



Designing a Curriculum Model Based on Educational Justice for the First Level of Primary Education: A Qualitative Study

Elahe Bagheri¹ , Ali Mohebi² *, Amirhossein Mehdizadeh³ 

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Department of Psychology and Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** alimohebbi@cfu.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/10/06
Accept: 2026/02/19
Publish: 2026/03/21

Keywords:

Model design, Curriculum, Educational justice, Primary education, Thematic analysis

Article Cite:

Bagheri, E., Mohebi, A., & Mehdizadeh, A. (2025). Designing a Curriculum Model Based on Educational Justice for the First Level of Primary Education: A Qualitative Study. *Sociology of Education*, 12(1): 1-16.

Purpose: The study aimed to design an educational justice-based curriculum model for the first level of primary education to promote equal learning opportunities and reduce educational inequalities.

Methodology: This qualitative study employed thematic analysis to develop a justice-oriented curriculum model. Data were collected through analysis of educational documents, scholarly resources related to educational justice, and interviews with experts in primary education and curriculum planning. Relevant documents and studies were initially identified and screened based on predefined inclusion criteria, after which eligible sources were analyzed. Expert participants were selected through purposive sampling and interviewed until theoretical saturation was achieved. Trustworthiness of findings was ensured through credibility, dependability, confirmability, and transferability procedures. Data analysis followed systematic stages of thematic analysis, including coding, theme development, categorization, and conceptual integration.

Findings: Findings indicated that an educational justice-based curriculum model consists of four main components: objectives, content and organization, teaching methods, and evaluation. At the objective level, educational justice emphasized equitable access to learning opportunities, student empowerment, social participation, and development of ethical and social competencies. Within the content and organization dimension, attention to individual differences, cultural diversity, competency-based learning, real-life relevance, and progressive structuring of learning experiences were identified as key principles. Teaching methods highlighted active, participatory, and learner-centered approaches supported by inclusive and discrimination-free learning environments. Evaluation practices were conceptualized as formative, process-oriented, qualitative, and multi-source assessments aimed at supporting learning improvement rather than student classification. Collectively, a comprehensive set of indicators formed the structural foundation of the proposed justice-oriented curriculum model.

Conclusion: The study demonstrates that achieving educational justice in primary education requires systematic redesign of curriculum components through alignment of inclusive objectives, flexible content, participatory teaching strategies, and supportive assessment practices. The proposed model provides a coherent framework capable of reducing educational disparities, enhancing learner engagement, and fostering holistic student development, thereby offering practical guidance for curriculum reform and educational policy improvement.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.12.1.17>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Educational justice has emerged as one of the most central concerns of contemporary educational systems, reflecting a shift from mere expansion of schooling toward equitable access, participation, and learning outcomes for all learners. Modern education is no longer evaluated solely by enrollment rates but by the extent to which it reduces structural inequalities and promotes inclusive development. Educational justice emphasizes fairness in opportunities, resources, pedagogical processes, and educational achievements, ensuring that social background, economic status, gender, or cultural identity do not determine learners' educational trajectories (Merry, 2020; Unesco, 2021).

Philosophical foundations of educational justice largely draw upon theories of social justice, particularly Rawls' conception of justice as fairness, which argues that institutions must be structured to benefit the least advantaged members of society. Applied to education, this principle requires equitable distribution of educational opportunities, differentiated support mechanisms, and policies that compensate for pre-existing inequalities (Ansari & Rajabi, 2016; Rawls, 2022). Educational policy analyses further suggest that justice-oriented educational systems must integrate fairness into curriculum design, governance structures, and evaluation frameworks rather than treating equity as an external policy objective (Thompson, 2023).

Recent global scholarship has expanded the concept of educational justice beyond access to include educational citizenship, participation, and empowerment. Education is increasingly viewed as a social practice that prepares learners to participate actively in democratic and social life. Accordingly, educational justice is linked to social inclusion, humanization of schooling, and transformation of marginalized communities through equitable educational experiences (Kinloch & Dixon, 2022; Windle, 2025). Innovations across educational systems demonstrate that improving equity requires systemic redesign rather than isolated reforms, particularly through curriculum transformation and pedagogical renewal (Naim, 2025).

Within curriculum studies, scholars emphasize that the curriculum functions as the operational core of educational justice. Decisions about what knowledge is valued, how learning experiences are structured, and how achievement is assessed fundamentally shape equity outcomes. Curriculum theorists argue that justice-oriented curricula must respond to cultural diversity, individual differences, and contextual realities of learners, thereby transforming schooling into a socially responsive institution (Gay, 2022; Mehrmohammadi, 2008). Empirical research confirms that culturally responsive and learner-centered curricula reduce achievement gaps and enhance student engagement, particularly among disadvantaged groups (Arbabi & Sobhani, 2023).

International and national policy frameworks increasingly recognize curriculum reform as a prerequisite for educational justice. Educational transformation documents emphasize equal learning opportunities, inclusive participation, and ethical development as guiding principles of schooling (Ministry of Education, 2011a, 2011b). However, research indicates that significant disparities remain between policy aspirations and classroom realities, highlighting the need for integrated models that operationalize justice across curriculum components (Kabiri, 2025).

Previous studies have identified multiple dimensions influencing educational justice, including policy-making, organizational culture, human resources, and distribution of educational services (Mahmoudi et al., 2023). Educational justice has also been associated with improved academic outcomes, reduced academic burnout, and increased learner motivation (Marzooghi et al., 2013). Moreover, scholars argue that equitable education must address both equality and merit-based development, balancing universal access with individualized learning support (Keyhan, 2023).

Research conducted in Iranian educational contexts highlights persistent challenges related to unequal educational quality, regional disparities, and limitations in curriculum responsiveness. Studies examining perceptions of justice among students indicate that fairness in educational processes significantly affects satisfaction, engagement, and academic performance (Jalalvandi et al., 2016; Yamani et al., 2017). Furthermore, Islamic educational philosophy underscores justice as a foundational principle of human development, linking education with ethical growth and social responsibility (Bagheri & Najafi, 2008; Motahhari, 2001).

Despite extensive theoretical discourse, a coherent curriculum model explicitly grounded in educational justice—particularly for the early years of primary education—remains insufficiently developed. Primary education plays a decisive role in shaping cognitive, social, and moral development; therefore, embedding justice principles at this stage may prevent long-term educational inequalities.

Consequently, the present study aimed to design a curriculum model based on educational justice for the first level of primary education by identifying essential curriculum components aligned with justice-oriented educational principles (Eslami Harandi et al., 2018; Orak, 2022).

Methods and Materials

This study adopted a qualitative research design using thematic analysis to construct a curriculum model grounded in educational justice principles. Data were collected through two complementary sources: document analysis and expert interviews.

In the document analysis phase, national educational policy documents, curriculum frameworks, and scholarly literature related to educational justice and curriculum design were systematically reviewed. Relevant sources were identified through academic databases and educational repositories using keywords related to educational justice, equity-oriented curriculum, and primary education reform. Documents were screened according to predefined inclusion criteria emphasizing conceptual relevance, methodological rigor, and accessibility of full content.

Following document analysis, semi-structured interviews were conducted with educational experts specializing in curriculum planning, primary education, and educational policy. Participants were selected through purposive sampling to ensure diversity of expertise and professional experience. Interviews continued until theoretical saturation was achieved.

Data analysis followed a six-phase thematic analysis procedure involving familiarization with data, initial coding, theme generation, review of themes, definition and naming of themes, and final model construction. Coding was conducted iteratively, integrating insights from documentary evidence and expert perspectives. Trustworthiness of findings was ensured through credibility checks, peer review of coding decisions, audit trails, and transparent documentation of analytic procedures.

Findings

The data analysis resulted in the identification of a comprehensive educational justice-based curriculum model composed of four interrelated components: objectives, content and organization, teaching methods, and evaluation.

At the level of objectives, findings indicated that justice-oriented curricula emphasize equal access to education, empowerment of disadvantaged learners, promotion of social participation, development of ethical awareness, and strengthening of individual and collective identity. Educational justice was conceptualized as enabling all students to achieve meaningful learning regardless of socio-economic or cultural background. Objectives highlighted human capability development, social responsibility, and inclusive participation as central educational aims.

