

رابطه نحوه نگرش به مدارس غیرانتفاعی با روی کردهای عدالت اجتماعی

محسن گل پرور*، سیدحمیدرضا عربی**

امروزه رفاه اجتماعی را مجموعه اقدامات و تدابیری معرفی می‌کنند که برای کاستن، تخفیف و یا از بین بردن مسائل و مشکلات ناشی از رشد اقتصادی و رشد ناهماهنگ در حوزه‌های تربیتی، بهداشتی و درمانی و... به کار می‌رود. بخش اعظمی از این گونه تلاش‌ها معطوف به حل مشکلاتی است که بر سر راه دستیابی به عدالت اجتماعی وجود دارد. عدالت اجتماعی بر اساس ادبیات تحقیق به دو حوزه عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی تقسیم می‌شود. معمولاً در چهارچوب این دو نوع عدالت، به ویژه عدالت توزیعی، ملاک‌هایی نظیر انصاف، برابری، نیاز و احیاناً فردگرایی اقتصادی به منظور داوری در خصوص عدالت اجتماعی به کار گرفته می‌شود. بر همین مبنا مدارس به عنوان رکن اصلی ارائه خدمات تعلیم و تربیتی مشمول اقدامات و تدابیر حوزه رفاه اجتماعی قرار می‌گیرند، که می‌توانند در ابعاد آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی نگرش‌ها را به مدارس غیرانتفاعی و همچنین روی کردهای کنونی به عدالت اجتماعی متأثر سازند. در این مقاله براساس نمونه‌گیری مرحله‌ای، ۱۵۰۰ نفر از افراد جامعه (در سطح خیابان‌ها و کوچه‌ها به صورت میدانی) نگرش‌های خود را ابعاد آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی مدارس غیرانتفاعی، و اقسام روی کردها به عدالت اجتماعی (فردگرایی اقتصادی، انصاف، برابری و نیاز) اعلام کرده‌اند. هدف اصلی پژوهش حاضر نیز تحلیل مسیر نگرش‌ها در باب مدارس غیرانتفاعی (به عنوان متغیر پیش‌بین) در چهار بعد یادشده و روی کردها به عدالت اجتماعی (به عنوان متغیر ملاک) در بین افراد جامعه، بوده است. ضرایب مسیر و نمودارهای مسیر که

* پزشک عمومی، کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی <mgolparvar@khuif.ac.ir>

** دکترای روان‌شناسی و عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان

حاصل تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده بود، نشان داد که صرفاً در بعد نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی، با روی‌کرد برابری به عدالت اجتماعی، هم‌چنین نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی و روی‌کرد برابری و نیاز (به طور مشترک)، رابطه معکوس معنادار وجود دارد. هم‌چنین این تحلیل مسیر نشان داد که نگرش‌های آموزشی، پرورشی و اقتصادی درخصوص مدارس غیرانتفاعی با روی‌کرد برابری و برابری و نیاز (به صورت مشترک) به عدالت اجتماعی، به طور غیرمستقیم، و از طریق نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی تبیین‌شدنی است.

کلید واژه‌ها: روی‌کرد، عدالت اجتماعی، مدارس غیرانتفاعی، نگرش

تاریخ دریافت مقاله: ۸۳/۴/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۸۳/۱۰/۱۸

مقدمه

جوامع کنونی دنیای مدرن، حاصل تحولات گام به گام از زمان حیات جمعی بشر است. این تحولات که بخش اعظمی از آن همراه با پدیدآیی قوانین متعدد در حوزه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی بوده، باعث شکل‌گیری روی‌کردها و دیدگاه‌های متفاوتی به رفاه (Welfare) و تأمین اجتماعی شده است (عریضی، ۱۳۸۳). از دید صاحب‌نظران، رفاه اجتماعی در دو مفهوم به کار می‌رود: یکی در مفهوم عام که به مجموعه سازمان‌ها، مقررات و تدابیر بهزیستی اعضای جامعه اطلاق می‌شود؛ و دیگری در مفهوم خاص که عبارت است از رسیدگی به گروه‌های تنگ‌دست و نیازمند جامعه، به ویژه افراد و گروه‌های آسیب‌پذیر (آراسته‌خو، ۱۳۸۲). بر این مبنا می‌توان گفت که رفاه اجتماعی مجموعه اقدامات و تدابیری است که برای کاستن، تخفیف یا از بین بردن مسائل و مشکلات ناشی از رشد اقتصادی و رشد ناهماهنگ در زمینه‌های تربیتی، بهداشتی و درمانی... و پاره‌ای امور و پدیده‌های اجتماعی مانند اقتصاد، عدم توسعه متعادل اقتصادی - اجتماعی در سطح جامعه، به کار می‌رود. در این تعریف که بخشی از آن مبتنی بر روی‌کرد اخلاقی به رفاه اجتماعی است، (روی‌کرد اخلاقی به رفاه اجتماعی بر دو روی‌کرد

مطلوبیت‌گرایی و عدالت‌گرایی تأکید می‌کند) به نهادهای اجتماعی نظیر خانواده، کار اقتصاد، سیاست، دولت، تعلیم و تربیت، تفریح و پویا و کاراثر کردن سازمان‌های مربوط، هم‌چنین مطلوب‌تر کردن کارکردهای آن‌ها توجه زیادی شده است. بر همین مبنا نیز می‌توان نتیجه گرفت که رفاه اجتماعی باید شامل جمیع جهات و ابعاد زندگی اجتماعی (به مفهوم عام) اعضای جوامع باشد. تأمین نیازها و ایجاد فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی برابر و یکسان که در مباحث و تعاریف تأمین و رفاه اجتماعی جای‌گاهی بس ویژه دارد و طی سال‌های اخیر جنبش‌های اجتماعی وسیعی را در بسیاری از کشورها ایجاد کرده، همگی حول محور برطرف کردن موانعی که بر سر راه عدالت اجتماعی وجود دارد، دور می‌زند (Oppenheimer & Eavey, 1987); (Frohlich & Oppenheimer, 2002); (Green, 2002). عدالت اجتماعی (Social justice) به عنوان یکی از نکات مطرح در مباحث رفاه اجتماعی، توجه فزاینده محققان حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، انسان‌شناسی و غیره... را به خود جلب کرده است. به همین لحاظ مطالعات مربوط به عدالت اجتماعی را اغلب دانشمندانی با رویکردی چند رشته‌ای، دنبال می‌کنند (Moore, 2002).

1) مبانی نظری

جایگاه مفهومی و تحقیقی عدالت اجتماعی از نظر تاریخی بر دو حوزه عدالت توزیعی (Sistributive justice) و عدالت رویه‌ای (Procedural justice) متمرکز بوده و برای هر یک از این دو بعد، ملاک‌های مشخصی نیز پیشنهاد شده است. به باور وندورف (Wendorf)، الکساندر و فایرستون شاید کهن‌ترین ملاک عدالت توزیعی که در قالب مطالعات تجربی تحت بررسی قرار گرفته، انصاف باشد. در حقیقت انصاف اصلی‌ترین ملاک و معیار عدالت توزیعی محسوب می‌شود و از طرفی دیگر ملاکی است که با بیش‌تر اشکال تعامل‌های اجتماعی رابطه دارد (waster et al., 1978) به‌طور کلی براساس اصل انصاف چنین بیان می‌شود که یک نتیجه منصفانه نتیجه‌ای است که در مقایسه نسبت درون‌داد/ برون‌داد مرجع، با میزان درون‌داد ارائه شده از طرف دریافت‌کننده یک نتیجه،

تناسب داشته باشد. البته نویسندگان دیگری نیز معتقدند که افراد ملاک‌های عدالت توزیعی دیگری نیز به جز انصاف در داوری‌های خود درباره این نوع عدالت به کار می‌برند (Deutsch, 1975., 1985., Sampson, 1969). ممکن است عدالت توزیعی بر مبنای اصل نیاز، داوری شود. یعنی نیاز ملاک اصلی تخصیص یک نتیجه است، بنابراین افراد در این شرایط ممکن است فقط نتایجی که به افراد دارای نیاز بیش‌تر اختصاص می‌یابد را منصفانه تلقی کنند (Linkey & Alexander, 1998). هم‌چنین به عنوان یک ملاک دیگر این امکان مطرح است که افراد در موقعیت‌های گروهی، اختصاص مساوی منابع را (که طبعاً به اصل برابری موسوم است) ترجیح دهند (Deutsch, 1985). بنابراین، برابری، نیاز و انصاف سه ملاک اصلی در عدالت توزیعی محسوب می‌شوند. اما در حوزه عدالت رویه بحث اندکی متفاوت است.

