

چگونگی تحقق عدالت و نصیب آموزشی در فضای آموزشی

مریم سهرابی^۱، مینا شاهمرادی^۲، صغری شاهمرادی^۳

^۱ کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی

^۲ لیسانس تربیت بدنی

^۳ لیسانس علوم اجتماعی

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر چگونگی تحقق عدالت و نصیب آموزشی در فضای آموزشی می باشد. این پژوهش از نوع کیفی با روش توصیفی که با استفاده از مطالعه مقالات و پایان نامه های گوناگون به تحلیل متغیرها پرداختیم. طبق نتایج بدست آمده تحقق عدالت از اشعارها و اهداف اجتماعی حاکم در جوامع بشری و یکی از عوامل موثر در تحقق اهداف آموزش و پرورش است. در ایران نیز با توجه به قانون اساسی و برای دسترسی دانش آموزان به فرصت های آموزشی عادلانه تلاش های زیادی شده است تا زمینه دستیابی به عدالت تسهیل گردد. از آنجایی که فضای آموزشی تاثیرات فراوانی بر کارکرد دانش آموزان دارد و با انجام برنامه ریزی هایی می توان عدالت را در رابطه با فضای آموزشی، در روستاها و شهرها به وجود آورد از جمله: تاسیس موسسات خیرین مدرسه ساز و توزیع متناسب معلمان با کیفیت و ماهر در مناطق، توانمندسازی و مهارت آموزی و ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان محروم، معرفی هنرها، ادب و رسوم استان ها و به ویژه مناطق روستایی و عشایری و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش آموزان

واژه های کلیدی: عدالت و نصیب آموزشی، فضای آموزشی، آموزش و پرورش، دانش آموزان، توزیع عادلانه منابع

مقدمه

تعلیم و تربیت از دیرباز مورد توجه بشر بوده است و همواره با آفرینش انسان تلاش او برای دانستن و کشف محیط و پدیده های پیرامونش نیز شروع شده است. تحصیل به معنی دریافت آگاهی و حصول نتیجه بوده است. بنابراین در طول زمان این آگاهی دگرگونی زیادی را داشته و به اشکال و شیوه های متعددی در جوامع مختلف وجود داشته است. آنچه امروزه از آن به عنوان پیشرفت تحصیلی یاد می شود، متأثر از عوامل مختلفی است که در هر جامعه نیز بنابر ویژگی های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی آن جامعه متفاوت است.

متغیرهای زیادی پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهند که سرمایه اجتماعی یکی از آنهاست. تعاملات در محیط اجتماعی با یکدیگر، رفتار والدین، جو خانوادگی در رشد اجتماعی و فرهنگی افراد موثر است. در جامعه سرمایه اجتماعی یکی از مهمترین و پایدارترین سرمایه ها می باشد که ابعاد مختلف آن در صداقت، اعتماد، مشارکت، همکاری، و همبازی، انضباط و ... است. پژوهش های مختلف نشان می دهد که بررسی همه جانبه پیشرفت همواره به عوامل روان شناختی و محیطی بستگی دارد. در سال های اخیر پژوهشگران به دنبال متغیرهایی بوده اند که آن ها را با کمک آموزش بتوان تغییر داد تا عملکرد بالا ببرند. آموزش یک فرایند است که در این فرایند دروندادها و بروندادهای آموزش و پرورش نقش زیادی دارند. با توزیع عادلانه دروندادها، فرایند آموزش با کیفیت اجرا می شود و زمانی که کیفیت افزایش پیدا می کند و به طور قطع عدالت نیز افزایش می یابد (اسلامی هرندی، کریمی و نادى، ۱۳۹۸).

عدالت آموزشی یکی از بحث های اصلی در هر نظام آموزشی است و برای تحقق آن تلاش های زیادی می شود. در ایران با توجه به قانون اساسی و برای دسترسی یادگیرندگان به فرصت های آموزشی عادلانه تلاش های زیادی شده است تا زمینه دستیابی به عدالت آموزشی تسهیل گردد.

در پژوهش حاضر از نوع کیفی با روش توصیفی که با استفاده از مطالعه مقالات و پایان نامه های گوناگون در این زمینه درصدد این هستیم که بدانیم:

۱. چگونه عدالت و نصیب آموزشی در فضای آموزشی ایجاد شود؟
۲. فضای آموزشی چه تاثیری بر دانش آموزان دارد؟

فرضیه های پژوهش

- ۱- فضای آموزشی تاثیرات زیادی بر دانش آموزان دارد.
- ۲- با انجام راه کارهایی می توان عدالت و نصیب آموزشی در همه فضای آموزشی ایجاد کرد.

