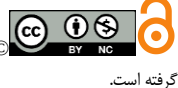




شبهه استناددهی: پرهیزان، فرزانه، نصیری قرقانی، بابک، و جاهد، حسینعلی. (۱۴۰۶). شناسایی و واکاوی عوامل مؤثر بر حکمرانی مطلوب به منظور ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار. آموزش، تربیت و توسعه پایدار، ۵(۴)، ۲۳-۱.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

شناسایی و واکاوی عوامل مؤثر بر حکمرانی مطلوب به منظور ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار

فرزانه پرهیزان^۱، بابک نصیری قرقانی^۲، حسینعلی جاهد^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: 381792@iau.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و واکاوی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های حکمرانی مطلوب و ارائه الگویی مفهومی برای ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل اعضای هیئت علمی مدیریت آموزشی و مدیران و معلمان باتجربه دارای شرایط تخصصی مرتبط بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و اشباع نظری در مصاحبه هفدهم حاصل گردید. تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۱۴ انجام شد. روایی ابزار با نظر خبرگان و پایایی درون‌موضوعی با ضریب ۰.۸۰ تأیید شد. برای اعتبارسنجی الگوی مفهومی، پرسشنامه‌ای مبتنی بر معیارهای تطبیق، قابلیت فهم، قابلیت تعمیم و کنترل در اختیار متخصصان قرار گرفت و داده‌های حاصل با آزمون t تک‌نمونه‌ای و میانگین ملاک ۳ تحلیل شد. تحلیل مضمون به شناسایی هشت بعد فراگیر، ۱۹ مؤلفه سازمان‌دهنده و ۶۹ شاخص پایه منجر شد. ابعاد اصلی الگو شامل حکمرانی سیاستی و قانونی عدالت‌محور، تأمین مالی و توزیع عادلانه منابع، دسترسی و ماندگاری تحصیلی، کیفیت یاددهی-یادگیری، پایش و پاسخگویی، مشارکت اجتماعی، رهبری عدالت‌گرای مدرسه و عدالت دیجیتال بود. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که ارزیابی متخصصان در هر چهار معیار به‌طور معناداری بالاتر از مقدار ملاک بود: تطبیق، $t(29)=4.96$ ؛ قابلیت فهم، $t(29)=5.23$ ؛ قابلیت تعمیم، $t(29)=4.00$ ؛ و کنترل، $t(29)=5.03$ ؛ در همه موارد $p<0.001$. بنابراین، تناسب و اعتبار الگوی پیشنهادی از نظر متخصصان تأیید شد. ارتقای عدالت آموزشی در مناطق کم‌برخوردار مستلزم رویکردی چندبعدی است که در آن سیاست‌گذاری عدالت‌محور، تخصیص نیازمحور منابع، حمایت فراگیر از دانش‌آموزان، پاسخگویی، مشارکت ذی‌نفعان، مدیریت مدرسه‌محور و دسترسی عادلانه به فناوری به‌صورت هماهنگ اجرا شوند. الگوی ارائه‌شده می‌تواند چارچوبی معتبر برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و ارزیابی اقدامات عدالت‌محور در نظام آموزشی فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: حکمرانی مطلوب؛ عدالت آموزشی؛ مدارس مناطق کم‌برخوردار؛ تحلیل مضمون؛ توزیع عادلانه منابع؛ عدالت دیجیتال.

تاریخ ارسال: ۹ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۷ تیر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۴ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۹ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶



How to cite: Parhizan, F., Nasiri Gharghani, B., & Jahed, H. A. (2027). Identifying and Analyzing Factors Affecting Good Governance to Promote Educational Justice in Schools in Underprivileged Areas. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(4), 1-23.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Identifying and Analyzing Factors Affecting Good Governance to Promote Educational Justice in Schools in Underprivileged Areas

Farzaneh Parhizan¹, Babak Nasiri Gharghani^{2*}, Hossein Ali Jahed²

1. PhD Student, Department of Educational Management, WT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Management, WT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: 381792@iau.ir

Abstract

This study aimed to identify and analyze the dimensions, components, and indicators of good governance and to develop a conceptual model for promoting educational justice in schools located in underprivileged areas. The study employed a qualitative research design based on thematic analysis. Participants consisted of faculty members specializing in educational management and experienced school principals and teachers who met the professional and academic eligibility criteria. Participants were recruited through purposive and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews, with theoretical saturation achieved after the seventeenth interview. Basic, organizing, and overarching themes were extracted using MAXQDA version 14. Instrument validity was examined by experts, and the intra-subject reliability coefficient was 0.80. The conceptual model was subsequently evaluated by specialists using a questionnaire addressing correspondence, understandability, generalizability, and control. The validation data were analyzed through one-sample t-tests using a criterion mean of 3. The thematic analysis generated eight overarching dimensions, 19 organizing components, and 69 basic indicators. The principal dimensions encompassed justice-oriented policy and legal governance, equitable financing and resource distribution, educational access and retention, equitable teaching and learning quality, monitoring and accountability, social participation, justice-oriented school leadership, and digital justice. One-sample t-test results demonstrated that expert ratings for all four validation criteria were significantly higher than the criterion value: correspondence, $t(29)=4.96$; understandability, $t(29)=5.23$; generalizability, $t(29)=4.00$; and control, $t(29)=5.03$; all $p<0.001$. These results confirmed the adequacy and validity of the proposed conceptual model. Promoting educational justice in underprivileged areas requires a multidimensional governance approach integrating justice-oriented policymaking, needs-based resource allocation, comprehensive student support, accountability, stakeholder participation, school-based leadership, and equitable access to digital technologies. The proposed model provides a valid framework for designing, implementing, and evaluating educational policies and interventions intended to reduce structural inequalities and improve meaningful learning opportunities for students in disadvantaged schools.

Keywords: *Good governance; educational justice; underprivileged schools; thematic analysis; equitable resource distribution; digital justice.*

Submit Date: 28 February 2026

Revise Date: 18 July 2026

Accept Date: 26 July 2026

Initial Publish: 10 August 2026

Final Publish: 23 October 2027

عدالت آموزشی یکی از بنیادی‌ترین اصول نظام‌های تعلیم و تربیت و از مهم‌ترین معیارهای ارزیابی کارآمدی، مشروعیت و مسئولیت‌پذیری سیاست‌های عمومی در حوزه آموزش است. این مفهوم صرفاً به حضور دانش‌آموزان در مدرسه یا برخورداری صوری آنان از امکان ثبت‌نام محدود نمی‌شود، بلکه بر فراهم‌سازی فرصت‌های واقعی، برابر و متناسب برای دسترسی به آموزش باکیفیت، بهره‌مندی از منابع یادگیری، برخورداری از معلمان توانمند، مشارکت در فرایندهای آموزشی و دستیابی به پیامدهای مطلوب تحصیلی تأکید دارد. بر این اساس، عدالت آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که تفاوت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، جغرافیایی، زبانی و فردی دانش‌آموزان به مانعی برای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و توسعه قابلیت‌های آنان تبدیل نشود. با این حال، در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، شکاف محسوسی میان دسترسی رسمی به آموزش و برخورداری واقعی از فرصت‌های یادگیری وجود دارد. این شکاف نشان می‌دهد که گسترش پوشش تحصیلی، بدون توجه هم‌زمان به کیفیت، توزیع منابع و ساختارهای مدیریتی، الزاماً به تحقق عدالت آموزشی منجر نمی‌شود (Sadri Jokandan et al., 2025; Salehi et al., 2022).

مدارس مناطق کم‌برخوردار معمولاً با مجموعه‌ای از محرومیت‌های به‌هم‌پیوسته مواجه‌اند که آثار یکدیگر را تشدید می‌کنند. کمبود یا فرسودگی فضاهای آموزشی، محدودیت تجهیزات آزمایشگاهی و کمک‌آموزشی، ضعف زیرساخت‌های بهداشتی و فناوری، تراکم نامتناسب کلاس‌ها، دسترسی محدود به منابع آموزشی متنوع و کمبود نیروی انسانی متخصص از جمله مهم‌ترین این مسائل است. افزون بر این، فقر خانوادگی، فاصله جغرافیایی از مراکز آموزشی، محدودیت حمل‌ونقل، اشتغال کودکان، مهاجرت، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی و کاهش حمایت خانوادگی می‌توانند احتمال غیبت مزمّن، افت تحصیلی، ترک تحصیل و محرومیت از آموزش باکیفیت را افزایش دهند. در چنین شرایطی، عدالت آموزشی تنها از طریق افزایش یکسان امکانات در همه مدارس محقق نمی‌شود؛ زیرا مدارس و دانش‌آموزانی که با محرومیت‌های شدیدتر مواجه‌اند، به حمایت‌های بیشتر، هدفمندتر و جبرانی نیاز دارند. تحلیل وضعیت عدالت آموزشی در ایران نیز نشان می‌دهد که تفاوت در دسترسی به منابع، نیروی انسانی، زیرساخت‌ها و کیفیت خدمات آموزشی میان مناطق مختلف، همچنان یکی از چالش‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت است (Sadri Jokandan et al., 2025; Salehi et al., 2022).

یکی از جلوه‌های پنهان نابرابری آموزشی، پدیده «حضور بدون یادگیری» است؛ وضعیتی که در آن دانش‌آموز از نظر اداری در مدرسه حضور دارد، اما به دلیل کیفیت پایین تدریس، فقدان حمایت آموزشی، کمبود منابع یا نامتناسب بودن برنامه‌های درسی، از یادگیری معنادار و پایدار محروم می‌ماند. این پدیده به‌ویژه در مدارس مناطق محروم اهمیت دارد؛ زیرا شاخص‌هایی مانند نرخ ثبت‌نام یا حضور فیزیکی نمی‌توانند به‌تنهایی کیفیت تجربه آموزشی را بازتاب می‌دهند. دانش‌آموز ممکن است سال‌های متوالی در مدرسه حضور داشته باشد، اما در مهارت‌های پایه خواندن، نوشتن، محاسبه و حل مسئله پیشرفت کافی نداشته باشد. در نتیجه، نابرابری آموزشی در قالب شکاف‌های یادگیری، کاهش امید تحصیلی و محدود شدن فرصت‌های آینده بازتولید می‌شود. بررسی کیفیت پنهان آموزش در مدارس مناطق محروم نشان داده است که تحقق عدالت مستلزم عبور از نگاه کمی به آموزش و تمرکز بر کیفیت واقعی یادگیری، تناسب تدریس با نیازهای دانش‌آموزان و اثربخشی فرایندهای آموزشی است (Shafiei & Moradi, 2022).