بررسی‌های پیش‌گامانه تایبوت و والکر دو ملاک اصلی برای عدالت رویه‌ای معرفی کرده است (Thibout & walker, 1975): الف) کنترل تصمیم (Decision control)؛ ب) کنترل فرآیند (Process control). کنترل تصمیم* اشاره‌ای است به این‌که آیا فرد در نتیجه یا تصمیم نهایی تحقق عادلانه امور، امکانات و... سهمی داشته است یا خیر؛ و کنترل فرآیند نیز اشاره‌ای است به این‌که آیا فرد سهمی در فرآیند تصمیم‌گیری داشته یا خیر؟ ادبیات تحقیق در حوزه تحقیقات عدالت اجتماعی نیز با توجه به بحث‌های مربوط به عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی، حول دو سؤال اصلی دور می‌زده است: الف) چه چیزی عادلانه است؟؛ ب) پیامدهای رفتاری و اجتماعی بی‌عدالتی چیست؟ تلاش برای پاسخ‌گویی به این سؤالات موجب پدید آمدن ادبیات تحقیقی (علمی و فلسفی) پربار و

* البته لازم به ذکر است که محققان بعدی چون تایلر و اسمیت (۱۹۹۸) معتقدند این دو ملاک صرف برای داوری در خصوص عدالت رویه‌ای، محدودکننده است. بونتال نیز در ۱۹۸۰ شش ملاک اضافی دیگر شامل هم‌سانی و ثبات رویه، سرکوبی یا فرونشانی سوگیری، دقت، اصلاح‌پذیری، معرف بودن و اخلاقی بودن را برای عدالت رویه‌ای شناسایی کرده است.

حجیمی شده است. البته این نکته نیز حائز اهمیت است که ممکن است برای افراد مختلف واژه عدالت، معانی متفاوتی را در بگیرد. به عبارتی دیگر این اصطلاح گاهی برای ارائه دامنه وسیعی از مفاهیم مربوطه چون انصاف، سزاواری و شایستگی و محق بودن استفاده می شود (Feather, 1999). به طور خلاصه این که اهمیت داورهای در خصوص عدالت، در محیطها و زمینه های وسیعی چون محیطهای کاری (Alexander & ruderman, 1987); (Konovsky & folger, 1991)، محیطهای تعلیم و تربیت (Tyler & caine, 1981) و حوزه های سیاسی (تیلر و هم کاران (Tyler et-al., 1985) و در بین گروه های مختلف مانند، کارکنان سازمانها، معلمان (عریضی، ۱۳۸۳)، و افراد عامی جوامع و... تحت بررسی قرار گرفته است. در حقیقت براساس همین یافته ها تیلر و اسمیت (Tyler & smith, 1996) اظهار می دارند: «یکی از یافته های جالب در باب تحقیقات حوزه عدالت اجتماعی این است که وقتی از افراد جوامع سؤال می شود که آیا تخصیص منابع و یا رویه ها، تنبیه ها و مجازات ها را در جامعه، منصفانه تلقی می کنید یا خیر، به ندرت احساس می کنند که به آن ها اجحاف شده است. البته چنین تحقیقاتی از نظر مفهومی دارای محدودیت هستند، چون در خصوص این که افراد به طور کلی درباره عدالت چگونه می اندیشند، قادر به ارائه راه حلی نیستند. همان طور که تیلر و اسمیت در ۱۹۹۸ متذکر شده اند، برای مثال روان شناسان اجتماعی به طور مشخص برای شناسایی ملاک یا معیار عینی به منظور ارزیابی رفتارها و سلوک (مبتنی بر عدالت اجتماعی) تلاشی نکرده اند». برعکس تحقیقات روان شناسان اجتماعی به تمرکز کردن بر واکنش های فردی در موقعیت هایی که مستقیماً به خود افراد درگیر مربوط بوده، تمایل داشته است (برای مثال در پاسخ به این سوال که «آیا با من منصفانه برخورد شده است»؟). اما فلاسفه (Perelman, 1967., Rowls, 1971) بر تعیین استانداردهای ذهنی (مستقل از ارتباط موضوعی خاص آن با فرد یا گروهی خاص) متمرکز بوده اند؛ یعنی بر این که چه معیاری در تعیین نتایج یا رویه هایی که عادلانه و منصفانه هستند باید استفاده شود. به هر حال این نکته ای است که در حوزه تحقیقات تجربی و کاربردی نیز باید بدان تأکید شود: افراد ملاک هایی برای عدالت دارند که آن چه را که آنها

عقیده دارند باید اتفاق بیفتد، تعیین می‌کند (Barrtett-Howard and Tyler, 1986). ملاک‌های داوری در حوزه عدالت به دست برخی محققان شناسایی شده است. این ملاک‌ها ماهیتاً توصیفی و یا ایدئولوژیک هستند (Tetlock; Rasinski; Montada, 1998)؛ یعنی داوری در خصوص عادلانه و منصفانه بودن امور، اغلب بر پایه ارزش‌های شخصی و یا مبتنی بر شیوه‌ای است که امور و چیزها باید باشند (Rasinsky, 1987., Feather, 1999) و بیش‌تر این داوری‌ها شاید با پردازش شناختی منطقی در ارتباط باشند (Lerner & Goldberg, 1999). چنانچه در بخش‌های آغازین مقدمه نیز اشاره شد، کلیه امکانات، تدابیر و اقدامات در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و... از دیدگاه رفاه اجتماعی در راستای حل مشکلاتی است که در سر راه دستیابی منطقی و یکسان به عدالت اجتماعی وجود دارد. از میان پدیده‌های فراگیر اجتماعی و فرهنگی، آموزش و پرورش به واسطه امکانات و حجم وسیع مدارس دولتی و غیردولتی (خصوصی و یا در ایران، غیرانتفاعی) و به عنوان پدیده‌ای تحت کنترل و نظارت دولت‌ها و حکومت‌ها (به عنوان متولیان اصلی ایجاد رفاه و عدالت اجتماعی) در حوزه عدالت اجتماعی (اعم از عدالت توزیعی و رویه‌ای) می‌تواند نگرش آحاد جامعه را به عدالت آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی متأثر سازد. در ایران از سال ۱۳۶۷ که مدارس غیرانتفاعی از طریق تصویب مجلس شورای اسلامی وقت (حاضری، ۱۳۷۷) به تصویب رسید، عملاً ارائه خدمات تعلیم و تربیتی در دو قالب دولتی و غیردولتی پا به عرصه وجود گذاشت. در حال حاضر با گذشت نزدیک به ۱۶ سال از تأسیس این مدارس، به عنوان مدرسی که برای تأمین بخشی از هزینه‌های خود از دانش‌آموزان شهریه دریافت می‌کنند، به نظر می‌رسد برای شکل‌گیری نگرش آحاد جامعه به این مدارس و احیاناً امکان داوری در باب عقاید مربوط به عدالت اجتماعی (رویه‌ای و توزیعی) در حوزه آموزش و پرورش، زمینه لازم کاملاً فراهم شده باشد. بررسی‌های صورت گرفته درباره نگرش‌های اقشار مختلف راجع به مدارس غیرانتفاعی، در حد نسبتاً وسیعی طی سال‌های متعدد نشان می‌دهد که نگرش افراد جامعه در خصوص این مدارس، حول چهار محور اصلی نگرشی - یعنی آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی - دور