Regarding content and organization, findings revealed that justice-based curriculum content must be flexible, culturally responsive, and adaptable to learners' developmental needs. Participants emphasized the importance of integrating local cultural contexts, recognizing diversity among learners, and designing learning sequences that progress from simple to complex experiences. Content organization was expected to support real-life problem solving, interdisciplinary learning, and value-based education while ensuring equal opportunities for knowledge acquisition.

In the domain of teaching methods, results demonstrated a clear shift toward active, learner-centered, and participatory pedagogies. Justice-oriented teaching emphasized collaborative learning environments, inclusive classroom climates, and teacher roles centered on facilitation rather than authority. Teaching strategies were expected to promote dialogue, critical thinking, cooperative engagement, and experiential learning. Creating safe and non-discriminatory learning spaces emerged as a fundamental condition for educational justice.

Findings related to evaluation highlighted the necessity of formative, qualitative, and process-oriented assessment systems. Participants rejected purely summative evaluation models and instead emphasized continuous assessment practices incorporating feedback, self-reflection, and multiple evidence sources. Evaluation was framed as a tool for learning support rather than student classification, allowing educators to identify learning needs and provide compensatory interventions.

Overall, analysis produced thirty-six indicators distributed across the four curriculum components, forming a coherent structural model aimed at operationalizing educational justice within primary education.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that educational justice cannot be achieved through isolated reforms but requires systemic alignment of curriculum elements. The integration of inclusive objectives, responsive content, participatory teaching practices, and supportive evaluation systems reflects a holistic understanding of justice as embedded within everyday educational processes rather than imposed through external policy directives.

The results suggest that justice-oriented objectives reshape the purpose of education by prioritizing learner empowerment and social participation. When educational goals emphasize ethical growth and collective responsibility, schooling becomes a transformative process that supports both personal development and social cohesion. Such an orientation challenges traditional achievement-centered models by redefining success in terms of equitable learning experiences and inclusive outcomes.

The identified characteristics of curriculum content reinforce the idea that equity depends on relevance. Learning materials that acknowledge cultural diversity and individual differences foster belonging and engagement, reducing marginalization within classrooms. Flexible content structures also enable educators to respond to varied learning pathways, supporting differentiated instruction without compromising shared educational standards.

Teaching methods emerged as a critical mechanism through which educational justice becomes visible in practice. Active and collaborative pedagogies redistribute classroom power relations, allowing students to participate as co-constructors of knowledge. Inclusive teaching environments enhance emotional security and motivation, which are essential conditions for equitable learning. The transition from teacher-centered instruction to facilitative pedagogy represents a shift toward democratic education aligned with justice principles.

Evaluation practices further illustrate how assessment systems influence equity outcomes. Formative and process-based evaluation promotes growth-oriented learning and recognizes diverse learner capabilities. By replacing competitive ranking systems with developmental feedback, justice-oriented assessment reduces stigmatization and supports continuous improvement. Evaluation thus becomes an instrument of educational support rather than exclusion.

Collectively, the proposed curriculum model highlights the interdependence of curriculum components. Educational justice emerges not from any single element but from the coherence among goals, content, pedagogy, and assessment. Implementing such a model requires institutional commitment, professional development for teachers, and alignment between educational policy and classroom practice.

In conclusion, the study provides a comprehensive framework for integrating educational justice into primary curriculum design. By translating theoretical principles of justice into practical curriculum components, the model offers a pathway for reducing educational inequalities and promoting inclusive learning environments. Adoption of justice-oriented curriculum models has the potential to enhance learner engagement, strengthen social responsibility, and contribute to sustainable educational development by ensuring that all children experience education as a fair and empowering process.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی دوره اول ابتدایی: یک مطالعه کیفی

الهه باقری^۱، علی محبی^{۲*}، امیرحسین مهدی‌زاده^۳

۱. گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: alimohebbi@cfu.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: هدف این پژوهش طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی برای دوره اول ابتدایی با تأکید بر تحقق فرصت‌های برابر یادگیری و کاهش نابرابری‌های آموزشی بود.

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها از طریق تحلیل اسناد آموزشی، منابع علمی مرتبط با عدالت آموزشی و مصاحبه با خبرگان حوزه آموزش ابتدایی گردآوری گردید. در مرحله نخست مجموعه‌ای از اسناد و مقالات علمی مرتبط شناسایی و پس از اعمال معیارهای ورود، منابع واجد شرایط برای تحلیل انتخاب شدند. همچنین تعدادی از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزش ابتدایی به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری مورد مصاحبه قرار گرفتند. به منظور تضمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای اطمینان‌پذیری، باورپذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد. تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل نظام‌مند تحلیل مضمون انجام گرفت و طی فرآیند کدگذاری، مفاهیم و مضامین اصلی استخراج و سازمان‌دهی شدند.

واژگان کلیدی:

طراحی الگو، برنامه درسی، عدالت آموزشی، آموزش ابتدایی، تحلیل مضمون

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی شامل چهار عنصر اصلی هدف، محتوا و سازماندهی، روش تدریس و ارزشیابی است. در سطح اهداف، عدالت آموزشی با دسترسی برابر به فرصت‌های یادگیری، توانمندسازی دانش‌آموزان، تقویت مشارکت اجتماعی و توسعه شایستگی‌های اخلاقی و اجتماعی مرتبط شناخته شد. در بعد محتوا و سازماندهی، توجه به تفاوت‌های فردی، تنوع فرهنگی، مهارت‌محوری، پیوند آموزش با زندگی واقعی و سازماندهی تدریجی یادگیری اهمیت یافت. در حوزه روش تدریس، رویکردهای فعال، مشارکتی و یادگیرنده‌محور همراه با ایجاد محیط‌های یادگیری ایمن و بدون تبعیض به عنوان مؤلفه‌های اساسی شناسایی شد. همچنین ارزشیابی عادلانه به صورت تکوینی، فرایندمحور، کیفی و چندمنبعی تعریف گردید که هدف آن حمایت از یادگیری و ارائه بازخورد سازنده است. در مجموع مجموعه‌ای از شاخص‌ها در قالب این چهار عنصر چارچوب نهایی الگوی برنامه درسی عدالت‌محور را شکل دادند.

استناد مقاله:

باقری، الهه، محبی، علی، و مهدی‌زاده، امیرحسین. (۱۴۰۵). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی دوره اول ابتدایی: یک مطالعه کیفی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۱): ۱-۱۶.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد تحقق عدالت آموزشی در دوره ابتدایی مستلزم بازنگری یکپارچه در عناصر برنامه درسی است؛ به گونه‌ای که اهداف فراگیرانه، محتوای منعطف، روش‌های تدریس مشارکتی و ارزشیابی حمایت‌گر به صورت هماهنگ اجرا شوند. الگوی پیشنهادی می‌تواند زمینه کاهش شکاف‌های آموزشی، افزایش مشارکت یادگیرندگان و تقویت رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را فراهم ساخته و به عنوان چارچوبی راهبردی برای توسعه برنامه‌های درسی عدالت‌محور مورد استفاده قرار گیرد.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.12.1.17>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

آموزش و پرورش در جهان معاصر نه تنها ابزاری برای انتقال دانش بلکه یکی از بنیادی‌ترین سازوکارهای تحقق عدالت اجتماعی، توسعه انسانی و پیشرفت پایدار جوامع محسوب می‌شود. نظام‌های آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین نهادهای اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در توزیع فرصت‌ها، شکل‌گیری سرمایه انسانی و کاهش یا بازتولید نابرابری‌های اجتماعی ایفا می‌کنند. از این رو، عدالت آموزشی به یکی از مفاهیم کلیدی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، نظریه‌های تربیتی و مطالعات برنامه درسی تبدیل شده است؛ مفهومی که فراتر از برابری صوری، به تضمین دسترسی عادلانه، مشارکت برابر و دستیابی منصفانه به پیامدهای یادگیری برای همه فراگیران توجه دارد (Merry, 2020; Unesco, 2021). در چنین چارچوبی، آموزش زمانی عادلانه تلقی می‌شود که شرایط یادگیری بدون تبعیض‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی یا جغرافیایی فراهم گردد و هر دانش‌آموز بتواند متناسب با توانایی‌ها و نیازهای خود فرصت رشد پیدا کند (Windle, 2025).