فرایند یاددهی-یادگیری، یکی از اصلی‌ترین عرصه‌های تحقق یا نقض عدالت آموزشی است. حتی در شرایطی که منابع مادی تا حدی فراهم شده باشد، کیفیت کنش‌های معلم، شیوه سازمان‌دهی کلاس، نوع ارزشیابی، میزان توجه به تفاوت‌های فردی و توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان می‌تواند نتایج آموزشی را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. این مسئله در کلاس‌های چندپایه و مدارس مناطق روستایی و کم‌برخوردار برجسته‌تر است؛ زیرا معلم باید هم‌زمان با تفاوت‌های سنی، تحصیلی، شناختی و فرهنگی دانش‌آموزان مواجه شود. عدالت در فرایند یادگیری مستلزم آن است که معلم از روش‌های فعال، مشارکتی، مسئله‌محور و متناسب با سطح یادگیری دانش‌آموزان استفاده کند، بازخورد

مستمر ارائه دهد و فرصت جبران ضعف‌های یادگیری را فراهم سازد. از این رو، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای و حمایت از آنان برای تدریس در شرایط نابرابر، بخشی ضروری از سیاست‌های عدالت آموزشی محسوب می‌شود (Safaei et al., 2022).

با وجود اهمیت منابع، معلمان و برنامه‌های درسی، نابرابری آموزشی را نمی‌توان صرفاً به کمبودهای اجرایی یا آموزشی تقلیل داد. بخش مهمی از این نابرابری از نحوه سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، تخصیص منابع، توزیع اختیارات و نظارت بر عملکرد نهادهای آموزشی ناشی می‌شود. به همین دلیل، در سال‌های اخیر مفهوم «حکمرانی آموزشی» به عنوان چارچوبی برای تحلیل روابط میان دولت، نهادهای آموزشی، مدارس، مدیران، معلمان، خانواده‌ها، جوامع محلی و سایر ذی‌نفعان مورد توجه قرار گرفته است. حکمرانی آموزشی فراتر از مدیریت اداری است و به مجموعه قواعد، ساختارها، فرایندها و تعاملاتی اشاره دارد که از طریق آنها سیاست‌های آموزشی تدوین، منابع توزیع، تصمیم‌ها اجرا و عملکردها ارزیابی می‌شوند. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که کیفیت حکمرانی آموزشی با میزان تحقق عدالت، کیفیت خدمات مدارس و توزیع فرصت‌های یادگیری ارتباط دارد (Amani & Dehghan, 2023; Hosseini et al., 2026).

حکمرانی مطلوب در نظام آموزشی بر اصولی همچون شفافیت، پاسخ‌گویی، مشارکت، حاکمیت قانون، کارآمدی، اثربخشی، عدالت‌محوری، مسئولیت‌پذیری و اجماع‌سازی استوار است. شفافیت به این معناست که تصمیم‌ها، معیارهای تخصیص منابع، فرایندهای انتخاب مدیران، شاخص‌های ارزیابی عملکرد و نتایج سیاست‌ها برای ذی‌نفعان قابل مشاهده و فهم باشد. پاسخ‌گویی نیز ایجاب می‌کند که مدیران، سیاست‌گذاران و نهادهای اجرایی نسبت به پیامدهای تصمیم‌های خود مسئول باشند و بتوان عملکرد آنان را بر اساس معیارهای روشن ارزیابی کرد. در غیاب شفافیت و پاسخ‌گویی، حتی برنامه‌هایی که با عنوان عدالت آموزشی طراحی می‌شوند، ممکن است در اجرا به توزیع ناعادلانه منابع، اولویت‌یابی نادرست و تداوم شکاف‌های منطقه‌ای منجر شوند. یافته‌های پژوهشی درباره ابعاد حکمرانی مطلوب در نظام آموزش و پرورش نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند شفافیت، پاسخ‌گویی، مشارکت ذی‌نفعان و کارآمدی مدیریتی می‌توانند زمینه تحقق عدالت آموزشی را تقویت کنند (Hosseini et al., 2026).

مشارکت ذی‌نفعان یکی از ابعاد کلیدی حکمرانی مطلوب آموزشی است. تصمیم‌های آموزشی زمانی از تناسب و اثربخشی بیشتری برخوردارند که دیدگاه‌ها و تجربه‌های مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان، والدین، جوامع محلی و نهادهای حمایتی در فرایند تصمیم‌سازی مورد توجه قرار گیرد. تمرکز بیش از حد تصمیم‌گیری در سطوح ستادی می‌تواند موجب شود تفاوت‌های محلی، نیازهای واقعی مدارس و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی مناطق کم‌برخوردار نادیده گرفته شود. در مقابل، مشارکت معنادار ذی‌نفعان به شناسایی دقیق‌تر مسائل، افزایش پذیرش سیاست‌ها، تقویت اعتماد عمومی و استفاده بهتر از ظرفیت‌های محلی کمک می‌کند. مشارکت خانواده و جامعه محلی همچنین می‌تواند در کاهش ترک تحصیل، حمایت از حضور منظم دانش‌آموزان، تقویت انگیزه تحصیلی و حل مسائل اجتماعی مرتبط با مدرسه مؤثر باشد. از این رو، حکمرانی آموزشی مشارکتی، نه یک سازوکار تشریفاتی، بلکه شرطی برای پاسخ‌گویی سیاست‌ها به نیازهای واقعی مدارس است (Rezaei et al., 2022).

مرور تحولات حکمرانی مدرسه نشان می‌دهد که الگوهای سنتی و سلسله‌مراتبی مدیریت، به تدریج جای خود را به الگوهای شبکه‌ای، مشارکتی و چندسطحی داده‌اند. در این الگوها، مدرسه صرفاً واحدی اجرایی برای اجرای دستورهای متمرکز نیست، بلکه به عنوان نهادی دارای ظرفیت تصمیم‌گیری، یادگیری سازمانی و تعامل با محیط محلی شناخته می‌شود. باین حال، اعطای استقلال به مدارس زمانی می‌تواند به بهبود عدالت منجر شود که با سازوکارهای نظارتی، پاسخ‌گویی و حمایت جبرانی همراه باشد. استقلال بدون حمایت و نظارت ممکن است شکاف میان مدارس برخوردار و کم‌برخوردار را افزایش دهد؛ زیرا مدارس برخوردار از منابع مالی، سرمایه اجتماعی و نیروی انسانی بیشتری برای استفاده از اختیارات خود برخوردارند. مرور نظام‌مند ادبیات حکمرانی مدرسه نیز بر اهمیت ایجاد توازن میان استقلال مدرسه، نظارت عمومی، پاسخ‌گویی و همکاری شبکه‌ای میان دولت، جامعه مدنی و نهادهای محلی تأکید کرده است (Mifsud & Wilkins, 2025).

تخصیص و توزیع منابع مالی، یکی از مهم‌ترین سازوکارهایی است که از طریق آن حکمرانی آموزشی می‌تواند به عدالت یا نابرابری منجر شود. تخصیص برابر منابع به مدارس که شرایط نابرابری دارند، لزوماً عادلانه نیست. عدالت اقتضا می‌کند که سطح محرومیت، فاصله جغرافیایی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها، نیازهای ویژه دانش‌آموزان، کمبود نیروی انسانی و ضعف زیرساختی در تصمیم‌های بودجه‌ای لحاظ شود. رویکردهای مبتنی بر بودجه‌ریزی فرمول‌محور نشان می‌دهند که منابع باید بر اساس نیازهای واقعی و با وزن بیشتر برای گروه‌ها و مناطق آسیب‌پذیر اختصاص یابد. از منظر سیستم‌های پیچیده، تخصیص منابع آموزشی فرایندی خطی نیست و پیامدهای آن به تعامل میان عوامل متعدد بستگی دارد؛ از این‌رو، بودجه‌ریزی باید انعطاف‌پذیر، داده‌محور و متناسب با تحولات محیطی باشد. رویکرد تأمین مالی جبرانی می‌تواند به کاهش شکاف تاریخی میان مدارس و ایجاد فرصت‌های واقعی‌تر برای یادگیری کمک کند (Gilad & Ben-David-Hadar, 2025).

در کنار تأمین مالی، رهبری و مدیریت مدرسه نیز نقشی تعیین‌کننده در تبدیل منابع به فرصت‌های یادگیری دارد. ممکن است دو مدرسه با امکانات نسبتاً مشابه، به دلیل تفاوت در شیوه مدیریت، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی نیروی انسانی، مشارکت معلمان و استفاده از داده‌ها، نتایج کاملاً متفاوتی داشته باشند. مدیر عدالت‌محور باید بتواند موانع آموزشی، اقتصادی، فرهنگی و روانی مؤثر بر یادگیری را شناسایی کند، منابع محدود را بر اساس اولویت‌ها تخصیص دهد، مشارکت معلمان و والدین را جلب کند و برنامه‌های جبرانی را به‌صورت مستمر پایش نماید. همچنین، فرهنگ سازمانی مدرسه باید بر احترام، عدم تبعیض، حمایت، امید، تعلق و مسئولیت‌پذیری جمعی استوار باشد. در چنین محیطی، دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار نه به‌عنوان دریافت‌کنندگان منفعل کمک، بلکه به‌عنوان افرادی دارای حق، ظرفیت و امکان پیشرفت در نظر گرفته می‌شوند.

یکی دیگر از الزامات حکمرانی مطلوب، تصمیم‌گیری مبتنی بر داده و ایجاد نظام‌های پایش عدالت آموزشی است. بدون اطلاعات دقیق درباره نرخ ترک تحصیل، غیبت، افت یادگیری، تراکم کلاس، کمبود معلم، وضعیت زیرساخت و ویژگی‌های اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان، سیاست‌گذاری عدالت‌محور با خطای قابل توجهی همراه خواهد بود. داده‌های معتبر می‌توانند به شناسایی مدارس در معرض بحران، اولویت‌بندی مداخلات، ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها و اصلاح مستمر سیاست‌ها کمک کنند. مدیریت دانش در حکمرانی عمومی نیز بر گردآوری، سازمان‌دهی، اشتراک‌گذاری و استفاده نظام‌مند از داده‌ها و دانش تخصصی تأکید دارد. تجربه‌های مرتبط با حکمرانی هوشمند نشان می‌دهد که نظام‌های اطلاعاتی و زیرساخت‌های مدیریت دانش می‌توانند هماهنگی نهادی، برنامه‌ریزی فضایی و تخصیص هدفمند منابع را بهبود بخشند (Laurini, 2021).

تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان‌های جدیدی برای ارتقای شفافیت، پاسخ‌گویی و کارآمدی حکمرانی فراهم کرده است. سامانه‌های اطلاعاتی یکپارچه، داشبوردهای مدیریتی، پایگاه‌های داده آموزشی و ابزارهای تحلیل هوشمند می‌توانند وضعیت مدارس و دانش‌آموزان را در سطوح مختلف رصد کنند و تصمیم‌گیری را از الگوهای مبتنی بر حدس و گزارش‌های پراکنده به سمت تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد سوق دهند. مطالعات حوزه شهرهای هوشمند نشان داده‌اند که فناوری اطلاعات می‌تواند در جمع‌آوری داده، ارائه خدمات، هماهنگی بین‌بخشی و تسهیل مشارکت شهروندان مؤثر باشد (Camero & Alba, 2019; Ismagilova et al., 2019). هرچند بستر این مطالعات عمدتاً مدیریت شهری است، اصول مرتبط با یکپارچگی داده‌ها، دسترسی به اطلاعات، شفافیت و مشارکت دیجیتال می‌تواند برای تحلیل حکمرانی آموزشی نیز الهام‌بخش باشد.