می‌زند (گل‌پرور و عریضی، زیرچاپ). صرف نظر از چگونگی شکل‌گیری و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری نگرش‌های معطوف به مدارس غیرانتفاعی، حاصل مجموعه تحقیقات انجام شده، گویای نوعی تنوع و پراکندگی در نگرش‌ها در خصوص این مدارس است. از بعد کارکردهای آموزشی، شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهد که این مدارس نه تنها در ایران بلکه در سایر نقاط جهان دارای شرایط و امکانات یکسانی نیستند. به عبارت دیگر دسته‌ای از این مدارس از امکانات و تجهیزات و کادر آموزشی مجرب و کارآزموده و سطح بالایی برخوردارند. و برخی دیگر دارای این امکانات نیستند (Friedkin & Thomas, 1997., Morsc Wooster, 2001., lassibille & pengtan, 2003) و توماس در ۱۹۷۷ اشاره کرده‌اند، آموزش و پرورش خصوصی، به جز در مواردی که دانش‌آموزان آن به امکانات و شرایط آموزشی مطلوب‌تری در مقایسه با برخی از مدارس دولتی دسترسی داشته باشند، مزیت چندانی به مدارس دولتی ندارند. در ایران نیز در مقایسه با مدارس غیرانتفاعی شواهد تحقیقی از تنوع نگرش‌ها در بعد آموزش و پرورش خبر می‌دهد.

به باور محققانی چون قاسمی پویا (۱۳۸۰) شهرت مدارس غیرانتفاعی درخصوص گزینشی بودن و شرایط خاص شهریه‌ای، این است که افت تحصیلی را به حداقل می‌رساند. البته در بعد پرورشی هم نگرش‌ها درباره مدارس غیرانتفاعی دارای امکانات مطلوب، هم در همین حد مثبت است، ولی در باب مدارس غیرانتفاعی که از امکانات مطلوبی برخوردار نیستند، گرایش به منفی بودن دارد (پورقاسمی، ۱۳۷۴؛ حج فروش و وثوق، ۱۳۷۴؛ کفاش، ۱۳۷۶؛ حیدری، ۱۳۷۴؛ گل‌پرور، ۱۳۸۲). در کنار نگرش‌ها درخصوص بعد آموزش و پرورش (با تأکید بر پیشرفت تحصیلی بالا، افت تحصیلی پایین، آموزش کارآمدتر و رشد استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان و...) نگرش‌ها در باب دو بعد اقتصادی و اجتماعی، از وضعیت با ثبات‌تر و همسان‌تری برخوردار است. تمایلات افکار عمومی جهان در راستای برابری فرصت‌های آموزش و پرورش، رعایت عدالت، انصاف و برابری اجتماعی و اقتصادی (که از زمره مؤلفه‌ها و رویکردهای مطرح در

عدالت اجتماعی است) از مهم‌ترین عناصری محسوب می‌شوند که اظهار نظر و نگرش‌ها را در باب این نوع مدارس متأثر ساخته است. ک. فوجس و ل.س. فوجس معتقدند تمایلات اجتماعی در باب جامعیت دسترسی و برابری فرصت‌های آموزشی و اجتماعی که دارای مبانی فلسفی کهن و گرایش‌های علمی نوین است، مفاهیمی هستند که تعیین حدود و ثغور آن‌ها به طور کامل بسیار دشوار است (Fuchs, K. and Fuchs, L.S., 1994). حداقل در سطح فلسفی شاید بتوان گفت که مفهومی نظیر جامعیت دسترسی به آموزش و پرورش دارای این بار ضمنی است، که فرصت‌های مذکور باید به صورت یکسان در اختیار تمام اقشار جامعه (اعم از ناتوان و توانا و یا پول‌دار و فقیر و...) قرار گیرد. به همین سبب بیلی و پلسیس معتقدند که بخش اعظمی از این‌گونه تمایلات نگرشی در باب آموزش و پرورش، از سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش در سطوح مختلف جوامع بشری سخت‌تأثیر می‌پذیرد (Baliy & Plesiss, 1997). بر همین مبنا نیز فرایا در مروری بر ادبیات تحقیقی مربوط به نقش مدارس خصوصی در ایجاد فرصت‌های مطلوب و برابر آموزشی، معتقد است که مدارس و سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش احساس عدالت و برابری اجتماعی و اقتصادی را در میان افراد جوامع به شکل چشم‌گیری برمی‌انگیزد (Fraja, 2002). یعنی هرگونه احساس بی‌عدالتی و نابرابری اجتماعی و اقتصادی، بخش اعظمی از نگرش‌ها و به تبع آن رفتارها را در مواجهه با مدارس خصوصی و غیردولتی تحت تأثیر قرار می‌دهد، و به صورت آشکار و نهان اعتراضات متعددی را برمی‌انگیزد. شاید همسو با نظر برخی محققان (Bouden & Betton, 1999., Bullard & Johnson, 2000) بتوان پذیرفت که چنانچه بافت اجتماعی، شرایط اقتصادی و فضایی که مدارس خصوصی از طریق نحوه عمل‌کرد، بازده، و احیاناً نمونه‌های آشکارتری از قبیل وضعیت ظاهری دانش‌آموزان، بتواند احساس عدالت‌خواهی عقلانی را به عنوان یک ارزش انسانی در افراد و یا اقشار طبقات مختلف که نمی‌توانند از آن‌ها استفاده کنند برانگیزد، حس بی‌عدالتی، نابرابری و ... به وجود می‌آید. تحقیقات داخل ایران - نظیر حاضری (۱۳۷۷) و قاسمی پویا (۱۳۸۰) - نیز نشان می‌دهد، عمده‌ترین نگرش منفی به مدارس غیرانتفاعی، پیامدهای نامناسب اجتماعی

و فرهنگی و عدم وجود تناسب آن با جامعه عدالت‌خواه امروزی ایران است. حج فروش و وثوق (۱۳۷۴) نیز در بررسی خود اعلام کرده‌اند که افراد جامعه بر این باورند که مدارس غیرانتفاعی ویژه فرزندان اقشار مرفه است و برخی نیز بر این نگرش هستند که مدارس غیرانتفاعی باعث طبقاتی شدن (ضعیف و غنی) آموزش و پرورش می‌شود.

البته در بعد اقتصادی باید به این حقیقت نیز اشاره کرد که چون اکثر حکومت‌ها و دولت‌ها قادر به تأمین کامل هزینه‌های آموزش و پرورش نیستند، لذا وجود مدارس خصوصی به سبب ارائه فرصت‌های لازم در رفع کاستی‌های موجود بر سر راه دستیابی به مدارس به منظور شکوفاسازی دانش‌آموزان، خود دارای توجیه عقلانی و اقتصادی است (Hodge, 1997., Brighouse, 2001). با این حال، بعد دیگر تأثیرات اقتصادی مدارس خصوصی و غیردولتی، بحث هزینه‌ها، شهریه‌ها و مسائل اقتصادی پیرامون تحصیل در این مدارس است. در این صورت چنانچه عوامل اقتصادی نظیر شهریه و... باعث بازداری گروه‌هایی از افراد جامعه برای دستیابی به مدارس غیرانتفاعی شود، زمینه لازم برای پدیدآیی نگرش‌های منفی در باب این مدارس فراهم می‌شود (Frajá, 2000). شواهد تحقیقات اقتصادی در ایران نشان می‌دهد که نگرش‌ها در خصوص این مدارس در بعد اقتصادی (این‌که مدیران این مدارس به دنبال سودجویی شخصی هستند و این مدارس در آینده باعث نابرابری اقتصادی بیش‌تر در جامعه می‌شود و...) منفی است (گل‌پرور و عریضی، زیر چاپ).