عدالت آموزشی

مک لود (۲۰۱۰) عدالت را حیاتی ترین عامل نهادهای اجتماعی می داند و از آنجایی که آموزش و پرورش و مدارس جز نهاد های اجتماعی هستند بحث عدالت در این محیط ها یک نکته کلیدی است. یکی از جنبه های عدالت، عدالت آموزشی است. در محیط های آموزشی زمانی عدالت تحقق می یابد که یادگیرندگان از طریق دروندادها و فرایندها در مدارس، بتوانند اهداف علمی، اعتقادی، اجتماعی و آموزشی را کسب کنند.

فراهم کردن فرصت های برابر و عادلانه آموزشی جزئی از عدالت آموزشی است و رسیدن به آن برای تمام جوامعی که آموزش و پرورش را یک جزء مهم در زندگی افراد می دانند امری اصلی به شمار می رود. بعد از انقلاب اسلامی، همه کوشش ها در نظام جمهوری اسلامی ایران حول محور تامین عدالت و بسط آن گرد آمده است و اصل سی ام قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، دولت را موظف ساخته است تا وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم کند (غلامی پریزاد و همکاران، ۱۳۹۲).

ایشوجی (۲۰۱۴) در نتایج تحقیقات خود در مورد عدالت آموزشی بیان می کند که در برنامه های درسی و آموزشی باید به همه واقعیت ها در مورد کودکان توجه شود و سیاست گذاری ها و برنامه ریزی ها در برنامه درسی باید به دنبال پیشرفت کلیه دانش آموزان باشد (نقل از اسلامی هرنیدی، کریمی و نادى، ۱۳۹۸).

تاریخچه عدالت آموزشی

نزد یونانیان هر فردی شهروند محسوب می شد و آموزش و پرورش به عنوان راهی برای تربیت شهروندان شایسته تلقی می شد، اما با افول تمدن یونانی و در نتیجه کم رنگ شدن آرمان های مدنی و فاصله افتادن میان نهاد سیاست و نهاد آموزش و پرورش، آموزش و پرورش به فعالیتی فردی یا گروهی که در اختیار افراد ثروتمند جامعه قرار داشت، تبدیل شد. با پدید آمدن دولت های مدرن و رواج ایدئولوژی هایی که بر پایه دمیدن روح ملیت در افراد یک جامعه شکل گرفتند.

در دوسده اخیر بحث عدالت آموزشی همواره به عنوان یکی از محور های برنامه ریزی های دقیق توسط دولت ها مورد توجه قرار گرفت. با این همه از نیمه قرن بیستم تا کنون در جوامع غربی بحث درباره شرایط امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی موضوعی مناقشه برانگیز بوده است. در حالی که مسئله عدالت آموزشی از دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ میلادی در جوامع غربی مطرح شده است. جامعه ایرانی در یک صدسال گذشته مانند دیگر جوامع در حال توسعه کوشیده است تا با الهام از جنبش های عدالت خواهانه جهانی و نیز تأویلی عدالت گرا از عناصر سنت دینی خود، یک جامعه عادلانه برپا کند. از این رو بعد از انقلاب اسلامی همه کوشش ها در نظام جمهوری اسلامی حول محور تامین و بسط عدالت گرد آمده است (صفار حیدری و حسین نژاد، ۱۳۹۳).

محیط آموزشی

یکی از این متغیرهای تأثیر گذار بر دانش آموزان ادراک محیط یادگیری است. در بسیاری از تحقیقاتی که رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و بازده و پیامدهای یادگیری را مورد ارزیابی قرار می دادند نشان دادند ادراک محیط یادگیری می تواند تأثیرات عمیقی بر بازده پیامدهای یادگیری دانش آموزان داشته باشد (فریزر، ۱۹۸۶؛ خین، ۲۰۰۲).

محیط های کلاس و مدرسه بر پیشرفت و نگرش تأثیر بسزایی دارند، به طوری که در دو گروه با عملکرد تحصیلی بالا و پایین به تفاوت ادراکشان از محیط مربوط می شود؛ بنابراین عناصر و عوامل تشکیل دهنده محیط های آموزشی (معلم، شیوه ارزشیابی، تجارب یادگیری، تکالیف و غیره) از طریق تأثیر بر ادراک از محیط کلاس، مواد و موضوع های درسی بر نگرش آنان پیرامون تحصیل و پیشرفت تأثیر گذارند (گاتیرز، ۲۰۱۰؛ حاجی تبار فیروز جایی، ۱۳۹۸).