مفهوم عدالت آموزشی ریشه در نظریه‌های فلسفی عدالت دارد و یکی از مهم‌ترین مبانی نظری آن دیدگاه عدالت به مثابه انصاف جان رالز است. بر اساس این دیدگاه، ساختارهای اجتماعی و نهادی باید به گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که بیشترین منفعت برای گروه‌های کمتر برخوردار فراهم شود و نابرابری‌ها تنها در صورتی پذیرفتنی باشند که به بهبود وضعیت محرومان منجر شوند (Rawls, 2022). تحلیل‌های انجام‌شده در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که کاربرد اصول رالزی در سیاست‌های آموزشی می‌تواند به بازطراحی نظام‌های درسی، تخصیص منابع آموزشی و بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی منجر شود (Ansari & Rajabi, 2016; Thompson, 2023). از سوی دیگر، نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت تأکید دارند که عدالت آموزشی صرفاً یک مفهوم هنجاری نیست بلکه چارچوبی عملی برای سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری محسوب می‌شود (Orak, 2022).

در دهه‌های اخیر، تحول گفتمان عدالت آموزشی از تمرکز صرف بر دسترسی آموزشی به سوی کیفیت یادگیری، مشارکت اجتماعی و شهروندی آموزشی حرکت کرده است. مطالعات جدید نشان می‌دهد عدالت آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که نظام آموزشی بتواند همه دانش‌آموزان را به شهروندانی فعال، مسئول و توانمند تبدیل کند (Windle, 2025). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که نوآوری در دسترسی آموزشی، بهره‌گیری از فناوری و سیاست‌های انعطاف‌پذیر آموزشی می‌تواند فاصله‌های آموزشی میان گروه‌های مختلف اجتماعی را کاهش دهد (Naim, 2025). در همین راستا، اهداف توسعه جهانی نیز عدالت آموزشی را یکی از الزامات اصلی پیشرفت انسانی و تحقق توسعه پایدار معرفی کرده‌اند (Eshuchi, 2023).

نظام‌های آموزشی ملی نیز تلاش کرده‌اند عدالت آموزشی را به عنوان یک اصل راهبردی در اسناد تحولی خود نهادینه کنند. اسناد بالادستی آموزش و پرورش بر فراهم‌سازی فرصت‌های برابر یادگیری، توجه به تفاوت‌های فردی، توسعه اخلاق اجتماعی و ارتقای هویت فرهنگی تأکید دارند (Ministry of Education, 2011a, 2011b). با این حال، بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که فاصله میان اهداف سیاستی و واقعیت‌های اجرایی همچنان یکی از چالش‌های اساسی نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود (Kabiri, 2025). ارزیابی وضعیت عدالت آموزشی در ایران نیز بیانگر آن است که اگرچه در برخی شاخص‌ها پیشرفت‌هایی مشاهده می‌شود، اما در حوزه کیفیت یادگیری و دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی هنوز نابرابری‌هایی وجود دارد (Jalalvandi et al., 2016).

مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد تحقق عدالت آموزشی ارتباط مستقیمی با ساختار برنامه درسی دارد. برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی تعیین می‌کند چه چیزی آموزش داده شود، چگونه آموزش داده شود و چگونه یادگیری سنجیده شود؛ بنابراین هرگونه تلاش برای تحقق عدالت بدون بازنگری در برنامه درسی ناقص خواهد بود (Mehrmohammadi, 2008). پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه برنامه‌ریزی درسی عدالت‌محور نشان داده‌اند که اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی چهار مؤلفه اصلی تحقق عدالت آموزشی محسوب می‌شوند (Kalantari et al., 2024). همچنین طراحی برنامه درسی مبتنی بر عدالت می‌تواند موجب کاهش شکاف یادگیری و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری گردد (Sharifi, 2019).

در حوزه نظری، عدالت آموزشی دارای ابعاد گوناگون شناختی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی است. دیدگاه‌های تربیتی اسلامی نیز بر عدالت به‌عنوان اصل بنیادین تربیت انسان تأکید دارند و تعلیم و تربیت را وسیله‌ای برای رشد متوازن فرد و جامعه معرفی می‌کنند (Bagheri & Najafi, 2008; Motahhari, 2001). این رویکردها نشان می‌دهد که عدالت آموزشی تنها به توزیع منابع محدود نمی‌شود بلکه شامل پرورش فضایل اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و

کرامت انسانی نیز هست. در همین راستا، عدالت آموزشی به شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی فراگیران و توسعه فرهنگ عدالت در جامعه کمک می‌کند (Robbert, 2023).

تحقیقات تجربی نیز پیامدهای مثبت عدالت آموزشی را تأیید کرده‌اند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که ادراک عدالت در محیط‌های آموزشی با کاهش فرسودگی تحصیلی، افزایش انگیزش یادگیری و ارتقای عملکرد تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان همراه است (Marzooghi et al., 2013). همچنین احساس عدالت آموزشی می‌تواند به افزایش رضایت آموزشی، اعتماد نهادی و مشارکت فعال فراگیران در فعالیت‌های یادگیری منجر شود (Sanagoo et al., 2017; Yamani et al., 2011). پژوهش‌های جدیدتر نیز عوامل سیاست‌گذاری، منابع انسانی، فرهنگ سازمانی و توزیع خدمات آموزشی را از عناصر کلیدی تحقق عدالت آموزشی معرفی کرده‌اند (Mahmoudi et al., 2023).

یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تحقق عدالت آموزشی، دوره آموزش ابتدایی است؛ زیرا این دوره پایه شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تجربه عدالت یا بی‌عدالتی آموزشی در سال‌های اولیه تحصیل اثرات بلندمدتی بر مسیر تحصیلی و اجتماعی افراد دارد (Kinloch & Dixon, 2022). به همین دلیل، طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ، زمینه اجتماعی و نیازهای یادگیرندگان اهمیت ویژه‌ای یافته است. رویکرد تدریس پاسخگو به فرهنگ تأکید می‌کند که محتوای آموزشی باید بازتاب‌دهنده تنوع فرهنگی دانش‌آموزان باشد تا فرصت‌های یادگیری عادلانه ایجاد شود (Gay, 2022).

همچنین عدالت آموزشی نیازمند بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی است. ارزشیابی‌های سنتی مبتنی بر نمره می‌توانند به بازتولید نابرابری‌های آموزشی منجر شوند، در حالی که ارزشیابی تکوینی و فرایندمحور امکان حمایت از یادگیری و شناسایی نیازهای فردی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد (Wiliam, 2020). مطالعات نشان داده‌اند که ارزشیابی عادلانه زمانی تحقق می‌یابد که بازخورد سازنده، فرصت‌های جبرانی و مشارکت فعال فراگیران در فرایند ارزیابی مورد توجه قرار گیرد (Yousefi, 2021).

از سوی دیگر، تحولات جهانی آموزش نشان می‌دهد که عدالت آموزشی بدون توجه به تغییرات اجتماعی، فناوری‌های نوین و بازتعریف نقش رهبری آموزشی امکان‌پذیر نیست. بازساختاردهی نظام‌های آموزشی و توسعه رهبری آموزشی مشارکتی می‌تواند زمینه ایجاد ساختارهای یادگیری عادلانه‌تر را فراهم کند (Rich, 2006). در همین راستا، پژوهش‌های جدید بر ضرورت توسعه مدل‌های بومی عدالت آموزشی تأکید دارند؛ مدل‌هایی که ضمن بهره‌گیری از نظریه‌های جهانی، با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی هر جامعه سازگار باشند (Arbabi & Sobhani, 2023; Keyhan, 2023).