در مجموع در ادغام یافته‌ها و نظرات مربوط به رفاه و عدالت اجتماعی و مدارس غیرانتفاعی، باید همسو با جاسو بیان داشت که تحلیل عدالت، نزد افراد جامعه، حول محور اموری که افراد جامعه راجع به آن‌ها فکر و احساس می‌کنند، دور می‌زند (Jass., 1998). در واقع افراد هر جامعه هنگامی که در باب منافع و عایداتی که خود و دیگران از طبیعت و جامعه دریافت می‌کنند به فکر می‌پردازند، به تدریج، زمینه‌های مقدماتی رفتارها و اعمال در آن‌ها شکل می‌گیرد. نکته حائز اهمیت اینکه، مفهوم محوری در میان اموری که معمولاً افراد جامعه راجع به آن به تفکر می‌پردازند، شرایط یا موقعیت عادلانه (در تمامی حوزه‌های تجربه انسانی همراه با نمودهای واقعی آن نظیر دست‌مزد عادلانه برای خود و

دیگران، برابری عادلانه درآمدها، روش‌ها و روبه‌های بی‌طرفانه و منصفانه و آزادی‌های عادلانه) است. مقایسه بین آنچه افراد یک جامعه پیرامون خود نظاره‌گر هستند (به عنوان شرایط یا موقعیت واقعی) با ایده‌های آن‌ها در باب عدالت، باعث ارزیابی در باب عادلانه یا ناعادلانه بودن یک موقعیت می‌شود. پس در این زنجیره ایده‌های مربوط به عدالت و ارزیابی‌های صورت گرفته درباره بی‌عدالتی، موجب آغاز حرکت افراد جامعه از ناراحتی شخصی به برخی تحولات عظیم می‌شود (Jasso, 1998). بر همین مبنا نیز برخی اندیشمندان (clayton, 1994, 2000., Low & Gleeson, 1998., Smith, 2000) معتقدند بی‌مناسبت نیست که بسیاری از اندیشمندان و محققان این حوزه، عدالت اجتماعی را دارای نقشی مهم در فراهم‌سازی راهنمایی لازم برای سیاست‌گذاری‌ها و اجرای این سیاست‌ها در سطح جوامع می‌دانند. این ادعاها با تحقیقات اخیر هم که نشان داده‌اند داوری‌های ذهنی حول محور عدالت اجتماعی، با رفتارها، شناخت‌ها و نگرش‌های متعدد ارتباط دارد، همسویی بسیاری دارد (Tyler & Smith, 1998., Campel & Marshall, 2000., Sacks, 1997). به هر حال مجموعه شواهد نگرشی در باب مدارس غیرانتفاعی - در ابعاد آموزشی، پرورشی، اقتصادی و اجتماعی - از پشته‌های پژوهشی برخوردار است، ولی رویکردهای عدالت اجتماعی و ارتباط آن با پدیده‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی متفاوت در ایران، به ندرت تحت بررسی علمی قرار گرفته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در ایران تحقیق مستقلی برای بررسی روابط ساختاری میان نگرش‌ها، در باب مدارس غیرانتفاعی و عقاید و باورهای مربوط به رویکردهای عدالت اجتماعی (انصاف، برابری، نیاز و اقتصاد فردی) صورت نگرفته است. به همین لحاظ این پژوهش در پی این هدف بوده تا روابط ساختاری میان نگرش‌های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی افراد جامعه را درباره مدارس غیرانتفاعی با رویکردهای کنونی به عدالت اجتماعی (در قالب عدالت توزیعی و به ویژه اقتصاد فردی، انصاف، برابری و نیاز) تحت بررسی قرار دهد. لذا پرسش پژوهشی زیر به عنوان اصلی‌ترین سؤال این مقاله پژوهشی در نظر گرفته شده است:

آیا میان نگرش‌های افراد جامعه در ابعاد آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی با

روی کرده‌های مربوط به عدالت اجتماعی (انصاف، اقتصاد فردی، نیاز و برابری) رابطه‌ای وجود دارد؟

۲) روش

جامعه آماری این پژوهش را کلیه زنان و مردان ساکن در شهر اصفهان که فرزند مدرسه‌رو داشته‌اند تشکیل داده است. تعداد کل ساکنان شهر به طور مشخص معلوم نبوده است، ولی براساس اطلاعاتی که از سازمان کل آموزش و پرورش شهر اصفهان دریافت شده، حدود ۸۰۰۰۰۰ هزار نفر به عنوان جامعه آماری این پژوهش در نظر گرفته شده‌اند.

۳) نمونه و روش نمونه‌گیری

۳-۱) حجم نمونه

در این پژوهش با توجه به جامعه آماری یاد شده، گروه نمونه ۱۵۰۰ نفر در نظر گرفته شده است. هم‌چنین کفایت حجم نمونه با استفاده از فرمول گروه نمونه (عمیدی، ۱۳۷۸، ج ۱: ۸۸) و با استفاده از میانگین و انحراف استاندارد مقدماتی پرسش‌نامه نگرش سنج نسبت به مدارس غیرانتفاعی، با ۹۵ درصد اطمینان و خطای نسبی برآورد، ۰/۰۲ مکفی تشخیص داده شد.

۳-۲) روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شده است. در مرحله اول از روی نقشه شهری اصفهان حدود ۳۰ خیابان انتخاب شد؛ سپس کل گروه نمونه را به تناسب موقعیت منطقه‌ای - جغرافیایی هر یک از خیابان‌ها (با استفاده از تقسیم کلیه خیابان‌ها به تعداد نمونه)، توزیع کردیم؛ و بالاخره در مراحل نهایی از کوچه‌های مستقر در هر یک از ۳۰ خیابان، تعدادی به صورت تصادفی، و از هر کوچه به تناسب پلاک‌های زوج و فرد، تعدادی از خانه‌ها نیز به صورت تصادفی به عنوان واحد نمونه‌گیری، انتخاب شد و برای

پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها به در خانه‌ها مراجعه شد.

۴) ابزارهای گردآوری داده‌ها

۴-۱) پرسش‌نامه نگرش

این پرسش‌نامه به همت گل‌پرور (۱۳۸۲) به منظور بررسی نگرش افراد جامعه در خصوص مدارس غیرانتفاعی شهر اصفهان، با استفاده از یک مصاحبه مقدماتی و استخراج نتایج برخی تحقیقات داخلی (و احیاناً خارجی) ساخته شده است. کل سؤالات این پرسش‌نامه که دارای مقیاس لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) است، ۴۸ سؤال است که هر ۱۲ سؤال آن مربوط به یکی از حوزه‌های آموزشی و پرورشی، اجتماعی و اقتصادی است. روایی صعودی و محتوایی پرسش‌نامه از طرف تنی چند از اساتید دانشگاه و کارشناسان مدارس غیرانتفاعی سازمان کل آموزش و پرورش استان اصفهان تأیید شده است.

همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ، بین ۰/۷۸ (برای حیطه آموزشی) تا ۰/۸۹ (برای حیطه اقتصادی) در نوسان بود و پایایی کل پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ به دست آمد. پایایی زمانی پرسش‌نامه نیز با اجرای آزمون - آزمون مجدد بر روی ۴۰ نفر و با فاصله چهار هفته بین ۰/۴۸ (برای حیطه پرورشی) تا ۰/۷۱ (برای حیطه اقتصادی) در نوسان بود.

۴-۲) پرسش‌نامه روی‌کردها به عدالت اجتماعی از نظر راسینسکی و فلدمن

به منظور بررسی روی‌کردها به عدالت اجتماعی، از پرسش‌نامه عدالت اجتماعی راسینسکی و فلدمن که به کمک حمید عربضی در ۱۳۸۳ برای اولین بار ترجمه شده است، استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۲ سؤال است که هر سه سؤال آن به یکی از حوزه‌های اقتصاد فردی، انصاف، برابری و نیازها تعلق دارد. این پرسش‌نامه نیز پاسخ‌هایش بر مبنای طیف لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) است. پایایی یا همسانی درونی این پرسش‌نامه نیز

که به همت عریضی (۱۳۸۳) گزارش شده، بین ۰/۷۳ (برای انصاف) تا ۰/۸۷ (برای زیرمقیاس نیازها) در نوسان بوده است. در این پژوهش نیز پایایی زمانی پرسش‌نامه با استفاده از آزمون - آزمون مجدد و به فاصله چهار هفته بر روی ۴۰ نفر محاسبه شد که بین ۰/۴ (P < ۰/۰۵) برای زیرمقیاس اقتصاد فردی) تا ۰/۶۷ (P < ۰/۰۱) برای زیرمقیاس نیازها) در نوسان بود.

