و ضریب مسیر مدل پژوهش



### نمودار ۲:نمودار مقادیر آماره t برای مدل پژوهش



که در این نمودار ها :

y : نابرابری های آموزشی ( متغیر وابسته)

x1 : شاخص زمینه خانوادگی ، x2 : شاخص فرآیند مدرسه ، x3 : شاخص برونداد و نتایج ، x4 : شاخص های درونداد (متغیرهای مستقل)

x1.1 : وضعیت اجتماعی و اقتصادی ، x1.2 : ساختار خانواده ، x1.3 : حمایت وحساسیت تحصیلی والدین ، x1.4 : ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی

x2.1 : ادراک دانش آموزان از جو انضباطی ، x2.2 : ارتباط با کادر مدرسه

3.1.x: تعلق به مدرسه ، 3.2.x: رشد اعتقادی دانش آموزان ، 3.3.x: خودپنداری تحصیلی، 3.4.x: انگیزش نسبت به مدرسه

4.1.x: شاخص های امکانات فیزیکی (فضا)، 4.2.x: شاخص های نیروی انسانی ، 4.3.x: شاخص های اقتصادی با توجه به نمودارهای ۱ و ۲، خلاصه نتایج بدست آمده از مدل برازش شده در جدول زیر، نشان داده شده است. همانطور که گفته شد مسیرهایی که مقدار آماره تی (t-value) آنها بیشتر از ۱/۹۶ و یا کمتر از ۱/۹۶- باشد، معنادار هستند.

جدول ۷: نتایج برازش مدل پژوهش

رابطه های مورد بررسی	ضریب مسیر <sup>۱</sup>	آماره تی (t)	ضریب تعیین (R <sup>2</sup> )	نتیجه
نابرابری های آموزشی ← شاخص زمینه خانوادگی	۰/۹۳	۲۰/۴۶	۰/۶۴	معنادار است
نابرابری های آموزشی ← شاخص فرآیند مدرسه	۰/۶۹	۱۲/۷۹	۰/۵۳	معنادار است
نابرابری های آموزشی ← شاخص برونداد و نتایج	۰/۸۴	۱۵/۳۰	۰/۶۱	معنادار است
نابرابری های آموزشی ← شاخص درونداد	۰/۷۵	۱۳/۹۳	۰/۵۴	معنادار است

با توجه به جدول ۷: ضریب مسیر بین نابرابری های آموزشی و شاخص زمینه خانوادگی برابر با ۰/۹۳ می باشد که مقداری مثبت می باشد. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با ۲۰/۴۶ است که از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری های آموزشی و شاخص زمینه خانوادگی تایید می شود و می توان گفت شاخص زمینه خانوادگی بر نابرابری های آموزشی تاثیر مثبت و معناداری دارد. ضریب تعیین ارتباط بین مقدار واریانس شرح داده شده یک متغیر نهفته را با مقدار کل واریانس آن سنجش می نماید، مقدار این ضریب از ۰ تا ۱ متغیر است، که مقادیر بزرگ تر آن مطلوب تر است. با توجه به جدول مقدار ضریب تعیین برابر با ۰/۶۴ می باشد و می توان گفت ۶۴ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص زمینه خانوادگی بیان می شود که این مقدار در سطح قابل توجهی می باشد. ضریب مسیر بین نابرابری های آموزشی و شاخص فرآیند مدرسه برابر با ۰/۶۹ می باشد که مقداری مثبت می باشد. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با ۱۲/۷۹ است که از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری های آموزشی و شاخص فرآیند مدرسه تایید می شود و می توان گفت شاخص فرآیند مدرسه بر نابرابری های آموزشی تاثیر مثبت و معناداری دارد. با توجه به جدول مقدار ضریب تعیین برابر با ۰/۵۳ می باشد و می توان گفت ۵۳ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص فرآیند مدرسه بیان می شود که این مقدار در سطح قابل توجهی می باشد.