منظور از محیط در مباحث آموزشی، فضا، صدا، لحن و جوی است که بر یک محیط خاص حاکم است. محیط کلاس نقش مهمی در عملکرد، روان شناختی و رفتاری دانش آموزان دارد و ادراک از محیط کلاس، برداشتی از ویژگی های مختلف روانی-اجتماعی

کلاس است. جو روانشناختی محیط یادگیری و ویژگی های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم تاثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش آموزان، جهت گیری هدف، باورهای مربوط به خود، اسناد علی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری یا تکالیف، ارزشها و پیشرفت تحصیلی دارد (داویس، ۲۰۰۳؛ لاروکیو، ۲۰۰۸).

اهمیت محیط آموزشی

محیط مدرسه و کلاس درس، نظام اداری مدرسه و شیوه های آموزشی معلمان، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکرد تحصیلی و فرایندهای شناختی دانش آموزان دارند (آندرمین و میدگلی، ۱۹۹۷). دسای و همکاران (۱۹۹۹) نشان داده اند که چگونه عوامل بافتی می تواند باعث ایجاد محیط حامی خود مختاری یا کنترل کننده شوند. برای مثال، وقتی مسئول بالاتر محدودیت ایجاد می کند و یا وقتی معلمین باید پاسخگوی این باشند که دانش آموزان شان مطابق معیارهای خاصی عمل کنند، این احتمال افزایش می یابد که معلم با دانش آموزانش به گونه ای کنترل کننده تر رفتار کند (ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۱). فراگیران، ساعات زیادی را در کلاس درس سپری می کنند. کیفیت و چگونگی مدت زمان حضور در کلاس ها نقشی تعیین کننده در یادگیری فراگیران دارند و واکنش ها و ادراک فراگیران را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تاثیر قرار می دهند (ماچرا، ۲۰۰۸). فراگیران وقتی بهتر یاد می گیرند که محیط کلاس و جو حاکم بر آن را مثبت و مطلوب تلقی کنند (درمان و آدامز، ۲۰۰۴).

نظریه ایمز

ایمز (۱۹۹۲) این موضوع را که چه عناصری از ساختار کلاس منجر به درگیری بیشتر دانش آموزان در فعالیت های یادگیری می شود و نگرش آنان را نسبت به توانایی یادگیری خود تحت تاثیر قرار دهد، به طور گسترده مورد مطالعه قرار داد. وی سه مولفه را در کلاس معرفی می کند که در رسیدن به عوامل ذکر شده نقش دارند؛ این سه مولفه عبارتند از: تکلیف، ارزشیابی و مرجعیت. تکلیف به میزان ادراک فراگیر از سخنرانی ها و مطالبی که معلمان آن را با جذابیت بیان می کنند، اشاره دارد (بروفی، ۱۹۸۶). انجام دادن تکالیفی که برای فراگیران کمتر تهدیدآمیز و بیشتر جذاب و جالب باشد، سبب می شود فراگیر محیط یادگیری را به گونه ای لذت بخش درک کند و بیشتر بفرایند یادگیری متمرکز شود (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). در واقع تکلیفی که چالش ایجاد می کنند و به فراگیر امکان کنترل بر فرایند یا تولید ایده ها را داده و علاقه فراگیران را مورد توجه قرار می دهند، انگیزش درونی را برای کسب یادگیری افزایش می دهند (ریان، لینچ، وانستین کیست و دسی، ۲۰۱۰). ارزشیابی به تعیین ارزش یک عملکرد یا داوری درباره ارزش آن عملکردی گفته می شود (سیف، ۱۳۹۰).

مسئله مورد نظر در ارزشیابی، صرفاً سوالاتی نیست که فراگیران را مورد ارزشیابی قرار می دهد؛ بلکه مهمتر از هرچیز؛ ادراکات فراگیران از ارزشیابی است (مک آیور، ۱۹۸۸). و بالاخره مرجعیت اشاره به جهت گیری معلمان به میزان انتخاب و کنترلی که دانش آموزان در فعالیت های کلاسی دارند. مرجعیت میزان اختیار دانش آموز است در فرایند تصمیم گیری و محتوای تکلیف و معلمانی که موافق مرجعیت دانش آموزان هستند، به آن ها فرصت های انتخاب و داوطلب شدن می دهند و این زمانی مفید به نظر می رسد که چنین انتخاب هایی متناسب با علائق دانش آموز صورت گیرد؛ نه اینکه موجب کم شدن تلاش، حفظ خود ارزشی یا اجتناب از شکست باشد (ایمز، ۱۹۹۲).

