

الگوی ساختاری نابرابری آموزشی در مناطق آموزشی شهر مشهد^۱

رضا رأفتی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی از دیدگاه مدیران و دانش‌آموزان مناطق آموزشی شهر مشهد است. نوع پژوهش کمی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش همبستگی است. جامعه آماری شامل ۲۰۵ هزار و ۳۳۶ دانش‌آموز و ۲ هزار و ۱۹ مدیر است که با شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی و فرمول کوکران، ۳۸۴ دانش‌آموز و ۳۲۳ مدیر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد، تحلیل داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و آزمون تی (t) انجام شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد رابطه مستقیم و معناداری بین شاخص‌های متغیرهای مستقل «عوامل زمینه خانوادگی»، «فرایند مدرسه»، «برونداد و نتایج» و «درونداد» با متغیر وابسته نابرابری های آموزشی وجود دارد. مهمترین مؤلفه‌های نابرابری آموزشی عبارت از زمینه خانوادگی، فرایند مدرسه، درونداد و برونداد غیرشناختی است که با ارتقای شاخص‌های چهارگانه زمینه خانوادگی، فرایند مدرسه، برونداد و نتایج و درونداد، نابرابری آموزشی در مناطق هفت‌گانه آموزشی کاهش می‌یابد. همچنین نتایج الگوسازی معادلات ساختاری حکایت از رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته دارد. با توجه به شاخص‌های الگوسازی می‌توان استدلال کرد مدل ارائه شده از برارزش خوبی برخوردار بوده و انطباق مطلوبی بین مدل به تصویر آمده یا مدل ساختاری تهیه شده با داده‌ها فراهم آمده است. به عبارتی متغیرهای فوق صلاحیت لازم را برای استفاده در قالب یک مدل نهایی پژوهش دارا هستند.

واژگان کلیدی

مؤلفه‌های نابرابری آموزشی، زمینه خانوادگی، درونداد، فرایند مدرسه، برونداد غیرشناختی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۱۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۱۲.

rzrafati@yahoo.com

۲- مدرس دانشگاه پیام نور مشهد، خراسان رضوی، ایران

بیان مسئله

آموزش مبنای توسعه است و سرمایه‌های انسانی^۱ در دنیای امروز ارزشی گران‌بها تر از ثروت‌های طبیعی و زیرزمینی پیدا کرده‌اند. این از آن روست که انسان‌های دانا و توانا سرمایه‌های حقیقی و واقعی هر کشور را تشکیل می‌دهند؛ چرا که منبع پایدار هر جامعه، نیروی انسانی آن است که از لحاظ فکری، عاطفی و اجتماعی تربیت شده باشد (فلاحی، ۱۳۸۸، ص ۶). پایه تربیت و آموزش و به فعل درآوردن استعداد های جوانان از طریق آموزش و پرورش با کیفیت و برخوردار صورت می‌پذیرد. بنابراین می‌بایست قسمت عمده‌ای از سرمایه‌گذاری کشورها معطوف آموزش نیروی انسانی شود؛ زیرا با بالا رفتن توان نیروی انسانی از طریق آموزش، شاهد رشد و توسعه چشمگیر کشور در همه زمینه‌ها خواهیم بود. بنابراین چگونگی توزیع آموزش و پرورش اهمیت دارد. شناخت فرایند توسعه تنها از راه بررسی متغیرهایی حاصل می‌شود که علت تفاوت و نابرابری‌اند.

امروزه تمام محققان و اندیشمندان بر این اعتقادند که از میان تمام نهادهای موجود در جامعه، تنها از طریق سیستم آموزشی می‌توان برابری را در جامعه ایجاد کرد (هورن^۲، ۲۰۱۰؛ پیزا^۳، ۲۰۰۳).

قدمت نابرابری آموزشی به دیرپایی نهاد تعلیم و تربیت است. اما در جوامع مدرن، نظریه برابری آموزشی ریشه در نظرات راولز^۴ (۲۰۱۵) دارد. براساس نظر وی، سه اصل برابری فرصت‌ها در زمینه سیستم‌های آموزشی عبارت از فراهم ساختن تسهیلات آموزشی برابر برای افراد واجد شرایط، فراهم آوردن کمترین میزان آموزش برای هر فرد و ایجاد امکانات و تدارکات ویژه برای گروه‌های محروم است (راولز، ۲۰۱۵، ص ۳۰۲). فارل^۵ (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) براساس این سه اصل راولز، چهار نوع عمده برابری را در ارتباط با سیستم‌های آموزشی مشخص کرده که برابری در دستیابی، درون‌داد و پیامد و برابری تأثیرات آموزشی بر مراحل زندگی، این چهار نوع هستند (به نقل از چنج^۶، ۲۰۱۴).

هنگامی که از مسئله نابرابری‌های آموزشی بحث می‌شود، درحقیقت این سؤال مطرح است که چه کسانی، به چه میزان، از چه نوع آموزش و با چه کیفیتی برخوردارند؟ (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶) و چه نتایجی حاصل می‌شود؟ هدف غایی تمام سیستم‌های آموزشی، فراهم کردن شانس مساوی برای دستیابی همه لازم‌التعلیمان جامعه به فرصت‌های آموزشی مطلوب نظیر شانس ورود به نظام آموزش و دسترسی به منابع

-
- 1- Human Capital
 - 2- Horn
 - 3- Pizza
 - 4- Rawls
 - 5- Faral
 - 6- Chang

و دروندادهای نظام آموزشی همانند معلم متخصص، فضا و تجهیزات آموزشی و نیز برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش همچون نرخ گذر، نرخ ارتقا و... است. باتوجه به این امر می‌توان مسئله نابرابری‌های آموزشی را از دو بعد برون‌سیستمی و درون‌سیستمی از دیدگاه‌های مطرح شده ذیل مورد مطالعه قرار داد:

- ۱- زمینه خانوادگی دانش‌آموزان نظیر سرمایه فرهنگی، انتظارات، آرزوها، ادراکات و....
- ۲- شانس ورود به نظام آموزشی نظیر نرخ ثبت‌نام و نرخ واقعی پوشش تحصیلی (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶، ص ۱۰۸).

- ۳- برخورداری از منابعی که به‌عنوان درون‌داد در اختیار نظام آموزشی قرار می‌گیرد. منابع اقتصادی نظیر نرخ تراکم دانش‌آموزی، تراکم کلاسی، نیروی انسانی متخصص و....
- ۴- فرایند آموزش به‌عنوان یکی از عوامل مهم ایجادکننده نابرابری‌ها مطرح می‌شود. تأثیر فرایند مدرسه بر نابرابری در دو سطح بررسی می‌شود. در تعدادی از موارد بر سازماندهی مدرسه مانند توزیع دانش‌آموزان در رشته‌های تحصیلی مختلف و در بقیه موارد به برخورد متفاوت کادر مدرسه با دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس تأکید می‌شود (موستر و کومن^۱، ۲۰۰۵). کروینی^۲ (۲۰۰۳، ص ۱۱) برای فرایند مدرسه شاخص‌هایی مانند نگرش نسبت به تحصیل، انگیزش نسبت به مدرسه، انضباط در مدرسه، جو عاطفی مدرسه، ارتباط با معلمان، حمایت از سوی معلمان و انتظارات بالای کادر آموزشی را در نظر گرفته است. فرایزر^۳ (۱۹۸۹) و موس^۴ (۱۹۸۰) این متغیرها را باعنوان «جو مدرسه» و «کلاس درس» نام‌گذاری کرده‌اند (به نقل از کروینی، ۲۰۰۳، ص ۱۲). همچنین این متغیرها، معیارهایی از جنبه‌های پویایی اجتماعی مدارس و بسیار نزدیک به ایده «جو اجتماعی» موس (۱۹۸۰) و فرهنگ مدرسه مطرح شده توسط تاگیری^۵ (۲۰۰۰) هستند. این متغیرها اشاره به مشخصه‌های ویژه‌ای دارند که در تحقیقات مدارس اثربخش در مواردی مانند جو نظم و انضباطی در مدرسه و جو یادگیری اثربخش (اسمیت^۶، ۱۹۹۲)، جو علمی مثبت در مدرسه (استرینگ فیلد^۷، ۲۰۰۴)، انتظارات بالا، انگیزش، ارزیابی و نگرش درباره تجارب مدرسه یا ادراک فرصت‌های یادگیری

- 1- Moster & Koman
- 2- Cervini
- 3- Frasar
- 4- Moss
- 5- Tagere
- 6- Smith
- 7- Strengfeld

ارائه شده توسط مدارس، موفقیت، تلاش و اخلاقیات مشاهده می‌شود (پاور، هیگینز و کهلبرگ^۱، ۱۹۸۹، ص ۱۳).

