



Approaches to Educational Equity in Student Admission in the Higher Education System: A Comparative Study

1. Mohsen Nazarzadeh Zare ♦
2. Manizhe Bahamirian
3. Rohollah Razini

Article Type: Research Paper

Vol. 34 | No. 2 | Serial 94 | Jun. 2024

Received: 2024.10.31

Revised: 2025.03.02

Accepted: 2025.06.30

Published Online: 2025.08.08

Pages: 83-98

P-ISSN: 1027-2690

E-ISSN: 2783-4514

Abstract

The meaning of justice has changed significantly through time, from a traditional perspective and a modern one. The change is primarily based on changes in governance systems. Traditionally, justice was about creating and developing a good person through his/ her values. The modern conception of justice is about social justice based on the distribution of resources. John Rawls (1971), a well-known philosopher, explained justice as a social system of protecting rights and individual freedoms. He also discussed the fair sharing and distribution of benefits and responsibilities. Thus, the principles of social justice aim to create a fair and equitable society that is free of discrimination and will encourage the qualities of fairness, equality, and justice in the various aspects of life across diverse plans of action (from education, economics, and employment).

Educational justice is a kind of social justice about the fair distribution of educational resources and opportunities. Educational justice aims to address limitations and inequalities, and allows all the rights and opportunities to participate as a matter of their choice and free will. One method of providing educational justice in higher education is to create a fair system for the admission of students. Educational countries, including Iran, have policy systems of affirmative action and positive discrimination to begin to implement educational justice and to tackle the unreasonable gaps in higher

Keywords

Social Equity, Educational Equity Approaches, Student Admission, Affirmative Action, Positive Discrimination, Comparative Study.

- ♦ Associate Professor of Higher Education Management, Malayer University, Malayer, Iran (Corresponding Author)
Nazarzadezare@malayeru.ac.ir
ORCID: 0000-0002-6232-1761
- PhD in Educational Management, Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran
Manizhebahamirian@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6037-0967
- Associate Professor of Production Management, Imam Sadiq University, Tehran, Iran
Razini@isu.ac.ir
ORCID: 0000-0002-3022-6815

Cite This Paper: Nazarzadeh Zare, M., Bahamirian, M., Razini, R., (2024). Approaches to Educational Equity in Student Admission in the Higher Education System: A Comparative Study. *Rahyaft*, 34 (2), 83-98. (Persian).

DOI: 10.22034/RAHYAFT.2025.11921.1593



Publisher: National Research Institute for Science Policy (N.R.I.S.P)

education. While the phrases “affirmative action” and “positive discrimination” are commonly used synonymously, “affirmative action” refers to a process of correcting previous social discrimination with preferential opportunities for ethnic and racial minorities and women, while “positive discrimination” refers to the temporary, legal application of differentiated treatment for socially disadvantaged groups to compensate for past discriminations and to provide a means for socially disadvantaged groups to improve their social standing. Quota systems are a prevalent practice of affirmative action and positive discrimination that include specific percentages of admissions “earmarked” to specific groups (i.e., groups formally identified by their race or ethnic criterion(s) or basing admission status on previous social vulnerabilities). Quota systems could foster benefits/successes like social and educational equity, opportunities for social mobility, and advocating for diversity in post-secondary education (e.g., equity inclusion), but the challenge has historically been scandals around, e.g., social or academic quality, or even “reverse” discrimination. Hence, this study seeks to implement a thorough comparative analysis of these forms of educational justice in higher education in selected developed and developing countries to explore the theories, practices, and connections with social justice. This study intends to identify and compare how educational equity in student admission is conceptualized within Iran’s higher education system and with other developing and developed countries. This research uses a qualitative data-gathering method using comparative studies, which is based on George Bereday’s outline of four stages (description, interpretation, juxtaposition, and comparison). This study showed that the basic philosophy to adopt the approach to educational equity for Iran’s higher education system, Austria, Japan, and Turkey is aimed at removing deprivation and unethical inequalities. The focus for the United States, India, Malaysia, Brazil, and South Africa is aimed towards confronting racial injustices and historical discrimination. Apart from Iran, which uses positive discrimination, the other countries use affirmative action. The strategy for the use of policies for all countries is quota systems, except India, which continues to