کلان‌داده‌ها و هوش مصنوعی نیز ظرفیت قابل توجهی برای شناسایی الگوهای نابرابری، پیش‌بینی خطر ترک تحصیل، تحلیل شکاف‌های یادگیری و بهینه‌سازی تخصیص منابع دارند. هوش مصنوعی می‌تواند حجم گسترده‌ای از داده‌های آموزشی، اجتماعی و جغرافیایی را پردازش کرده و تصمیم‌گیران را در شناسایی گروه‌های نیازمند حمایت فوری یاری دهد. همچنین، سامانه‌های هوشمند می‌توانند انتشار اطلاعات و انتقال سریع داده میان مدارس، مناطق آموزشی و نهادهای سیاست‌گذار را تسهیل کنند (Allam & Dhunny, 2019; Dash & Sharma, 2022). با این حال، استفاده از این فناوری‌ها باید با ملاحظاتمانند حفظ حریم خصوصی، کیفیت داده‌ها، سوگیری الگوریتمی، دسترسی برابر و

پاسخ‌گویی انسانی همراه باشد؛ زیرا استفاده غیراصولی از فناوری ممکن است شکل‌های جدیدی از تبعیض را ایجاد یا نابرابری‌های موجود را بازتولید کند.

عدالت دیجیتال به‌ویژه پس از گسترش آموزش مجازی و ترکیبی، به یکی از ابعاد ضروری عدالت آموزشی تبدیل شده است. تفاوت در دسترسی به اینترنت پایدار، رایانه، تبلت، محتوای آموزشی و مهارت‌های دیجیتال می‌تواند شکاف‌های یادگیری را میان دانش‌آموزان مناطق برخوردار و کم‌برخوردار افزایش دهد. بنابراین، سیاست‌های فناوری‌محور زمانی با عدالت آموزشی سازگارند که علاوه بر توسعه زیرساخت، به دسترس‌پذیری ابزار، پشتیبانی فنی، تولید محتوای متناسب، توانمندسازی معلمان و حمایت از دانش‌آموزان فاقد امکانات خانگی توجه کنند. الگوهای خدمات داده‌محور شهروندمدار نشان داده‌اند که فناوری باید بر نیازهای کاربران نهایی و دسترسی برابر آنان به خدمات متمرکز باشد، نه صرفاً بر توسعه فنی سامانه‌ها (Aguilera et al., 2017). انتقال این منطق به حوزه آموزش بدین معناست که زیرساخت‌های دیجیتال باید بر اساس نیازهای واقعی دانش‌آموزان، معلمان و مدارس طراحی شوند.

نوآوری فناورانه زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که در چارچوب سیاست‌های منسجم، تعامل نهادی و یادگیری سازمانی قرار گیرد. پژوهش‌های مربوط به شهرهای نوآور نشان داده‌اند که سیاست‌های هوشمند می‌توانند به ارتقای نوآوری و کیفیت حکمرانی کمک کنند، اما این تأثیر به ظرفیت نهادی، سرمایه انسانی و هماهنگی میان بازیگران مختلف وابسته است (Caragliu & Del Bo, 2019). در نظام آموزشی نیز صرف خرید تجهیزات یا راه‌اندازی سامانه‌های جدید، بدون اصلاح ساختارهای تصمیم‌گیری و تقویت شایستگی کاربران، به بهبود پایدار منجر نمی‌شود. فناوری باید به‌عنوان بخشی از نظام حکمرانی و در ارتباط با سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، ارزشیابی، توسعه حرفه‌ای و مشارکت ذی‌نفعان دیده شود.

همکاری میان دانشگاه‌ها، نهادهای دولتی، مدارس، سازمان‌های مردم‌نهاد و بخش خصوصی نیز می‌تواند ظرفیت نظام آموزشی را برای تولید و به‌کارگیری دانش افزایش دهد. دانشگاه‌ها از طریق پژوهش، ارزیابی سیاست‌ها، طراحی ابزارهای پایش، آموزش مدیران و توسعه راه‌حل‌های فناورانه می‌توانند در ارتقای حکمرانی آموزشی نقش داشته باشند. تجربه پروژه‌های هوشمند نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها در مدیریت دانش، تسهیل تبادل تجربه و پیوند میان دانش علمی و نیازهای اجرایی نقش مهمی ایفا می‌کنند (Ardito et al., 2019). در مناطق کم‌برخوردار، این همکاری می‌تواند به طراحی راهکارهای بومی، ارزان و متناسب با محدودیت‌های محلی کمک کند و از اجرای برنامه‌های کلی و نامتناسب جلوگیری نماید.

با وجود گسترش مطالعات درباره عدالت آموزشی، حکمرانی مدرسه، مشارکت ذی‌نفعان، تأمین مالی و فناوری‌های هوشمند، همچنان نیاز به الگویی جامع وجود دارد که این مؤلفه‌ها را در ارتباط با یکدیگر و با تمرکز ویژه بر مدارس مناطق کم‌برخوردار تبیین کند. بخشی از پژوهش‌ها بر منابع و فرصت‌های برابر تأکید کرده‌اند، برخی بر کیفیت تدریس و تجربه یادگیری متمرکز بوده‌اند و گروهی دیگر ابعاد حکمرانی، مشارکت یا فناوری را بررسی کرده‌اند (Amani & Dehghan, 2023; Rezaei et al., 2022; Safaei et al., 2022). این پراکندگی نشان می‌دهد که تبیین عدالت آموزشی نیازمند رویکردی چندسطحی است که سیاست‌گذاری، قانون‌گذاری، تأمین مالی، مدیریت مدرسه، کیفیت تدریس، حمایت دانش‌آموزی، مشارکت اجتماعی، پایش داده‌محور و عدالت دیجیتال را در قالب یک منظومه منسجم در نظر گیرد. همچنین، تفاوت‌های منطقه‌ای و پیچیدگی مسائل مدارس کم‌برخوردار ایجاب می‌کند که عوامل مؤثر بر حکمرانی مطلوب از دیدگاه خبرگان آموزشی و کنشگران دارای تجربه مستقیم شناسایی و واکاوی شوند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و واکاوی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر حکمرانی مطلوب به‌منظور ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار و ارائه و اعتبارسنجی یک الگوی مفهومی متناسب با این مدارس بود.

این مطالعه به روش کیفی است. در مرحله کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته مولفه‌های اولیه از روش تحلیل مضمون شناسایی شد. مشارکت کنندگان در پژوهش را اعضای هیأت علمی رشته‌های مدیریت آموزشی با سابقه دارای مدرک تحصیلی مرتبط و یا دارای مقاله، کتاب، تالیف و همچنین معلمان و مدیران آموزش و پرورش، تشکیل داده اند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از خبرگان با حداقل سه سال تجربه فعالیت در دانشگاه در زمینه مدیریت آموزشی با حداقل تحصیلات دکتری و معلمان و مدیران با سابقه بالای ۱۰ سال بودند. جمع آوری داده‌های کیفی این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و روش نمونه گیری نیز به صورت غیر تصادفی و کاملاً هدفمند بود و به روش گلوله برفی انجام شد و تعداد نمونه‌ها با رسیدن به اشباع نظری برابر با ۱۷ نفر تعیین شد. مصاحبه‌ها در فواصل زمانی تابستان و پائیز ۱۴۰۴ انجام پذیرفت. روایی ابزارها از طریق خبرگان و پایایی کیفی با استفاده از ضریب پایایی درون‌موضوعی (۰.۸۰) تایید شد همچنین از معیارهای استحکام داده‌ها: برای ارزیابی اعتبار داده‌های کیفی از معیارهای تحقیقات تفسیری شامل اعتمادپذیری، اتکاپذیری، تصدیق‌پذیری و راستی و معیارهای نظریه‌ای شامل عمومیت، تطابق، فهم‌پذیری و کنترل‌پذیری استفاده شد. در بخش کمی، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بود که با توجه به نتایج تحلیل کیفی طراحی شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای (جدول ۱) انجام شد.

جدول ۱: مشارکت کنندگان در بخش کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی
محل خدمت	اعضای هیأت علمی دانشگاه	۱۳	تحصیلات	دکتری تخصصی	۱۴	حوزه فعالیت	دانشگاهی	۱۳
معلمان و مدیران آموزش و پرورش	۴	فوق تخصص	۳	اجرایی (مدرسه)	۴			

یافته‌ها

برای پاسخ به سوال؛ ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های حکمرانی مطلوب برای ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار کدامند؟

لیست پاسخ‌های ارائه شده برای هر سؤال که پس از بررسی متون و کدگذاری توسط پژوهشگر و ۴ نفر از متخصصین آمار و خبرگان نهایی گردید، در جدول ۲ آورده شده است. در این بخش ۸ بُعد و ۱۹ مولفه برای ۶۹ شاخص احصاء شد.

جدول ۲: لیست نهایی مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر از تکنیک مصاحبه نیمه ساختار یافته

ردیف	کدها	مضمون پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر	مبانی نظری
۱	GP-۱-۱-۱	تدوین سیاست‌های ملی، استانی و منطقه‌ای مشخص برای کاهش نابرابری آموزشی در مدارس کم‌برخوردار	سیاست‌گذاری عدالت‌محور در آموزش	حکمرانی سیاستی و قانونی عدالت‌محور	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ یونسکو، ۲۰۱۷
۲	GP-۱-۱-۲	اولویت‌بخشی رسمی به مدارس مناطق کم‌برخوردار در اسناد، برنامه‌ها و طرح‌های توسعه آموزشی			ملکی، ۱۳۹۸؛ یونسکو، ۲۰۲۰
۳	GP-۱-۱-۳	تعیین اهداف کمی و کیفی قابل سنجش برای کاهش شکاف			فراهانی و همکاران، ۱۴۰۰