۵- عملکرد یا برونداد نظام آموزشی که به دو بخش تقسیم می‌شود. بخش نخست برونداد شناختی مانند پیشرفت تحصیلی که تغییر در ساختارهای شناختی فرد یا سطح دانش او را موجب می‌شود و دیگری برونداد غیرشناختی مانند نتایج و پیامدهای طولانی مدت و تغییر در نگرش و انگیزه‌های فرد است. برای بالا بردن استانداردهای پیشرفت تحصیلی، تحقیقات بین‌المللی مربوط به پیشرفت تحصیلی مانند مطالعات تیمز و پرلز^۲ و پیزا^۳ شمول بیشتری یافته و به‌طور فزاینده‌ای توسط دولت‌هایی که درصدد بالا بردن مدارک تحصیلی کسب شده و کاهش شکاف تحصیلی بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان (پسران و دختران طبقات اجتماعی اقتصادی و فرهنگی مختلف گروه‌های اقلیت‌ها و...) هستند، مورد توجه واقع شده‌اند (سامونس^۴، ۲۰۱۰). اما بررسی تحقیقات مربوط به عملکرد مدارس و نابرابری‌های آموزشی نشان می‌دهد که در این تحقیقات، اهمیت بروندادهای غیرعلمی به‌ویژه رفاه کودک نادیده گرفته می‌شود. مهارت‌های غیرشناختی شامل نگرش‌ها، آرزوها و رفاه نقش مهمی در تغییر زندگی یک فرد ایفا می‌کنند و از سیاستگذاران انتظار می‌رود تمهیداتی بیندیشند تا مدارس بتوانند در ایجاد این مهارت‌ها و برونداها نیز نقشی داشته باشند (ویگنولز و مسیچ^۵، ۲۰۱۰)؛ زیرا از آموزش و پرورش انتظار می‌رود علاوه بر آموزش موضوعات درسی در شکل‌گیری نگرش‌ها، اعتقادات و ارزش‌های مطلوب در کودکان به‌عنوان آینده‌سازان یک جامعه نیز نقش به‌سزایی داشته باشد (بروکس^۶، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان دارای مهارت‌های غیرشناختی بالا، نسبت به آموزش‌ها توجه بیشتری از خود نشان داده و در فرصت‌های یادگیری درون و بیرون از کلاس درس درگیری و مشارکت بیشتری دارند (جینینگز^۷، ۲۰۱۰). بنابراین مهارت‌های غیرشناختی عملکرد آموزشی دانش‌آموزان را با فراهم‌سازی رفتارهای یادگیری در درون و بیرون مدرسه و در نتیجه نتایج تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. دونکن^۸ (۲۰۰۷) و دی پرت^۹ (۲۰۱۰)

-
- 1- Power, Hegans & Kolbarg
 - 2- TIMSS & PIRLS
 - 3- Program for International Student Assessment (PISA)
 - 4- Samons
 - 5- Vignoles and Meschi
 - 6- Brooks
 - 7- Jennings
 - 8- Duncan
 - 9- Depart

دریافته‌اند که مهارت‌های غیرشناختی در میان کودکان به‌طور مثبتی با موفقیت در ریاضی و خواندن آن‌ها رابطه دارد. باین‌حال رفتارهای مشکل‌مانند بی‌نظم بودن در کلاس درس، حتی با کنترل جنسیت و پایگاه اجتماعی - اقتصادی، اتمام تحصیلات و حضور در دانشگاه رابطه منفی دارد (بروکس، ۲۰۱۱). محمدی (۱۳۶۵) در تحقیقی باعنوان «بررسی نابرابری دستیابی به فرصت‌های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۶۵-۶۶» در کل استان‌های کشور به این نتیجه می‌رسد که نابرابری دستیابی به فرصت‌های آموزشی در همه دوره‌های تحصیلی برای دختران بیش از پسران است. علیمرادی (۱۳۷۱) نیز در تحقیقی باعنوان «مقایسه میزان نابرابری آموزشی بین مناطق آموزشی استان گیلان» به این نتیجه رسیده که بین مناطق آموزشی استان گیلان نابرابری وجود دارد. نادری‌نرم، علی‌فر و رضایی (۱۳۸۴) در تحقیقی باعنوان «بررسی نابرابری‌های آموزشی در ۳ مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال‌های تحصیلی (۱۳۶۵-۶۶) و (۱۳۷۵-۷۶) استان خراسان» نتیجه می‌گیرد که در هر سه مقطع بین مناطق نابرابری وجود دارد. نبی‌زاده سرابندی (۱۳۸۴) در تحقیق خود باعنوان «بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان» به این نتیجه می‌رسد که در این استان بین دختران و پسران نابرابری وجود دارد. اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) در تحقیقی باعنوان «نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای در استان آذربایجان غربی» به این نتیجه رسیده که در هیچ‌یک از مناطق آموزشی دختر و پسر به‌طور مساوی و متناسب با سهم جمعیتی خود تحت پوشش آموزش دوره ابتدایی قرار نگرفته‌اند. آهنچیان (۱۳۸۶) نیز در مقاله‌ای باعنوان «فرصت‌های آموزشی و نابرابری‌های منطقه‌ای در مدارس مناطق مرزی و غیرمرزی استان خراسان رضوی» با اشاره به اهمیت منطقه محل زیست به‌عنوان یکی از شاخص‌های اساسی برای طبقه‌بندی انواع نابرابری‌های آموزشی با نمونه‌ای به تعداد ۴۵ مدرسه در ۳ شهر منطقه مرزی و ۳۹ مدرسه در ۲ شهر منطقه غیرمرزی و با تحلیل یافته‌های حاصل از جست‌وجو در مدارک و مشاهدات دو فرم پرسشنامه به این نتیجه رسیده که فرصت‌های ظاهری میان مناطق مقایسه شده در سه عنصر درون‌داد، فرایند و تولیدات مدارس نشان‌دهنده نوعی نابرابری بحرانی نیست. نش^۱ (۲۰۱۵) در تحقیقی باعنوان «نابرابری‌های آموزشی؛ مورد ویژه دانش‌آموزان آرام^۲ (غیرفعال)» مطرح می‌کند که جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، یک رابطه نسبتاً قوی علمی بین آرزوها و پیشرفت تحصیلی افراد بیان داشته است. اما مطالعات معاصر به‌ویژه مطالعات مربوط به

1- Nash

2- pacific

اقلیت‌های قومی - نژادی نشان می‌دهد که این ارتباط پیچیده‌تر از این است. به‌عنوان مثال در نیوزلند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آرام (غیرفعال) علیرغم آرزوهای بالای آنان، ضعیف ارزیابی شده است. ویگنولز و مسیج (۲۰۱۰) در رساله خود باعنوان «نابرابری و عملکرد مدرسه: تأثیر قانون "هیچ کودکی عقب نماند" بر روی آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس» به بررسی تأثیر کیفیت معلم و پایگاه اجتماعی اقتصادی کودکان بر عملکرد تحصیلی آنان در آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس می‌پردازد. در این تحقیق، داده‌ها از طریق «سیستم شاخص‌های علمی بهترین‌ها» از گزارش ۲۰۰۵-۲۰۰۶ گرفته شده است. برای بررسی نابرابری‌ها در آموزش و پرورش، عواملی مانند پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان، حقوق معلمان، سرمایه‌گذاری مدرسه و نسبت معلم به دانش‌آموز در نظر گرفته شده است. با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه، این نتایج به‌دست‌آمده که پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان مهم‌ترین تأثیر را بر عملکرد مدرسه دارد. دو متغیر دیگر یعنی حقوق معلم و نسبت دانش‌آموز - معلم نیز به‌صورت معنی‌داری بر عملکرد مدرسه تأثیرگذار است. برین، لویجکس، مولر و پولاک^۲ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای باعنوان «نابرابری ناپایدار در دستیابی (اکتساب) آموزشی: شواهدی از ۸ کشور اروپایی» در واکنش به گزارش تحقیقی از شویت و بلوسفیلد^۳ (۲۰۰۸) درباره ثبات نابرابری‌های اجتماعی - اقتصادی در دستیابی آموزشی، با ذکر دلایلی مطرح می‌کنند که باید انتظار این را داشته باشیم که امروزه نابرابری‌های طبقاتی تأثیری خفیف‌تری در دستیابی آموزشی داشته باشند. کلمن، کمپیل، هابسون، مک پارتلند، موود، وینفلد^۴ (۲۰۱۵) در تحقیقی نشان داد که دانش‌آموزانی که به اقشار بالا و متوسط جامعه تعلق داشتند، به‌مراتب بهتر از کودکانی عمل کردند که از طبقات محروم بودند. کولی^۵ (۲۰۱۰) در پایان‌نامه دکترای خود در دانشگاه کارولینای جنوبی باعنوان «تفکر مجدد در رویکردهای انتقادی به بقای (ماندگاری) نابرابری در آموزش و پرورش» مطرح می‌کند که از چندین دهه پیش دانشمندان تربیتی به‌شدت در تلاشند تا دلیل وجود نابرابری‌های آموزشی در زمان حال را متوجه شوند. هورن (۲۰۱۰) در پایان‌نامه دکترای خود باعنوان «مقالاتی درباره نهادهای آموزشی و نابرابری فرصت‌ها»، به بررسی علل و پیامدهای نابرابری فرصت‌ها در نهادهای آموزشی انتخاب شده در کل و نیز به‌طور اخص تأثیرات جداسازی انتخابی اولیه