۵) نحوه اجرا و جمع آوری داده‌ها

پرسش‌نامه‌های این پژوهش به شیوه میدانی و با مراجعه به در منازل در کوچ‌هایی که در مرحله آخر نمونه‌گیری استخراج شده‌اند، به مرحله اجرا درآمده است. نحوه پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها به شیوه خود گزارش‌دهی بوده است.

۶) شیوه تحلیل داده‌ها

از آنجایی که در این پژوهش هدف، بررسی ارتباط همزمان روی‌کردها به عدالت اجتماعی (شامل اقتصاد فردی، انصاف، برابر و نیاز) از طریق نگرش‌ها به مدارس غیرانتفاعی در ابعاد آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی و همچنین بررسی ساختار ارتباطی متغیرهای دخیل در روابط بین نگرش‌ها و روی‌کردها به عدالت اجتماعی بوده است، از تحلیل مسیر استفاده به عمل آمده است.

۷) یافته‌ها

روابط میان متغیرهای پیش‌بین (نگرش‌ها در خصوص مدارس غیرانتفاعی در ابعاد آموزشی، پرورشی اجتماعی و اقتصادی) با متغیرهای ملاک (روی‌کردهای عدالت اجتماعی در ابعاد فردگرایی اقتصادی، انصاف، برابری و نیاز) از طریق تحلیل مسیر تحلیل و بررسی شد. ضرایب مسیر هر یک از ارتباطات مطرح در پژوهش، در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

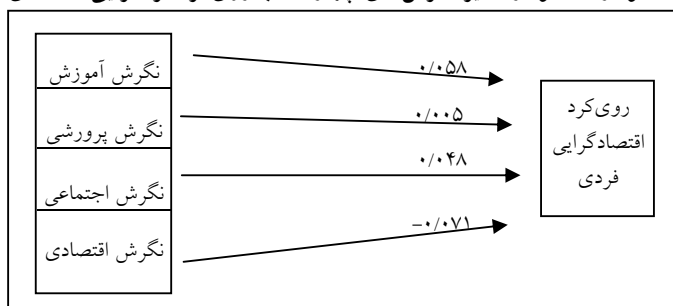
جدول ۱: ضرایب مسیر و سطح معناداری آنها بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک

متغیرهای ملاک	فردگرایی اقتصادی		انصاف		برابری		نیازها		اقتصادگرایی فردی + انصاف		برابری + نیاز	
	ضریب مسیر B	معناداری	ضریب مسیر B	معناداری	ضریب مسیر B	معناداری	ضریب مسیر B	معناداری	ضریب مسیر B	معناداری	ضریب مسیر B	معناداری
نگرش در بعد آموزش	۰/۰۵۸	۰/۱۲۱	-۰/۰۰۹	۰/۸۰۳	۰/۰۰۷	۰/۸۵۱	۰/۰۲۹	۰/۴۴۱	۰/۰۲۸	۰/۴۶۴	۰/۰۱۹	۰/۶۲
نگرش در بعد پرورش	۰/۰۰۵	۰/۹۰۹	۰/۰۴۹	۰/۲۳۷	۰/۰۴۴	۰/۲۸۲	۰/۰۱۳	۰/۷۴۸	۰/۰۲۹	۰/۴۸۷	۰/۰۳۱	۰/۴۶
نگرش در بعد اجتماعی	۰/۰۱۸	۰/۶۸۱	-۰/۰۴۵	۰/۳۰۲	-۰/۱۱۰*	۰/۰۱۱*	-۰/۰۷۶	۰/۰۸۱	-۰/۰۱۹	۰/۶۶۹	-۰/۰۹۸*	۰/۰۲۴*
نگرش در بعد اقتصادی	-۰/۰۷۱	۰/۰۷۹	-۰/۰۱۳	۰/۷۵۵	۰/۰۴۹	۰/۲۲۳	-۰/۰۳۲	۰/۴۳۶	-۰/۰۴۹	۰/۲۲۶	-۰/۰۴۲	۰/۲۹۳

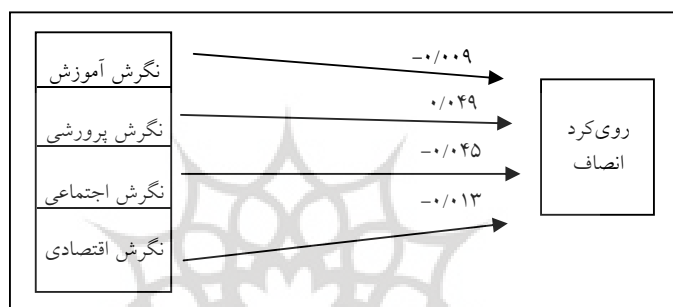
* ضرایب معنادار و سطح معناداری آنها

چنانچه در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، بین هیچ یک از ابعاد نگرشی درباره مدارس غیرانتفاعی، به جز نگرش در بعد اجتماعی که با رویکرد برابری به عدالت اجتماعی و رویکرد مشترک برابری و نیاز به عدالت اجتماعی دارای رابطه معکوس معناداری است، ارتباط معناداری با رویکردها به عدالت اجتماعی وجود ندارد. رابطه بین نگرش در بعد اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی، با رویکرد برابری به عدالت اجتماعی دارای ضریب مسیر معکوس $B = -0/110$ ($P < 0/05$)، ردیف سوم، ستون پنجم و ششم) است. این ضریب نشان‌دهنده این است که نگرش به مدارس غیرانتفاعی مثبت است (و برعکس). هم‌چنین ضریب مسیر رابطه بین نگرش در بعد اجتماعی در باب مدارس غیرانتفاعی، با رویکرد برابری و نیاز به عدالت اجتماعی، برابر با $B = -0/098$ ($P < 0/05$)، ردیف سوم، ستون یازدهم و دوازدهم) است که این ضریب نیز منفی است. این ضریب نیز نشان می‌دهد هرچه نگرش - در بعد اجتماعی - به مدارس غیرانتفاعی منفی‌تر باشد، دیدگاه و نظر افراد در خصوص عدالت اجتماعی در بعد نیاز و برابری مثبت‌تر است. نمودار مسیر ضرایب یاد شده در نمودارهای شماره ۱ تا ۶ ارائه شده است.

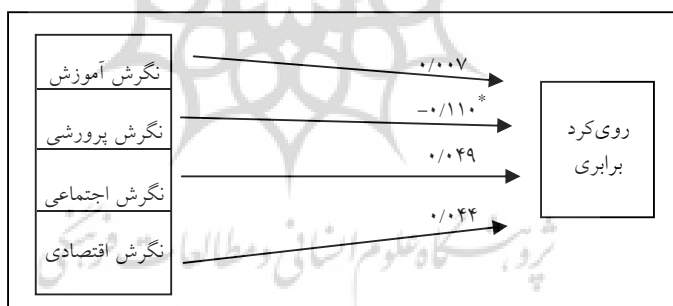
نمودار ۱: نمودار مسیر نگرش های چهارگانه با روی کرد فردگرایی اقتصادی



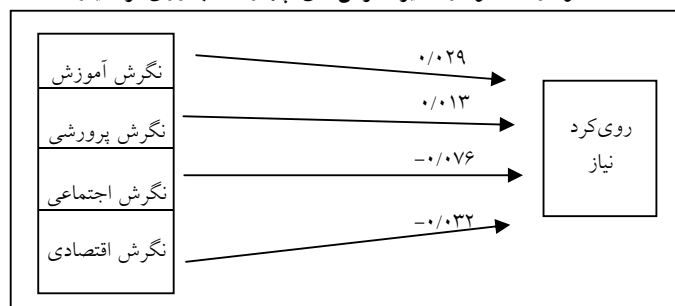
نمودار ۲: نمودار مسیر نگرش های چهارگانه با روی کرد انصاف