	دسترسی، کیفیت و پیشرفت تحصیلی		
۴	GP-۱-۱-۴	همسویی برنامه‌های ستادی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای با اصول عدالت آموزشی	
۵	GP-۱-۲-۱	وجود قوانین و مقررات حمایتی ویژه برای تأمین حقوق آموزشی دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ احمدی، ۱۳۹۷
۶	GP-۱-۲-۲	تعیین نقش، اختیار و مسئولیت شفاف نهادهای آموزشی در قبال تحقق عدالت آموزشی	رضایی و همکاران، ۱۳۹۹
۷	GP-۱-۲-۳	تضمین حمایت قانونی از گروه‌های آسیب‌پذیر شامل دانش‌آموزان محروم، روستایی، عشایری، مرزی، دارای نیازهای ویژه و در معرض ترک تحصیل	یونسکو، ۲۰۱۹؛ نادری، ۱۴۰۱
۸	GP-۲-۱-۱	تخصیص بودجه آموزشی بر اساس شاخص‌های محرومیت، فقر، پراکندگی جغرافیایی و نیاز واقعی مدارس	تأمین مالی عادلانه و توزیع منابع بودجه‌ریزی نیازمحور و جبرانی
۹	GP-۲-۱-۲	اختصاص سرانه آموزشی جبرانی و بالاتر برای دانش‌آموزان مدارس مناطق کم‌برخوردار	حیدری، ۱۳۹۸؛ یونسکو، ۲۰۲۰
۱۰	GP-۲-۱-۳	پیش‌بینی ردیف‌های مالی ویژه برای کاهش شکاف امکانات، کیفیت آموزشی و نتایج یادگیری	موسوی و همکاران، ۱۴۰۰
۱۱	GP-۲-۱-۴	شفافیت، عدالت و قابلیت ردیابی در تخصیص، توزیع و هزینه‌کرد منابع مالی مدارس	شریفی، ۱۳۹۹
۱۲	GP-۲-۲-۱	بهسازی، ایمن‌سازی و استانداردسازی فضاهای آموزشی فرسوده و ناایمن در مناطق کم‌برخوردار	تأمین زیرساخت‌ها، تجهیزات و فضاهای آموزشی استاندارد
۱۳	GP-۲-۲-۲	تأمین تجهیزات آموزشی، آزمایشگاهی، کارگاهی، ورزشی و کمک‌آموزشی متناسب با نیاز هر مدرسه	قاسمی و همکاران، ۱۳۹۸
۱۴	GP-۲-۲-۳	تأمین امکانات پایه شامل آب سالم، برق، گرمایش، سرمایش، سرویس بهداشتی مناسب و فضای بهداشتی استاندارد	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ یونسکو، ۲۰۲۰
۱۵	GP-۲-۲-۴	کاهش تراکم کلاس‌ها و تأمین فضای آموزشی کافی متناسب با جمعیت دانش‌آموزی منطقه	طالبی، ۱۳۹۷

۱۶	GP-۲-۳-۱	توزیع عادلانه معلمان متخصص، باتجربه و دارای صلاحیت حرفه‌ای در مدارس کم‌برخوردار	تأمین، نگهداشت و انگیزش نیروی انسانی توانمند	حسینی و همکاران، ۱۳۹۹؛ یونسکو، ۲۰۱۶
۱۷	GP-۲-۳-۲	ارائه مشوق‌های مالی، رفاهی، شغلی و حرفه‌ای برای جذب و ماندگاری معلمان توانمند		اکبری، ۱۴۰۱
۱۸	GP-۲-۳-۳	کاهش جابه‌جایی مکرر، کمبود معلم و بی‌ثباتی نیروی انسانی در مدارس مناطق محروم		—
۱۹	GP-۳-۱-۱	شناسایی، جذب و بازگرداندن کودکان بازمانده از تحصیل به نظام آموزشی	دسترسی برابر و ماندگاری تحصیلی	یونیسف، ۲۰۲۱؛ مرادی، ۱۴۰۰
۲۰	GP-۳-۱-۲	کاهش نرخ ترک تحصیل، غیبت مزمین، مردودی و وقفه تحصیلی در مدارس کم‌برخوردار	دسترسی برابر و ماندگاری تحصیلی	یونسکو، ۲۰۱۹؛ زارعی، ۱۳۹۸
۲۱	GP-۳-۱-۳	تأمین ایاب‌وذهاب ایمن، خوابگاه یا مدارس شبانه‌روزی برای دانش‌آموزان مناطق دور دست	دسترسی برابر و ماندگاری تحصیلی	احمدی و همکاران، ۱۳۹۹
۲۲	GP-۳-۱-۴	تضمین فرصت ادامه تحصیل برای دختران، دانش‌آموزان روستایی، عشایری، مرزی، مهاجر و دارای نیازهای ویژه	دسترسی برابر و ماندگاری تحصیلی	یونسکو، ۲۰۲۰؛ صادقی، ۱۴۰۱
۲۳	GP-۳-۲-۱	ارائه خدمات مشاوره‌ای، روان‌شناختی و مددکاری برای دانش‌آموزان در معرض آسیب	حمایت‌های آموزشی، روانی، اجتماعی و تغذیه‌ای	جعفری، ۱۳۹۸؛ یونیسف، ۲۰۲۱
۲۴	GP-۳-۲-۲	اجرای برنامه‌های سلامت، بهداشت، تغذیه و غربالگری جسمی و روانی در مدارس محروم		یونسکو، ۲۰۱۸؛ بهرامی، ۱۴۰۰
۲۵	GP-۳-۲-۳	ارائه حمایت تحصیلی ویژه برای دانش‌آموزان دارای افت یادگیری، فقر آموزشی یا شرایط خانوادگی نامساعد		—
۲۶	GP-۴-۱-۱	انطباق برنامه‌های آموزشی با شرایط فرهنگی، زبانی، اقتصادی، جغرافیایی و زیست‌بومی منطقه	برنامه درسی منعطف، بومی و عدالت‌محور	یونسکو، ۲۰۱۷؛ فتحی، ۱۳۹۹
۲۷	GP-۴-۱-۲	توجه به مهارت‌های زندگی، کارآفرینی، سواد مالی، سواد سلامت و مهارت‌های شغلی متناسب با نیاز منطقه	کیفیت یاددهی - یادگیری و برنامه درسی عدالت‌محور	رستمی، ۱۴۰۰
۲۸	GP-۴-۱-۳	پرهیز از محتوای تبعیض‌آمیز و توجه به تنوع فرهنگی، قومی، زبانی و اجتماعی دانش‌آموزان		یونسکو، ۲۰۱۹
۲۹	GP-۴-۱-۴	تقویت هویت، خودباوری، امید تحصیلی و احساس امکان پیشرفت در دانش‌آموزان مناطق کم‌برخوردار		—

۳۰	GP-۴-۲-۱	آموزش معلمان برای تدریس در کلاس‌های چندپایه، چندسطحی و دارای تنوع یادگیری بالا	توانمندسازی حرفه‌ای معلمان برای آموزش در شرایط نابرابر	نصیری، ۱۳۹۸
۳۱	GP-۴-۲-۲	توانمندسازی معلمان در روش‌های تدریس فعال، مشارکتی، مسئله‌محور و دانش‌آموزمحور		شعبانی، ۱۳۹۷؛ یونسکو، ۲۰۱۶
۳۲	GP-۴-۲-۳	آموزش معلمان برای تشخیص و جبران فقر یادگیری، ضعف سواد پایه و عقب‌ماندگی تحصیلی		ملکی و همکاران، ۱۴۰۱
۳۳	GP-۴-۲-۴	ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای، راهبری آموزشی و تبادل تجربه میان معلمان مدارس کم‌برخوردار		—
۳۴	GP-۴-۳-۱	اجرای سنجش‌های تشخیصی منظم برای شناسایی شکاف‌های یادگیری دانش‌آموزان	سنجش، جبران یادگیری و پشتیبانی تحصیلی	بازرگان، ۱۳۹۶؛ یونسکو، ۲۰۲۱
۳۵	GP-۴-۳-۲	طراحی برنامه‌های جبرانی، تقویتی، تابستانه و مداخله زودهنگام برای دانش‌آموزان نیازمند حمایت		محمدی، ۱۴۰۰
۳۶	GP-۴-۳-۳	استفاده از ارزشیابی تکوینی، بازخورد مستمر و سنجش رشد فردی به جای اتکای صرف به آزمون پایانی		سیف، ۱۳۹۴
۳۷	GP-۴-۳-۴	پایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس نقطه شروع، شرایط فردی و میزان رشد یادگیری		—
۳۸	GP-۵-۱-۱	ایجاد بانک اطلاعاتی جامع از وضعیت آموزشی، اجتماعی، خانوادگی و جغرافیایی دانش‌آموزان	نظام اطلاعات و پایش عدالت آموزشی	داده‌محوری، پایش و پاسخگویی آموزشی
۳۹	GP-۵-۱-۲	رصد مستمر شاخص‌هایی مانند ترک تحصیل، افت تحصیلی، کمبود معلم، تراکم کلاس، فقر یادگیری و وضعیت امکانات		احمدی، ۱۴۰۰
۴۰	GP-۵-۱-۳	استفاده از داده‌ها برای شناسایی مدارس، مناطق و دانش‌آموزان نیازمند مداخله فوری		—
۴۱	GP-۵-۱-۴	تهیه نقشه محرومیت آموزشی و داشبورد عدالت آموزشی در سطح مدرسه، منطقه، استان و کشور		یونسکو، ۲۰۱۹
۴۲	GP-۵-۲-۱	تعریف شاخص‌های پاسخگویی برای مدیران مدارس، مناطق آموزشی و نهادهای تصمیم‌گیر در قبال عدالت آموزشی	پاسخگویی، شفافیت و ارزیابی عملکرد	شریفی، ۱۳۹۹؛ حسینی، ۱۴۰۰
۴۳	GP-۵-۲-۲	انتشار گزارش‌های شفاف از وضعیت عدالت آموزشی، عملکرد مدارس و نحوه مصرف منابع حمایتی		—

مظفری، ۱۳۹۸	ارزیابی اثربخشی برنامه‌های حمایتی، جبرانی و توسعه‌ای و اصلاح آن‌ها بر اساس شواهد	GP-۵-۲-۳	۴۴
امیری، ۱۳۹۷	مشارکت خانواده و مشارکت اجتماعی، جامعه محلی در خانواده و پیوندهای حکمرانی مدرسه بین‌بخشی	GP-۶-۱-۱	۴۵
یونسف، ۲۰۲۱؛ کاظمی، ۱۴۰۰	توانمندسازی والدین برای حمایت از یادگیری، حضور منظم، سلامت و پیشرفت تحصیلی فرزندان	GP-۶-۱-۲	۴۶
—	جلب اعتماد، همراهی و مشارکت جامعه محلی در حل مسائل آموزشی و اجتماعی مدرسه	GP-۶-۱-۳	۴۷
رحیمی، ۱۳۹۹	استفاده از ظرفیت بزرگان محلی، گروه‌های فرهنگی و اجتماعی برای کاهش ترک تحصیل و تقویت حضور دانش‌آموزان	GP-۶-۱-۴	۴۸
یونسکو، ۲۰۱۷؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۱	همکاری نظام‌مند آموزش و پرورش با نهادهای سلامت، رفاه، حمل‌ونقل، فناوری، خدمات اجتماعی و مدیریت محلی	GP-۶-۲-۱	۴۹
نیکوکار، ۱۳۹۸	جذب و هدایت هدفمند حمایت خیرین، سازمان‌های مردم‌نهاد، نهادهای عمومی و بخش خصوصی به مدارس نیازمند	GP-۶-۲-۲	۵۰
—	ایجاد سازوکار هماهنگ برای جلوگیری از موازی‌کاری، توزیع ناعادلانه کمک‌ها و وابستگی غیرهدفمند مدارس	GP-۶-۲-۳	۵۱
سلیمانی، ۱۳۹۹	رهبری عدالت‌محور رهبری و مدیریت مدیر مدرسه مدرسه‌محور عدالت‌گرا	GP-۷-۱-۱	۵۲
—	توانایی مدیر در شناسایی موانع آموزشی، خانوادگی، اقتصادی، فرهنگی و روانی مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان	GP-۷-۱-۲	۵۳
زاهدی، ۱۳۹۸	تصمیم‌گیری مشارکتی مدیر با معلمان، والدین، دانش‌آموزان و جامعه محلی در امور مدرسه	GP-۷-۱-۳	۵۴
—	حمایت مدیر از نوآوری‌های آموزشی، روش‌های جبرانی و راهکارهای متناسب با شرایط محرومیت	GP-۷-۱-۴	۵۵
رضایی، ۱۴۰۰	تدوین برنامه عملیاتی مدرسه بر اساس داده‌ها، نیازهای واقعی دانش‌آموزان و سطح محرومیت مدرسه	GP-۷-۲-۱	۵۶