ایمز در یک بازبینی جامع از تحقیقات مربوط به نقش ساختارهای کلاسی در اهداف و انگیزش دانش آموزان، به جای ادراکات محیطی از ساختارهای کلاسی استفاده کرد. به باور او، ساختار های کلاسی خاصی بر متغیرهای انگیزشی مختلف اثر گذار

هستند. این ساختارها شامل -ونه محدود به -طراحی تکالیف وفعالیت های یادگیری، تجربه های ارزشیابی ، و کاربرد پاداش ها و نقش قدرت ومسئولیت است. ایمز اثر احتمالی ادراک ساختار کلاسی در زمینه وظایف، اختیار، شناخت، گروه بندی، ارزشیابی وزمان را بر پذیرش اهداف تبحری نشان داده است وهمچنین اشاره می کند که تکالیف آموزشی از جمله چالش های متوسط، حس کنجکاوی، درگیری فعال وتاکید بر یادگیری به تشویق دانش آموزان در پذیرش اهداف تبحری منجر می شود. موارد زیر نمونه هایی از ادراک ساختار کلاسی هستند که می توانند توسعه اهداف تبحری وادراک سودمندی بالا در کلاس را موجب می شوند:

- تشویق دانش آموزان به انتخاب وتصمیم گیری (اختیار) درباره یادگیری خود.
- فراهم کردن شناخت، یا در نظر گرفتن پاداش، تشویق وتحسین که بر تلاش فردی وپیشرفت دانش آموزان تاکید دارد.
- به کاربردن فعالیت های گروهی که تشویق دانش آموزان برای انجام دادن کارهای گروهی اثر بخش درباره وظایف مدرسه وهمچنین توسعه یک احساس تعلق رابعث می شود.
- اجرای ارزشیابی هایی که پیشرفت، تبحر وترقی افراد رامی سنجند وجنبه رقابتی وهنجار محوری ندارد.
- تخصیص زمان متفاوت برای تکالیف با توجه به ماهیت تکالیف ونیازهای دانش آموزان (حجازی وهمکاران، ۱۳۸۸).

نظریه بلک برن

بلک برن (۱۹۹۸) درباره ادراک کلاسی سه اندازه ارائه کرده است ، که به سه جنبه اهداف تبحری کلاس اشاره می کند. تکالیف انگیزشی (میزانی که دانش آموز تکالیف کلاسی را برای خود معنادار، مرتبط وجذاب می داند)، ارزشیابی تبحری (میزانی که دانش آموزارزشیابی وعملکرد های شناختی کلاس را خوب ومناسب می داند واینکه چقدر در کلاس بر یادگیری ومقایسه های اجتماعی ورقابت تاکید می شود) و حمایت از خود مختاری (میزانی که دانش آموزان فکر می کنند معلم از طریق دادن انتخاب وتشویق به مسئولیت پذیری برای خود نظم بخشی یادگیری از اختیار آنها حمایت می کند). محققان معتقد هستند که ادراک از محیط یادگیری در ارتقای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت وخودکارآمدی یادگیرندگان موثر است (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶).

نظریه برونفن برنر

نظریه بوم شناختی برونفن برنر شامل پنج نظام محیطی است که از ارتباطات نزدیک بین افراد تا اثر فرهنگ می باشد. برنر این پنج نظام را نظام های خرد، میانی، خارجی، کلان و تاریخی می داند. نظام خرد: محیطی است که در آن فرد مدت زیادی را می گذراند چند زمینه این محیط خانواده دانش آموزان، همسالان، مدرسه و محله اند. فرد در این نظام با والدین، معلم ها، همسالان ودیگران تعامل مستقیم دارند. نظام میانی: نظام میانی در ارتباط بین نظام های خرد دخالت دارد. نمونه های آن ارتباط بین تجربیات خانوادگی وتجربیات مدرسه و بین خانواده وهمسالان است. نظام خارجی: نظام خارجی موقعی است که تجربیات محیطی دیگر (که دانش آموزان در آن نقش فعال ندارند) بر تجربیات دانش آموزان ومعلمها در زمینه اجتماعی شان اثر می گذارد.

نظام کلان: نظام کلان با فرهنگ سر و کار دارد. فرهنگ شامل نقش های قومیت و عوامل اجتماعی-اقتصادی در رشد کودکان می شود، زمینه ای که دانش آموزان و معلمان در آن زندگی می کنند و ارزش ها و رسوم جامعه را در برمی گیرد. نظام تاریخی: نظام تاریخی به شرایط اجتماعی-تاریخی رشد کودکان اشاره دارد. برای مثال کودکان امروز شرایطی را تجربه می کنند که برای نخستین بار در تاریخ بوجود آمده است. برن فن برنر برای نظام تاریخی اهمیت زیادی قائل شده و به آن توجه بیشتری کرده است (سعیدی و همکاران، ۱۳۸۷).