در ایران نیز تلاش‌هایی برای طراحی مدل‌های عدالت آموزشی صورت گرفته است که بر توزیع عادلانه منابع، شایسته‌پروری، توانمندسازی یادگیرندگان و ایجاد بسترهای آموزشی منصفانه تأکید دارند (Eslami Harandi et al., 2018; Mohammadzadeh Aval & Yadegari, 2018). این مطالعات نشان می‌دهد تحقق عدالت آموزشی مستلزم نگاه سیستمی به برنامه درسی و هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی است. با وجود پیشرفت‌های نظری و تجربی، همچنان خلأ مدل‌های برنامه درسی یکپارچه مبتنی بر عدالت آموزشی در دوره ابتدایی احساس می‌شود.

بر این اساس، با توجه به اهمیت دوره ابتدایی در شکل‌گیری شخصیت اجتماعی، ضرورت تحقق عدالت آموزشی در نظام تعلیم و تربیت و نیاز به ارائه چارچوبی منسجم برای برنامه‌ریزی درسی عدالت‌محور، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی دوره اول ابتدایی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی از نوع تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون یک روش کیفی برای شناسایی، استخراج، سازمان‌دهی و تفسیر مضامین پنهان در داده‌ها است. این روش یکی از پرکاربردترین روش‌های تحقیق کیفی است که با رویکردهای گوناگونی قابل انجام است از جمله مضمون یا تم^۱ عنصر کلیدی در این روش است. مضمون‌ها پر ارزش‌ترین واحدهایی هستند که در تجزیه و تحلیل محتوا باید مدنظر قرار گیرند و منظور از مضامین معنای خاصی است که از یک کلمه یا جمله یا پاراگراف استخراج می‌شود. یک جمله ممکن است چند مضمون داشته باشد. یا چند پاراگراف متن، ممکن است فقط یک مضمون داشته باشد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند و همچنین به پژوهشگران کمک می‌کند تا الگوهای معنادار در داده‌های متنی (مانند مصاحبه‌ها یا اسناد) را کشف کرده و ساختاری نظام‌مند برای تحلیل آن‌ها ارائه دهند.

لذا به منظور طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی عدالت آموزشی برای دوره ابتدایی، ابتدا به بررسی اسناد و منابع علمی از جمله سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و منابع و مقالات علمی مرتبط با برنامه درسی عدالت آموزشی برای دوره ابتدایی و مصاحبه با خبرگان حوزه آموزش ابتدایی پرداخته شد. بر این اساس، پژوهشگر به منظور انتخاب اسناد و منابع علمی مرتبط، آن‌ها را به دقت بررسی و بازبینی کرده است. در هر بازبینی، تعدادی از مقاله‌ها حذف شدند. بر این اساس ۶۳ مورد انتخاب شدند. از این تعداد ۲۵ مقاله بدلیل نداشتن معیار اصلی ورود^۲ همچون مقالات و پژوهش‌های چاپ شده در حوزه عدالت آموزشی در بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۳؛ تحقیقاتی که داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش گزارش نکرده باشد؛ تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی نکرده و به صورت مقاله کامل یا پایان نامه و یا کتاب از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ نشده باشند، حذف شدند و در نهایت ۳۸ که مورد با معیارهای این پژوهش همسان بودند انتخاب و بقیه از تحلیل حذف شدند. بر این اساس جهت بررسی منابع از کلمات کلیدی همچون عدالت محوری، برنامه درسی عدالت محور و عدالت در آموزش در موتورهای جستجوگرهای داخلی همچون؛ پایگاه اطلاعات علمی ایران (IranDoc)؛ مجلات علمی و پژوهشی ایران (MagIran)؛ پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)؛ پایگاه همایش‌ها و مقالات فارسی (Civilica)؛ مقالات علوم انسانی و اسلامی (Noormags)؛ و موتورهای جستجوگرهای بین‌المللی همچون؛ Google Scholar؛ Scopus؛ Academia.edu؛ Semantic Scholar؛ Web of Science؛ Elsevier بهره گرفته شد.

همچنین در بخش مصاحبه با صاحب نظران و خبرگان مسلط با موضوع براساس اشباع نظری و به صورت نمونه‌گیری متوالی به روش مبتنی بر هدف تعداد ۱۲ نفر انتخاب شد. از تعداد ۱۲ نفر ۴ نفر زن و ۸ نفر مرد بودند، به لحاظ سابقه کار ۴ نفر زیر ۱۰ سال، ۶ نفر ۱۱-۲۰ سال و ۲ نفر سابقه بالای ۲۰ سال داشتند. و بر اساس سن ۲ نفر پایین تر از ۳۵ سال، ۴ نفر بین ۳۶-۴۰ سال، ۴۱-۵۰ سال ۴ نفر و بالای ۵۱ سال ۲ را در بر می‌گیرند.

روند تعیین صحت و اعتبار در پژوهش‌های کیفی متفاوت از پژوهش‌های کمی است. در واقع به جای بحث از روایی و پایایی، موثق بودن^۳ برای استحکام و کفایت پژوهش تعریف شده است (گرم، استفان، مک کنزی، دال، بارویتاوینا و کدل^۴، ۲۰۰۸). برای حصول اطمینان به اعتبار داده‌ها و نتایج مرحله کیفی، از شیوه گوبا و لینکلن^۵ (۱۹۸۵)؛ استفاده شد. در این روش، معیارهای چهارگانه «اطمینان‌پذیری^۶»، «باورپذیری^۷»، «تأییدپذیری^۸» و «انتقال‌پذیری^۹» مد نظر قرار گرفت که سعی شد با انجام فرایندهای مرتبط با هر یک، اعتبار یافته‌ها در بخش کیفی پژوهش تأمین گردد.

یافته‌های پژوهش

1. Theme

2. Inclusion criterion

3. Truthworthiness

4. Gurm, Stephen, MacKenzie, Doll, Barroetavena & Cadell

5. Guba & Lincoln

6. Dependability

7. Credibility

8. Confirmability

9. Transformability

در این تحقیق برای تحلیل داده‌ها از روش براون^۱ و کلارک^۲ استفاده شد. در تحلیل مضمون رویکردی نظام‌مند و مبتنی بر شش گام است که برای کدگذاری متن و استخراج مضامین استفاده می‌شود. در ادامه تحلیل داده‌ها به شرح جدول زیر آمده است.

- ادغام و ترکیب کدهای اسناد و منابع علمی: لازم به توضیح است که کدها براساس موارد زیر تحلیل شده‌اند؛