<sup>1</sup> -Path Coefficients



ضریب مسیر بین نابرابری های آموزشی و شاخص برونداد و نتایج برابر با ۰/۸۴ می باشد که مقداری مثبت می باشد. مقدار آماره تی ( t ) مربوط به آن برابر با ۱۵/۳۰ است که از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری های آموزشی و شاخص برونداد و نتایج تایید می شود و می توان گفت شاخص برونداد و نتایج بر نابرابری های آموزشی تاثیر مثبت و معناداری دارد. با توجه به جدول مقدار ضریب تعیین برابر با ۰/۶۱ می باشد و می توان گفت ۶۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص برونداد و نتایج بیان می شود که این مقدار در سطح قابل توجهی می باشد.

ضریب مسیر بین نابرابری های آموزشی و شاخص درونداد برابر با ۰/۷۵ می باشد که مقداری مثبت می باشد. مقدار آماره تی ( t ) مربوط به آن برابر با ۱۳/۹۳ است که از ۱/۹۶ بیشتر است بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری های آموزشی و شاخص درونداد تایید می شود و می توان گفت شاخص درونداد بر نابرابری های آموزشی تاثیر مثبت و معناداری دارد. با توجه به جدول مقدار ضریب تعیین برابر با ۰/۵۴ می باشد و می توان گفت ۵۴ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص درونداد بیان می شود که این مقدار در سطح قابل توجهی می باشد. با توجه به نتایج بدست آمده و مقایسه ضرایب مسیر می توان گفت به ترتیب متغیرهای شاخص زمینه خانوادگی، شاخص برونداد و نتایج، شاخص های درونداد و شاخص فرآیند مدرسه بیشترین تاثیر را بر نابرابری های آموزشی دارند

**سوال چهارم:** درجه تناسب مدل مطلوب ارائه شده به چه میزان است؟ شاخص های برازش مدل تاییدی روی هم رفته ، هریک از شاخص های بدست آمده برای مدل به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند بلکه باید این شاخص ها را در کنار یک دیگر و با هم تفسیر کرد. جدول ...بیانگر مهمترین شاخص های برازش است. همانطور که در جدول مشاهده می شود ، مقادیر همه شاخص ها نشان دهنده برازش مناسب مدل هستند. در نتیجه روی هم رفته ، مدل تحلیل عاملی تاییدی درجه نخست مورد تایید قرار می گیرد و این یعنی داده های گردآوری شده از کفایت و برازش لازم برخوردارند و در نتیجه ، نتایج بدست آمده از برآورد مدل پژوهش قابل اتکا و مورد اعتماد می باشد .

جدول ۸: شاخص های برازش مدل پژوهش تحلیل عاملی تاییدی

نام شاخص	حد مجاز	مقدار بدست آمده
$\chi^2/df$ (کای دو بر در جه آزادی )	بین ۳ و ۱	۱/۱۳
NFI	بالاتراز ۰/۹	۰/۹۷
CFI(شاخص برازش مقایسه ای - تعدیل یافته)	بالاتراز ۰/۹	۰/۹۹
IFI	بالاتراز ۰/۹	۰/۹۶
GFI	بالاتراز ۰/۹	۰/۹۴
AGFI	بالاتراز ۰/۹	۰/۹۶
RMSEA(ریشه میانگین مربعات خطای برآورد)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۱۹

شاخص های  $AGFI^1$ ،  $GFI^2$ ،  $IFI^3$ ،  $CFI^4$  و  $NFI^5$  که مقدار قابل قبول برای این شاخص ها باید بزرگتر از ۰/۹ باشد.

برای پاسخ به این سوال از ضریب تعیین مدل استفاده می شود و در صورتیکه مقدار ضریب تعیین به عدد یک نزدیک باشد می توان گفت که مدل مورد نظر از برازش کافی برخوردار می باشد. با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۸، ضرایب تعیین مدل برای متغیرهای شاخص زمینه خانوادگی، شاخص فرآیند مدرسه، شاخص برونداد و نتایج و شاخص های درونداد به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۵۳، ۰/۶۱ و ۰/۵۴ می باشد که همه ی این مقادیر تقریباً به عدد یک نزدیک می باشد لذا می توان گفت، بطور کلی مدل مطلوب ارائه شده از برازش کافی برخوردار است و درجه تناسب مدل در سطح قابل توجهی می باشد.