use reservations in certain situations. There are similarities and differences across countries in how and why they implement quotas (geography, indigenous considerations, gender, disability, ethnicity, veterans and conflicts, and natural disasters). Overall, the findings of this study highlight the need for educational justice policies to be developed based on the specific local circumstances of each country. The strategies used by countries considered in this study may be viewed as templates for changing our national policies, but blindly mimicking these models and methods will not work where local circumstances differ in terms of history, culture, and society. Therefore, a review of how quotas are implemented and the duration of quotas is necessary in our context because quotas should be explicit and short-term, where the end goal is equity as equal opportunities. Furthermore, a clear monitoring system of the workings of quota systems to determine effectiveness in meeting educational justice objectives will be necessary to promote equitable access to higher education while minimizing the risk of generating new inequalities. Such information would vary but be useful. Education can not only assign quotas but can also develop educational programs, scholarships targeting disadvantaged persons, and academic support throughout their studies. In general, like in student admissions for education justice, consideration of a complicated and multifaceted process envisioned in student admissions is needed and demands a deep foundational understanding of the social, cultural, and economic contexts of each society.



رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی: مطالعه تطبیقی

۱. محسن نظرزاده زارع

۲. منیژه بهامیریان

۳. روح‌الله رازینی

• نوع مقاله: پژوهشی

• دوره ۳۴ | شماره ۲ | پیاپی ۹۴ | تیر ۱۴۰۳

• تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰

• تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

• تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۰

• تاریخ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸

• صفحات: ۹۸-۸۳

• شابای چاپی: ۱۰۲۷-۲۶۹۰

• شابای الکترونیکی: ۲۷۸۳-۴۵۱۴

چکیده

عدالت آموزشی به عنوان بخشی از عدالت اجتماعی، در پی توزیع عادلانه فرصت‌ها و منابع آموزشی برای رفع نابرابری‌ها و افزایش مشارکت همگانی است. برای تحقق این هدف، بسیاری از کشورها سیاست‌های مختلفی مانند اقدام مثبت و تبعیض روا را به کار می‌برند که معمولاً سهمیه‌بندی یکی از روش‌های اصلی پیاده‌سازی آنهاست. از این رو، هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه فلسفه‌های زیربنایی، رویکردها و شیوه‌های اجرایی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب (ایالات متحده آمریکا، اتریش، ژاپن، ترکیه، برزیل، آفریقای جنوبی، هندوستان و مالزی) بود. برای دستیابی به این هدف، از رویکرد کیفی از نوع مطالعات تطبیقی با تکیه بر روش چهار مرحله‌ای جورج بردی (توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه) استفاده شد. داده‌ها از طریق بررسی مقاله‌های علمی، اسناد و گزارش‌های سیاستی مربوط به نظام آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب جمع‌آوری و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که فلسفه زیربنایی عدالت آموزشی در نظام آموزش عالی کشورهای آمریکا، هندوستان، مالزی، برزیل و آفریقای جنوبی بر رفع تبعیض‌های نژادی تأکید دارد، اما در کشورهای ایران، ترکیه، ژاپن و اتریش بر رفع محرومیت‌ها و نابرابری‌ها متمرکز است. همچنین، در تمامی کشورهای مورد مطالعه به‌جز ایران، از سیاست «اقدام مثبت» در پیاده‌سازی عدالت آموزشی استفاده شده است؛ درحالی‌که ایران از سیاست «تبعیض روا» بهره برده است. نتیجه‌گیری کلی این پژوهش بر ضرورت تدوین سیاست‌های عدالت آموزشی منطبق با شرایط بومی هر کشور تأکید دارد. اگرچه رویکردهای به کار گرفته‌شده در کشورهای مورد مطالعه می‌توانند الگویی برای اصلاح سیاست‌های کشور ما باشند، اما تقلید نسنجیده از الگوها و رویکردها بدون در نظر

کلیدواژه‌ها

عدالت اجتماعی، رویکردهای عدالت آموزشی، پذیرش دانشجو، اقدام مثبت، تبعیض روا، مطالعه تطبیقی.