A: کدگذاری‌های حاصل از برنامه درسی ملی

B: کدگذاری‌های حاصل از سند تحول بنیادین

C: کدگذاری‌های حاصل از منابع و مقالات علمی

D: کدگذاری‌های حاصل از مصاحبه

جدول ۱: ترکیب کدگذاری حاصل از مصاحبه‌ها و اسناد

ردیف	مفهوم	منبع	کد استخراجی	عناصر (هدف)
۱	هدف اصلی تربیت انسان‌هایی آگاه، مسئول، منصف و مشارکت‌جو	مصاحبه -	D1-1, D4-2, D2-2, D9-2	هدف
۲	کمک به دانش‌آموزان جهت درک بهتر جهان اطراف خود	مصاحبه -	D2-1, D11-1	هدف
۳	توانمندسازی منابع انسانی	مصاحبه -	B-6	هدف
۴	نبود هرگونه تعصب و نگاه قومیتی (بهره‌مندی عادلانه)	مصاحبه - کیهان/۱۴۰۲- اسلامی هرنندی و همکاران/۱۳۹۷	D2-3, D5-3, D11-2, C-7, C-23	هدف
۵	اهداف مبتنی بر حقوق انسانی	مصاحبه -	D2-4, D3-1, D11-3	هدف
۶	توجه و احترام به تنوع فرهنگی	مصاحبه - محمودی و دهقان/۱۳۸۳	D2-5, D7-2	هدف
۷	سوق داده دادن دانش‌آموزان از آگاهی به عمل	مصاحبه -	D2-6	هدف
۸	تحلیل مسائل ناعادلانه در زمینه‌های مختلف (مانند علم، تاریخ و هنر)	مصاحبه -	D2-7	هدف
	عدالت در دسترسی	یوسفی/۱۴۰۰	C-85	هدف
10	هدف پرورش شایستگی‌ها (شایسته پروری)	مصاحبه - کیهان/۱۴۰۲- اسلامی هرنندی و همکاران/۱۳۹۷	D4-1, D9-1, C-8, C-24	هدف
11	تقویت هویت فردی و اجتماعی	مصاحبه - اربابی و سبحان/۲۰۲۳ - روبرت/۲۰۲۳- تامپسون/۲۰۲۳	D4-3, D10-1, D4-4, D5-1, C-25, C-29, C-34, C-45	هدف
12	ایجاد فرصت‌های یادگیری برابر	مصاحبه - برنامه درسی ملی - سند تحول بنیادی جمهوری - یونسکو/۲۰۲۱ - عبدوس/۱۳۸۱ - سرمدی و معصومیفر/۱۳۹۴ - شریفی/۱۳۹۸	D4-5, D10-2, D12-1, A-1, B-1, D1-21, D9-7, D12-10, C-57	هدف
13	توزیع عادلانه منابع (بستر سازی عادلانه)	برنامه درسی ملی - کیهان/۱۴۰۲- اسلامی هرنندی و همکاران/۱۳۹۷ - مطهری/۱۳۸۰؛ یوسفی/۱۴۰۰	A-2, C-6, C-62	هدف
14	توجه به اهداف عملی درک مفهوم عدالت	مصاحبه - اربابی و سبحان/۲۰۲۳	D8-1, C-25	هدف

¹ - Braun

² - Clarke

هدف	D10-3, D12-3	مصاحبه -	توجه به توانایی‌های شناختی	15
هدف	D12-4, B-4	مصاحبه - سند تحول بنیادی جمهوری - محمدزاده اول و یادگاری /۱۳۹۷	بهبود کیفیت آموزشی	16
محتوا	D1-6	مصاحبه -	محتوا متناسب با سطح درک، تجربه و نیازهای کودکان	17
محتوا	D1-7, D3-6, D8-2	مصاحبه -	مفاهیم اخلاقی و اجتماعی ساده	18
محتوا	D1-11	مصاحبه -	نوع سازماندهی از ساده به پیچیده	19
محتوا	D9-4	مصاحبه -	حرکت از فردی به جمعی	20
محتوا	D1-13	مصاحبه -	تلفیقی و میان‌رشته‌ای	21
محتوا	D2-9	مصاحبه -	تمرکز بر محتوای عملی	22
محتوا	D2-10	مصاحبه -	تمرکز بر محتوای ارزش محور	23
محتوا	D2-12, C-79	مصاحبه - روسی تر / ۲۰۰۸	محتوی زمینه‌ساز انسان منصف و مسئول	24
محتوا	D2-13, D10-9	مصاحبه -	توجه به تنوع فرهنگی و قومی	25
محتوا	D2-14, D10-8	مصاحبه -	توجه به تنوع خانوادگی	26
محتوا	D2-15, C-65, C-65	مصاحبه - مطهری / ۱۳۸۰؛ یوسفی / ۱۴۰۰	توجه به تنوع جنسیتی	27
محتوا	D2-16, D4-9, A-1, A-3, B-25	مصاحبه - برنامه درسی ملی - سند تحول بنیادی جمهوری	رعایت تفاوت‌های فردی	28
محتوا	D4-11, D7-5	مصاحبه -	یادگیری پرسش‌گری و تفکر انتقادی	29
محتوا	D5-5, D7-4	مصاحبه -	نبود انتقال صرف معلومات از معلم به فراگیر	30
محتوا	D5-6	مصاحبه -	توجه به مهارت تفکر در فراگیران	31
محتوا	D5-7, D7-6	مصاحبه -	ایجاد رغبت‌ها و علاقت در فراگیران	32
محتوا	D10-5, D12-6	مصاحبه - یوسفی / ۱۴۰۰	یادگیری براساس نیازهای زیستی و اجتماعی و فرهنگی	33
محتوا	D10-6	مصاحبه -	توجه به مهارت‌های پایه زندگی	34
محتوا	D11-5, D12-5	مصاحبه -	محتوی در برگرفته مفهوم جامع عدالت	35
روش تدریس	D1-14, D4-13, D5-10, D7-9, D9-6, D10-13	مصاحبه -	تسهیل‌گری تجربه یادگیری	36
روش تدریس	D1-15, D4-14	مصاحبه -	ایجاد فضای یادگیری منصفانه و مشارکتی	37
روش تدریس	D1-17, D12-8	مصاحبه -	روش‌های یاددهی فعال	38
روش تدریس	D1-18, D8-4, D11-7	مصاحبه -	رفتار الگویی معلم	39
روش تدریس	D1-20, D4-17	مصاحبه - رالز / ۲۰۲۲ - یوسفی / ۱۴۰۰	فراهم آوردن امکان مشارکت فعال شاگردان	40
روش تدریس	D1-21	مصاحبه - یوسفی / ۱۴۰۰	توجه به شیوه‌های تدریس متنوع	41
روش تدریس	D2-17, D3-15, D5-11	مصاحبه -	نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر	42
روش تدریس	D2-18, D3-13	مصاحبه - رالز / ۲۰۲۲	ایجاد فضایی پویا، مشارکتی و تحول‌آفرین	43
روش تدریس	D2-19, D3-13, D4-15, D7-11	مصاحبه -	توجه به روش‌های سنی مناسب مانند بازی، داستان‌گویی و فعالیت‌های گروهی	44
روش تدریس	D3-16	مصاحبه -	ایجاد گفتگوهای آزاد	45
روش تدریس	D4-16, D9-8	مصاحبه -	ایجاد فضای یادگیری امن، حمایتی و بدون تبعیض	46
روش تدریس	D4-21, D10-14, D11-10, D12-9	مصاحبه - رالز / ۲۰۲۲	مشارکت دادن خانواده‌ها و جامعه محلی در یادگیری	47
روش تدریس	D5-13, D7-12	مصاحبه -	توالی در تجربیات	48
روش تدریس	D7-10	مصاحبه -	مطالب ساده به پیچیده	49
روش تدریس	D8-5, D11-8, B-8, B-10, B-17, C-1, C-3, C-41	مصاحبه - سند تحول بنیادی - کلاتری و همکاران / ۱۴۰۳ - ایشوچی / ۲۰۲۳	فراهم آوردن فرصت تحقق مفهوم عدالت	50