جدول ۹: نتایج آزمون t تک نمونه ای در مورد سطح معنا داری مدل

ردیف	مدل نهایی	وضعیت مورد بررسی	میانگین نظری	میانگین تجربی	اختلاف از میانگین	tمیزان	سطح معناداری
۱	حمایت و حساسیت تحصیلی والدین	موجود	۳	۳/۰۵	۰/۰۵	۱/۲۷۵	۰/۲۰۳
		مطلوب	۳	۲/۹۱	-۰/۰۹	-۱/۹۷۴	۰/۰۴۹
۲	ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی	موجود	۳	۳/۳۹	۰/۳۹	۹/۵۹۸	۰/۰۰۰
		مطلوب	۳	۳/۱۴	۰/۱۴	۳/۲۹۵	۰/۰۰۱
۳	شاخص زمینه خانوادگی	موجود	۳	۳/۲۲	۰/۲۲	۶/۸۳۲	۰/۰۰۰
		مطلوب	۳	۳/۰۲	۰/۰۲	۰/۶۹۱	۰/۴۹
۴	ادراک دانش آموزان از جو انضباطی	موجود	۳	۲/۵۳	-۰/۴۷	-۱۲/۲۷۵	۰/۰۰۰
		مطلوب	۳	۲/۵۴	-۰/۴۶	-۱/۱۵۱	۰/۰۰۰
۵	ارتباط با کادر مدرسه	موجود	۳	۲/۰۸	-۰/۹۲	-۲۶/۰۲۳	۰/۰۰۰
		مطلوب	۳	۲/۱۷	-۰/۸۳	-۲۱/۶۸۱	۰/۰۰۰
۶	شاخص فرآیند مدرسه	موجود	۳	۲/۳۰	-۰/۷۰	-۲۰/۴۰۹	۰/۰۰۰
		مطلوب	۳	۲/۳۵	-۰/۶۵	-۱۸/۳۳۸	۰/۰۰۰
۷	تعلق به مدرسه	موجود	۳	۲/۶۲	-۰/۳۸	-۹/۳۹۷	۰/۰۰۰

- 1 . Adjusted Goodness of Fit Index
- 2 . Goodness – for- fit index
- 3 . Incremental Fit Index
- 4 . Comparative Fit Index
- 5 .Normal Fit Index

+	+	+	+	۶/۰۶۶-	-۰/۲۷	۲/۷۳	۳	مطلوب		
+	+	+	+	۳۱/۶۶۲	۱/۱۹	۴/۱۹	۳	موجود	رشداعتقادی دانش	۸
+	+	+	+	۳۶/۲۲۸	۱/۳۱	۴/۳۱	۳	مطلوب	آموزان	
+	+	+	۳۶	۲/۱۰۵	-۰/۰۸	۳/۰۸	۳	موجود	خودپنداری تحصیلی	۹
+	+	+	+	۴/۳۷۵	-۰/۱۸	۳/۱۸	۳	مطلوب		
+	+	+	+	-۴/۹۲۶	-۰/۱۹	۲/۸۱	۳	موجود	انگیزش نسبت به مدرسه	۱۰
+	+	+	+	-۵/۳۲	-۰/۲۱	۲/۷۹	۳	مطلوب		
+	+	+	+	۵/۹۰۱	-۰/۱۸	۳/۱۸	۳	موجود	شاخص برونداد و نتایج	۱۱
+	+	+	+	۷/۸۳۲	-۰/۲۵	۳/۲۵	۳	مطلوب		
+	+	+	+	-۱۰/۵۱۵	-۰/۲۵	۲/۷۵	۳		شاخص های امکانات فیزیکی (فضا)	۱۲
+	+	+	+	۶/۷۴۹	-۰/۳۵	۳/۳۵	۳		شاخص های نیروی انسانی	۱۳
+	+	+	۳۸	-۲/۰۸۴	-۰/۲۲	۲/۷۸	۳		شاخص های اقتصادی	۱۴
+	+	+	+	۳/۵۹۱	-۰/۱۲	۳/۱۲	۳		شاخص های درونداد	۱۵