1- No Child Left Behind Law

2- Brean, Luijkx, Müller & Pollak

3- Shavit and Blossfeld

4- Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood & Weinfeld

5- Kowly

(زود هنگام) در مجارستان و دلایل ممکن برای تکامل آن‌ها می‌پردازد. 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 که در تمامی کشورهایی که یونیسف برای کاهش نابرابری جنسیتی مداخلاتی انجام داده، میزان نابرابری جنسیتی در آموزش و پرورش آن‌ها رو به کاهش است. براساس برنامه شاخص‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ یازده کشور توسعه‌یافته از سراسر دنیا به همراه یونسکو و «پروژه ای. سی. دی»^۲ برای تولید مجموعه‌ای از شاخص‌های واقعی برای مقایسه بین‌المللی گرد هم آمدند. در گزارش سال ۱۹۹۹ آمده است که کشورها نابرابری را در مواردی نظیر دستیابی به مدرسه، انتظارات از مدرسه (امید به مدرسه) و کیفیت آموزش و پرورش تجربه می‌کنند. همچنین بین دختران و پسران اقوام مختلف و ساکنان شهر و روستا نابرابری مشاهده می‌شود. اما در این پروژه هیچ شاخصی ارائه نشده است. باتانی^۳ (۲۰۱۶) در مقاله‌ای با عنوان «نشانگرهای آموزشی بین‌المللی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی» این شاخص‌ها را مدنظر قرار داده و شاخص‌های زمینه، فرایند و منابع شامل شاخص‌های مالی، مشارکت، تحقیق و توسعه آموزشی و تصمیم‌گیری و شاخص‌های برونداد را بررسی کرده است.

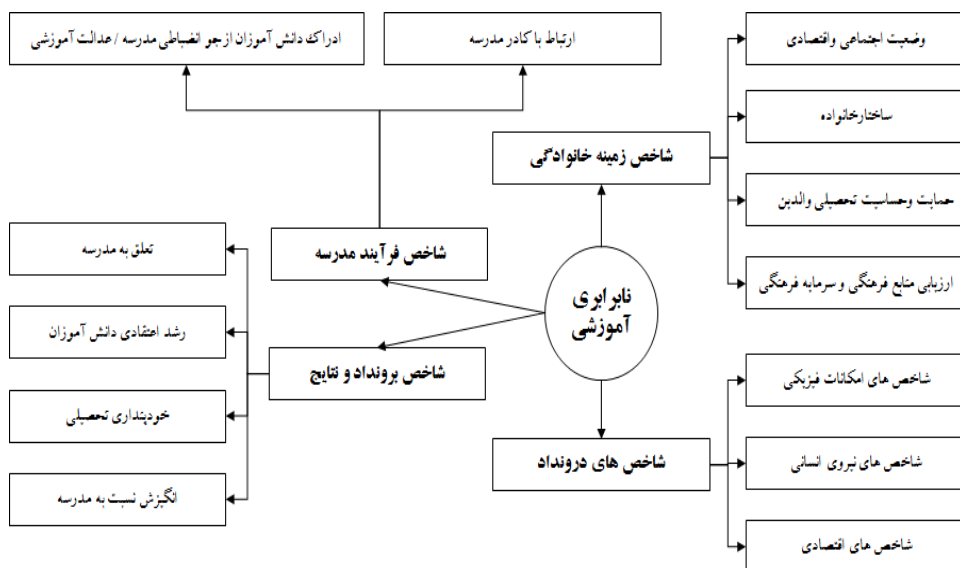
در تحقیق حاضر با استفاده از مطالبی که مطرح شد و با اتکا به نظریه بینابینی در رابطه بین نقش مدرسه در نابرابری‌های آموزشی و با تعریف نابرابری آموزشی به صورت نابرابری در برخورداری از شاخص‌های زمینه خانوادگی، درونداد سیستم‌های آموزشی، فرایندهای مدرسه‌ای و برونداها و نتایجی که لازم است از هر دو بعد شناختی و غیرشناختی مورد سنجش قرار گیرد، الگوی مفهومی تحقیق به صورت نمودار شماره ۱ ارائه شده که در ادامه این مدل با بررسی توصیفی و تحلیلی داده‌های حاصل از جامعه آماری تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.

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

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

1- Organization for Economic Cooperation and Development
 2- A.C.D project
 3- Bottani

- ۲- وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی در مناطق آموزشی شهر مشهد چگونه است؟
 ۳- مدل مدیریتی برای رفع نابرابری‌های آموزشی در آموزش و پرورش چیست؟
 ۴- درجه تناسب مدل مدیریتی ارائه شده به چه میزان است؟



نمودار ۱: الگوی نابرابری آموزشی بر حسب سوابق نظری و تجربی موجود

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی از دیدگاه مدیران و دانش‌آموزان مناطق آموزشی شهر مشهد است. نوع پژوهش کمی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان و مدیران مدارس مقطع متوسطه مناطق هفت‌گانه شهر مشهد در سال تحصیلی (۹۶-۹۵) است که تعداد جامعه دانش‌آموزان برابر با ۲۰۵ هزار و ۳۳۶ و تعداد جامعه مدیران برابر با ۲ هزار و ۱۹ نفر است. برای انتخاب نمونه از میان

جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی^۱ و فرمول نمونه‌گیری کوکران، تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز و ۳۲۳ مدیر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه محقق ساخته براساس طیف لیکرت است و فرایند انتخاب نمونه آماری نیز به این صورت است که در ابتدا دبیرستان‌ها و سازمان‌های آموزش و پرورش به سه طبقه مناطق یک، دو و سه، مناطق چهار و پنج و مناطق شش و هفت آموزش و پرورش تقسیم شده و پس از آن از هر طبقه تعدادی دبیرستان و سازمان مدیریتی انتخاب شده‌اند.

روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوا (با استفاده از نظر اساتید راهنما و مشاور و چند تن از متخصصان نظیر اساتید حوزه علوم تربیتی که دارای تألیفاتی در این زمینه بوده‌اند، مدیران عالی سطح استان، مدیران کل نواحی آموزش و پرورش و مدیران دارای سوابق تجربی بالا در مدارس) تأیید شده است. برای پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که به ترتیب برای شاخص زمینه خانوادگی، ضریب (۰/۸۱۹)، شاخص فرایند، ضریب (۰/۸۹۸)، شاخص برونداد، ضریب (۰/۹۱۴) و شاخص‌های درونداد، ضریب (۰/۷۸۳) به‌دست آمد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی شاخص‌هایی همچون میانگین، انحراف معیار، مینیموم، ماکسیموم و فراوانی استفاده شده و برای نشان دادن وضعیت داده‌ها، آمار استنباطی در تجزیه و تحلیل عوامل، بررسی وضعیت نابرابری و ارائه مدل مدیریتی و درجه تناسب مدل ارائه شده، از روش‌های آمار استنباطی همچون آزمون‌های «تی تست تک نمونه‌ای»^۲ و «مدل معادلات ساختاری»^۳ در نرم‌افزار SPSS و «هیزرل»^۴ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی (عوامل، علل و ریشه‌های نابرابری‌های آموزشی) مناطق آموزشی شهر مشهد کدام است؟

۱- این روش نمونه‌گیری نام‌های دیگری همچون روش «نمونه‌گیری مطبق»، «متناسب با حجم» و نیز «نسبتی» دارد. این روش وقتی مورد استفاده است که جامعه هدف پژوهش، دارای ساخت ناهمگن و نامتجانس باشد. بنابراین به علت عدم تجانس و ناهمگنی در چنین مواردی، جامعه پژوهشی به «طبقات» مختلف تقسیم می‌شود. درواقع با بهره‌گیری از نمونه‌گیری طبقه‌ای، جامعه به گروه‌های همگن تقسیم می‌شود. به طوری که افراد در هر طبقه شبیه و همگن باشند. سپس از هر طبقه یک نمونه تصادفی به نسبت تعداد افراد جامعه انتخاب می‌شود.

2- One Sample T Test

3- Structural Equation Model: SEM

4- LISREL

براساس پیشینه تحقیق، مبانی نظری و مطالعات انجام شده در مجموع چهار بعد استخراج شد که در ۱۳ مؤلفه دسته‌بندی شده است. این ابعاد و مؤلفه‌ها مبنای کار محقق برای طراحی پرسشنامه وضعیت موجود و مطلوب و نیز مدل پیشنهادی تحقیق قرار گرفته است. در جدول شماره ۱ ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی و نیز منابعی که این ابعاد و مؤلفه‌ها از آن استخراج شده، به‌خوبی نشان داده می‌شود.