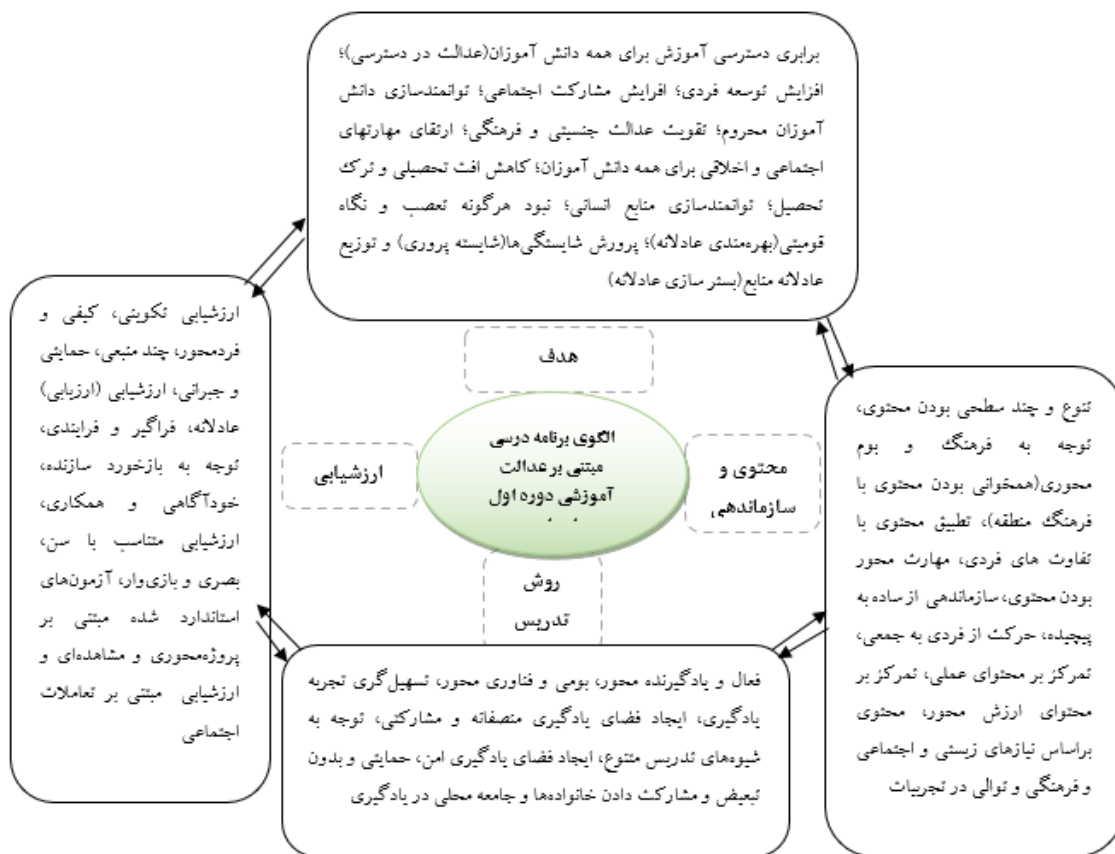
51	تربیت دانش‌آموزانی با یادگیری‌های اخلاقی	مصاحبه -	D10-13	روش تدریس
52	ارزشیابی تکوینی، کیفی و فردمحور	مصاحبه -	D1-23, D3-19, D4-22, D1-24, D4-24, D10-20, D1-25, D4-25, D6-1, D10-16	ارزشیابی
53	ارزشیابی (ارزیابی) عادلانه، فراگیر و فرایندی	مصاحبه - برنامه درسی ملی - یمینی و همکاران/۲۰۱۷-حسینی/۱۳۹۹	D2-20, D6-9, D8-7, D9-9, D12-11, A-5, C-38	ارزشیابی
54	توجه به بازخورد سازنده، خودآگاهی و همکاری	مصاحبه -	D2-21, D7-13, D11-15	ارزشیابی
55	ارزشیابی متناسب با سن، بصری و بازی‌وار	مصاحبه -	D2-22, D8-8, D10-18	ارزشیابی
56	آزمون‌های استاندارد شده مبتنی بر پروژه‌محوری و مشاهده‌ای	مصاحبه -	D3-20, D4-27, D8-9, D11-16	ارزشیابی
57	فرآیندمحور، نه فقط نتیجه‌محور	مصاحبه -	D4-23, D9-10	ارزشیابی
58	وجود امکانات در یک سطح	مصاحبه -	D6-2, D12-15	ارزشیابی
59	ارزشیابی منعطف	مصاحبه -	D6-4, D12-12	ارزشیابی
60	ارزشیابی هماهنگ با اهداف	مصاحبه -	D7-15	ارزشیابی
61	ارزشیابی مبتنی بر تعاملات اجتماعی	مصاحبه -	D8-10	ارزشیابی
62	ارزشیابی موقعیتی	مصاحبه -	D10-21	ارزشیابی
63	پوشه کار	مصاحبه -	D11-12	ارزشیابی
64	چندروشی	مصاحبه -	D12-13	ارزشیابی

از تجزیه و تحلیل مفاهیم برآمده از گزاره‌های مرتبط و مرور چندین باره، تعداد ۶۴ کد حاصل شد. در آخرین مرحله از کدگذاری، پژوهشگر با توجه به مراحل قبلی، به استحکام بیشتر مفاهیم و مولفه‌ها می‌پردازد. در این مرحله در یک دسته‌بندی کلی‌تر، داده‌های سازماندهی شده در قالب مولفه‌های گوناگون و در ابعاد محدودتری دسته‌بندی می‌شوند. در این پژوهش در مرحله کدگذاری وجوه مشترک مولفه‌های بدست آمده از مراحل قبلی شناسایی شدند و با توجه به اشتراکات آنها در دسته‌بندی کلی‌تر و محدودتری سازماندهی شدند. نتایج کدگذاری در جدول زیر آمده است.

جدول ۲: ترکیب و ادغام نهایی کدها

شاخص	عناصر	هسته مرکزی
برابری دسترسی آموزش برای همه دانش‌آموزان (عدالت در دسترسی)، افزایش توسعه فردی، افزایش مشارکت اجتماعی، توانمندسازی دانش‌آموزان محروم، تقویت عدالت جنسیتی و فرهنگی، ارتقای مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی برای همه دانش‌آموزان، کاهش افت تحصیلی و ترک تحصیل، توانمندسازی منابع انسانی، نبود هرگونه تعصب و نگاه قومیتی (بهره‌مندی عادلانه)، پرورش شایستگی‌ها (شایسته پروری)، توزیع عادلانه منابع (بستر سازی عادلانه)	هدف	الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی دوره اول ابتدایی
تنوع و چند سطحی بودن محتوی، توجه به فرهنگ و بوم محوری (همخوانی بودن محتوی با فرهنگ منطقه)، تطبیق محتوی با تفاوت‌های فردی، مهارت محور بودن محتوی، سازماندهی از ساده به پیچیده، حرکت از فردی به جمعی، تمرکز بر محتوای عملی، تمرکز بر محتوای ارزش محور، محتوی براساس نیازهای زیستی و اجتماعی و فرهنگی، توانایی در تجربیات	محتوا و سازماندهی	
فعال و یادگیرنده محور، بومی و فناوری محور، تسهیل‌گری تجربه یادگیری، ایجاد فضای یادگیری منصفانه و مشارکتی، توجه به شیوه‌های تدریس متنوع، ایجاد فضای یادگیری امن، حمایتی و بدون تبعیض، مشارکت دادن خانواده‌ها و جامعه محلی در یادگیری	روش تدریس	
ارزشیابی تکوینی، کیفی و فردمحور، چند منبعی، حمایتی و جبرانی، ارزشیابی (ارزیابی) عادلانه، فراگیر و فرایندی، توجه به بازخورد سازنده، خودآگاهی و همکاری، ارزشیابی متناسب با سن، بصری و بازی‌وار، آزمون‌های استاندارد شده مبتنی بر پروژه‌محوری و مشاهده‌ای، ارزشیابی مبتنی بر تعاملات اجتماعی	ارزشیابی	

نتایج ترکیب و ادغام نهایی کدها در جدول ۲ آمده است. در نهایت تعداد ۳۶ شاخص در قالب ۴ عنصر استخراج شد.



شکل ۱. شماتیک الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی دوره اول ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی در دوره اول ابتدایی بر چهار عنصر اساسی هدف، محتوا و سازماندهی، روش تدریس و ارزشیابی استوار است. این نتایج بیانگر آن است که عدالت آموزشی صرفاً یک اصل نظری یا سیاست کلان نیست، بلکه مفهومی عملیاتی است که باید در تمام اجزای برنامه درسی نهادینه شود. در بعد اهداف برنامه درسی، نتایج نشان داد که عدالت آموزشی با فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری برابر، توانمندسازی دانش‌آموزان، کاهش نابرابری‌های آموزشی و پرورش شایستگی‌های اجتماعی و اخلاقی پیوند مستقیم دارد. این یافته با دیدگاه عدالت به مثابه انصاف همخوان است؛ زیرا در این نظریه، نظام‌های اجتماعی موظف‌اند شرایطی ایجاد کنند که افراد کمتر برخوردار نیز امکان رشد و پیشرفت داشته باشند (Rawls, 2022). همچنین پژوهش‌های تحلیل سیاست آموزشی نشان داده‌اند که جهت‌گیری اهداف آموزشی به سوی عدالت، زمینه‌ساز شکل‌گیری نظام‌های آموزشی فراگیر و پاسخگو خواهد بود (Thompson, 2023).