### بحث و نتیجه گیری:

یافته های اصل از این پژوهش منجر به شناسایی مولفه های نابرابری های آموزشی در آموزش وپرورش شهر مشهد گردید، که با انجام روش تحلیل عاملی چهارمولفه و سیزده زیر مولفه اصلی دسته بندی گردید. یافته های پژوهش از نظر مولفه ها و دسته بندی با پژوهش (عزیز زاده، ۱۳۶۵)، (خدابخش، ۱۳۷۱)، (داش خانه، ۱۳۸۰)، (سامری، ۱۳۹۰)، (باتانی، ۲۰۱۶)، (نش، ۲۰۱۵)، (برین، ۲۰۰۹) مطابقت دارد. و سپس وضعیت نابرابری های آموزشی در مناطق هفت گانه آموزش وپرورش شهر مشهد با توجه به مولفه های نابرابری مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد با توجه به نتایج آزمون تی ومیانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص زمینه خانوادگی در وضعیت موجود با اطمینان ۹۵ درصد، به جز ناحیه ۷؛ بطور معناداری بالاتر از حد متوسط می باشد ولی در ناحیه هفت در سطح متوسط است. و در وضعیت مطلوب ناحیه ۱ (با میانگین ۳/۰۸) بهتر از سایر نواحی می باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ در سطح متوسط و یا پایینتر از سطح متوسط می باشند. همچنین با توجه به نتایج آزمون تی ومیانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص فرآیند مدرسه در وضعیت موجود وضعیت ناحیه ۱ (با میانگین ۲/۳۷) بهتر از سایر نواحی می باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص فرآیند مدرسه به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ بطور معناداری کمتر از حد متوسط می باشد. و در وضعیت مطلوب ناحیه ۱ (با میانگین ۲/۴۲) بهتر از سایر نواحی می باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص فرآیند مدرسه به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ بطور معناداری کمتر از حد متوسط می باشد.

به علاوه با توجه به نتایج آزمون تی و میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص فرآیند مدرسه در وضعیت موجود به ترتیب در مناطق چهار، پنج، شش، یک، دو، سه و هفت کاهش یافته است؛ به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۴ (با میانگین ۳/۲۵) بهتر از سایر نواحی می باشد بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص برونداد و نتایج به تفکیک در نواحی یک، دو، چهار، پنج و شش؛ بطور معناداری بیشتر از حد متوسط می باشد. ولی در نواحی سه و هفت، در حد متوسط می باشد. و نتایج در وضعیت مطلوب به ترتیب در مناطق چهار، پنج، شش، یک، دو، سه و هفت کاهش یافته است؛ به این مفهوم که وضعیت ناحیه ۴ (با میانگین ۳/۳۱) بهتر از سایر نواحی می باشد. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص برونداد و نتایج به تفکیک مناطق هفت گانه آموزشی؛ بطور معناداری بیشتر از حد متوسط می باشد.

بنابراین با توجه به اینکه میانگین نظر پاسخ دهندگان نسبت به شاخص های درونداد برابر با ۳/۱۲ است که از میانگین فرضی ( $\mu = 3$ ) بزرگتر می باشد. مقدار آماره  $t$  برابر با ۳/۵۹۱ بوده که مقداری مثبت می باشد و همچنین مقدار  $\frac{sig}{2}$  برابر با ۰/۰۰۰ است که از ۰/۰۵ کمتر می باشد؛ لذا هر دو شروط برقرار می باشد؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت وضعیت مربوط به شاخص های درونداد؛ بطور معناداری بالاتر از حد متوسط می باشد. که این یافته های پژوهش با پژوهش (آهنچیان، ۱۳۷۶)، (سماعیل سرخ، ۱۳۸۶)، (نبی زاده سرابندی، ۱۳۸۴)، (قاسمی اردهانی، ۱۳۹۰)، (حسنی وهمکاران، ۱۳۹۲)، (نادری نرم، ۱۳۷۶)، (کلمن، ۲۰۱۵)، (ویکنونر و مسیح، ۲۰۱۰) به طور غیر مستقیم همسو می باشد.