جدول ۱: ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی و منابع مرتبط با آن

| ابعاد نابرابری آموزشی | ابعاد نابرابری آموزشی زیرمؤلفه‌های اصلی | منابعی که مؤلفه‌ها از آن استخراج شده‌اند |
|------------------------|--|---|
| ۱ زمین‌خانوادگی | وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده ساختار خانواده حمایت و حساسیت تحصیلی والدین | غلامیان (۱۳۸۱)، رضوی، اشکوه طاهری (۱۳۸۹)، کلمن، کمپبل، هابسون، مک پارتلند، موود و وینفلد (۲۰۱۵) فرهنگ‌خواه (۱۳۹۳)، هرناندز (۲۰۰۹) قاسمی‌اردهایی، حکیم‌زاده، نجاتی (۱۳۹۰) |
| ۲ فرایندمدرسه | ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی | نوغانی (۱۳۸۶)، دی ماجیو (۱۹۸۲) هامرسلی (۲۰۰۱)، حسنی، موسوی و سامری (۱۳۹۳) |
| ۳ درونداد | ارتباط با کادر مدرسه امکانات فیزیکی و کالبدی (فضا) | فرایزر (۱۹۸۹)، موس (۱۹۸۰)، سروین (۲۰۰۳)، پناغی، احمدآبادی، زاده‌محمدی و پشت‌محمدی (۱۳۹۰)، مشایخ (۱۳۹۰)، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش - ویژه مدارس (۱۳۹۲)، آیین‌نامه نوسازی مدارس کشور (۱۳۹۰) |
| ۴ برون‌داد (غیرشناختی) | نیروی انسانی اقتصادی (بودجه و عمرانی) تعلق به مدرسه رشد اعتقادی خودپنداره تحصیلی | مشایخ (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) سامری (۱۳۹۳) مک‌نلی، نونی ماکر، بلوم (۲۰۰۳)، بری، بتی، وات (۲۰۰۴) معنوی‌پور و پاشا شریفی (۱۳۸۳) اسکندری‌نژاد (۱۳۸۲)، نادری‌نرم، علی‌فر و رضایی (۱۳۸۴)، چن، تامپسون (۲۰۰۴) بیات (۱۳۸۹)، سامری (۱۳۹۳) |
| | انگیزش نسبت به مدرسه | |

سؤال دوم پژوهش: وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی در مناطق آموزشی شهر

مشهد چگونه است؟

در این بخش به بررسی وضعیت موجود و مطلوب این مؤلفه‌ها و ابعاد آن‌ها به‌طور کلی و همچنین به تفکیک نواحی هفت‌گانه آموزشی شهر مشهد پرداخته می‌شود. همچنین باتوجه به نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از آزمون پارامتری «تی تک‌نمونه‌ای» استفاده می‌شود که در آن نیاز به یک میانگین فرضی است و باتوجه به ارزش‌گذاری گزینه‌ها، میانگین ۳ منظور شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت‌گانه 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 | -۰/۶۳ | -۰/۰۷ | ۰/۵۳ |

باتوجه به جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص زمینه خانوادگی در وضعیت موجود به ترتیب مناطق هفت‌گانه آموزشی شهر مشهد کاهش یافته است. به این مفهوم که وضعیت ناحیه یک (با میانگین ۳/۲۸) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی

شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه‌ای در مناطق هفت‌گانه مشخص می‌شود که به جز ناحیه هفت، در سایر نواحی هر دو شرط برقرار است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی به جز ناحیه هفت به طور معناداری بالاتر از حد متوسط است. اما این شاخص در ناحیه هفت در سطح متوسط قرار دارد. میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص زمینه خانوادگی در وضعیت مطلوب به ترتیب مناطق هفت‌گانه آموزشی شهر مشهد کاهش یافته است. به این مفهوم که وضعیت ناحیه یک (با میانگین ۳/۰۸) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک نمونه‌ای در مناطق هفت‌گانه مشخص می‌شود که دست کم یکی از شروط برقرار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص زمینه خانوادگی به تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی در سطح متوسط یا پایین تر از سطح متوسط قرار دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای شاخص فرایند مدرسه به تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی

| متغیر | وضعیت مورد بررسی | منطقه | تعداد | میانگین | آماره t | اختلاف از میانگین فرضی | سطح معناداری (sig) |
|-------------------|------------------|---------|-------|---------|---------|------------------------|--------------------|
| شاخص فرایند 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 | -۶/۰۸ | -۰/۷۱ | ۰/۰۰۰ |

باتوجه به جدول شماره ۳ مشخص می‌شود که میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص فرایند مدرسه در وضعیت موجود، به‌ترتیب مناطق هفت‌گانه آموزشی شهر مشهد کاهش یافته است. به این مفهوم که وضعیت ناحیه یک (با میانگین ۲/۳۷) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای در مناطق هفت‌گانه مشخص می‌شود که دست‌کم یکی از شروط برقرار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص فرایند مدرسه به تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی به‌طور معناداری کمتر از حد متوسط است. میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص فرایند مدرسه نیز در وضعیت مطلوب به‌ترتیب مناطق هفت‌گانه آموزشی شهر مشهد کاهش یافته است. به این مفهوم که وضعیت ناحیه یک (با میانگین ۲/۴۲) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای در مناطق هفت‌گانه مشخص می‌شود که دست‌کم یکی از شروط برقرار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص فرایند مدرسه به‌تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی، به‌طور معناداری کمتر از حد متوسط است.

جدول ۴: نتایج آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای شاخص برون‌داد و نتایج به‌تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی

| متغیر | وضعیت | منطقه | تعداد | میانگین | آماره t | اختلاف از میانگین فرضی | سطح معناداری (sig) |
|-----------------------|-------|---------|-------|---------|---------|------------------------|--------------------|
| شاخص برون‌داد و نتایج | موجود | ناحیه ۱ | ۶۲ | ۳/۱۸ | ۱/۸۷ | ۰/۱۸ | ۰/۰۷ |
| | | ناحیه ۲ | ۴۷ | ۳/۱۷ | ۲/۳۲ | ۰/۱۷ | ۰/۰۲ |
| | | ناحیه ۳ | ۳۹ | ۳/۱۳ | ۱/۶۱ | ۰/۱۳ | ۰/۱۱ |
| | | ناحیه ۴ | ۷۰ | ۳/۲۵ | ۳/۴۱ | ۰/۲۵ | ۰/۰۰ |
| | | ناحیه ۵ | ۴۸ | ۳/۲۱ | ۲/۷۸ | ۰/۲۱ | ۰/۰۱ |
| | | ناحیه ۶ | ۵۷ | ۳/۲۰ | ۲/۳۸ | ۰/۲۰ | ۰/۰۲ |
| | | ناحیه ۷ | ۶۱ | ۳/۰۹ | ۱/۱۰ | ۰/۰۹ | ۰/۲۸ |
| مطلوب | | ناحیه ۱ | ۶۲ | ۳/۲۶ | ۲/۵۰ | ۰/۲۶ | ۰/۰۱۷ |
| | | ناحیه ۲ | ۴۷ | ۳/۲۳ | ۲/۶۸ | ۰/۲۳ | ۰/۰۱۰ |
| | | ناحیه ۳ | ۳۹ | ۳/۲۲ | ۲/۷۱ | ۰/۲۲ | ۰/۰۰۹ |
| | | ناحیه ۴ | ۷۰ | ۳/۳۱ | ۴/۰۴ | ۰/۳۱ | ۰/۰۰۰ |
| | | ناحیه ۵ | ۴۸ | ۳/۲۷ | ۳/۶۶ | ۰/۲۷ | ۰/۰۰۰ |
| | | ناحیه ۶ | ۵۷ | ۳/۲۶ | ۲/۸۹ | ۰/۲۶ | ۰/۰۰۶ |
| | | ناحیه ۷ | ۶۱ | ۳/۱۹ | ۲/۰۰ | ۰/۱۹ | ۰/۰۵۲ |

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که میانگین نظر پاسخ‌دهندگان 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 چهار (با میانگین ۳/۲۵) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک‌نمونه‌ای در نواحی یک، دو، چهار، پنج و شش مشخص می‌شود که هر دو شرط برقرار است. 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، به‌طور معناداری بیشتر از حد متوسط است. اما در نواحی سه و هفت، دست‌کم یکی از شروط برقرار نیست. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به شاخص برونداد و نتایج در این نواحی در حد متوسط قرار دارد. میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص برونداد و نتایج نیز در وضعیت مطلوب به ترتیب در مناطق چهار، پنج، شش، یک، دو، سه و هفت کاهش یافته است. به این مفهوم که وضعیت ناحیه چهار (با میانگین ۳/۳۱) بهتر از سایر نواحی است. همچنین با بررسی شروط مربوط به آزمون تی تک‌نمونه‌ای در مناطق هفت‌گانه مشخص می‌شود که هر دو شرط برقرار است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مطلوب مربوط به شاخص برونداد و نتایج به تفکیک مناطق هفت‌گانه آموزشی به‌طور معناداری بیشتر از حد متوسط است.