نتایج این پژوهش نشان داد که عدالت آموزشی در سطح اهداف، تنها به دسترسی فیزیکی به آموزش محدود نمی‌شود بلکه توسعه هویت فردی، مشارکت اجتماعی و تربیت شهروندان مسئول را نیز دربرمی‌گیرد. این یافته با مطالعاتی که آموزش را ابزاری برای تحقق عدالت اجتماعی و انسان‌سازی می‌دانند همسو است (Robbert, 2023). همچنین تأکید یافته‌ها بر توانمندسازی گروه‌های محروم با نتایج پژوهش‌های جدید درباره شهروندی آموزشی و نقش عدالت در مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگی دارد (Windle, 2025). پژوهش‌های نوین نیز نشان داده‌اند که نظام‌های آموزشی زمانی عادلانه تلقی می‌شوند که فرصت‌های یادگیری را برای همه سطوح اجتماعی و فرهنگی توسعه دهند و مسیرهای متنوع پیشرفت را فراهم سازند (Naim, 2025).

در بخش محتوا و سازماندهی برنامه درسی، یافته‌ها نشان داد که محتوای عدالت‌محور باید انعطاف‌پذیر، متناسب با تفاوت‌های فردی، فرهنگ‌محور و مبتنی بر نیازهای واقعی زندگی باشد. این نتیجه با نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی که بر ارتباط میان برنامه درسی و زمینه فرهنگی فراگیران تأکید دارند همخوانی دارد (Gay, 2022). پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه عدالت آموزشی نیز نشان داده‌اند که بی‌توجهی به تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان یکی از عوامل اصلی بازتولید نابرابری آموزشی است (Orak, 2022). از سوی دیگر، توجه به سازماندهی تدریجی محتوا از ساده به پیچیده و حرکت از فردی به اجتماعی، با رویکردهای نوین برنامه درسی که یادگیری معنادار را محصول تعامل تجربه فردی و اجتماعی می‌داند سازگار است (Mehrmohammadi, 2008).

یافته‌های این بخش همچنین با پژوهش‌هایی که طراحی مدل‌های عدالت آموزشی را وابسته به سیاست‌گذاری، منابع انسانی و ساختارهای سازمانی آموزش می‌داند همسو است (Mahmoudi et al., 2023). مطالعات انجام‌شده در ایران نیز نشان داده‌اند که بازنگری در برنامه درسی یکی از مهم‌ترین پیش‌شرط‌های تحقق عدالت آموزشی محسوب می‌شود (Sharifi, 2019). نتایج پژوهش حاضر با الگوهای ارائه‌شده برای عدالت آموزشی مبتنی بر فناوری و یادگیری ترکیبی نیز همخوانی دارد که بر انعطاف‌پذیری محتوا و سازگاری آن با شرایط یادگیرندگان تأکید دارند (Kalantari et al., 2024). افزون بر این، یافته‌ها نشان داد که محتوای عدالت‌محور باید علاوه بر انتقال دانش، زمینه‌ساز رشد اخلاقی و اجتماعی باشد؛ موضوعی که در دیدگاه تربیتی اسلامی نیز به عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت مطرح شده است (Bagheri & Najafi, 2008; Motahhari, 2001).

در حوزه روش تدریس، نتایج نشان داد که تحقق عدالت آموزشی مستلزم گذار از آموزش معلم‌محور به یادگیری فعال، مشارکتی و یادگیرنده‌محور است. این یافته با مطالعاتی که رابطه میان تعاملات آموزشی و عدالت یادگیری را برجسته می‌داند همسو است (Kinloch & Dixon, 2022). پژوهش‌های مرتبط نشان داده‌اند که فضای یادگیری مشارکتی می‌تواند احساس تعلق، اعتماد آموزشی و مشارکت فعال دانش‌آموزان را افزایش دهد و در نتیجه شکاف‌های آموزشی کاهش یابد (Arbabi & Sobhani, 2023). همچنین تأکید بر نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری با الگوهای نوین آموزش عدالت‌محور هماهنگ است که در آن معلم به جای انتقال‌دهنده صرف دانش، هدایت‌کننده تجربه‌های یادگیری محسوب می‌شود (Eshuchi, 2023).

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روش‌های تدریس عادلانه باید فرصت مشارکت برابر را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند؛ امری که در تحلیل‌های فلسفه تعلیم و تربیت نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی عدالت آموزشی مطرح شده است (Ansari & Rajabi, 2016). علاوه بر این، یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند تجربه عدالت آموزشی در سال‌های اولیه تحصیل نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری مسیر تحصیلی آینده دانش‌آموزان دارد (Jalalvandi et al., 2016).

در بخش ارزشیابی، یافته‌های پژوهش نشان داد که ارزشیابی عادلانه باید تکوینی، فرایندمحور، انعطاف‌پذیر و چندمنبعی باشد. این نتیجه با دیدگاه‌های نوین ارزشیابی آموزشی که سنجش را بخشی از فرایند یادگیری می‌داند مطابقت دارد (William, 2020). مطالعات انجام‌شده نشان داده‌اند که ارزشیابی‌های صرفاً نمره‌محور موجب تشدید نابرابری‌های آموزشی می‌شود، در حالی که ارزشیابی تکوینی می‌تواند فرصت‌های یادگیری جبرانی و بازخورد مؤثر را فراهم سازد (Yousefi, 2021). همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعات کیفی درباره عدالت آموزشی در محیط‌های دانشگاهی همسو است که بر نقش ادراک عدالت در افزایش رضایت آموزشی و کیفیت یادگیری تأکید دارند (Yamani et al., 2017).

یافته‌های کلی پژوهش حاضر همچنین تأیید می‌کند که عدالت آموزشی یک پدیده چندبعدی است که تحقق آن مستلزم هماهنگی میان اهداف آموزشی، سیاست‌های کلان، برنامه درسی و محیط یادگیری است (Merry, 2020). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در ایران نیز نشان می‌دهد که با وجود پیشرفت‌های سیاستی، همچنان شکاف‌هایی در کیفیت آموزشی و فرصت‌های یادگیری مشاهده می‌شود که نیازمند طراحی مدل‌های بومی عدالت آموزشی است (Kabiri, 2025). در همین راستا، مطالعات پیشین بر ضرورت ایجاد بسترهای عادلانه، بهره‌مندی عادلانه و شایسته‌پروری به عنوان ارکان عدالت آموزشی تأکید کرده‌اند (Keyhan, 2023).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تحقق عدالت آموزشی نیازمند نگاه سیستمی به آموزش است؛ به این معنا که اصلاح یک مؤلفه بدون تغییر سایر عناصر برنامه درسی نمی‌تواند به عدالت واقعی منجر شود. این نتیجه با تحلیل‌های نظری که آموزش را نظامی پیچیده و درهم‌تنیده می‌داند همسو است (Rich, 2006). اسناد تحولی آموزش و پرورش نیز بر هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی برای تحقق عدالت آموزشی تأکید

کرده‌اند (Ministry of Education, 2011a, 2011b). افزون بر این، مطالعات داخلی نشان داده‌اند که تقویت عدالت آموزشی می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی، افزایش انگیزش یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش منجر شود (Marzooghi et al., 2013; Sanagoo et al., 2011).