۱. دانشیار مدیریت آموزش عالی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران
(پدیدآور رابط)

Nazarzadezare@malayeru.ac.ir

ORCID: 0000-0002-6232-1761

۲. دکتری مدیریت آموزشی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران

Manizhebahamirian@gmail.com

ORCID: 0009-0004-6037-0967

۳. دانشیار مدیریت تولید، دانشگاه امام صادق(ع)، تهران، ایران

Razini@isu.ac.ir

ORCID: 0000-0002-3022-6815

استناد به این مقاله: نظرزاده زارع، م.، بهامیریان، م. و رازینی، ر. (۱۴۰۳). رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی: مطالعه تطبیقی. *رهیافت*، ۳۴ (۲)، صص. ۸۳-۹۸.

DOI: 10.22034/rahyaft.2025.11921.1593

ناشر: مؤسسه تحقیقات سیاست علمی کشور
نویسندگان: © حق مؤلف



(Mohammadi, 2022). با وجود اینکه در اغلب منابع و گزارش‌ها دو اصطلاح اقدام مثبت و تبعیض روا معنای تقریباً مشابهی دارند و گهگاه به‌جای هم به کار می‌روند، اما به لحاظ ماهوی این دو اصطلاح با هم متفاوت‌اند. اقدام مثبت سیاستی است که به منظور جبران اثرات تبعیض‌های اجتماعی گذشته سعی دارد مشاغل و فرصت‌ها را به اقلیت‌ها قومی، نژادی و زنان اختصاص دهد (Wasson, 2004). در حالی که تبعیض روا به معنای تفاوت‌های قانونی موقت در نحوه رفتار است که از طرف قانون‌گذار به نفع یک گروه از افراد حقیقی یا حقوقی و به ضرر گروه دیگری تعیین می‌شود و هدف آن کاهش نابرابری‌های گذشته است. این نوع تبعیض، وضعیت اجتماعی گروه‌های کم‌برخوردار را در مقایسه با دیگر گروه‌ها بهبود می‌بخشد و آنها را به‌سوی برابری سوق می‌دهد (Gorji Azandariani, Tabari & Parvin & Arefi, 2023; Mir Mohammadsadeghi, 2011). یکی از رایج‌ترین روش‌های پیاده‌سازی سیاست اقدام مثبت و تبعیض روا، «سهمیه‌بندی» در پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌هاست که بر اساس آن، درصد‌های مشخصی از ظرفیت‌ها به گروه‌های خاصی از افراد با پیشینه‌های قومی، نژادی، جنسیتی، یا آسیب‌دیده اجتماعی اختصاص می‌یابد (Zarei & Mohammadi, 2014; Sarin & Gupta, 2014). این روش در ایران نیز سابقهٔ دیرینه دارد و از سال ۱۳۴۸ با سهمیهٔ بومی‌گزینی آغاز شده و پس از انقلاب اسلامی، با توجه به شرایط جنگ، به خانوادهٔ شهدا، رزمندگان، جانبازان و سپس به مناطق محروم، استعدادهای درخشان و دیگر گروه‌ها تسری پیدا کرد (Fereydouni, Rashidi & Rouhani, 2018; Ghanbari, 2023). Taleghani, 2023). فلسفهٔ وجودی این روش در ایران، مطابق اصل سوم قانون اساسی، یعنی رفع تبعیض‌های ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه در تمامی زمینه‌های مادی و معنوی در راستای عدالت اجتماعی بوده است (Zarei & Mohammadi, 2014; Parvin & Arefi, 2023). روش سهمیه‌بندی در پذیرش دانشجویان تنها مختص به ایران نیست و در کشورهای مختلف جهان نیز به دلایل مختلفی به اجرا درآمده است. مثلاً، در ایالات متحدهٔ آمریکا، این روش با هدف ایجاد تساوی حقوقی و تحقق تنوع نژادی و قومی در نظام آموزش عالی و حمایت از بازماندگان جنگی پیاده شده است (Wang, 2023). در هندوستان نیز، برای رفع تبعیض نژادی و تاریخی علیه اقلیت‌هایی مانند دالیت‌ها^۴ و افراد معلول به کار رفته است (Parvin & Arefi, 2023).