نابرابری در آموزش و پرورش از نابرابری های دیگری از جمله نابرابری های اجتماعی و اقتصادی نیز تاثیر می پذیرد اما از نقطه نظر برنامه ریزی سیستم آموزشی دارای اهمیت است حتی اگر تنها عامل از بین برنده نابرابری ها نباشد. این به این علت است که ساختارهای نهادی ابزارهای مفیدی برای سیاست گذاران و برنامه ریزان هستند که از طریق این ساختارها می توانند نابرابری های آموزشی را کاهش دهند. آموزش و پرورش سنگ زیربنای هر جامعه است و مقوله هایی از قبیل برابری، عدالت، آزادی و فرصت های مساوی، حقوق فردی و نظایر آن فقط از طریق برنامه ریزی صحیح آموزش و پرورش تحقق می پذیرد. تعیین خطمشی های آموزشی چه در سطح سیاستگذاری و چه در سطح اجرایی باید منجر به تامین عدالت و رعایت حقوق تمام افراد شود. رعایت مسائلی مانند دادن فرصت های و امکانات برابر به تمام افراد بدون توجه به جنسیت، نژاد و پایگاه اجتماعی اقتصادی از ویژگی های یک سیستم آموزشی عادل است (فیوضات ۱۳۸۴، ص ۲۸). از اینرو لازم است برنامه ریزان و مدیران آموزشی با طراحی برنامه های آموزشی دقیق در راستای تخصیص عادلانه منابع و امکانات و تامین 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 می تواند در جهت رفع تبعیض مفید واقع شود. همچنین دولت می تواند 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 بلقوه فکری و کاری نیمی از جمعیت در جهت رشد اجتماعی و سیاسی و توسعه یافتگی کشور ایران اسلامی بهره جوید. برای کاهش نابرابری بر اساس یافته تحقیق لازم است

سیاستگذاران و برنامه ریزان آموزشی توجه بیشتری به همه گروههای دانش آموزان و مناطق آموزشی و متغیرهای تاثیر گذارتر و مهم تر بر نابرابری مناطق آموزشی مبذول نمایند.

بر اساس نتایج پژوهش واهمیت ابعاد ومولفه هایی نابرابری های آموزشی پیشنهاد می شود :

۱- با توجه به اینکه پاسخ سوالات پژوهش نشان داد که بین مناطق آموزشی شهر مشهد نابرابری وجود دارد لذا متناسب با رتبه مناطق از نظر برخورداری از شاخص های مختلف نابرابری های آموزشی و نیز تخصیص بهینه بودجه های آموزشی، پرورشی و عمرانی و جاری با توجه به رتبه منطقه پیشنهاد می گردد. یعنی توسعه شاخص های آموزشی به صورت همگن در مناطق و توجه بیشتر به مناطق محروم . در نظریه های عدالت تنها نوع نابرابری که مقبول است نابرابری در توجه بیشتر به مناطق محروم می باشد .

۲- با توجه به اینکه نتایج تحقیق نشانگر وجود نابرابری های آموزشی در بین دانش آموزان متعلق به طبقات اجتماعی - اقتصادی مختلف می باشد لذا افزایش سهم دولت در آموزش و پرورش، تخصیص اعتبارات بیشتر، ارائه یارانه های آموزشی برای طبقات پایین اجتماع ، استفاده از بخش خصوصی و تلاش در جهت جذب کمک های مردمی، بستر سازی توانایی مدارس در کسب درآمد از درون مدرسه مثلا فروش کارهای هنری دانش آموزان و استفاده از رهبران آموزشی اثربخش توصیه می شود.

۳- سیاست گذاران وبرنامه ریزان آموزشی توجه بیشتری به مناطق محروم ومتغیر های تاثیر گذار ومهمتر بر نابرابری مناطق آموزشی مبذول نمایند .