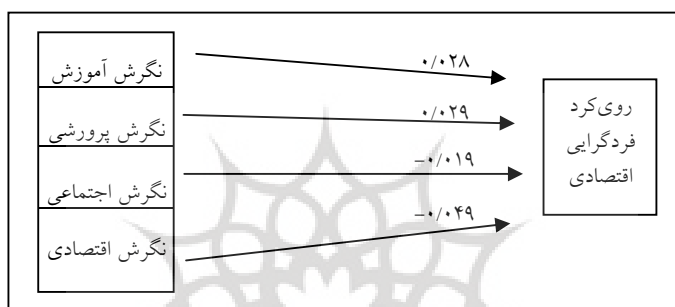
نمودار ۳: نمودار مسیر نگرش های چهارگانه با روی کرد برابری



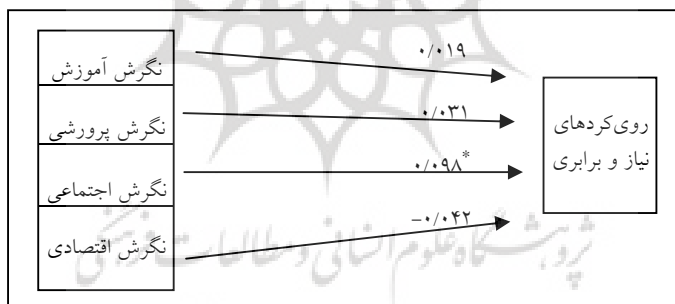
نمودار ۴: نمودار مسیر نگرش‌های چهارگانه با روی کرد نیاز



نمودار ۵: نمودار مسیر نگرش‌های چهارگانه با روی کردهای اقتصادگرایی فردی و انصاف

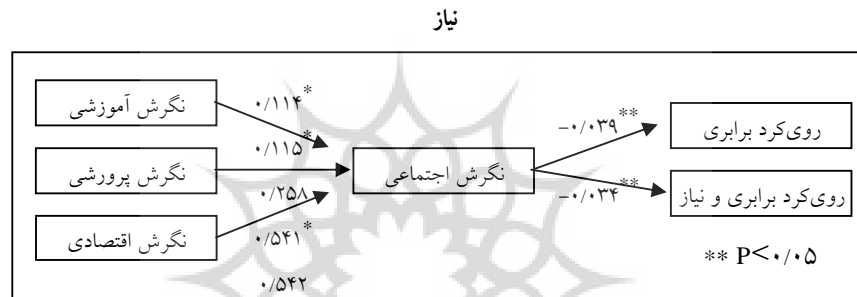


نمودار ۶: نمودار مسیر نگرش‌های چهارگانه با روی کردهای برابری و نیاز



همچنان که در نمودارهای مسیر شش گانه ملاحظه می‌شود، تمامی ضرایب مسیر بین ابعاد نگرش اجتماعی و اقتصادی به مدارس غیرانتفاعی با رویکردهای چهارگانه به عدالت اجتماعی (فردگرایی اقتصادی، انصاف، برابری و نیازها) و دو حالت ترکیبی رویکردها (یعنی اقتصادگرایی فردی + انصاف که در مجموع یک حیطة را تشکیل می‌دهند، و نیاز + برابری که حیطة دوم را تشکیل می‌دهد)، منفی است، ولی در ابعاد نگرش آموزشی و پرورشی به مدارس غیرانتفاعی و رویکردها به عدالت اجتماعی، اکثر ضرایب مسیر مثبت هستند. البته نگرش‌ها در ابعاد آموزشی، پرورشی و اقتصادی با نگرش در بعد اجتماعی از طریق غیرمستقیم - به صورتی که در نمودار شماره ۷ نشان داده شده - با رویکردهای نیاز و برابری (به صورت مشترک) و رویکرد برابری دارای ارتباط هستند.

نمودار ۷: نمودار مسیر رابطه نگرش‌های سه‌گانه با نگرش اجتماعی با رویکرد برابری و رویکرد نیاز



همچنان‌که در نمودار شماره ۷ نشان داده شده، رابطه نگرش‌های سه‌گانه (آموزشی، پرورشی، اقتصادی) با نگرش در بعد اجتماعی مثبت است، ولی نگرش اجتماعی با رویکرد برابری و رویکرد برابری و نیاز (به طور مشترک به عنوان دو بعد از چهار بعد رویکردها به عدالت اجتماعی) منفی است. این نمودار مسیر نشان می‌دهد که رابطه نگرش‌های آموزشی، پرورشی، اقتصادی بر روی رویکرد برابری و رویکرد مشترک برابری و نیاز به عدالت اجتماعی، به طور غیرمستقیم از طریق نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی است.

۸) بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج تحلیل مسیرها نشان داد، نگرش به مدارس غیرانتفاعی در بعد اجتماعی با روی‌کرد برابری و روی‌کرد مشترک برابری و نیاز، دارای رابطه معکوس معناداری بود. در عین حال رابطه بین نگرش‌های آموزشی، پرورشی و اقتصادی با روی‌کردهای برابری و روی‌کرد مشترک برابری و نیاز، به صورت غیرمستقیم از طریق نگرش به مدارس غیرانتفاعی در بعد اجتماعی (نمودار شماره ۷)، تبیین شدنی بود. چنان‌چه در حوزه ادبیات تحقیق عدالت اجتماعی محسوس است، به طور معمول عدالت توزیعی به عنوان یکی از زیرگروه‌های عدالت اجتماعی اساساً براساس یکی از ملاک‌های انصاف، نیاز و برابری و... داوری می‌شود (Linkey and Alexander, 1998., Deutsch, 1975., Sampson, 1969).

رابطه میان نگرش به مدارس غیرانتفاعی در بعد اجتماعی که با روی‌کرد برابری به عدالت اجتماعی دارای رابطه معکوس بوده، خود گویای این واقعیت است که هرچه میزان تصورات نگرشی افراد جامعه در خصوص امکان برابر در دست‌یابی به شایستگی اجتماعی، آینده اجتماعی مطلوب‌تر در اثر تحصیل در مدارس غیرانتفاعی، طبقاتی بودن تعلیم و تربیت در مدارس غیرانتفاعی (به این مفهوم که مدارس غیرانتفاعی به اقشار پردرآمد و مرفه اختصاص دارد)، هم‌چنین قربانی شدن عدالت اجتماعی در ورود به مدارس غیرانتفاعی، افزایش فاصله طبقاتی بین اقشار کم‌درآمد و پردرآمد در بلند مدت توسط مدارس غیرانتفاعی، بی‌ارزش بودن اعتقاداتی مثل برابری و عدالت اجتماعی در حضور مدارس غیرانتفاعی، منفی‌تر می‌شود، باور و عقیده آن‌ها در باب روی‌کرد برابری نسبت به عدالت اجتماعی قوی‌تر می‌شود. در واقع همان‌طور که حوزه‌های تحقیقی مربوط به مدارس غیرانتفاعی نشان می‌دهد، چنین رابطه‌ای منطقی به نظر می‌رسد. برای مثال نتایج تحقیقات محققانی چون ن. فوجس و فوجس نشان می‌دهد برابری فرصت‌های آموزشی و اجتماعی که از طریق مدارس (چه دولتی و چه غیردولتی) نمود واقعی خود را پیدا می‌کند، بیش‌ترین واکنش‌ها را در سطح جهانی برانگیخته است. در واقع احساس عدالت‌خواهی عقلانی به عنوان یک ارزش انسانی، که اساساً بر محوریت برابری شرایط و فرصت‌ها است، حس بی‌عدالتی، نابرابری و... چشم‌گیری را پدید