ادراک از محیط کلاس

ادراک از محیط کلاس به نوع درک دانش آموزان (یادگیرندگان) از متغیرهای مدرسه اشاره دارد؛ این ادراکات کلاسی شامل چهار مولفه علاقه، چالش، انتخاب ولذت تکالیف و فعالیت های کلاسی است. ادراک کلاسی رامی توان درسه اندازه ارائه کرد، ۱. تکالیف انگیزشی (میزانی که تکالیف راجذاب باشد)، ارزشیابی تبحری (اندازه ای که دانش آموز عملکرد های شناختی کلاس را خوب و مناسب می داند) و حمایت از خود مختاری (وقتی فکر شود معلم به مسئولیت پذیری برای خود نظم بخشی یادگیری از آنها حمایت می کند (بلک برن، ۱۹۹۸). بسیاری از محققان معتقدند که استفاده از راهبردهای خود نظم بخش می تواند با ادراک از تبحری بودن کلاس رابطه داشته باشد.

توجه به محیط یادگیری زمانی که بلوم بیان کرد که می توان از ملاک محیط یادگیری برای پیش بینی پیشرفت استفاده کرد از آن زمان پژوهشها درباره موفقیت متوجه محیط کار آمدند (اندرسون و والبرگ، ۱۹۷۴). علاقه به تحقیق درباره محیط یادگیری، از زمانی بیشتر شد که محققان دریافتند که بازده و پیامد های یادگیری شناختی و عاطفی و نگرش دانش آموزان در مورد یادگیری، تا حد زیادی تحت تاثیر ادراک آنها از این محیط است (اندرسون و والبرگ، ۱۹۷۴).

جو کلاس درس به عنوان کیفیتی از محیط و تاحدی وضعیت سیال از تراکنش پیچیده بسیاری از فاکتورهای بی واسطه محیطی می باشد. جو مدرسه و کلاس هر دو نفوذ و تاثیر فرهنگ مدرسه را منعکس می کند (فراایبرگ، ۱۹۹۹). البته فرهنگ و جو کلاس درس هر دو به وسیله محیط مدرسه و زمینه های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شکل می باشد (از قبیل، خانه، محله، شهرستان، استان و کشور).

مولفه های ادراک از محیط کلاس

ادراک از محیط کلاس به نوع ادراک دانش آموزان (یادگیرندگان) از متغیرهای کلاسی و مدرسه ای اشاره دارد، این ادراکات کلاسی شامل چهار مولفه هستند: ادراک علاقه، چالش، انتخاب، لذت تکالیف و فعالیت های کلاسی است (جنتری و همکاران، ۲۰۰۲).

ادراک علاقه: درجه ای که دانش آموزان به محیط کلاس درس و مدرسه احساس تعلق می کنند. (برای مثال کلاس درس من خیلی دوستانه است). همچنین در مقابل درجه ای که دانش آموزان احساس تعلق به کلاس درس خود نمی کنند و نسبت به یکدیگر غیر دوستانه رفتار می کنند (لاروک، ۲۰۰۸).

چالش: درجه ای که دانش آموزان چالش هایی را در یادگیری و تکالیف درسی تجربه می کنند. (برای مثال کلاس درس من کارکردن چالش انگیز و یا سخت است) (لاروک، ۲۰۰۸).

انتخاب: درجه ای که معلمان دانش آموزان خود را در تصمیم گیری مشارکت می دهند و یا نمی دهند.

لذت: درجه ای که دانش آموزان از یادگیری در کلاس درس خود احساس رضایت می کنند و لذت می برند، برای مثال کلاس من جالب است (لاروک، ۲۰۰۸).

بافت اجتماعی کلاس

بافت اجتماعی کلاس می تواند دانش آموزان و همچنین معلم را با ذوق و شوق سرکلاس بنشانند. بافت اجتماعی برمیزان برآورده شدن نیاز به خود مختاری، شایستگی و ارتباط تاثیر می گذارد. این نظریه بیان می کند که محیط های حمایت کننده خودمختاری (محیط هایی که افراد را ترغیب می کنند هدفهای خود را، خودشان تعیین واز روش خودشان برای رسیدن به این اهداف استفاده کنند) موجب برآورده شدن این همه نیاز روان شناختی اساسی می شوند (ریو، ۲۰۰۹).

نظریه کرت لوین با هر گونه بحثی به جو یا فضای اجتماعی کلاس درس مرتبط می شود. لوین معتقد بود که برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن اتفاق می افتد توجه کرد. او رفتار انسان (B) را نتیجه تاثیر متقابل شخص (P) و محیط (E) می دانست و اظهار می کرد که تعامل متقابل بین شخص و محیط رفتار انسان را تحت تاثیر قرار می دهد. جو کلاس درس به عنوان کیفیتی از محیط درک شده است و تاحدی وضعیت سیال از تراکنش پیچیده بسیاری از فاکتورهای بی واسطه محیطی (از قبیل، فیزیکی، مادی، سازمانی، عملیاتی و متغیرهای اجتماعی) می باشد. جو مدرسه و جو کلاس درس هر دو نفوذ و تاثیر فرهنگ مدرسه را که کیفیتی پایدار از ارزش های نهادینه، نظام باورها، هنجارها، ایدئولوژی ها، آیین ها و سنت هاست، منعکس می سازد (فراایبرگ، ۱۹۹۹).