۴. فرصت‌ها را به اقلیت‌ها قومی، نژادی و زنان اختصاص دهد.
۴. Dalit. «دالیت»، «غیرقابل لمس» یا «نچس» اصطلاحی است که برای اشاره به هر عضوی از طیف وسیعی از گروه‌های اجتماعی که از نظر تاریخی در نظام اجتماعی هندو به حاشیه رانده شده‌اند، استفاده می‌شود.

گرفتن زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی کارایی لازم را نخواهد داشت. بر این اساس بازنگری در سازوکارها و زمان‌بندی اعمال سهمیه‌ها در کشور ما ضروری است، چرا که سهمیه‌ها باید موقتی باشند و هدف نهایی آنها ایجاد فرصت‌های برابر بدون نیاز به امتیازات ویژه باشد. علاوه‌براین، پایش مستمر اثربخشی شیوه‌های سهمیه‌بندی و انطباق آنها با اهداف عدالت آموزشی، برای اطمینان از دسترسی عادلانه به آموزش عالی و جلوگیری از بروز بی‌عدالتی‌های جدید نیز ضروری است.

مقدمه

مفهوم عدالت در طول تاریخ تحت تأثیر دگرگونی نظام‌های حکومتی، از دیدگاه سنتی به مدرن تغییر یافته است. در دیدگاه سنتی، عدالت بر پرورش انسان عادل و فضیلت‌های اخلاقی او متمرکز بود؛ اما در دیدگاه مدرن، عدالت بیشتر بر عدالت اجتماعی و نحوه توزیع منابع متمرکز است. جان رالز^۱ (۱۹۷۱) عدالت را به عنوان یک چارچوب اساسی برای حفظ آزادی‌های فردی و تضمین توزیع عادلانه منافع و مسئولیت‌ها در جامعه تعریف می‌کند (Edor, 2020). از این‌رو، اصول عدالت اجتماعی جامعه‌ای را هدف قرار می‌دهند که عادلانه و منصفانه باشد، به دور از تبعیض عمل کند و انصاف، برابری و عدالت را در ابعاد گوناگون آن همچون آموزش، اقتصاد و اشتغال ترویج نماید (Killen, Yee & Ruck, 2021).

از سوی دیگر، عدالت آموزشی که زیرمجموعه‌ای از عدالت اجتماعی است، به دنبال توزیع عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی است تا محدودیت‌ها و عوامل نابرابری را به چالش بکشد و زمینه مشارکت فعال و داوطلبانه تمامی افراد را فراهم آورد (Ghanbari, 2023). Taleghani, 2023). یکی از راهکارهای دستیابی به این هدف در نظام آموزش عالی، طراحی نظامی عادلانه برای پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌هاست؛ چرا که در نبود یک نظام عادلانه برای پذیرش، دسترسی به رشته‌ها و دانشگاه‌های پرطرفدار تنها برای افراد خاصی میسر می‌شود که این وضعیت به افزایش نابرابری و تشدید شکاف طبقاتی در جامعه منجر خواهد شد (Ghanbari, Abbasi & Amiri, 2020). در راستای تحقق عدالت آموزشی و رفع تبعیض‌های ناروا در آموزش عالی، بسیاری از کشورها به سیاست اقدام مثبت^۲ و تبعیض روا^۳ (تبعیض مثبت) روی آورده‌اند (Emrani, Bakeshop & 1. John Rawls