می‌آورد (Bouden & Betton, 1999., Bullard & Johnson, 2000., Syme & Nancarrow, 2002). به همین علت وجود رابطه معکوس میان نگرش‌های اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی با روی‌کرد برابری، همسو با نظرات و تحقیقات محققانی است که در حوزه‌های عدالت اجتماعی و تعلیم و تربیت فعالیت کرده‌اند. از طرفی دیگر حوزه‌های نگرش به آموزش، پرورش، و مسائل اقتصادی مرتبط مدارس غیرانتفاعی، با هیچ یک از روی‌کردها به عدالت اجتماعی دارای رابطه مستقیم و معناداری نبود. این یافته‌ها ممکن است از عوامل گوناگونی ممکن است متأثر بوده باشد. در واقع تجزیه و تحلیل عدالت نزد افراد جامعه حول مسائلی که آن‌ها راجع به آن دائم فکر می‌کنند و احساسات خاصی به آن دارند دور می‌زند (Jasso, 1994., clyton, 2000). یعنی براساس میزان عایدات و منافع که از شرایط و امکانات موجود نصیب افراد جامعه می‌شود، حس عدالت‌خواهی و تجزیه و تحلیل عادلانه یا ناعادلانه بودن امور، گام به گام آغاز می‌شود. شرایط موجود مدارس غیرانتفاعی حاکی از آن است که به جز مدارس غیرانتفاعی بسیار مشهور و سرشناس که تعداد آن‌ها در هر شهر معمولاً به شمار اندکی محدود می‌شود، باقیمانده مدارس غیرانتفاعی چندان از شرایط مطلوب و فراتری در مقایسه با مدارس دولتی برخوردار نیستند. این وضعیت خود گویای آن است که کسانی که با تلاش و کوشش و پشت‌کار خود و خانواده با شرایط تحصیلی مطلوب و از طریق آزمون‌های ورودی می‌توانند به این گونه مدارس سرشناس وارد شوند، حاصل بخشی از دست‌رنج خود و خانواده خود را دریافت می‌کنند. این وضعیت چون به تعداد معدودی خانواده مرفه و غیرمرفه (حج فروش و وثوق، ۱۳۷۴) و افراد محدود می‌شود، ممکن است چندان باعث تجزیه و تحلیل عدالتی مبتنی بر نیاز، انصاف و فردگرایی اقتصادی نشود؛ چون اگر بر مبنای انصاف هم در نظر بگیریم، چنانچه به واسطه ورود به این مدارس مشهور کسانی بتوانند به مدارج علمی بالا و به تبع آن کسب جایگاه اقتصادی و اجتماعی مطلوب در آینده نائل شوند، در واقع میان درونداد آن‌چه به سیستم وارد شده، (یعنی تلاش، کوشش، استعداد و...) و برون‌داد دریافتی آن‌ها نوعی تناسب وجود دارد. لذا این وضعیت چندان نمی‌تواند روی‌کردهای افراد جامعه به عدالت اجتماعی نظیر انصاف یا

حتی فردگرایی اقتصادی را از خود متاثر سازد. باقی‌مانده مدارس غیرانتفاعی نیز که دارای وضعیت ایده‌آل نیستند. به لحاظ این‌که بازده و پیامد چندان مطلوبی (حداقل بیش از مدارس دولتی) به بار نمی‌آورند، طبعاً قادر به برانگیختن تصورات افراد جامعه در باب مسائل عدالت اجتماعی نخواهند بود (کفاش، ۱۳۷۶؛ حیدری، ۱۳۷۴؛ گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۳). البته چنان‌چه در نمودار مسیر ۷ نشان داده شد، ارتباط نگرش‌های آموزشی، پرورشی و اقتصادی با برابری و برابری و نیاز (به صورت مشترک) از طریق نگرش‌های اجتماعی و به صورت غیرمستقیم بود. خود این مسئله همسو با تحقیقات و نظرات محققان داخلی (قاسمی و پویا، ۱۳۸۰؛ حاضری، ۱۳۷۷) و خارجی (Fraja, 2000., skidelsky, 2003)، گویای آن است، که بسیاری از مسائل آموزشی، پرورشی و حتی اقتصادی نسبت به مدارس غیرانتفاعی اساساً سویه‌ای اجتماعی به خود می‌گیرد؛ چرا که حتی با وجود شرایط نابرابر و نامتناسب آموزشی، پرورشی، اقتصادی در مدارس غیرانتفاعی (به شرط آن‌که واقعاً وجود داشته باشد)، در مقایسه مدارس دولتی، در تحلیل‌های افراد جامعه اساساً ملاک‌های متداولی از طریق عدالت‌خواهی اجتماعی، برابری اجتماعی، رفاه اجتماعی یکسان (برای توانمند و ناتوان و...) که از لحاظ مفهومی و معنایی ماهیت جمعی و اجتماعی به خود می‌گیرد، برای داوری استفاده می‌شود. به همین علت به نظر می‌رسد که پدیده‌های اجتماعی - فرهنگی نظیر آموزش و پرورش، بیش از آن‌که روی‌کردهای دیگر عدالت اجتماعی را از خود متاثر سازد، تحلیل عدالت مبتنی بر برابری و احیاناً نیاز را از خود متاثر می‌سازد. این وضعیت لازم است در مناطق دیگر کشور نیز بررسی و آزموده شود، تا بدین وسیله بتوان راجع به قطعیت این نتیجه‌گیری‌ها اظهار نظر کرد. در عین حال این حوزه تحقیقی، یعنی رابطه بین روی‌کردهای عدالت اجتماعی به عنوان یکی از مسائل و حوزه‌های مطرح در رفاه اجتماعی، با شرایط و امکانات دیگر (مثل امکانات پزشکی، فرهنگی و...)، می‌تواند به روشن شدن گرایش‌های عام و خاص افراد جامعه در خصوص رفاه اجتماعی افراد جامعه کمک کند. هم‌چنین نتایج اجرای چنین تحقیقاتی امکان راهنمایی مطلوب‌تر را در حوزه سیاست‌گذاری‌های مربوط به رفاه اجتماعی فراهم

می‌سازد؛ در عین این که امکان پیش‌گیری از تصورات، ایده‌ها، باورها و افکار مبتنی بر بی‌عدالتی که خود از عوامل بازدارنده مشارکت جمعی و اجتماعی در اجرای برنامه‌های خرد و کلان رفاه اجتماعی است، فراهم خواهد شد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. آراسته‌خو، محمد (۱۳۸۲). **تأمین و رفاه اجتماعی**. چاپ هفتم. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور با همکاری انتشارات دلیل ما.
۲. پورقاسمی، حسن (۱۳۷۴). **توسعه مدارس غیرانتفاعی و عوامل بازدارنده**. فصلنامه فرهنگ مشارکت. پاییز، ۱۳۷۴. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۳. حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). **مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی: با تکیه بر مطالعه در شهرستان یزد**. چاپ اول. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی - سازمان چاپ و انتشارات.
۴. حج‌فروش، احمد و وثوق، ایرج (۱۳۷۴). **بررسی وضعیت مشاغل اولیای دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی کشور و میزان شهریه‌های دریافتی برای هر گروه شغلی (سال تحصیلی ۷۴-۷۳)**. فصلنامه فرهنگ مشارکت: بهار و تابستان ۷۴. شماره‌های ۳ و ۴. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۵. حیدری، غلامحسین (۱۳۷۴). **مدارس غیرانتفاعی نمی‌یامی**. فصلنامه فرهنگ مشارکت. شماره ۶. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۶. عریضی، حمید (۱۳۸۳). **روی کردهای عدالت اجتماعی در بین معلمان شهر اصفهان**. فصلنامه رفاه اجتماعی. شماره ۱۳. بهار ۱۳۸۳.
۷. عمیدی، علی (۱۳۷۸). **نظریه نمونه‌گیری و کاربردهای آن - جلد اول**. چاپ اول. تهران: مرکز نشر دانشگاهی تهران.
۸. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۰). **مشارکت‌های مردمی در آموزش و پرورش**. چاپ اول. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ واحد انتشارات.
۹. کفاش، حمیدرضا (۱۳۷۶). **مقایسه وضعیت آموزش و پرورش مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی شهر تهران**. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان تهران.
۱۰. گل‌پرور، محسن (۱۳۸۲). **بررسی نگرش افراد جامعه نسبت به مدارس غیرانتفاعی**. طرح پژوهشی. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
۱۱. گل‌پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا (زیر چاپ). **بررسی نگرش افراد جامعه به مدارس غیرانتفاعی**. پذیرش در فصلنامه تعلیم و تربیت.
- 12- Alexander, s. and Ruderman, m. (1987). **"The role of procedural and distributive justice in organization behavior"**. Social justice Research. 1(2): 177-108.
13. Baliy, J. & plesiss, D. d., (1997). **"Understanding principals, attitudes toward inclusive schooling"**. Journal of educational administration. Vol. 35,