البته فرهنگ و جو کلاس درس هر دو به وسیله محیط مدرسه و زمینه های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شکل می باشد (از قبیل، خانه، محله، شهرستان، استان و کشور).

موس (۱۹۷۹) در تحقیقات اولیه خود محیط کلاس درس را در اصطلاح درک مشترک همه کسانی که در کلاس بودند اندازه گیری کرد. ردولف موس (۱۹۷۹) طبقه بندی محیط محیط انسانی-اجتماعی را در سه بعد برای توسعه جو مدرسه و کلاس درس مورد استفاده قرار داده که این سه بعد عبارتند از:

روابط: که ماهیت و شدت روابط شخصی در درون محیط، میزان درگیری افراد با محیط و حمایت و کمک به یکدیگر رانشان می دهد.

رشد و پیشرفت شخصی: جهت اساسی که در طول آن رشد شخصی و خودتقویتی (خودافزایی) رخ می دهد. تغییر و نگهداری سیستم: به این اشاره دارد که تا چه اندازه محیط منظم، و در انتظارات شفاف است و کنترل را حفظ و به تغییر واکنش و پاسخ می دهد.

پیشینه نظری پژوهش

- اسلامی هرندی، کریمی و نادری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان شناسایی مولفه های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران نشان دادند که عدالت آموزشی شامل سه مضمون فراگیر با عنوان بستر سازی عادلانه توزیع منابع، بهره مندی عادلانه از منابع و شایسته پروری و ۱۲ مضمون سازمان دهنده، شامل مشارکت جمعی، همه جانبه نگری برنامه درسی، تصمیم سازی عادلانه، شایسته سالاری، پوشش دادن همه مخاطبان، بهسازی مدارس، مدیریت بهینه منابع مالی، توجه به وضعیت بهداشت

یادگیرندگان، توانمندسازی یادگیرندگان، ارتقای کیفیت آموزش، بهبود فرایند ارزشیابی، تعامل منصفانه و ۸۲ مضمون پایه است.

- حاجی تبار فیروزجایی (۱۳۹۸) در تحقیقات خود درمورد ارائه مدل ساختاری تاثیر ادراک دانش آموزان از محیط کلاس بر خود کار آمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجی گری ادراک از ارزیابی به نتیجه دست یافت سه مولفه محیط کلاس (برابری، حمایت معلم و وابستگی دانش آموزان) تاثیر مستقیم و مثبتی بر نگرش به علوم دارند.

- خدری، سعدیان خوراسگانی و شاه طالبی حسین آبادی (۱۳۹۷) شیوه های خصوصی سازی مدارس را بیان کردند. یافته های پژوهش ۳۷ روش در چهار دسته به نام های خصوصی سازی از طریق برون سپاری همه جانبه، فیزیکی کالبدی، بعد مالی و مدیریت و خدمات آموزشی را نشان داد.

- دلاور پور و حسین چاری (۱۳۹۷) در تبیین دلزدگی تحصیلی دانش آموزان با توجه به ادراک از محیط یادگیری و میانجی گری ارزش تکلیف نشان دادند که جهت گیری تکلیف به عنوان یکی از ابعاد محیط یادگیری ادراک شده، به طور مستقیم ابعاد ارزش تکلیف شامل ارزش موفقیت، ارزش علاقمندی و ارزش کاربردی را مثبت پیش بینی می کند. دوبعد دیگر محیط یعنی حمایت معلم و تحقیق، پیش بینی کننده مستقیم و مثبت ابعاد علاقمندی و کاربردی ارزش تکلیف هستند و در بررسی غیر مستقیم نیز نشان داد که از بین ابعاد ارزش تکلیف، تنها ارزش علاقمندی نقش میانجی در رابطه بین ابعاد محیطی انسجام بین دانش آموزان، جهت گیری تکلیف، تحقیق و حمایت معلم با دلزدگی تحصیلی ایفا می کند.

- یمینی و همکاران (۱۳۸۷) در رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده ها یا پیامد های یادگیری به این نتیجه رسیدند که محیط یادگیری بر بازده یا پیامدهای یادگیری تاثیر بسزایی می گذارد.