جدول ۵: نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای وضعیت ابعاد شاخص‌های درونداد

| متغیر | میانگین | آماره t | اختلاف از میانگین | سطح معناداری (sig) |
|-------------------------|---------|---------|-------------------|--------------------|
| شاخص‌های امکانات فیزیکی | ۲/۷۵ | -۱۰/۵۱۵ | -۰/۲۵ | ۰/۰۰۰ |
| شاخص‌های نیروی انسانی | ۳/۳۵ | ۶/۷۴۹ | ۰/۳۵ | ۰/۰۰۰ |
| شاخص‌های اقتصادی | ۲/۷۸ | -۲/۰۸۴ | -۰/۲۲ | ۰/۰۳۸ |
| شاخص‌های درونداد | ۳/۱۲ | ۳/۵۹۱ | ۰/۱۲ | ۰/۰۰۰ |

با نگاهی به جدول شماره ۵ معلوم می‌شود که میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص‌های امکانات فیزیکی (فضا) برابر با (۲/۷۵) است که از میانگین فرضی ($\mu = 3$) کوچک‌تر است. مقدار $\frac{sig}{2}$ برابر با (۰/۰۰۰) بوده که از (۰/۰۵) کمتر است؛ اما مقدار آماره تی^۱ (t) برابر با (-۱۰/۵۱۵) است که مقداری منفی است. بنابراین یکی از شروط برقرار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت

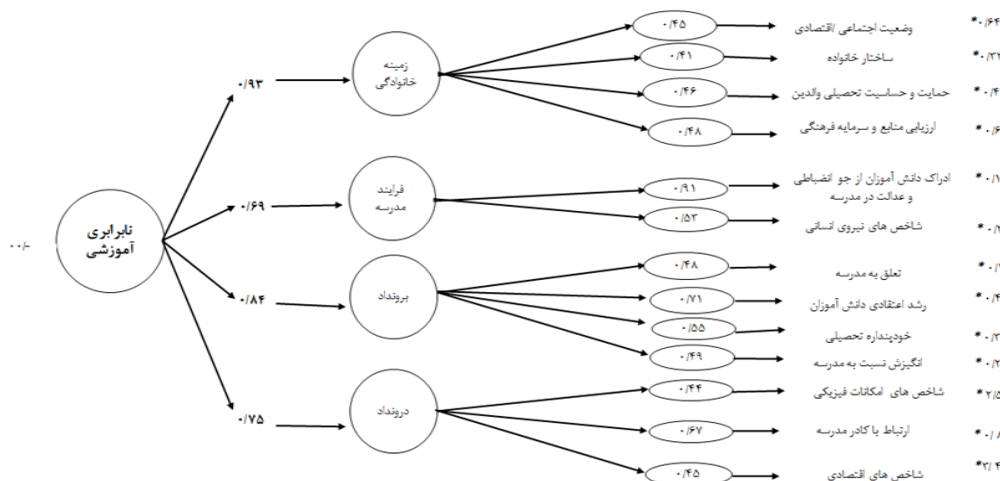
1- T-Value

وضعیت مربوط به شاخص‌های امکانات فیزیکی (فضا) به‌طور معناداری کمتر از حد متوسط است. همچنین در این جدول مشخص شده که میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص‌های نیروی انسانی برابر با (۳/۳۵) است که از میانگین فرضی ($\mu = 3$) بزرگتر است. مقدار آماره تی (t) نیز برابر با (۶/۷۴۹) بوده که مقداری مثبت است و همچنین مقدار $\frac{sig}{2}$ برابر با (۰/۰۰۰) است که از (۰/۰۵) کمتر است. بنابراین هر دو شرط برقرار است و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مربوط به شاخص‌های نیروی انسانی به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط است. ضمن اینکه میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص‌های اقتصادی برابر با (۲/۷۸) ذکر شده که از میانگین فرضی ($\mu = 3$) کوچکتر است. مقدار $\frac{sig}{2}$ برابر با (۰/۰۱۹) بوده که از (۰/۰۵) کمتر است؛ اما مقدار آماره تی (t) برابر با (-۲/۰۸۴) است که مقداری منفی است. بنابراین یکی از شروط برقرار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مربوط به شاخص‌های اقتصادی به‌طور معناداری کمتر از حد متوسط است. همچنین در ادامه مشخص می‌شود میانگین نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به شاخص‌های درون‌داد برابر با (۳/۱۲) است که از میانگین فرضی ($\mu = 3$) بزرگتر است. مقدار آماره تی (t) نیز برابر با (۳/۵۹۱) بوده که مقداری مثبت است و همچنین مقدار $\frac{sig}{2}$ برابر با (۰/۰۰۰) است که از (۰/۰۵) کمتر است. بنابراین هر دو شرط برقرار می‌شود و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت مربوط به شاخص‌های درون‌داد به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط است.

سؤال سوم پژوهش: مدل مدیریتی برای رفع نابرابری‌های آموزشی در آموزش و پرورش چیست؟

در این قسمت با استفاده از روش معادلات ساختاری به بررسی مدل مدیریتی برای رفع نابرابری‌های آموزشی در آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. برپایه مدل‌های ساختاری مشخص می‌شود که کدام متغیر مستقل بر کدام متغیرهای وابسته تأثیرگذار است. به این ترتیب با بهره‌گیری از مدل معادله ساختاری می‌توان به‌طور همزمان به ارزیابی کیفیت سنجش متغیرها و مقبولیت اثرات مستقیم و غیرمستقیم و همچنین تعامل‌های تعریف شده میان متغیرها پرداخت. این پژوهش براساس پرسشنامه‌ای در قالب متغیر «وابسته نابرابری‌های آموزشی» و متغیرهای مستقل «شاخص زمینه خانوادگی، شاخص فرایند مدرسه، شاخص برون‌داد و نتایج، شاخص‌های درون‌داد» است که همه این متغیرها مکنون (نهفته) هستند. در پژوهش حاضر برای بررسی مدل مدیریتی، مدل عاملی مرتبه دوم طراحی شده است. مدل‌های عاملی مرتبه دوم، مدل‌های عاملی هستند که در آن‌ها عامل‌های پنهانی که با استفاده از متغیرهای مشاهده شده اندازه‌گیری می‌شوند، خود تحت تأثیر یک متغیر زیربنایی‌تر و به عبارتی متغیر پنهان، قرار دارند. در این بخش با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری به تجزیه و

تحلیل و برآورد مدل پژوهش پرداخته خواهد شد. نمودارهای شماره ۳ و ۲ به ترتیب نمودار ضرایب مسیر و مقادیر آماره تی (t) مربوط به مدل پژوهش را نشان می‌دهند.



RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد) ۰/۰۱۹ / سطح معناداری ۰/۰۰۰۰ / درجه آزادی ۶۱ / کای اسکوتر(خی دو) ۶۹/۳۲

نمودار ۲: نمودار ضرایب عاملی و ضریب مسیر مدل پژوهش



RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد) ۰/۰۱۹ / سطح معناداری ۰/۰۰۰۰ / درجه آزادی ۶۱ / کای اسکوتر(خی دو) ۶۹/۳۲

نمودار ۳: نمودار مقادیر آماره تی (t) برای مدل پژوهش

باتوجه به نمودارهای شماره ۳ و ۲، خلاصه نتایج به دست آمده از مدل برازش شده در جدول زیر نشان داده شده است. همان طور که ذکر شد، مسیرهایی که مقدار آماره تی (t) آن‌ها بیشتر از (۱/۹۶) یا کمتر از (-۱/۹۶) باشد، معنادار هستند.

جدول ۶: نتایج برازش مدل پژوهش

| نتیجه | ضریب تعیین (R ²) | آماره تی (t) | ضریب مسیر | رابطه‌های مورد بررسی |
|-------------|------------------------------|--------------|-----------|--|
| معنادار است | ۰/۶۴ | ۲۰/۴۶ | ۰/۹۳ | نابرابری‌های آموزشی ← شاخص زمینه خانوادگی |
| معنادار است | ۰/۵۳ | ۱۲/۷۹ | ۰/۶۹ | نابرابری‌های آموزشی ← شاخص فرایند مدرسه |
| معنادار است | ۰/۶۱ | ۱۵/۳۰ | ۰/۸۴ | نابرابری‌های آموزشی ← شاخص برونداد و نتایج |
| معنادار است | ۰/۵۴ | ۱۳/۹۳ | ۰/۷۵ | نابرابری‌های آموزشی ← شاخص درونداد |

باتوجه به جدول شماره ۶، ضریب مسیر بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص زمینه خانوادگی برابر با (۰/۹۳) است که مقداری مثبت است. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با (۲۰/۴۶) است که از (۱/۹۶) بیشتر است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص زمینه خانوادگی تأیید می‌شود. به این ترتیب می‌توان گفت شاخص زمینه خانوادگی بر نابرابری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. ضریب تعیین ارتباط بین مقدار واریانس شرح داده شده، یک متغیر نهفته را با مقدار کل واریانس آن سنجش می‌کند. مقدار این ضریب از صفر تا یک متغیر است که مقادیر بزرگ‌تر آن مطلوب‌تر است. باتوجه به جدول شماره ۶، مقدار ضریب تعیین برابر با (۰/۶۴) است و می‌توان گفت ۶۴ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص زمینه خانوادگی بیان می‌شود که این مقدار در سطح قابل توجهی قرار دارد.

ضریب مسیر بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص فرایند مدرسه برابر با (۰/۶۹) است که مقداری مثبت است. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با (۱۲/۷۹) است که از (۱/۹۶) بیشتر است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص فرایند مدرسه تأیید می‌شود. به این ترتیب می‌توان گفت شاخص فرایند مدرسه بر نابرابری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. باتوجه به جدول مقدار ضریب تعیین برابر با (۰/۵۳) است و می‌توان گفت ۵۳ درصد از

تغییرات متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص فرایند مدرسه بیان می‌شود که این مقدار در سطح قابل توجهی است.