- No. 5. 428-488.
14. Barrett-Howard, E. and tyler, T.R (1986). "**Procedural justice as a criterion in allocation decisions**". Journal of personality and social psychology. N. 50, pp: 296-304.
 15. Bouden, R. & Betton, E. (1999). "**Explaining the feelings of justice, Ethical, Theory and Moral Practice**". 2: 365-398. Kluwer Academic publishers. Printed in the Netherlands.
 16. Brighthouse, H. (2001). "**Reform the private schools**". New statement. Jan 8. 2001; 14, 638. p.20.
 17. Bullard, R.D. and Johnson, B.S. (2000). "**Environmental justice: Grassroots activism and its impact on policy decision making**". Journal of social Justice. 56(3): 555-578.
 18. Campbel, H. and marshall, R. (2000). "**Moral obligations, planning and the public interest: A cunmentary on current British practice**". Environmental planning Bulletin: Plam. Design 27: 297-312.
 19. Clayton, s. (1994). "**Appeals to justice in the environmental debate**". Journal of social justice, 56(3): 13-28.
 20. Clayton, s. (2000). "**Model of justice in the environmental debate**". Journal of social justice, 56(3): 459-474.
 21. Deutsch, m. (1975). "**Equity, equality, and need: what determine which value will be used as the basis for distributive justice?**" Journal of social justice, 31, PP 137-149.
 22. Deutsch, M. (1985). "**Distributive Justice**". Yale university, New Haven. Ct.
 23. Epple. D. & Romano, R.E. (1998). "**Competition between private and public schools, vouchers and peer-group effects**". The American Economic Review; Mar 1998, pp 33-62.
 24. Feather, N.T. (1999). "**Values, achievement, and Justice: studies in the psychology Deservedness**". Kluwer Academic\ plenum. New York.
 25. Fraja, G.D. (2002). "**The design of optimal education policies**". The Review of Economic studies, April 2002, 69, 239, PP, 437.
 26. Friedkin, N.E. & Thomas, s. I. (1997). "**Social positions in schooling**."

- Sociology of Education**". Oct 1997; 70, 4: 239-255.
27. Frohlich, N., oppenheimer, J.A. and Eavey, c. (1987a). "**laboratory results on Rawls principle of distributive justice**". British Journal of Political science, 17, PP: 1-21.
 28. Frohlich, N., oppenheimer, J.A. and Eavey, c. (1987b). "**choices of principles of distributive justice in experimental groups**". American Journal of political science, 31: 606-636.
 29. Frohlich, N., oppenheimer, J.A. (2001). "**Choosing from a moral point of view**". Interdisciplinary Journal of Economic. 12: 89-115.
 30. Fuchs, K. and Fuchs, L. S. (1994). "**Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform**". Exceptional children, Vol. 60, No. 4, PP: 294-304.
 31. Green, D.P. (2002). "**Professionalization of campaigns and the secret history of collective action problems**". Qlson Memorial lecture at the university of Maryland collective choice center, college park, Feb. 15, 2002.
 32. Hodge, M. (1997). "**We need our public schools**". New statement, Now 14, 1997; 10, 497, P. 12.
 33. Jasso, G. (1998). "**Studing Justice: cross country data for empirical Justice analysis**". Social Research Justice, Vol. 11, No. 2: 193-209.
 34. Konovsky, M. A. and folger, R. (1991). "**The effects of procedures, social accounts, and benefits level on victims layoff reactions**". Journal of Applied social psychology, 23: 313-325.
 35. Lassibille, G. and Pengtan, J. (2003). "**Student learning in public aprivate primary schools in Madagascar**". Economic Development and cultural change, April 2003; 51: 699-717.
 36. Lerner, M.J. and Goldberg. J.H. (1999). "**When do decent people blame victims? The different effect of the explicit/ ratinal and implicit/ experiential/ cognitive systems**". In Chaiken, s. and Thope, Y. (eds). Dual processes Theories in social psychology. Guilford. New York. PP. 627-640.
 37. Linkey, H.E. and Alexander, s. (1998). "**Need norm, demographic influence, Social role, and Justice Judgment**". Current psychology, 170: 152-162.

38. Low, N. and Gleeson, B. (1998). "**Justice, socially and nature: An exploration of political ecology**". London: Routledge.
39. Montada, L. (1998). "**Justice: Just a rational choice?**" Social Justice Research, 11: 81-101.
40. Moore, D. (2002). "**The sense of Justice-Introduction**". Social Justice Research, Vol, 4, No, 3. September 2001. 233-235.
41. Morse Wooster, M. (2001). "**Variety in Christian schools**". The American Enterprise, Sep 2001, 12, P.57.
42. Oppenheimer, J. (2002). "**Considering social Justice: A Review of David Miller's principles of social Justice**". Social Justice Research, Vol. 15, No.3, September 2002: 295-311.
43. Perelman, C. (1967). "**Justice, Random House**". New york.
44. Rasinsky, K. (1987). "**What's fair is fair – or is it ? value differences underlying Public views about social justice.**" Journal of Personality and social psychology, No. 53: 201-204.
45. Rawls, J. (1971). "**A Theory of Justice**". Harvard university. Cambridge, N.A.
46. Sacks, R.D. (1997). "**Homo Geographics**". John Hopkins press: Baltimore.
47. Sampson, E.E. (1969). "**Studies in status congruence**". In Berkowitz, L. (ed). Advances in Experimental social psychology. Academic press. New york.
48. Skidelsky, W. (2003). "**Good manners and mediocre teachers**". New statement, March 17, 2003; 16, 748, p:31.
49. Smith, D.M. (2000). "**Moral Geographies: Ethics in a world of difference**". Edinburgh university press: Edinburgh.
50. Syme, G.J. and Nancarrow, B. E. (2002). "**Social Justice and environmental management: An Introduction**". Social Justice Research, Vol. 14, No. 4, December 2001, PP: 343-347.
51. Tetlock, P. E. (1986). "**AS value, Pluralism model of ideological reasoning**". Journal of personality and social psychology, No. 50: 819-827.
52. Thibaut, J. and walker, L. (1975). "**Procedural Justice**". Erlbaum. Hills dale, NJ.

53. Tyler, T.R. and caine, A. (1981). "**The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders**". Journal of personality and social psychology, No. 41: 642-655.
54. Tyler, T.R. and Rasinsky. K. and Mc Graw, K. (1985). "**The influence of perceived in Justice on support for political authorities**". Journal of applied social psychology, No:15: 700-725.
55. Tyler, T.R. and smith, H.J. (1998). "**Social Justice and social movement**". In Gillbert, D.R., Fiske, s.t., and lindzey, G. (eds. The. Hand book of social Psychology, 4th edition, Vol. 2, Mc Graw-Hill: Boston, PP. 595-629.
56. Walster, E., Walster, Gow, and Berscheid, E. (1978). "**Equity: Theory and Research**". Allyn and Bacon: Boston.
57. Wendorf, C.A., Alexander, s. and Firestone, IJ (2002). "**Social Justice and moral reasoming: An Empirical integration of two paradims in psychological research**". Social Justice Research, Vol. 15, No. 1, Marsh 2002: 19-39.



پښتونخوا ښوونځي ښوونځي

پښتونخوا ښوونځي