ایشوجی (۲۰۱۴) در پژوهش خود به اهداف بلند مدت توسعه و عدالت آموزشی پرداخت و نشان داد که مشارکت والدین در آموزش یک تجربه اجتماعی (برای دانش آموزان) است که یادگیری معنادار در فرایند یاددهی - یادگیری را به دنبال دارد. همچنین کودکانی که موقعیت جغرافیایی، اقتصادی و اجتماعی بهتری دارند فرصت های آموزشی بیشتری داشته در نتیجه پیشرفت بیشتری دارند.

- دورمان و فریزر (۲۰۰۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که از بین هفت بعد محیط یادگیری، ابعاد جهت گیری تکلیف، تحقیق، حمایت معلم و برابری پیش بینی کننده مثبت نگرش نسبت نگرش به موضوع درس هستند.

نتیجه

طبق فرضیه اول که در این پژوهش آمده است:

۱- فضای آموزشی تاثیرات زیادی بر دانش آموزان دارد.

و با توجه به تحقیقات مورد مطالعه و نتایج آنها در این پژوهش به این نتیجه می رسیم که فرضیه تایید می شود و محیط یادگیری و درک آن توسط دانش آموزان تاثیرات فراوانی بر پیشرفت دارد و از طرف دیگر انصاف در توزیع فرصت ها، فرایندها و دروندادهای نظام آموزشی در نتایج برون دادهای عادلانه و عدالت اجتماعی دارد. اگر کلیه یادگیرندگان با توجه به تمام شرایط زیستی، جغرافیایی، اقتصادی، قومیتی، مذهبی و غیره دسترسی آموزشی عادلانه داشته باشند پیشرفت آنها نیز با توجه به نوع

موجود میان آنها برابر خواهد بود و همه یادگیرندگان می توانند با توجه به فعالیت هایی که در مدرسه دارند بازخورد دریافت کنند.

به قول پینتریچ در سال ۱۹۹۹ می توان گفت که ادراک فرد از اهمیت و سودمندی تکالیف می تواند به پیشرفت بیانجامد، زیرا با به کارگیری راهبردهای سطح بالا و همچنین نظارت و تنظیم شناخت همراه است. ادراک از محیط کلاس و درکی که دانش آموز از محیط کلاس دارد در انجام تکالیف و درگیر شدن در درس تاثیرگذار است، در کلاسهایی که تاکید بر یادگیری است و از تلاش دانش آموز حمایت می شود و اشتباه کردن بخشی از یادگیری محسوب می شود، دانش آموز به میزان بیشتری از یادگیری معنادار و راهبردهای سطح بالا استفاده می کند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی (بازده یادگیری) بالاتری دارد.

۲- با انجام راه کارهایی می توان عدالت و نصیب آموزشی در همه فضای آموزشی ایجاد کرد.

همچنین در این پژوهش با توجه به تحقیقات انجام گرفته فرضیه دوم مورد تایید می باشد و به این نتیجه رسیدیم که شرایط محیطی و آموزشی است که می تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شده و موفقیت های فردی در رشته تحصیلی را تحت شعاع قرار دهد و با توجه به اینکه هدف آموزش و پرورش، پیشرفت علمی و اخلاقی همه دانش آموزان در نظام جمهوری اسلامی ایران است، آماده کردن محیط و فرصت آموزشی عادلانه برای همه آنها امری مهم است که با استفاده از راهکارهایی می توان به این امر جامه عمل پوشاند که یکی از آن راه ها استفاده همه جانبه از منابع هر منطقه و نظارت بر آنها توسط دولت و راهکارهای زیادی که در قسمت پیشنهادات به هر یک اشاره می شود.

پیشنهادهای

به منظور بالابردن سطح عدالت آموزشی در ایران می توان راه های زیر را پیشنهاد داد:

۱. برای گسترش برابری فرصت ها و عدالت آموزشی مهمترین کار تاسیس انجمن های خیرین مدرسه ساز در مناطق محروم است.

۲. توزیع متناسب معلمان با کیفیت و ماهر در مناطق

۳. تامین و گسترش برابری فرصت ها و عدالت آموزشی، آماده کردن برنامه ریزان نسبت به اهمیت و نتایج برابری فرصت های آموزشی

۴. تدوین برنامه برای توانمندسازی و مهارت آموزی و ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان مناطق محروم و مرزی.

۵. معرفی هنرها، ادب و رسوم استان ها ویژه مناطق روستای و عشایری و تقویت هویت اسلامی - ایرانی دانش آموزان در چهارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی.