۵۷	GP-۷-۲-۲	تعیین اهداف قابل سنجش برای کاهش افت تحصیلی، ترک تحصیل، غیبت و شکاف یادگیری	—
۵۸	GP-۷-۲-۳	استفاده از خودارزیابی مدرسه برای شناسایی نقاط ضعف، ظرفیت ها و اولویت های بهبود	بازرگان، ۱۳۹۶
۵۹	GP-۷-۲-۴	پیگیری مستمر اجرای برنامه های بهبود کیفیت آموزشی و گزارش دهی نتایج آن	—
۶۰	GP-۷-۳-۱	ایجاد محیط مدرسه ای امن، محترمانه، فراگیر، بدون تبعیض و حمایتگر برای همه دانش آموزان	یونسکو، ۲۰۱۹؛ نوری، ۱۴۰۱
۶۱	GP-۷-۳-۲	تقویت انگیزه، امید، احساس تعلق، اعتماد به نفس و آینده نگری در دانش آموزان و معلمان	—
۶۲	GP-۷-۳-۳	ترویج همکاری، همیاری، مسئولیت پذیری جمعی و روابط انسانی مثبت در مدرسه	حسینی، ۱۳۹۹
۶۳	GP-۸-۱-۱	تأمین اینترنت پایدار، ایمن و قابل استفاده آموزشی برای مدارس مناطق کم برخوردار	یونسکو، ۲۰۲۱؛ قنبری، ۱۴۰۰
۶۴	GP-۸-۱-۲	تأمین تجهیزات دیجیتال آموزشی مانند رایانه، تبلت، ویدئوپروژکتور، تخته هوشمند و ابزارهای چندرسانه ای	یونسف، ۲۰۲۱
۶۵	GP-۸-۱-۳	حمایت از دانش آموزان فاقد ابزار دیجیتال، اینترنت خانگی یا امکان دسترسی به منابع آموزشی آنلاین	محمدی و همکاران، ۱۴۰۱
۶۶	GP-۸-۱-۴	نگهداری، پشتیبانی فنی، به روزرسانی و استفاده پایدار از تجهیزات فناوری در مدارس	—
۶۷	GP-۸-۲-۱	تولید و به کارگیری محتوای دیجیتال، آفلاین و چندرسانه ای متناسب با سطح یادگیری و شرایط دانش آموزان محروم	یونسکو، ۲۰۲۰
۶۸	GP-۸-۲-۲	توانمندسازی معلمان و دانش آموزان در سواد دیجیتال و استفاده مؤثر از فناوری در آموزش و ارزشیابی	قاسمی، ۱۴۰۰
۶۹	GP-۸-۲-۳	بهره گیری از آموزش ترکیبی، کلاس های مجازی مکمل، منابع باز آموزشی و فناوری های کم هزینه برای جبران کمبودهای یادگیری	—



شکل ۱: مدل مفهومی حکمرانی مطلوب به منظور ارتقای عدالت آموزشی مدارس مناطق کم برخوردار

پاسخ سوال دوم: تا چه اندازه مدل مفهومی کیفی حکمرانی مطلوب به منظور ارتقا عدالت آموزشی مدارس مناطق کم برخوردار از نظر صاحب نظران از تناسب کافی برخوردار است؟

برای ارزیابی نظریه‌پردازی‌ها (مدل‌ها) گلیسر و اشتراوس در سال ۱۹۷۰، ۴ معیار اصلی را در نظر گرفته‌اند: ۱-تطبیق ۲- قابلیت فهم ۳- قابلیت تعمیم ۴- کنترل .

همچنین کرسول در خصوص روال پدید آوردن نظریه نیز سؤالاتی را مطرح کرده و بیان داشته همان‌قدر که نظریه مهم است روال تهیه نظریه نیز می‌بایست از یک نظم خاصی پیروی کرده باشد. برای تعیین صحت یافته‌های کیفی از چندین راهبرد استفاده می‌شود مثل همسوسازی، بررسی توسط اعضا، توصیف انبوه و غنی و؛ که در این تحقیق برای تعیین صحت یافته‌ها از راهبرد "بررسی توسط اعضا"^۱ استفاده شد. بر این اساس الگوی اولیه به‌صورت ماتریس دویعدی اولیه طراحی و به خبرگان (متخصصان شرکت‌کننده در مصاحبه) برگردانده شد و پرسشنامه‌ای با ابعاد مختلف ۶ سؤال در مقیاس لیکرت طراحی گردید؛ و از خبرگان خواسته شد درستی نتایج را موردبررسی قرار دهند.

¹ Member checking

جدول ۳- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای تعیین درجه تناسب مدل پیشنهادی جهت ارائه مدل نهایی

میانگین جامعه = ۳				
مؤلفه	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	t	Df
تطبيق	۱.۱۷	۰.۹۰۹	۴.۹۶	۲۹
قابلیت فهم	۱.۲۳	۰.۸۵۷	۵.۲۳	۲۹
قابلیت تعمیم	۱.۱۳	۰.۷۸۴	۴.۰۰	۲۹
کنترل	۰.۷۶	۰.۵۴۶	۵.۰۳	۲۹
Sig				
۰.۰۰۰				
۰.۰۰۰				
۰.۰۰۰				
۰.۰۰۰				

برای تعیین اعتبار درونی الگوی اولیه پیشنهادی، به نظرخواهی از متخصصان این حوزه به واسطه پرسشنامه سنجش مدل پرداخته شد. با توجه به مقیاس پرسشنامه که ۵ درجه‌ای لیکرت بود، مبنای تصمیم‌گیری بر اساس میانگین نمره ۳ در نظر گرفته شد و همان‌طور که نتایج به‌دست آمده از جدول فوق نشان می‌دهد:

۱. در مؤلفه تطبیق، آماره t محاسبه شده $t = 4.96$ در سطح 0.01 معنادار است. مقایسه میانگین سؤال تطبیق $M = 4.17$ با میانگین جامعه ۳ نشان می‌دهد که این مؤلفه از نظر متخصصین دارای اعتبار بالایی است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

۲. در مؤلفه قابلیت فهم، آماره t محاسبه شده $t = 5.23$ در سطح 0.01 معنادار است. مقایسه میانگین قابلیت فهم $M = 4.23$ با میانگین جامعه ۳ نشان می‌دهد که این مؤلفه از نظر متخصصین دارای اعتبار بالایی است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

۳. در قابلیت تعمیم، آماره t محاسبه شده $t = 4.00$ در سطح 0.01 معنادار است. مقایسه میانگین قابلیت تعمیم $M = 4.13$ با میانگین جامعه ۳ نشان می‌دهد که این مؤلفه از نظر متخصصین دارای اعتبار بالایی است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

۴. در مؤلفه کنترل، آماره t محاسبه شده $t = 5.03$ در سطح 0.01 معنادار است. مقایسه میانگین مؤلفه کنترل $M = 3.76$ با میانگین جامعه ۳ نشان می‌دهد که این مؤلفه از نظر متخصصین دارای اعتبار بالایی است و با اطمینان ۹۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و واکاوی عوامل مؤثر بر حکمرانی مطلوب به منظور ارتقای عدالت آموزشی در مدارس مناطق کم‌برخوردار انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته نشان داد که حکمرانی مطلوب در این حوزه، ساختاری چندبعدی دارد و در قالب هشت بُعد فراگیر، ۱۹ مؤلفه سازمان‌دهنده و ۶۹ شاخص پایه قابل تبیین است. ابعاد شناسایی شده شامل حکمرانی سیاستی و قانونی عدالت‌محور، تأمین مالی عادلانه و توزیع منابع، دسترسی و ماندگاری تحصیلی و حمایت فراگیر از دانش‌آموزان، کیفیت یاددهی-یادگیری و برنامه درسی عدالت‌محور، داده‌محوری و پاسخ‌گویی آموزشی، مشارکت اجتماعی و پیوندهای بین‌بخشی، رهبری و مدیریت مدرسه‌محور عدالت‌گرا و عدالت دیجیتال و نوآوری آموزشی بود. همچنین نتایج اعتبارسنجی مدل نشان داد که میانگین ارزیابی خبرگان در چهار معیار تطبیق، قابلیت فهم، قابلیت تعمیم و کنترل به‌طور معناداری بالاتر از میانگین ملاک بود و در نتیجه، الگوی پیشنهادی از تناسب و اعتبار کافی برخوردار است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عدالت آموزشی در مناطق کم‌برخوردار نه با یک مداخله منفرد، بلکه از طریق مجموعه‌ای هماهنگ از اصلاحات سیاستی، مدیریتی، مالی، آموزشی، فناورانه و اجتماعی قابل تحقق است.

نخستین یافته مهم پژوهش، شناسایی حکمرانی سیاستی و قانونی عدالت‌محور به‌عنوان یکی از ابعاد بنیادین الگو بود. این بُعد شامل سیاست‌گذاری عدالت‌محور، تعیین اهداف روشن برای کاهش شکاف‌های آموزشی، اولویت‌بخشی به مدارس مناطق محروم و تدوین چارچوب‌های قانونی حمایت‌گر است. تبیین این یافته آن است که عدالت آموزشی بدون برخورداری از سیاست‌های الزام‌آور، اهداف قابل‌سنجش و تقسیم روشن مسئولیت‌ها در سطوح ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای، در حد یک ارزش آرمانی باقی می‌ماند. نظام آموزشی زمانی می‌تواند در جهت عدالت حرکت کند که مسئله محرومیت آموزشی در اسناد و برنامه‌های اجرایی به‌عنوان یک اولویت رسمی تعریف شود و سازوکارهای قانونی برای حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر وجود داشته باشد. این یافته با نتایج حسینی، کاظمی و رضایی همسو است؛ آنان نشان دادند که شفافیت سیاستی، پاسخ‌گویی، حاکمیت قواعد روشن و انسجام مدیریتی از عناصر مؤثر بر تحقق عدالت آموزشی در نظام آموزش و پرورش است (Hosseini et al., 2026). همچنین امانی و دهقان بر این نکته تأکید کردند که کیفیت حکمرانی آموزشی تعیین می‌کند که سیاست‌های عدالت‌محور تا چه اندازه به نتایج عملی در مدارس دولتی منجر شوند (Amani & Dehghan, 2023).