ضریب مسیر بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص برونداد و نتایج برابر با (۰/۸۴) است که مقداری مثبت است. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با (۱۵/۳۰) است که از (۱/۹۶) بیشتر است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص برونداد و نتایج تأیید می‌شود. به این ترتیب می‌توان گفت شاخص برونداد و نتایج بر نابرابری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. باتوجه به جدول شماره ۶، مقدار ضریب تعیین برابر با (۰/۶۱) است و می‌توان گفت ۶۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی توسط متغیر مستقل شاخص برونداد و نتایج بیان می‌شود که این مقدار در سطح قابل توجهی است.

ضریب مسیر بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص درونداد برابر با (۰/۷۵) است که مقداری مثبت است. مقدار آماره تی (t) مربوط به آن برابر با (۱۳/۹۳) است که از (۱/۹۶) بیشتر است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است و وجود رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) بین نابرابری‌های آموزشی و شاخص درونداد تأیید می‌شود. به این ترتیب می‌توان گفت شاخص درونداد بر نابرابری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. باتوجه به جدول شماره ۶، مقدار ضریب تعیین برابر با (۰/۵۴) است و می‌توان گفت ۵۴ درصد از تغییرات متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی، توسط متغیر مستقل شاخص درونداد بیان می‌شود که این مقدار در سطح قابل توجهی است. باتوجه به نتایج به دست آمده و مقایسه ضرایب مسیر نتیجه می‌گیریم متغیرهای شاخص زمینه خانوادگی، شاخص برونداد و نتایج، شاخص‌های درونداد و شاخص فرایند مدرسه به ترتیب بیشترین تأثیر را بر نابرابری‌های آموزشی دارند.

سؤال چهارم پژوهش: درجه تناسب مدل مدیریتی ارائه شده به چه میزان است؟

هریک از شاخص‌های برازش مدل تأییدی به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و باید این شاخص‌ها را کنار یکدیگر و با هم تفسیر کرد. جدول شماره ۷ بیانگر مهمترین شاخص‌های برازش است. همان‌طور که در جدول ذیل مشاهده می‌شود، مقادیر همه شاخص‌ها نشان‌دهنده برازش مناسب مدل هستند. در نتیجه روی هم رفته مدل تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار می‌گیرد و این یعنی داده‌های گردآوری شده از کفایت و برازش لازم برخوردارند و در نتیجه، نتایج به دست آمده از برآورد مدل پژوهش قابل اتکاء و مورد اعتماد است.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مدل پژوهش تحلیل عاملی تأییدی

| مقدار به دست آمده | حد مجاز | نام شاخص |
|-------------------|---------------|--|
| ۱/۱۳ | بین ۱ و ۳ | χ^2/df (کای دو بر در جه آزادی) |
| ۰/۹۷ | بالاتر از ۰/۹ | NFI |
| ۰/۹۹ | بالاتر از ۰/۹ | CFI (شاخص برازش مقایسه‌ای - تعدیل یافته) |
| ۰/۹۶ | بالاتر از ۰/۹ | IFI |
| ۰/۹۴ | بالاتر از ۰/۹ | GFI |
| ۰/۹۶ | بالاتر از ۰/۹ | AGFI |
| ۰/۰۱۹ | کمتر از ۰/۰۸ | RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد) |

مقدار قابل قبول برای شاخص‌های زیر باید بزرگتر از ۰/۹ باشد.

AGFI¹, GFI², IFI³, CFI⁴, NFI⁵

برای پاسخ به این سؤال از ضریب تعیین مدل استفاده شده و در صورتی که مقدار ضریب تعیین به عدد یک نزدیک باشد، می‌توان گفت که مدل مورد نظر از برازش کافی برخوردار است. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول شماره ۷، ضرایب تعیین مدل برای متغیرهای شاخص زمینه خانوادگی، شاخص فرایند مدرسه، شاخص برون‌داد و نتایج و شاخص‌های درون‌داد به ترتیب برابر با (۰/۶۴)، (۰/۵۳)، (۰/۶۱) و (۰/۵۴) است که همه این مقادیر تقریباً به عدد یک نزدیک است. بنابراین می‌توان گفت به طور کلی مدل مدیریتی ارائه شده از برازش کافی برخوردار است و درجه تناسب مدل در سطح قابل توجهی است.

جدول ۸: نتایج آزمون تی (t) تک‌نمونه‌ای در مورد سطح معناداری مدل

| ردیف | متغیرهای مدل نهایی | وضعیت مورد بررسی | میانگین نظری | میانگین تجربی | اختلاف از میانگین | میزان t | 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 |

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

| | | | | | | | |
|-------|---------|-------|------|---|-------|-------------------------------|----|
| ۰/۰۰۰ | ۹/۵۹۸ | ۰/۳۹ | ۳/۳۹ | ۳ | موجود | ارزیابی منابع فرهنگی و | ۲ |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۲۹۵ | ۰/۱۴ | ۳/۱۴ | ۳ | مطلوب | سرمایه فرهنگی | |
| ۰/۰۰۰ | ۶/۸۳۲ | ۰/۲۲ | ۳/۲۲ | ۳ | موجود | شاخص زمینه خانوادگی | ۳ |
| ۰/۴۹ | ۰/۶۹۱ | ۰/۰۲ | ۳/۰۲ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | -۱۲/۲۷۵ | -۰/۴۷ | ۲/۵۳ | ۳ | موجود | ادراک دانش‌آموزان از جو | ۴ |
| ۰/۰۰۰ | -۱/۱۵۱ | -۰/۴۶ | ۲/۵۴ | ۳ | مطلوب | انضباطی | |
| ۰/۰۰۰ | -۲۶/۰۲۳ | -۰/۹۲ | ۲/۰۸ | ۳ | موجود | ارتباط با کادر مدرسه | ۵ |
| ۰/۰۰۰ | -۲۱/۶۸۱ | -۰/۸۳ | ۲/۱۷ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | -۲۰/۴۰۹ | -۰/۷۰ | ۲/۳۰ | ۳ | موجود | شاخص فرایند مدرسه | ۶ |
| ۰/۰۰۰ | -۱۸/۳۳۸ | -۰/۶۵ | ۲/۳۵ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | -۹/۳۹۷ | -۰/۳۸ | ۲/۶۲ | ۳ | موجود | تعلق به مدرسه | ۷ |
| ۰/۰۰۰ | -۶/۰۶۶ | -۰/۳۷ | ۲/۷۳ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | ۳۱/۶۶۲ | ۱/۱۹ | ۴/۱۹ | ۳ | موجود | رشد اعتقادی دانش‌آموزان | ۸ |
| ۰/۰۰۰ | ۳۶/۲۲۸ | ۱/۳۱ | ۴/۳۱ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۳۶ | ۲/۱۰۵ | ۰/۰۸ | ۳/۰۸ | ۳ | موجود | خودپنداری تحصیلی | ۹ |
| ۰/۰۰۰ | ۴/۳۷۵ | ۰/۱۸ | ۳/۱۸ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | -۴/۹۲۶ | -۰/۱۹ | ۲/۸۱ | ۳ | موجود | انگیزش نسبت به مدرسه | ۱۰ |
| ۰/۰۰۰ | -۵/۳۲ | -۰/۲۱ | ۲/۷۹ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | ۵/۹۰۱ | ۰/۱۸ | ۳/۱۸ | ۳ | موجود | شاخص پرونداد و نتایج | ۱۱ |
| ۰/۰۰۰ | ۷/۸۳۲ | ۰/۲۵ | ۳/۲۵ | ۳ | مطلوب | | |
| ۰/۰۰۰ | -۱۰/۵۱۵ | -۰/۲۵ | ۲/۷۵ | ۳ | موجود | شاخص‌های امکانات فیزیکی (فضا) | ۱۲ |
| ۰/۰۰۰ | ۶/۷۴۹ | ۰/۳۵ | ۳/۳۵ | ۳ | مطلوب | شاخص‌های نیروی انسانی | ۱۳ |
| ۰/۰۳۸ | -۲/۰۸۴ | -۰/۲۲ | ۲/۷۸ | ۳ | مطلوب | شاخص‌های اقتصادی | ۱۴ |
| ۰/۰۰۰ | ۳/۵۹۱ | ۰/۱۲ | ۳/۱۲ | ۳ | مطلوب | شاخص‌های درونداد | ۱۵ |

برای بررسی متغیرهای ارائه شده در مدل نهایی تحقیق از آزمون پارامتری تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده که در آن به مقایسه میانگین با عدد ثابت (میانگین فرضی ۳) پرداخته شده است. با توجه به آماره تی (t) ارائه شده در جدول شماره ۸ در صورتی که متوسط نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به سؤالات مطرح شده مربوط به ابعاد ذکر شده بزرگتر از میانگین فرضی ۳ باشد، می‌توان گفت وضعیت ابعاد مذکور مقداری مثبت است و بالاتر از حد متوسط قرار دارد. اما در صورتی که متوسط نظر پاسخ‌دهندگان نسبت به سؤالات مطرح شده مربوط به ابعاد ذکر شده کوچکتر از میانگین فرضی ۳ باشد، می‌توان گفت وضعیت ابعاد مذکور مقداری منفی است و پایین‌تر از حد متوسط است.