۲. Affirmative action: تبعیض روا سیاستی است که به تفاوت‌های قانونی موقت در نحوه رفتار اشاره دارد که از طرف قانون‌گذار به نفع یک گروه از افراد حقیقی یا حقوقی و به ضرر گروه دیگری تعیین می‌شود و هدف آن کاهش نابرابری‌های گذشته است.

۳. Positive discrimination: اقدام مثبت سیاستی است که به منظور جبران اثرات تبعیض‌های اجتماعی گذشته، سعی دارد مشاغل و

کشورهای منتخب (ایالات متحده آمریکا، اتریش، ژاپن، ترکیه، برزیل، آفریقای جنوبی، هندوستان و مالزی) چگونه است و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در این زمینه‌ها مشاهده می‌شود؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

عدالت مفهومی گسترده و بنیادی است. جان رالز (۱۹۷۱)، یکی از نظریه‌پردازان در حوزه عدالت، آن را به نحوه توزیع مناسب منافع و مسئولیت‌ها در زندگی اجتماعی مرتبط می‌داند. وی عدالت را در نقطه مقابل تمایزات ناموجه میان افراد تعریف می‌کند و ملاک «موجه» یا «ناموجه» بودن را بر اساس «انصاف» قرار می‌دهد. از این‌رو، نظریه خود را «عدالت به مثابه انصاف» نام‌گذاری کرده است. عدالت به مثابه انصاف رالز شامل دو اصل است: اول اینکه افراد در رابطه با آزادی‌های بنیادین از حق برابر برخوردارند. دوم اینکه نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی فقط در صورتی باید اتفاق افتد که برای همه نفع داشته باشد یا اینکه این نابرابری‌ها مربوط به مناصب و موقعیت‌هایی باشند که همگان به آنها دسترسی برابر داشته باشند (Ghanbari & Taleghani, 2023). برخی متفکران اسلامی از جمله شهید مطهری نیز معتقدند که عدالت منشأ اخلاقی و فطری دارد (Jalili Marand, 2018). او عدالت را «دادن حق صاحبان استحقاق بدون هیچ تبعیضی میان آنها» تعریف کرده است. شهید مطهری در تبیین مفهومی عدالت چهار معنا را بیان می‌کند: «الف) موزون بودن و تعادل داشتن؛ ب) تساوی و نفی هرگونه تبعیض؛ ج) رعایت حقوق افراد و عطا کردن حق به ذی‌حق؛ د) رعایت قابلیت‌ها در افاضه وجود» (as cited Majidi & Omid, 2019). از سوی دیگر، اصول عدالت اجتماعی به ایجاد جامعه عادلانه و منصفانه و فارغ از تبعیض و ترویج انصاف، برابری و عدالت در حوزه‌های آموزشی، اقتصادی و شغلی در یک جامعه اشاره دارد (Killen, Yee & Ruck, 2021): از این‌رو، زمانی که بحث عدالت در حوزه آموزش مطرح می‌شود، از اصطلاح عدالت آموزشی استفاده می‌شود. عدالت آموزشی فرایندی است که به دنبال توزیع و بازتوزیع منابع و فرصت‌هاست تا از این طریق محدودیت‌ها و عوامل بی‌عدالتی آموزشی را به چالش بکشد و به تقویت توانایی و قابلیت‌های افراد بپردازد و زمینه مشارکت اجتماعی داوطلبانه را فراهم آورد (Ghanbari & Taleghani, 2023). عدالت آموزشی، پنج حوزه دسترسی عادلانه و تخصیص منابع برای تحقق این دسترسی، تخصیص مکان‌های یادگیری، تخصیص روش‌های یاددهی-یادگیری، روابط فراگیر و مدرس و ارزیابی را دربرمی‌گیرد (Resh & Sabbagh, 2016). از این‌رو، توزیع عادلانه دسترسی به فرصت‌های آموزشی به عنوان یکی از زیربخش‌های مهم عدالت آموزشی محسوب می‌شود. به سخن دیگر توزیع عادلانه دسترسی به فرصت‌های آموزشی بر این نکته تأکید