دومین یافته، اهمیت تأمین مالی عادلانه و توزیع نیازمحور منابع بود. بر اساس نتایج، تخصیص بودجه باید با توجه به شاخص‌هایی مانند محرومیت، فقر، پراکندگی جغرافیایی، وضعیت زیرساخت‌ها و نیازهای واقعی دانش‌آموزان انجام شود. همچنین اختصاص سرانه جبرانی، تأمین تجهیزات استاندارد، بهسازی فضاهای آموزشی و توزیع عادلانه نیروی انسانی متخصص از مؤلفه‌های اصلی این بُعد بود. این نتیجه نشان می‌دهد که برابری در تخصیص منابع الزاماً به عدالت منجر نمی‌شود؛ زیرا مدارس مناطق کم‌برخوردار برای جبران کاستی‌های انباشته‌شده به سهم بیشتری از حمایت‌ها نیاز دارند. یافته حاضر با دیدگاه گیلاد و بن‌دیوید-هادار هم‌راستا است که بر ضرورت استفاده از بودجه‌ریزی فرمول‌محور و وزن‌دهی بیشتر به گروه‌های دارای محرومیت اقتصادی، زبانی یا آموزشی تأکید کرده‌اند (Gilad & Ben-David-Hadar, 2025). همچنین نتایج پژوهش صدری جوکندان و همکاران نشان داد که شکاف در توزیع امکانات، منابع انسانی و خدمات آموزشی از مهم‌ترین عوامل استمرار نابرابری آموزشی در ایران است و اصلاح سازوکار تخصیص منابع باید در کانون سیاست‌های عدالت آموزشی قرار گیرد (Sadri, 2025).

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که تأمین منابع به‌تنهایی کافی نیست و شیوه مدیریت، توزیع، مصرف و نظارت بر منابع نیز اهمیت دارد. شفافیت مالی، قابلیت ردیابی هزینه‌ها و ارزیابی اثربخشی برنامه‌های حمایتی از شاخص‌های مهم الگو بود. این امر بیانگر آن است که حتی افزایش بودجه در صورت ضعف پاسخ‌گویی و نبود نظارت، ممکن است به کاهش شکاف‌های آموزشی منجر نشود. در واقع، عدالت مالی زمانی محقق می‌شود که منابع بر اساس نیاز تخصیص یابند، مسیر هزینه‌کرد آنها روشن باشد و نتایج حاصل از آن در بهبود کیفیت آموزش سنجیده شود. این تبیین با یافته‌های مربوط به حکمرانی مطلوب همخوان است که شفافیت، پاسخ‌گویی و کارآمدی را مکمل تخصیص منابع می‌دانند (Hosseini et al., 2026). بنابراین، سیاست‌های جبرانی باید با نظام‌های نظارتی و اطلاعاتی یکپارچه همراه شوند تا امکان انحراف منابع یا توزیع نامتوازن آنها کاهش یابد.

یافته دیگر پژوهش به دسترسی برابر، ماندگاری تحصیلی و حمایت فراگیر از دانش‌آموزان مربوط بود. شناسایی کودکان بازمانده از تحصیل، کاهش ترک تحصیل و غیبت مزمن، تأمین ایاب‌وذهاب، حمایت از دختران، دانش‌آموزان روستایی، عشایری، مرزی، مهاجر و دارای نیازهای ویژه و ارائه خدمات مشاوره‌ای، روان‌شناختی، اجتماعی و تغذیه‌ای از مهم‌ترین شاخص‌های این بُعد بودند. این یافته نشان می‌دهد که حضور دانش‌آموز در مدرسه تنها یکی از سطوح عدالت آموزشی است و تداوم تحصیل، برخورداری از حمایت و دستیابی به یادگیری مؤثر نیز باید مورد توجه قرار گیرد. نتایج با پژوهش شفیعی و مرادی همسو است که پدیده «حضور بدون یادگیری» را یکی از جلوه‌های پنهان بی‌عدالتی در مدارس محروم معرفی کردند (Shafiei & Moradi, 2022). همچنین صالحی و همکاران نشان دادند که تحقق عدالت آموزشی به تعامل هم‌زمان عوامل اقتصادی، اجتماعی، سازمانی و آموزشی وابسته است و تمرکز صرف بر ثبت‌نام یا دسترسی اولیه نمی‌تواند شکاف‌های یادگیری را کاهش دهد (Salehi et al., 2022).

بعد کیفیت یاددهی-یادگیری و برنامه درسی عدالت‌محور نیز جایگاه برجسته‌ای در نتایج داشت. انطباق برنامه درسی با ویژگی‌های فرهنگی، زبانی، اقتصادی و جغرافیایی مناطق، توجه به مهارت‌های زندگی و شغلی، حذف محتوای تبعیض‌آمیز، توانمندسازی معلمان، استفاده از روش‌های تدریس فعال و اجرای سنجش‌های تشخیصی و برنامه‌های جبرانی، از جمله مؤلفه‌های این بُعد بود. این یافته نشان می‌دهد که عدالت آموزشی باید در سطح کلاس درس و در تجربه روزمره یادگیری دانش‌آموزان تحقق یابد. حتی اگر دسترسی به مدرسه و منابع فراهم باشد، برنامه درسی نامتناسب و تدریس غیرمنعطف می‌تواند به بازتولید نابرابری منجر شود. یافته حاضر با مطالعه صفایی، رضوی و نبوی هماهنگ است که نشان دادند کنش‌های معلم در کلاس‌های چندپایه، نحوه توجه به تفاوت‌های فردی و استفاده از روش‌های منعطف، نقش مستقیمی در تحقق عدالت در فرایند یادگیری دارد (Safaei et al., 2022). همچنین این نتیجه با تحلیل شفيعی و مرادی همخوان است؛ زیرا آنان تأکید کردند که کیفیت پنهان آموزش و میزان یادگیری واقعی، شاخص مهم‌تری از حضور صوری دانش‌آموزان در مدرسه است (Shafiei & Moradi, 2022).

داده‌محوری، پایش و پاسخ‌گویی آموزشی از دیگر ابعاد مهم الگوی استخراج‌شده بود. ایجاد بانک اطلاعاتی جامع، رصد شاخص‌های محرومیت آموزشی، تهیه نقشه محرومیت، طراحی داشبورد عدالت آموزشی و انتشار گزارش‌های شفاف از عملکرد مدارس و نحوه مصرف منابع از جمله شاخص‌های این بُعد بودند. تبیین این نتیجه آن است که تصمیم‌گیری عادلانه بدون داده‌های دقیق، به‌روز و قابل مقایسه امکان‌پذیر نیست. مدیران و سیاست‌گذاران باید بدانند کدام مدارس، مناطق و گروه‌های دانش‌آموزی در معرض محرومیت شدیدتر قرار دارند و کدام مداخلات بیشترین اثربخشی را داشته‌اند. مدیریت دانش در نظام‌های حکمرانی، امکان تبدیل داده‌های پراکنده به اطلاعات قابل استفاده برای تصمیم‌گیری را فراهم می‌سازد (Laurini, 2021). همچنین مطالعات حوزه فناوری اطلاعات نشان داده‌اند که سامانه‌های یکپارچه و ابزارهای دیجیتال می‌توانند فرایند جمع‌آوری، تحلیل و اشتراک‌گذاری اطلاعات را بهبود بخشند و شفافیت و کارآمدی را افزایش دهند (Camero & Alba, 2019; Ismagilova et al., 2019).

در همین ارتباط، اعتبار بُعد عدالت دیجیتال و نوآوری آموزشی نیز قابل توجه است. یافته‌ها بر تأمین اینترنت پایدار، تجهیزات دیجیتال، حمایت از دانش‌آموزان فاقد ابزار، تولید محتوای متناسب، توانمندسازی معلمان و استفاده از آموزش ترکیبی و منابع باز تأکید داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که فناوری در نظام آموزشی دارای ماهیتی دوگانه است؛ از یک‌سو می‌تواند دسترسی به منابع یادگیری را توسعه دهد و از سوی دیگر، در صورت توزیع نابرابر زیرساخت و مهارت، شکاف‌های آموزشی را افزایش دهد. مطالعات مربوط به شهرهای هوشمند نیز نشان داده‌اند که فناوری زمانی به بهبود حکمرانی کمک می‌کند که با نیازهای واقعی کاربران، عدالت در دسترسی و مشارکت شهروندان پیوند داشته باشد (Aguilera et al., 2017; Camero & Alba, 2019). از این منظر، عدالت دیجیتال صرفاً به خرید تجهیزات محدود نمی‌شود، بلکه شامل دسترسی پایدار، سواد دیجیتال، محتوای مناسب، پشتیبانی فنی و استفاده آموزشی اثربخش از فناوری است.

نتایج همچنین ظرفیت کلان‌داده‌ها و هوش مصنوعی را در حکمرانی آموزشی برجسته می‌کند. هرچند پژوهش حاضر مستقیماً به ارزیابی فناوری‌های هوشمند نپرداخت، قرار گرفتن داده‌محوری و عدالت دیجیتال در الگوی نهایی نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری مبتنی بر داده و فناوری می‌تواند در شناسایی دانش‌آموزان در معرض ترک تحصیل، تحلیل شکاف‌های یادگیری و تخصیص هدفمند منابع مؤثر باشد. این برداشت با یافته‌های علام و دانی همخوان است که بر نقش کلان‌داده و هوش مصنوعی در تحلیل مسائل پیچیده و بهبود تصمیم‌گیری عمومی تأکید کرده‌اند (Allam & Dhunny, 2019). همچنین دش و شارما نشان داده‌اند که فناوری‌های هوشمند می‌توانند جمع‌آوری و انتشار اطلاعات را تسهیل و ظرفیت نهادهای عمومی را برای پاسخ‌گویی سریع‌تر تقویت کنند (Dash & Sharma, 2022). بااین‌حال، بهره‌گیری از فناوری باید همراه با نظارت انسانی، حفاظت از اطلاعات، کاهش سوگیری و توجه به گروه‌های فاقد دسترسی باشد.

مشارکت اجتماعی، خانواده و همکاری بین‌بخشی نیز یکی از ابعاد کلیدی مدل بود. یافته‌ها نشان داد که تقویت انجمن اولیا و مربیان، توانمندسازی والدین، جلب مشارکت جامعه محلی، همکاری با نهادهای سلامت، رفاه، حمل‌ونقل و فناوری و استفاده هدفمند از ظرفیت خیرین

و سازمان‌های مردم‌نهاد می‌تواند به ارتقای عدالت آموزشی کمک کند. این نتیجه با پژوهش رضایی، احمدی و کریمی همسو است که مشارکت ذی‌نفعان را یکی از عناصر اصلی حکمرانی آموزشی دانسته‌اند (Rezaei et al., 2022). همچنین مرور نظام‌مند میفسود و ویلکینز نشان داد که حکمرانی مدرسه در الگوهای جدید، ماهیتی شبکه‌ای دارد و بر تعامل میان دولت، مدرسه، جامعه مدنی و بازیگران محلی استوار است (Mifsud & Wilkins, 2025). در مناطق کم‌برخوردار، پیچیدگی مسائل به‌گونه‌ای است که آموزش و پرورش به‌تنهایی قادر به حل آنها نیست و همکاری بین‌بخشی برای پاسخ‌گویی به نیازهای تغذیه‌ای، روانی، حمل‌ونقل و رفاهی دانش‌آموزان ضروری است.