منابع و ماخذ:

- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش واناری، فهیمه. (۱۳۹۱) تعیین سهم مولفه های ادراک محیط کلاس درس در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری مدیریت آموزشی، ۷ (۳)، ۱۹-۳۴.
- اسلامی هرنندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی (۱۳۹۸). شناسایی مولفه های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۱۳، شماره ۴۷، ص ۵۵-۷۵.
- بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکار آمدی در دانشجویان. مقاله علمی-پژوهشی روانشناسی. ۲۲۰۸۴. ۱۵۹۰/۱۰. ۱۳۶۶۸.
- حاجی تبار فیروزجایی، محسن (۱۳۹۸). ارائه مدل ساختاری تاثیر ادراک دانش آموزان از محیط کلاس بر خود کار آمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجیگری ادراک از ارزیابی. فصلنامه علمی تدریس پژوهی سال هفتم، شماره ۳. صص ۲۰۹-۲۲۶.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنقری، علی اکبر (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه ای تغییرهای انگیزشی و شناختی ریاضی، مطالعات علوم شناختی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه الزهرا.
- خدری، ع؛ سعیدیان خوراسگانی، ن و شاه طالبی حسین آبادی (۱۳۹۷). مطالعه شیوه های خصوصی سازی در آموزش و پرورش کشور های منتخب به منظور ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای خصوصی سازی در آموزش و پرورش ایران. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۲ (ویژه نامه)، صص ۴۶۹-۴۸۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۱). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یاد گیری و آموزش، تهران: نشر دوران.
- دلاورپور، محمدآقا؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۷). تبیین دلزدگی تحصیلی دانش آموزان با توجه به ادراک از محیط یادگیری و میانجی گری ارزش تکلیف، مجله مطالعات آموزشی و یادگیری، دوره ۱۰ (۲) صص ۱-۳۲.
- صفار حیدری، حجت وحسین نژاد، رزا (۱۳۹۳) رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران). پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۱)، صص ۴۹-۷۲.
- غلامی پریزاد، ا؛ غلامی پریزاد، ا، پالیزبان، ف و غضنفری، ز (۱۳۹۴). عدالت جنسیتی با بی عدالتی در نظام آموزشی استان ایلام. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۲ (۲)، صص ۳۵-۴۴.
- یمینی، م؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و؛ مرادی، ع (۱۳۸۷). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرایی، سبم های تفکر با رویکرد عمیق با یادگیری و بازده ها یا پیامد های یادگیری. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز سال سوم شماره ۱۲. صص ۱۱۴-۱۴۴.

منابع لاتین:

- Anderman , E , & Midgley. C. (1997). Changes in personal a chilevement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. contemporary Educational psychology. 22,269-298 .
- Davis ,H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on childrens social and cognitive development. Educational Psychologist. 38 (4),207-234 .
- Eshuchi,J. C. A. (2014). The Millennium Development Goals and educational Justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy .

- Fraser , B. Classroom learning environments. In: Gunstone ,R. (Ed), Encyclopedia of science education, Springer Netherlands 2015;154-157 .
- Fraser , B. J. (1998) classroom environment instruments: Development validity and applications. Journal of Learning Environments Research 11,7-33 .
- Fraser , B. J. (1986). Validity and Use of an Instrument for Assessing classroom Psychological Environment At Universities and colleges. Higher Education,15,37-57. 112 .
- Friedel , J. M. , Cortina ,K. S. ,Turner , J. C ,& Midgley , C. (2007). achievement goals , efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphases , contemporary Educational psychology ,32, 438-458 .
- Khhine,M. S. ,Fisher,D. L. (Eds) (2003). Technologic-rich learning environments: A Future Perspective. singapore: World scientific .
- Maclver, D. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils ability perceptions. Journal of Educational psychology,80 (4),495-505 .
- Macleod, C. M. (2010). Development of womens education in Kenya, International Ngo journal,5 (3),68-73 .
- Moos,R. H. & Trickett,E. Y. (1974). Classroom Environment scale manual. Palo Alto ,CA: Consulting Psychologists press .
- Moos , R. H. (1979). Evaluating education environments. Washington: Jossey -Bass Publishers .
- Pint rich, P. R. (2000). The role of motivation in self-regulated learning. Conative constructs & self-regulated learning. Saarijarvi,51-66 .
- Pint rich, P. R. , & digrot, E. (1990). Motivational& self-regulated learning. Components of classroom academic performance, Journal of Educational Psychology, 82, 33 -50 .
- Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology 2000; 92 (8), 544-555 .
- Reeve, J. ,& Tseng ,C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. Contemporary Educational psychology, 36 ,257-267 .
- Ruan,R. M. , Lynch, M. F. ,Vansteenkiste, M: Deci, E. L. (2010)Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy , and behavior change: A Look at theory and practice. The counseling psychologist , 39 (2), 193-260 .