با وجود اینکه نهادهای شدن سهمیه‌بندی در دانشگاه‌ها فوایدی چون ارتقای عدالت اجتماعی و آموزشی، افزایش تحرک اجتماعی برای اقشار کم‌برخوردار و افزایش تنوع نژادی و جنسیتی را دربردارد (Maes, Tucher & Topaz, 2021; Wang, 2023; Parvin & Arefi, 2023). این روش با چالش‌ها و انتقادهایی نیز همراه بوده است. یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها، تأثیر آن بر کیفیت آموزش است. مطالعات متعدد در ایران از جمله (Barghi, Delkhosh & Golmohammadejad, 2021; Dortaj & Moosapour, 2023; Sadeghi Jafar, Roshan & Shakoory Ganjavi, 2011) و سایر کشورها (Odigwe & Swem, 2016) نشان داده‌اند که دانشجویان سهمیه‌ای، در مقایسه با دانشجویان غیرسهمیه‌ای، در برخی موارد با افت تحصیلی و عملکرد ضعیف‌تری مواجه‌اند. این می‌تواند به کاهش کیفیت دانش‌آموختگان و تضعیف کیفیت کلی آموزش عالی منجر شود. افزون بر این، مسئله تبعیض معکوس^۱ و برچسب‌زنی به دانشجویان سهمیه‌ای به عنوان افرادی که صرفاً به دلیل وضعیت خود پذیرفته شده‌اند، می‌تواند به احساس کم‌ارزشی در این افراد و ایجاد تنش‌های اجتماعی منجر شود (Wang, 2023). در کشور ما با وجود تلاش برای ارتقای عدالت اجتماعی و آموزشی، پیاده‌سازی سهمیه‌بندی‌های متعدد در پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌ها، به مرور به بروز بی‌عدالتی‌ها منجر شده است (Parvin & Arefi, 2023).

با توجه به مطالب بالا، در حالی که برخی پژوهش‌ها به بررسی ابعاد مختلف عدالت آموزشی و روش‌های پیاده‌سازی آن در پذیرش دانشجویان در ایران و دیگر کشورها پرداخته‌اند، اما مطالعه تطبیقی جامعی که به صورت نظام‌مند رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو را در نظام آموزش عالی کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته بررسی کند و فلسفه و دلایل بنیادی و میزان همخوانی این رویکردها را با اصول عدالت اجتماعی واکاوی کند، کمتر دیده می‌شود. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

۱. فلسفه بنیادین و رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب (ایالات متحده آمریکا، اتریش، ژاپن، ترکیه، برزیل، آفریقای جنوبی، هندوستان و مالزی) کدامند و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی میان آنها وجود دارد؟
۲. روش‌های پیاده‌سازی و شیوه‌های خاص پیاده‌سازی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و

۱. تبعیض معکوس (Reverse discrimination) به معنای برخورد نابرابر با اعضای گروه‌های اکثریت به نفع اعضای گروه‌های اقلیت (نژادی، جنسیتی) یا محروم در یک جامعه در راستای جبران نابرابری‌های اجتماعی است و عمدتاً در سیاست تبعیض مثبت یا مثبت برای پذیرش دانشگاه‌ها یا اشتغال استفاده می‌شود