آماره تی (t) برابر با (۱۲/۲۷۵-) بوده که مقداری منفی است. بنابراین یکی از شروط برقرار نیست و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت وضعیت موجود مربوط به بعد ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی به‌طور معناداری کمتر از حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر به‌منظور شناسایی مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی در مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد انجام شده که نتایج باتوجه به سؤال اول پژوهش یعنی مؤلفه‌ها، علل و ریشه‌های نابرابری آموزشی، با مطالعه منابع تخصصی و مرجع در زمینه موضوع، مبانی نظری و تحقیقات پیشین و با استفاده از تحلیل عاملی، براساس خروجی جدول عامل دارای مقدار ویژه و همچنین نمودار اسکری ۱۳ عامل دارای مقدار بالاتر از یک انتخاب شده‌اند. سپس عناصر مربوط به هر عامل از طریق چرخش واریماکس^۱ تعیین و براساس عنصری که دارای بیشترین بار عاملی هستند، نام‌گذاری شده و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی (وضعیت اجتماعی و اقتصادی، ساختار خانواده، حمایت و حساسیت تحصیلی والدین، ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی، ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی، ارتباط با کادر مدرسه، تعلق به مدرسه، رشد اعتقادی دانش‌آموزان، خودپنداری تحصیلی، انگیزش نسبت به مدرسه، شاخص‌های امکانات فیزیکی (فضا)، شاخص‌های نیروی انسانی و شاخص‌های اقتصادی) تدوین شده‌اند.

همچنین در ارتباط با سؤال دوم تحقیق، نتایج این تحقیق در مورد وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی نشان داده که وضعیت شاخص زمینه خانوادگی در منطقه یک با میانگین (۳/۲۸) بهتر از سایر مناطق آموزشی است. باتوجه به اینکه والدین در این مناطق از وضعیت اقتصادی و اجتماعی بهتری برخوردارند، حساسیت بیشتری بر روی وضعیت تحصیلی فرزندان خود نشان می‌دهند و به‌طور مداوم پیگیر وضعیت علمی آن‌ها در مدارس هستند و از آنجا که مراکز علمی، آموزشی و فرهنگی در این محدوده بیشتر است، می‌توان گفت متغیر زمینه خانوادگی بیشترین تأثیر را بر نابرابری آموزشی دارد. به‌این‌ترتیب این موضوع توجه و اهتمام ویژه‌ای را در توجه به متغیر زمینه خانوادگی در سطح مناطق آموزشی طلب می‌کند. همچنین نتایج این تحقیق در مورد وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی نشان می‌دهد که وضعیت شاخص فرایند در منطقه یک با میانگین (۲/۴۲) بهتر از سایر نواحی است که این نیز از ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی حاکم در مدارس

1- Varimax rotation

این منطقه و همچنین نحوه ارتباط آن‌ها با کادر و پرسنل مدرسه ناشی می‌شود. به این ترتیب باید گفت نابرابری‌های آموزشی علاوه بر اینکه با وضعیت خانوادگی والدین دانش‌آموزان مرتبط است، با وضعیت سکونت افراد (سکونت خانواده‌ها با منزلت اجتماعی بالا) نیز ارتباط دارد؛ چرا که این موضوع در نحوه تربیت دانش‌آموزان و ارتباطشان با دیگران و از جمله کادر مدرسه تأثیرگذار است. همچنین نتیجه این تحقیق در مورد وضعیت ابعاد و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی در مناطق آموزشی شهر مشهد نشان می‌دهد که وضعیت شاخص برونداد در منطقه چهار با میانگین (۳/۳۱) بهتر از سایر نواحی است که این موضوع از رشد اعتقادی دانش‌آموزان، خودپنداره تحصیلی، انگیزش و تعلق آنان به مدرسه ناشی می‌شود. از آنجا که درآمد خانواده‌های این بچه‌ها، متوسط و رو به پایین است و همچنین به دلیل تمرکز زیاد مراکز مذهبی مانند مساجد، تکایا و هیأت‌ها در این محدوده که بعضاً توسط خود افراد شکل می‌گیرد، والدین و خانواده‌ها در این منطقه توجه زیادی به انجام امور اعتقادی و فرایض دینی دارند و باتوجه به وضعیت معیشت (متوسط و رو به پایین) تنها راه موفقیت در زندگی را تحصیل در مدرسه می‌دانند. بنابراین در بین دانش‌آموزان این منطقه رشد اعتقادی، تعلق و انگیزش و خودپنداره تحصیلی بالاتری وجود دارد.

درباره وضعیت شاخص درونداد هم، این شاخص باتوجه به نتایج تحلیل آماری تی (t) در مورد شاخص‌های امکانات فیزیکی (فضا) (۲/۷۵)، شاخص‌های نیروی انسانی (۳/۳۵) و شاخص‌های اقتصادی (۲/۷۸)، نشان می‌دهد شاخص نیروی انسانی از نظر مدیران در سطح بالاتری قرار دارد که این باتوجه به مهم بودن تحصیلات نزد پرسنل آموزشی مناطق آموزشی و تلاشی که در این رابطه می‌کنند و همچنین توجه مدیران به برگزاری دوره‌های آموزشی برای ارتقای توانمندی منابع انسانی و تفکیک و تقسیم صحیح منابع انسانی از لحاظ تحصیلات در مناطق آموزشی مرتبط است. این نتایج با تحقیقات (حسینی، موسوی و سامری، ۱۳۹۳)، بیات (۱۳۸۹)، نادری‌نرم، علیفر و رضایی (۱۳۸۴)، اسکندری‌نژاد (۱۳۸۲)، ویگنولز و مسیح (۲۰۱۰)، برین، لویجکس، مولر و پولاک (۲۰۰۹)، کلمن، کمپیل، هابسون، مک پارتلند، موود، وینفلد (۲۰۱۵) و کولی (۲۰۱۰) همسویی دارد.

در ارتباط با سؤال سوم تحقیق، باتوجه به مقدار آماره تی (t) و همچنین نتایج برآزش مدل پژوهش که در جدول شماره ۷، بیان شده، ضریب مسیر بین نابرابری آموزش و شاخص زمینه خانوادگی، فرایند مدرسه، برونداد نتایج و درونداد به ترتیب (۰/۹۳)، (۰/۶۹)، (۰/۸۴) و (۰/۷۵) است که نشان‌دهنده این است که در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و می‌توان بیان کرد که این شاخص‌ها بر نابرابری تأثیر مثبت و معناداری نیز دارند.

در بررسی سؤال چهارم، تحقیق برای آزمون برازش مدل نظری با تأکید بر شاخص‌های نیکویی برازش (جدول ۷) می‌توان به برازش مدل تدوین شده از یک سو و داده‌های تحقیق از سوی دیگر تأکید داشت. بنابراین انطباق مطلوبی بین مدل به تصویر درآمده یا مدل ساختاری شده با داده‌های تجربی فراهم شده است و با تأکید بر معادلات ساختاری، الگوی مناسبی در زمینه رابطه بین متغیر وابسته «نابرابری‌های آموزشی» و متغیرهای مستقل «شاخص زمینه خانوادگی، شاخص فرایند مدرسه، شاخص برونداد و نتایج، شاخص‌های درونداد» طراحی شد. برازش مطلوبیت معرف الگویابی معادلات ساختاری است و مدل ارائه شده باتوجه به شاخص‌های نیکوی برازش مدل از برازش کاملی برخوردار است.

علاوه بر آن، ضرایب تعیین مدل برای متغیرهای شاخص زمینه خانوادگی، شاخص فرایند مدرسه، شاخص برونداد و نتایج و شاخص‌های درونداد به ترتیب برابر با (۰/۶۴)، (۰/۵۳)، (۰/۶۱) و (۰/۵۴) است که همه این مقادیر تقریباً به عدد یک نزدیک است. بنابراین می‌توان گفت به‌طور کلی مدل مدیریتی ارائه شده از برازش کافی برخوردار است و درجه تناسب مدل در سطح قابل توجهی است. براساس نتایج پژوهش که نشان می‌دهد بین مناطق آموزشی شهر مشهد نابرابری وجود دارد، پیشنهاد می‌شود بودجه‌های آموزشی، پرورشی، عمرانی و جاری، متناسب با رتبه مناطق از نظر برخورداری از شاخص‌های مختلف نابرابری‌های آموزشی، به مدارس تخصیص یابد. یعنی توسعه شاخص‌های آموزشی به‌صورت همگن در مناطق و توجه بیشتر به مناطق محروم در دستور کار قرار گیرد؛ چرا که در نظریه‌های عدالت، تنها نوع نابرابری که مقبول است، نابرابری در توجه بیشتر به مناطق محروم است.