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی می‌تواند چارچوبی جامع برای کاهش نابرابری‌های آموزشی، ارتقای کیفیت یادگیری و توسعه سرمایه انسانی فراهم آورد. هم‌راستایی یافته‌ها با مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که عدالت آموزشی نه یک هدف آرمانی بلکه راهبردی عملی برای بهبود نظام‌های آموزشی است و تحقق آن نیازمند بازنگری همزمان در ساختارهای برنامه درسی، شیوه‌های تدریس و نظام ارزشیابی می‌باشد.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، وابستگی یافته‌ها به دیدگاه خبرگان و تحلیل کیفی داده‌ها بود که ممکن است تحت تأثیر تجربیات و برداشت‌های فردی مشارکت‌کنندگان قرار گرفته باشد. همچنین محدود بودن نمونه خبرگان به حوزه آموزش ابتدایی و تمرکز پژوهش بر یک بستر آموزشی خاص می‌تواند قابلیت تعمیم نتایج را محدود سازد. از سوی دیگر، ماهیت کیفی پژوهش امکان آزمون تجربی مدل ارائه‌شده در محیط‌های واقعی آموزشی را فراهم نکرد و اجرای عملی الگو نیازمند مطالعات میدانی تکمیلی است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مدل ارائه‌شده با استفاده از روش‌های کمی و طرح‌های ترکیبی مورد آزمون تجربی قرار گیرد تا میزان اثربخشی آن در بهبود عدالت آموزشی سنجیده شود. همچنین بررسی نقش فناوری‌های آموزشی نوین، هوش مصنوعی و یادگیری دیجیتال در توسعه برنامه‌های درسی عدالت‌محور می‌تواند مسیرهای جدیدی برای پژوهش فراهم کند. انجام مطالعات تطبیقی میان کشورهای مختلف و تحلیل اثر متغیرهای فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بر اجرای برنامه درسی عدالت‌محور نیز از دیگر حوزه‌های مهم تحقیقاتی آینده محسوب می‌شود.

برای اجرای مؤثر الگوی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی، لازم است سیاست‌گذاران آموزشی بازنگری نظام‌مند در اهداف، محتوای درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی را در دستور کار قرار دهند. توانمندسازی معلمان از طریق دوره‌های آموزشی تخصصی، تأمین منابع آموزشی متنوع و ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر می‌تواند زمینه تحقق عملی عدالت آموزشی را فراهم سازد. همچنین مشارکت خانواده‌ها، جامعه محلی و نهادهای آموزشی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌تواند به توسعه فرهنگ عدالت در آموزش و پرورش و افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزشی منجر شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

Ansari, M., & Rajabi, M. (2016, 2016). An Analysis of the Components of Educational Justice in the Works of John Rawls. Proceedings of the Seventh National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association,

- Arbabi, N., & Sobhani, S. M. (2023). Designing a Model of Justice and Equality of Educational Opportunities in Deprived Areas of Sistan and Baluchistan Province Using Grounded Theory. *Geography and Human Relationships*, 6(1), 366-378. https://www.gahr.ir/article_177373_en.html
- Bagheri, K., & Najafi, N. (2008). Justice in Education from an Islamic Perspective: With an Emphasis on the Privatization of Schools. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38(1), 21-43. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/388237/>
- Eshuchi, J. C. A. (2023). *The Millennium Development goals and educational Justice* [Bielefeld University]. Dortmund. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Millennium-Development-Goals-and-educational-a-Eshuchi/6f16ba4bdc5dc212ef913f45209644a352961b0d>
- Eslami Harandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. A. (2018). Designing a Model of Educational Justice for the Formal and Public Education System and Its Validation. *Applied Issues in Islamic Education*, 3(3), 7-28. <https://doi.org/10.29252/qaie.3.3.7>
- Gay, G. (2022). *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.4324/9780429331435-16>
- Jalalvandi, M., Amiriya, P., Tohidnia, M. R., & Nemati Keyvani, A. (2016). Assessment of the Educational Justice Status from the Viewpoint of Students of Kermanshah Paramedical Faculty in 2014. *Journal of Medical Education and Development Studies Center (Yazd)*, 11(1), 51-60. <https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-659-en.html>
- Kabiri, M. (2025). Investigating the Status and International Position of Iran in Educational Justice. *Quarterly Journal of Educational Innovation*(27). https://noavaryedu.oerp.ir/article_227248.html?lang=en
- Kalantari, F., Eslampanah, M., Laei, S., & Mohammadi, S. (2024). Presentation and Validation of an Educational Justice Model Based on Information and Communication Technology with a Blended Learning Approach in Education. *Technology in Entrepreneurship and Strategic Management*, 3(4), 16-31. <https://doi.org/10.61838/kman.jtesm.3.4.11>
- Keyhan, J. (2023, 2023). Designing an Optimal Model of Educational Justice in the Era of Appearance. First International Conference on Scientific Authority in the Era of Appearance, Mashhad.
- Kinloch, V., & Dixon, K. (2022). Professional Development as Publicly Engaged Scholarship in Urban Schools: Implications for Educational Justice, Equity, and Humanization. *English Education*, 50(2), 147-171. <https://doi.org/10.58680/ee201829440>
- Mahmoudi, M., Mahmoudi, M., & Ghoreishi, S. A. (2023). Identifying and Ranking Key Factors Affecting Educational Justice and Providing a Suitable Model for it at Ahvaz University of Medical Sciences. *Quarterly Journal of Educational Sciences*, 30(1), 81-100. https://education.scu.ac.ir/article_18302.html?lang=en
- Marzooghi, R., Heidari, M., & Heidari, E. (2013). The Relationship between Educational Justice and Academic Burnout among Students of the University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. *Development Steps in Medical Education*, 10(3), 210-216. <https://sid.ir/paper/472382/fa>
- Mehrmohammadi, M. (2008). *Curriculum: Perspectives, Approaches, and Visions*. Beh Nashr Publications.
- Merry, M. S. (2020). Justice and Education. In *Educational Justice* (pp. 21-52). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36023-8_4
- Ministry of Education. (2011a). *Fundamental Reform Document of Education (FRDE)*.
- Ministry of Education. (2011b). *National Curriculum Document*. Organization for Educational Research and Planning.
- Mohammadzadeh Aval, R., & Yadegari, F. (2018). Identifying Factors Affecting Educational Justice and Providing an Appropriate Model for it in Islamic Azad University. *Research in Educational Systems*, 12(1). https://www.jiera.ir/article_66567.html?lang=en
- Motahhari, M. (2001). *Education and Upbringing in Islam*. Sadra Publications.
- Naim, A. (2025). Equity across the educational spectrum: Innovations in educational access crosswise all levels. *Frontiers in Education*, 9, Article 1499642. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1499642>
- Orak, J. (2022). *Explaining and analyzing the concept of educational justice and its educational implications in the education system of Iran* [Shahid Chamran University of Ahvaz, Faculty of Educational Sciences and Psychology].
- Rawls, J. (2022). *A Theory of Justice*. Harvard University Press. https://books.google.co.uk/books?id=vcVEPc3Out0C&source=gbs_navlinks_s
- Rich, D. (2006). Academic leadership and the restructuring of higher education. *New Directions for Higher Education*(134), 37-48. <https://doi.org/10.1002/he.215>
- Robbert, M. (2023). Religious Education towards Justice: what kind of Justice is to be taught in Christian context? *Education Science*, 7(30), 21-36. <https://doi.org/10.3390/educsci7010030>
- Sanagoo, A., Nomali, M., & Jouybari, L. M. (2011). Explanation of Educational Justice from the Perspective of Medical Sciences Students. *Horizon of Medical Education Development*, 3(70), 39-44. <https://elmnet.ir/doc/111738-41021>
- Sharifi, M. (2019). *Designing a Curriculum Based on Educational Justice* [Ferdowsi University of Mashhad].
- Thompson, R. (2023). *A Rawlsian instrument for the Evaluation of Justice in Educational Policy documents* [Clemson University]. https://open.clemson.edu/all_dissertations/1131/
- Unesco. (2021). *Right to education handbook*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>

- Wiliam, D. (2020). *Embedded formative assessment*. Learning Sciences International. https://books.google.com/books/about/Embedded_Formative_Assessment.html?id=c3YXBwAAQBAJ
- Windle, J. (2025). Struggles for justice in education through the lens of educational citizenship. *Australian Educational Researcher*, 52, 2941-2956. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00830-8>
- Yamani, N., Shaterjalali, M., & Eghbali, B. (2017). Educational justice from the perspective of postgraduate students in a medical school in Iran: A qualitative study. *Research and Development in Medical Education (RDME)*, 6(1), 23-28. <https://doi.org/10.15171/rdme.2017.005>
- Yousefi, S. (2021). *Perceived Organizational Justice and Employees' Quality of Work Life among Employees of Razi University of Kermanshah Bu-Ali Sina University*. Hamedan.