۴- نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر نشان داد که شاخص زمینه خانوادگی بیشترین تاثیر مستقیم را بر نابرابری های آموزشی مقطع متوسطه مناطق آموزشی شهر مشهد داراست که در این راستا پیشنهادت زیر برای افزایش مشارکت وحمايت والدین ارائه می شود:

- برگزاری دوره های آموزش جهت ایجاد ارتباط موثر بین والدین و مدیران ومعلمان مدارس در مناطق آموزشی .
- افزایش اعتماد و تعامل میان معلمان، مدیران و والدین در ارتباط با انضباط دانش آموزان
- مشارکت والدین وگروه هادرمديريت مدرسه و ایجاد فضا برای مدیریت مشارکتی در مدارس.
- وجود مکانیسم های بازخورد ومطلع شدن ازوضعیت دانش آموزان در مدرسه.

## منابع:

- اسماعیل سرخ، جعفر (۱۳۸۶). نابرابری های آموزشی و نابرابری های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۱ - ۱۳۸۰). فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و سوم، شماره ۳.
- آهنگیان، محمدرضا (۱۳۸۶) فرصت های آموزشی و نابرابری های منطقه ای در مدارس مناطق مرزی و غیرمرزی است ان خراسان رضوی مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز دوره سوم سال چهارم. شماره ۳ صص ۲۷-۴۴.
- تجاسب، کامیاب (۱۳۹۱). بررسی احساس عدالت و مؤلفه‌های مؤثر بر آن در دانش آموزان دبیرستان‌های عمومی شهر تهران. پایان‌نامه برای دریافت درجه دکتری گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه.
- چابکی، ام‌البنین (۱۳۸۲) آموزش و جنسیت در ایران، مجله مطالعات زنان، سال اول شماره ۲، صص ۷۰-۱۰۰.
- حسنی، محمد و عزیزی‌نژاد، بهاره (۱۳۹۰). آموزش و پرورش تطبیقی. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه، چاپ اول.
- حسنی، محمد، سامری، مریم، سید عباس زاده گان، میر محمد، موسوی، میر نجف (۱۳۹۲) بررسی نابرابری در آموزش و پرورش دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه استان آذربایجان غربی. نشریه زن در توسعه و سیاست، دوره ۱۱، شماره ۳، صص ۳۳۲-۳۱۵.
- خدابخش، افراسیاب (۱۳۷۱). مقایسه میزان نابرابری آموزشی بین مناطق آموزشی استان گیلان در دوره متوسطه سال‌های تحصیلی ۶۷ - ۱۳۶۶ و ۷۱ - ۱۳۷۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- داش‌خانه، فاطمه (۱۳۸۰). بررسی عوامل مؤثر در نابرابری های آموزشی در دوره آموزش عمومی به منظور ارائه مدلی نظری برای آموزش دختران. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هفدهم. شماره ۴، صص ۸۴-۴۵.
- دهقانی، سعیده (۱۳۸۴). بررسی فرصت های آموزشی در استان فارس در برنامه دوم و سوم توسعه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- عزیززاده، هادی (۱۳۶۵). بررسی نابرابری دستیابی به فرصت های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۶۶ - ۱۳۶۵. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال چهارم، شماره ۳ و ۴.
- فیوضات، یحیی (۱۳۸۴). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: نشر ویرایش.
- قاسمی اردهایی، علی، حیدرآبادی، ابولقاسم و رستمی، نیر (۱۳۹۰)، زمینه های خانوادگی نابرابری فرصت های آموزشی: مطالعه موردی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهر، مجله تخصصی جامعه شناسی، سال اول، شماره اول، صص ۱۲۵ - ۱۴۰.
- نوغانی، محسن (۱۳۸۶). تأثیر نابرابری سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان پیش-دانشگاهی در دستیابی به آموزش عالی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۱، صص ۱۰۱-۷۱.
- نادری نرم، عباس (۱۳۷۶). بررسی نابرابری های آموزشی در ۳ مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال‌های تحصیلی ۶۶ - ۱۳۶۵ و ۷۶ - ۱۳۷۵ استان خراسان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