باتوجه به اینکه نتایج تحقیق نشانگر وجود نابرابری‌های آموزشی بین دانش‌آموزان متعلق به طبقات اجتماعی - اقتصادی مختلف است، بنابراین افزایش سهم دولت در آموزش و پرورش، تخصیص اعتبارات بیشتر، ارائه یارانه‌های آموزشی برای طبقات پایین اجتماع، استفاده از بخش خصوصی و تلاش برای جذب کمک‌های مردمی، بسترسازی توانایی مدارس در کسب درآمد از درون مدرسه مثلاً فروش کارهای هنری دانش‌آموزان و استفاده از رهبران آموزشی اثربخش توصیه می‌شود. همچنین لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی توجه بیشتری به مناطق محروم و متغیرهای تأثیرگذار و مهم‌تر از آن بر نابرابری مناطق آموزشی مبذول نمایند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر نشان می‌دهد که شاخص زمینه خانوادگی بیشترین تأثیر مستقیم را بر نابرابری‌های آموزشی مناطق آموزشی شهر مشهد دارد که در این راستا پیشنهادات زیر برای افزایش مشارکت و حمایت والدین ارائه می‌شود:

- برگزاری دوره‌های آموزشی برای ایجاد ارتباط مؤثر بین والدین، مدیران و معلمان مدارس در مناطق آموزشی

- افزایش اعتماد و تعامل میان معلمان، مدیران و والدین در ارتباط با انضباط دانش‌آموزان
- مشارکت والدین و گروه‌ها در مدیریت مدرسه و ایجاد فضا برای مدیریت مشارکتی در مدارس
- فراهم کردن مکانیسم‌های بازخورد و مطلع شدن از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه

منابع

- آهنچیان، م. (۱۳۸۶). فرصت‌های آموزشی و نابرابری‌های منطقه‌ای در مدارس مناطق مرزی و غیرمرزی استان خراسان رضوی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، (۳)، ۲۷-۴۲.
- اسکندری‌نژاد، ا. (۱۳۸۲). نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درود فراهان کرمانشاه. *مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان*، ۸ (۲)، ۷-۲۳.
- اسماعیل سرخ، ج. (۱۳۸۶). نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۳۸۰-۸۱). *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳، ۲۰-۳۷.
- بیات، م. (۱۳۸۹). نقش پیش‌بینی کننده دل‌بستگی به والدین در احساس تنهایی نوجوانان ایرانی. *کنگره آسیب‌شناسی خانواده*، ۱۲-۲۵.
- پناغی، ل، احمدآبادی، ز، زاده‌محمدی، ع، و پشت‌مشهدی، م، (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارتباط با مدرسه. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۶ (۱).
- حسینی، م، موسوی، م، و سامری، م. (۱۳۹۳). *سنجش درجه توسعه‌یافتگی و محرومیت مناطق آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی*. گزارش نهایی طرح تحقیقاتی، دانشگاه ارومیه.
- رضوی، م و اشکوه طاهری، ر. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت اجتماعی - اقتصادی افراد شرکت‌کننده در فعالیت‌های ورزشی همگانی استان مازندران. *نشریه مدیریت ورزشی*، (۵)، ۲۱-۳۴.
- سامری، م. (۱۳۹۳). ارزیابی توسعه پایدار شهرهای استان آذربایجان غربی. *جغرافیا*، ۹ (۲۸)، ۲۷-۷۲.
- علیمرادی، ا. (۱۳۷۱). *مقایسه میزان نابرابری آموزشی بین مناطق آموزشی استان گیلان در دوره متوسطه سال‌های تحصیلی ۱۳۶۶-۶۷ و ۱۳۷۰-۷۱*. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- غلامیان، ع. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه نابرابری آموزشی و قشریندی اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان تبریز*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
- فرهنگ‌خواه، ن. (۱۳۹۳). عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس. *نشریه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، (۳۸)، ۲۱-۴۳.
- فلاحی، س. (۱۳۸۸). *درآمدی بر توسعه پایدار در عصر ظهور*. *فصلنامه علمی پژوهشی اقتصاد اسلامی*. تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۵ (۲۰).

قاسمی اردهالی، م.، حکیمزاده، ر.، و نجاتی، ف. (۱۳۹۰). مقایسه احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند و مدارس عادی سال سوم دبیرستان شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۱)، ۱۷۰-۱۵۱.

محمدی، ه. (۱۳۶۵). بررسی نابرابری دستیابی به فرصت‌های آموزشی بین استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۶۵-۶۶. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴، ۴۵-۳۰.

مشایخ، ف. (۱۳۹۰). *دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی*. تهران: سمت.

معنوی پور، د.، و پاشاشریفی، ح. (۱۳۸۳). ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش رشد اعتقادی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳ (۹)، ۱۳۷-۱۲۰.

نادری‌نرم، ع.، علی‌فر، م.، و رضایی، ع. (۱۳۸۴). بررسی نابرابری‌های آموزشی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در سال‌های تحصیلی (۱۳۶۵-۶۶) و (۱۳۷۵-۷۶) استان خراسان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

نبی‌زاده سرابندی، س. (۱۳۸۴). بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان. *پژوهش زنان*، ۳، ۱۷۵-۱۵۵.

نوغانی، م. (۱۳۸۶). تأثیر نابرابری سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی در دستیابی به آموزش عالی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲۳)، ۷۱-۱۰۱.

Bottani, N. (2016). Indicators of the performance of Educational systems, IIEP.4, Paris: UNESCO.

Breen, R. R., Luijckx, R. R., Müller. W., & Pollak, R. (2009). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences | European sociological review differences, *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.

Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with school. Paper presented at the Australian association for Research in Education Annual Conference. Melbourne.

Brooks, R.C. (2011). *Are schools the great (noncognitive skills) equalizer?*. Thesis presented partial fulfillment of the requirements for the degree master of arts in the graduate school

- of the Ohio State University, graduate program in sociology, The Ohio State University.
- Cervini, R. (2003). Relationships among student-body composition, school process, and mathematics a achievement in Argentina's high schools. *Revista Electrónica the Investigación Educativa*, 5(1), retrieved month day, year, from: <http://redie.ens.uabc.mx/vo15no1/contents-cervini2.html>.
- Chang, M. M., (2014). Spheres of justice within schools: Reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social psychology of education*, 9, 97-118.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory factor analysis of school self-concept inventory*. Collected in the database of education resourses information center.
- Coleman, J. Campbell, E. Hobson, C. McPartland, J. Mood, A. & Weinfeld, F. (2015). *Equality of educational opportunity*. Department of Health Education and Welfare, Washington D.C.
- Depart, H. (2010). *Family socioeconomic status and inequality of opportunity*. Dissertation, Doctor of Philosophy (Ph.D.) vorgelegt von, (Master in Interdisciplinary Studies), Berlin.
- Di Maggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Duncan, Greg J. (2007). *Emile Durkheim: Selected writings*. Cambridge University Press.
- Faral, D. B. (1999). *Multiple imputations for non response surveys*. New York, Wiley.
- Fraser, B.J. (1989) Research on classroom and school climate, in: D.L. Gabel (Ed.). *Handbook of ResearchOn Science Teaching and Learning* New York, Macmillan.
- Hamarcly, M. (2001). The precision of change scores under absolute and relative interpretations. *Applied Measurement in Education*, 14 (4), 307.
- Hernández. L. R.E. (2009). Depression and quality of life for women in single-parent and nuclear families. *The spanish journal of psychology*, 12(1), 171-183.

- Horn, D. (2010). *Essays on educational institutions and inequalitu of opportunity*. A doctoral dissertation submitted to the Central European University inpartial fulfillment of there quirements for the degree of doctor of philosophy.
- Jennings, P (2010). *Educational aspirations*. University of Warsaw, Faculty of Ecotnomic Sciences, 1-16.
- Kowly, J . (2010). *Gender inequality in Bangladesh*. Unnayan Onneshan.
- McNealy, c., Nonnemaker, j., & Blum, r. (2003). Promoting school connectdness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health, *journal of school health*, 72 (4),138-146.
- Moss, A. (1980). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Moster, P. & koman, r. r., (2005). *Social factors in academic achivement: A brief review, in education, economy and society, edited by A.H.Halsey, J.Floud and C.A.Anderson*, Free Press, New York.
- Nash, R. (2015). Educational inequality: The special case of pacific students. *Social Policy Journal of New Zealand*, 15, 69-87.
- Pizza, C.H. (2003). Creating effective schools where all students can learn.*The Rural Educator*, 27(3), 24-33. Report for the European Commission. Liège: Service de Pédagogie expérimentale.
- Power, f., Hegans, .g., & Kolbarg., b. (1989). Monitoring school quality: An indicators report U.S. Department of Education, Office of educational Reseaech and Improvement .*National Center for Education Statistics.of Education*. 83(4), 271-286
- Rawls, J. (2015). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Samons, p. (2010). *School effectiveness and equity: Making connection*. CFBT, education trust.
- Shavit Zenengr, S., & Blossfeld Pyryt, M. C. (2008). Using focused assessment to understand and enhance gifted students' self-

- concept. Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association, 15 (1), 23-30.
- Smith and Et al (1997). *The condition on education*. U.S.Department of Education, National Cenetr for Education Statistics.Washington DC: U.S.Government Printing Office.
- Strengfild, P (2004). *Educational aspirations*. University of Warsaw, Faculty of economic sciences, 1-16.
- Tagere, J. (2000). Race and the reproduction educational disadvantage. *Social Forces*. 76(3), 1033-1061.
- Unisef. (2012). Basic education and gender equality.*Thematic Report*.
- 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, 4.