بعد رهبری و مدیریت مدرسه محور عدالت‌گرا نیز نشان داد که نقش مدیر مدرسه در تبدیل سیاست‌های کلان به اقدامات مؤثر محلی اساسی است. تعهد مدیر به عدالت آموزشی، تصمیم‌گیری مشارکتی، برنامه‌ریزی مبتنی بر نیازهای واقعی، خودارزیابی مدرسه و ایجاد فرهنگ حمایتگر از شاخص‌های اصلی این بُعد بودند. این نتیجه بیان می‌کند که سیاست‌های عدالت‌محور بدون وجود مدیران توانمند و حساس به نابرابری، ممکن است در سطح مدرسه به‌درستی اجرا نشوند. مدیر مدرسه باید بتواند داده‌های مربوط به افت تحصیلی، غیبت و نیازهای دانش‌آموزان را تحلیل کرده، منابع را اولویت‌بندی کند و معلمان و خانواده‌ها را در فرایند بهبود مشارکت دهد. این یافته با نتایج امانی و دهقان همسو است که کیفیت مدیریت و حکمرانی در مدرسه را از عوامل مؤثر بر تحقق عملی عدالت آموزشی معرفی کرده‌اند (Amani & Dehghan, 2023). نتایج مربوط به اعتبارسنجی الگو نیز نشان داد که مدل از نظر تطبیق، قابلیت فهم، قابلیت تعمیم و کنترل مورد تأیید خبرگان قرار گرفته است. معناداری آماره‌های t برای هر چهار معیار بیانگر آن است که ساختار مفهومی استخراج‌شده با تجارب و ادراک متخصصان سازگار است، مفاهیم و روابط آن قابل فهم‌اند، ظرفیت استفاده در بسترهای مشابه را دارد و می‌تواند برای تحلیل و هدایت مداخلات آموزشی به کار رود. این اعتبار، ناشی از آن است که مدل تنها بر یکی از سطوح حکمرانی تمرکز نکرده و عوامل سیاستی، مالی، آموزشی، اجتماعی، مدیریتی و فناورانه را به‌صورت یکپارچه در نظر گرفته است. همسویی این چارچوب با مطالعات حکمرانی مدرسه و شهرهای هوشمند نیز نشان می‌دهد که اصولی مانند شفافیت، مشارکت، داده‌محوری، مدیریت دانش و هماهنگی نهادی، در حوزه‌های مختلف حکمرانی اهمیت مشترک دارند (Ardito et al., 2019; Caragliu & Del Bo, 2019). با این حال، مزیت الگوی حاضر آن است که این اصول را به‌طور مشخص در بستر عدالت آموزشی مدارس مناطق کم‌برخوردار صورت‌بندی کرده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که عدالت آموزشی محصول یک رابطه ساده میان میزان منابع و نتایج تحصیلی نیست، بلکه نتیجه عملکرد یک نظام حکمرانی پیچیده است. در این نظام، سیاست‌گذاری، قانون، بودجه، نیروی انسانی، برنامه درسی، مدیریت مدرسه، مشارکت خانواده، داده، فناوری و نظارت با یکدیگر تعامل دارند. نقص در هر یک از این اجزا می‌تواند اثربخشی سایر بخش‌ها را کاهش دهد. بنابراین، افزایش امکانات بدون اصلاح پاسخ‌گویی، توسعه فناوری بدون رفع شکاف دیجیتال، اعطای اختیار بدون نظارت و گسترش دسترسی بدون تضمین یادگیری، نمی‌تواند عدالت پایدار ایجاد کند. بر اساس نتایج، تحقق عدالت آموزشی در مدارس کم‌برخوردار مستلزم گذار از اقدامات پراکنده و کوتاه‌مدت به یک چارچوب حکمرانی منسجم، نیازمحور، مشارکتی و داده‌بنیان است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، داده‌های کیفی بر اساس دیدگاه ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی، مدیران و معلمان باتجربه گردآوری شد؛ بنابراین، ممکن است دیدگاه برخی گروه‌های مهم از جمله دانش‌آموزان، والدین، کارشناسان رفاه اجتماعی، مدیران محلی و سیاست‌گذاران سطوح ملی به‌طور مستقیم در الگو منعکس نشده باشد. دوم، ماهیت کیفی پژوهش سبب می‌شود که نتایج بیش از آنکه بیانگر روابط علی میان مؤلفه‌ها باشند، بازنمایاننده ادراک و تجربه خبرگان باشند. سوم، تفاوت شرایط اقتصادی، فرهنگی، جغرافیایی و اداری مناطق کم‌برخوردار می‌تواند بر میزان کاربردپذیری همه شاخص‌ها در تمام مناطق اثر بگذارد. همچنین اعتبارسنجی الگو بر اساس قضاوت متخصصان انجام شد و پیامدهای عملی اجرای آن در محیط واقعی مدارس بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی شناسایی‌شده با استفاده از روش‌های کمی و ابزارهای تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی آزمون شود و وزن نسبی هر یک از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها مشخص گردد. همچنین می‌توان روابط علی میان حکمرانی مطلوب، کیفیت یادگیری،

ترک تحصیل، امید تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان را از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی کرد. اجرای مطالعات تطبیقی در استان‌ها، مناطق روستایی، مرزی، عشایری و حاشیه شهری نیز می‌تواند تفاوت‌های زمینه‌ای در کاربرد الگو را آشکار سازد. مشارکت مستقیم دانش‌آموزان، خانواده‌ها، مدیران محلی و نهادهای بین‌بخشی در پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود. افزون بر این، انجام مطالعات طولی و آزمایشی برای ارزیابی پیامدهای اجرای الگو در مدارس می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره کارآمدی آن فراهم کند.

پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش شاخص‌های استخراج‌شده را در طراحی نظام ملی پایش عدالت آموزشی به کار گیرد و برای هر مدرسه و منطقه، پروفایل محرومیت آموزشی تدوین کند. تخصیص بودجه و نیروی انسانی باید بر اساس سطح نیاز، شدت محرومیت و شکاف یادگیری انجام شود و گزارش نحوه توزیع و مصرف منابع به صورت شفاف منتشر گردد. مدیران مدارس مناطق کم‌برخوردار باید در زمینه رهبری عدالت‌محور، تصمیم‌گیری داده‌بنیان، جلب مشارکت خانواده‌ها و اجرای برنامه‌های جبرانی آموزش ببینند. همچنین توسعه زیرساخت دیجیتال باید هم‌زمان با تأمین ابزار، تولید محتوای متناسب، آموزش سواد دیجیتال و پشتیبانی فنی انجام شود. ایجاد سازوکارهای رسمی همکاری میان آموزش و پرورش، نهادهای سلامت و رفاه، شهرداری‌ها، خیرین و سازمان‌های مردم‌نهاد نیز برای پاسخ‌گویی یکپارچه به نیازهای دانش‌آموزان ضروری است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Educational justice is a fundamental principle of contemporary education systems and an essential criterion for assessing the legitimacy, effectiveness, and social responsibility of educational policies. It extends beyond formal access to schooling and encompasses students' actual opportunities to benefit from qualified teachers, appropriate learning resources, safe educational environments, relevant curricula, supportive services, and meaningful learning experiences. Educational justice is therefore achieved not merely when all students are

enrolled in school, but when social, economic, cultural, linguistic, geographical, and individual differences do not prevent them from learning, progressing, and developing their capabilities. Nevertheless, schools in underprivileged areas frequently face accumulated and interconnected disadvantages, including inadequate infrastructure, shortages of qualified teachers, limited educational equipment, insufficient financial resources, geographical isolation, weak digital connectivity, and restricted access to psychological, social, and nutritional support. These conditions contribute to persistent inequalities in educational participation, continuity, quality, and achievement (Sadri Jokandan et al., 2025; Salehi et al., 2022).

A major challenge in evaluating educational justice is the distinction between formal participation and substantive learning. Students may attend school regularly while remaining deprived of effective instruction, foundational skills, meaningful feedback, and adequate academic support. The phenomenon of “attendance without learning” demonstrates that enrollment and physical presence are insufficient indicators of educational equity, particularly in disadvantaged schools where low instructional quality and insufficient support can reproduce inequality despite apparent access to education (Shafiei & Moradi, 2022). Educational justice must therefore be examined through both distributive and process-oriented perspectives. Distributive justice concerns the allocation of teachers, budgets, facilities, and learning resources, whereas process-oriented justice concerns the quality of classroom interaction, responsiveness to learner diversity, assessment practices, and the capacity of teachers to support students with different levels of readiness. In multigrade and disadvantaged classrooms, teachers’ actions, instructional flexibility, and sensitivity to individual and contextual differences are particularly important for ensuring justice in learning processes (Safaei et al., 2022).

The persistence of educational inequality indicates that resource shortages alone cannot explain the difficulties experienced by underprivileged schools. A substantial part of inequality is rooted in how policies are formulated, responsibilities are distributed, decisions are implemented, resources are allocated, and institutional performance is monitored. This has increased scholarly attention to educational governance as a framework for understanding the relationships among governments, educational authorities, schools, administrators, teachers, families, local communities, and other stakeholders. Educational governance encompasses the structures, rules, processes, and interactions through which educational priorities are determined and implemented. Evidence suggests that the quality of educational governance influences the distribution of opportunities, the effectiveness of school management, and the realization of educational justice (Amani & Dehghan, 2023; Hosseini et al., 2026).

Good governance in education is generally associated with transparency, accountability, participation, rule-based decision-making, effectiveness, responsiveness, and equity. Transparency requires that resource-allocation criteria, administrative decisions, performance indicators, and policy outcomes be accessible and understandable. Accountability requires educational decision-makers and managers to justify their actions and accept responsibility for their consequences. Without these principles, policies formally presented as equity-oriented may reproduce regional disparities through unclear priorities, weak supervision, or uneven implementation. Research on good governance in education has accordingly emphasized that transparency, stakeholder participation, managerial efficiency, and institutional accountability are positively associated with educational justice (Hosseini et al., 2026).

Stakeholder participation is another central component of educational governance. Decisions developed exclusively at centralized administrative levels may fail to reflect the specific cultural, social, economic, and geographical conditions of disadvantaged schools. In contrast, the meaningful participation of principals, teachers, parents, students, local communities, and supporting institutions can improve problem identification, policy acceptance, institutional trust, and implementation quality. Educational governance based on stakeholder participation enables local actors to contribute not only to policy implementation but also to decision-making, monitoring, and evaluation (Rezaei et al., 2022). Contemporary school-governance research

similarly indicates a transition from hierarchical administrative models toward participatory, networked, and multilevel forms of governance. However, school autonomy can contribute to justice only when it is accompanied by public accountability, supportive supervision, and compensatory mechanisms; otherwise, more advantaged schools may benefit disproportionately from decentralization (Mifsud & Wilkins, 2025).