- نبی زاده سربانندی، سیمیا (۱۳۸۴). بی عدالتی در فرصت های آموزشی استان سیستان و بلوچستان. پژوهشگران. دوره سوم، شماره ۳. صص ۱۷۵-۱۵۵.
- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 149-165., J, W(1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review Educational Research*. 58: 344, 371.
- Bottana, N. (۲۰۱۶), Indicators of the performance of Educational systems, IIEP No.4, Paris: unesco.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (۲۰۱۵). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Richard Nice (tr.). Sage Publications, London.
- Bourdieu, P. and J. Passeron, (۲۰۱۴). *Reproduction in education, society and culture*.
- Bowles, S. and Gintis, H. (۲۰۱۵). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. and Pollak, R. (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences *European Sociological Review*, 26( 1): 31-48.
- Cheng, H. (20۱۴). Inequality in Basic Education in China: A Comprehensive Review. *International Journal of Educational Policies*. 3(2) : 81-106. ISSN:1307-3842
- Coleman, J. Campbell, E. Hobson, C. McPartland, J. Mood, A. & Weinfeld, F. (۲۰۱۵). *Equality of Educational Opportunity*. Department of Health Education and Welfare, Washington D.C.
- Collins, R. (۲۰۱۵). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
- Cooley, A. (2010), rethinking critical approaches to the persistence of inequality in education, a dissertation submitted to the faculty of the university of north carolina at chapel hill in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor of philosophy in the school of education.
- Caden & Says, B. (2015). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt,

E.Schaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie, *Advances in school effectiveness research and practice* (pp.189-203). Oxford: Pergamon.

- Durkheim, E. (1972). *Emile Durkheim: Selected Writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frankema, E. and Bolt, J. (2015) *Measuring and Analysing Educational Inequality: The Distribution of Grade Enrolment Rates in Latin America and Sub-Saharan Africa*, Groningen Growth and Development Centre, April 2006, JEL Classification Numbers: C43, D63, I20, I32, O11, O15.
- Nash, Roy (2015), *Educational Inequality: The Special Case of Pacific Students*, *Social Policy Journal of New Zealand*, Issue 15, pp.69-87
- Parsons, T. (2015). *The school class as a social system: some of its functions in American society*. *Harvard Educational Review* (Fall), pp. 297-318.
- Rawls, J. (2015). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNICEF (2012), *Basic education and gender equality, Thematic Report 2012*.
- 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



## Identifying Factors and Components of Educational Inequalities in Mashhad Education and Training Areas in order to Present a Desirable Model

RezaRafati<sup>1</sup>, HasanShahrakipoor<sup>2\*</sup>, Fattah Nazem<sup>3</sup>

Abstract:

The purpose of this study was to identify the factors and components of educational inequalities in Mashhad and provide a desirable model. Using descriptive-analytical and statistical population, 205336 students and 2019 principals, 384 students and 323 principals were selected through Morgan table. The research instrument was a questionnaire designed to determine the content validity of the questionnaire. Confirmatory and reliability experts obtained a Cronbach's alpha of above 0.7 after the experimental run. The data were pooled (quantitative and qualitative) using descriptive and inferential statistics and SPSS software. Pearson's correlation, multiple regression and t-test were analyzed. The model indicates a significant and direct relationship between the independent variables indices of family context factors, school process, output and outcomes, and the dependent variable of educational inequality. The most important components of educational inequality are family context (family structure, academic support and anxiety). , Evaluation of cultural resources and cultural contexts, school process (students' perceptions of discipline, communication with school staff), input (physical and physical facilities (space), human resources, economic (budget and management) and non-cognitive output (school belonging) , Students' Belief Growth, Academic Self-Concept, Eng School-based learning, in other words, by improving the four dimensions of family context, school process, output, and outcomes, the inequality of educational inequality in the seven educational areas is reduced. Also, structural equation modeling results show the relationship between independent and variable variables. Depending on the modeling indices it can be argued that the proposed model is well-fitted and a good fit between the model depicted or the data structured model is provided. They have research as a final model.

---

<sup>1</sup> Ph.D student education management Islamic Azad University, Roudehen, Iran.rzrafati@yahoo.com

<sup>2</sup> Department of Education, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran . h.shahrakipoor@riau.ac.ir

<sup>3</sup> Department of Education, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. nazem@riau.ac

\* Auteur du papier