Equitable financing is also indispensable. Equal financial allocation to schools with unequal needs does not necessarily produce justice. Schools serving students affected by poverty, geographical isolation, disability, linguistic barriers, or accumulated educational deprivation require additional and targeted resources. Formula-based funding approaches therefore emphasize needs-sensitive and weighted allocation rather than simple per-capita distribution. From a complex adaptive systems perspective, educational funding should respond to interactions among student characteristics, local conditions, institutional capacity, and historical disadvantage (Gilad & Ben-David-Hadar, 2025). Iranian evidence likewise suggests that unequal access to facilities, professional personnel, learning opportunities, and educational services remains a major obstacle to equal educational opportunity (Sadri Jokandan et al., 2025).

Data-driven governance and digital technologies have created new possibilities for identifying deprivation, monitoring educational indicators, allocating resources, and evaluating policy outcomes. Integrated databases and monitoring dashboards can enable policymakers to track dropout, chronic absenteeism, teacher shortages, class density, learning poverty, and infrastructural conditions. Knowledge management is particularly important for transforming fragmented information into actionable evidence for governance and planning (Laurini, 2021). Research on information technology and smart governance also demonstrates that digital systems can enhance coordination, data sharing, service delivery, and institutional transparency (Camero & Alba, 2019; Ismagilova et al., 2019).

Big data and artificial intelligence may further support the identification of students at risk, prediction of dropout, analysis of learning gaps, and prioritization of interventions. Their value lies in processing complex educational, socioeconomic, and geographical data that cannot be effectively interpreted through conventional administrative procedures alone (Allam & Dhunny, 2019; Dash & Sharma, 2022). Nevertheless, technology can also create new inequalities when access to devices, connectivity, digital literacy, and technical support is uneven. Citizen-centered data-service models indicate that technological systems should be designed around users' actual needs and equitable access rather than around technology itself (Aguilera et al., 2017). Similarly, innovation policies are effective only when technological development is connected with institutional capacity, human resources, and coordinated governance (Caragliu & Del Bo, 2019). Universities can contribute to such systems by generating knowledge, evaluating policies, facilitating knowledge exchange, and connecting scientific expertise with practical governance needs (Ardito et al., 2019).

Despite growing research on educational justice, school governance, financing, participation, learning quality, and digital transformation, these domains are often examined separately. A comprehensive model is therefore needed to explain how policy, law, finance, human resources, school leadership, instructional quality, participation, accountability, data systems, and digital access interact in underprivileged schools. Accordingly, the present study aimed to identify and analyze the dimensions, components, and indicators of good governance for promoting educational justice in schools located in underprivileged areas and to validate the resulting conceptual model.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on thematic analysis. The participants included faculty members specializing in educational management and experienced school principals and teachers with relevant professional and academic backgrounds. Eligibility criteria for university experts included a doctoral degree and at least three years of academic experience in educational management, together with relevant research or

publication experience. School principals and teachers were required to have more than ten years of professional experience.

Participants were recruited through purposive and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews conducted during the summer and autumn of 2025. Sampling continued until theoretical saturation was achieved at the seventeenth interview. The interview data were transcribed, coded, and analyzed using MAXQDA version 14. The analysis involved identifying basic themes, organizing themes, and overarching themes.

Instrument validity was examined through expert review, while qualitative reliability was assessed using an intra-subject reliability coefficient, which was calculated as 0.80. The trustworthiness of the qualitative findings was further examined through credibility, dependability, confirmability, and authenticity. The initial conceptual model was returned to participating experts through a member-checking procedure. A five-point Likert-scale questionnaire was then used to assess the model in terms of correspondence, understandability, generalizability, and control. The validation data were analyzed using one-sample t-tests with a criterion mean of 3.

Findings

The thematic analysis resulted in eight overarching dimensions, 19 organizing components, and 69 basic indicators. The first dimension was justice-oriented policy and legal governance, comprising equity-centered educational policymaking and supportive legal and institutional frameworks. The second dimension was equitable financing and resource distribution, which included needs-based and compensatory budgeting, the provision of standard infrastructure and equipment, and the recruitment, retention, and motivation of qualified personnel.

The third dimension concerned educational access, retention, and comprehensive student support. It included identifying and returning out-of-school children, reducing dropout and chronic absenteeism, supporting vulnerable student groups, and providing educational, psychological, social, health, and nutritional services. The fourth dimension addressed equitable teaching, learning, and curriculum quality. Its components included flexible and locally responsive curricula, professional empowerment of teachers, diagnostic assessment, remedial education, and continuous learning support.

The fifth dimension was data-driven monitoring and educational accountability. It involved establishing comprehensive information systems, monitoring indicators of educational deprivation, developing educational-deprivation maps, publishing transparent performance reports, and assessing the effectiveness of supportive interventions. The sixth dimension was social participation and intersectoral collaboration, including family and community participation, cooperation with health, welfare, transportation, technology, and local-government institutions, and the coordinated involvement of charities, nongovernmental organizations, and private-sector actors.

The seventh dimension was justice-oriented school leadership and management. It included equity-centered leadership, school-based planning and improvement, participatory decision-making, self-evaluation, and the development of a supportive and motivating organizational culture. The eighth dimension was digital justice and educational innovation, covering equitable access to internet connectivity and digital devices, digital content, technical support, digital literacy, blended learning, and low-cost technological solutions.

The one-sample t-test results confirmed the validity of the proposed model. For correspondence, the mean was 4.17, the mean difference was 1.17, and the result was statistically significant, $t(29)=4.96$, $p<0.001$. For understandability, the mean was 4.23, with a mean difference of 1.23, $t(29)=5.23$, $p<0.001$. For generalizability, the mean was 4.13 and the mean difference was 1.13, $t(29)=4.00$, $p<0.001$. For control, the mean was 3.76 and the mean difference was 0.76, $t(29)=5.03$, $p<0.001$. All four dimensions were therefore

rated significantly above the criterion value, indicating that the model possessed adequate correspondence, clarity, transferability, and practical controllability.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that educational justice in underprivileged schools is not the product of a single policy, resource, or managerial intervention. It is generated through the interaction of policy, legislation, financing, human resources, instructional quality, student support, participation, accountability, leadership, data systems, and digital access. The identification of eight interconnected dimensions indicates that educational deprivation is multidimensional and therefore requires a coordinated governance response.

Justice-oriented policy and legal governance provide the institutional foundation of the model. Without measurable equity objectives, clearly assigned responsibilities, and enforceable protections for vulnerable students, educational justice remains dependent on temporary initiatives and individual managerial preferences. Equitable financing translates these commitments into material capacity, but its effectiveness depends on needs-based allocation, transparency, and monitoring. The findings therefore distinguish justice from uniformity: schools with greater disadvantages require greater and more specialized support.

The access and retention dimension shows that educational justice includes the ability to remain in school and benefit from education, not merely the opportunity to enroll. Psychological, social, nutritional, transportation, and academic supports are integral to governance because the causes of dropout and learning failure often originate beyond the classroom. Similarly, the teaching and learning dimension confirms that justice must be experienced within instructional processes. Flexible curricula, competent teachers, diagnostic assessment, and remedial programs are necessary to convert formal access into meaningful learning.

The data-driven accountability dimension demonstrates that equity-oriented governance requires reliable evidence. Educational authorities must be able to identify where deprivation is concentrated, which groups are most vulnerable, how resources are used, and whether interventions produce improvement. Social participation and intersectoral cooperation are equally necessary because schools cannot independently address the complex economic, health, welfare, and transportation barriers faced by disadvantaged students.

Justice-oriented school leadership connects national policy with local implementation. Principals play a decisive role in identifying barriers, prioritizing limited resources, mobilizing stakeholders, and establishing a supportive school culture. Digital justice is likewise essential, as technological inequality can either be reduced through targeted governance or intensified through uniform digital policies that ignore differences in connectivity, equipment, literacy, and support.

The significant validation results indicate that experts considered the model conceptually coherent, understandable, transferable, and practically manageable. The proposed framework can therefore serve as a basis for policymaking, resource allocation, school evaluation, leadership development, and the design of educational-equity monitoring systems. Overall, promoting educational justice in underprivileged schools requires a transition from fragmented and short-term assistance toward an integrated, needs-based, participatory, accountable, and data-informed governance system.

References

- Aguilera, U., Pena, O., Belmonte, O., & Lopez de Ipina, D. (2017). Citizen-Centric Data Services for Smarter Cities. *Future Generation Computer Systems*, 76, 234-247.
- Allam, Z., & Dhunny, Z. A. (2019). On Big Data, Artificial Intelligence and Smart Cities. *Cities*, 89, 80-91.
- Amani, Z., & Dehghan, S. (2023). The Role of Educational Governance in Achieving Educational Justice in Public Schools. *Quarterly Journal of Educational Management*, 14(1), 23-44.
- Ardito, L., Ferraris, A., Messeni Petruzzelli, A., Bresciani, S., & Del Giudice, M. (2019). The Role of Universities in Knowledge Management of Smart City Projects. *Technological Forecasting and Social Change*, 142, 312-321.
- Camero, A., & Alba, E. (2019). Smart City and Information Technology: A Review. *Cities*, 93, 84-94.

- Caragliu, A., & Del Bo, C. (2019). Smart Innovative Cities: The Impact of Smart City Policies on Urban Innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 142, 373-383.
- Dash, B., & Sharma, P. (2022). Role of Artificial Intelligence in Smart Cities for Information Gathering and Dissemination.
- Gilad, T., & Ben-David-Hadar, I. (2025). Educational Justice and Formula Funding: A Complex Adaptive Systems Perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2334512>
- Hosseini, M., Kazemi, F., & Rezaei, M. (2026). Examining the Dimensions of Good Governance in the Education System and Its Impact on Achieving Educational Justice. *Quarterly Journal of Learning, Education and Research*, 2(1), 81-97.
- Ismagilova, E., Hughes, L., Dwivedi, Y. K., & Raman, K. (2019). Smart Cities: Advances in Research. *International Journal of Information Management*, 47, 88-100.
- Laurini, R. (2021). Knowledge Management for Smart City Governance. *Land Use Policy*.
- Mifsud, D., & Wilkins, A. (2025). A Systematic Review of School Governance Literature Between 2000 and 2023. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2345678>
- Rezaei, M., Ahmadi, A., & Karimi, S. (2022). Educational Governance and Stakeholder Participation in the Education System. *Quarterly Journal of Educational Management*, 15(3), 59-78.
- Sadri Jokandan, S., Dashtipour, R., Jafari, M., & Jamshidi, N. (2025). Educational Justice and Equal Opportunities in Iran: An Analysis of Challenges and Solutions. *Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 18(1), 45-68.
- Safaei, A., Razavi, A., & Nabavi, M. (2022). Justice in the Learning Process: An Analysis of Teacher Actions in Multigrade Classrooms. *Quarterly Journal of Education and Evaluation*, 15(59), 112-134.
- Salehi, H., Asgari, Z., Karimi, A., & Mohammadi, S. (2022). Examining Factors Affecting the Achievement of Educational Justice in the Education System. *Quarterly Journal of Educational Research*, 17(2), 89-112.
- Shafiei, M., & Moradi, Z. (2022). The Phenomenon of Attendance without Learning: An Analysis of Hidden Quality in Schools in Deprived Areas. *Journal of Foundations of Education*, 12(2), 129-150.