دارد که دسترسی عادلانه به فرصت‌های آموزشی باید بدون در نظر گرفتن پیشینه خانوادگی یا ویژگی‌های ذاتی مانند قومیت، نژاد، ملیت، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، مذهب و جنسیت اتفاق بیفتد (Resh & Sabbagh, 2016). نکته‌ای که باید در این خصوص مدنظر قرار داد این است که در بررسی عدالت در نظام پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها، دو جنبه اصلی مدنظر قرار می‌گیرد. یکی مربوط به سیاست‌ها و رویه‌های گزینش دانشجو و دیگری مربوط به نتایج حاصل از این سیاست‌هاست. جنبه اول به عدالت رویه‌ای اشاره دارد و جنبه دوم به عدالت توزیعی مربوط می‌شود. عدالت توزیعی به اصولی اشاره دارد که نحوه توزیع منابع و نتایج را تعیین می‌کند و به انصاف ادراک‌شده از نتایج اختصاص داده‌شده به افراد مربوط می‌شود. این عدالت به سه الگوی اصلی شامل مساوات (توزیع برابر)، نیاز (بر اساس نیازهای افراد) و برابری (بر اساس تلاش و مشارکت افراد) تقسیم می‌شود. از سوی دیگر، عدالت رویه‌ای به ارزیابی عدالت روش‌ها و ابزارهای توزیع منابع می‌پردازد. این نوع عدالت بررسی می‌کند که آیا سیاست‌ها و رویه‌های مدیریتی منصفانه و عادلانه هستند یا خیر. از این‌رو عدالت رویه‌ای زمانی تحقق می‌یابد که رویه‌ها و منافع تمامی گروه‌ها در نظر گرفته شود و بر اساس اطلاعات دقیق و هنجارهای اخلاقی عمل شود. به طور خلاصه عدالت توزیعی بر انصاف نتایج متمرکز است، در حالی که عدالت رویه‌ای به انصاف فرایندها و ابزارهای مورد استفاده برای تعیین نتایج مربوط می‌شود (Ghanbari, Abbasi & Amiri, 2020).

پژوهش‌های پیشین در زمینه عدالت آموزشی و پذیرش دانشجو، به سه دسته اصلی از مطالعات اشاره دارد. نخست، مطالعاتی که به بررسی ابعاد و چالش‌های عدالت آموزشی در فرایند پذیرش دانشجو می‌پردازند. برای نمونه پژوهش پروین و عارفی (Parvin & Arefi, 2023) به این نکته اشاره دارد که سازوکارهای پیاده‌سازی سیاست تبعیض روا در حوزه آموزش عالی، اگر بدون در نظر گرفتن شرایطی اجرا شوند که باید به مرور زمان به حذف آن بینجامد، ممکن است در آینده باعث ایجاد تبعیض مضاعف شوند. همچنین پژوهش قنبری، عباسی و امیری (Ghanbari, Abbasi & Amiri, 2020) با ارزیابی خطمشی پذیرش دانشجو در ایران از منظر عدالت نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، تحقق عدالت در قوانین پذیرش دانشجو، کمتر از حد متوسط است که این یافته بیانگر شکاف میان اهداف سیاست‌گذاری و تجربه زیسته ذی‌نفعان اصلی است. علاوه بر این، نتایج پژوهش یزدانی و همکاران (Yazdani et al., 2020) نیز بیانگر این نکته بود که تحقق عدالت آموزشی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، مستلزم توجه به اقدامات اولیه و مؤسسه‌ای و اقدامات تکمیلی است. به‌طور کلی این دسته از مطالعات بر این نکته تأکید داشتند که تحقق شعار عدالت در پذیرش دانشجو مستلزم رویکردی جامع و چندبُعدی است.

دسته دوم از مطالعات پیشین، به تحلیل نظریه‌های عدالت و کاربرد آنها در سیاست‌گذاری‌های آموزشی می‌پردازند. مثلاً، قنبری و طالقانی (Ghanbari & Taleghani, 2023) در پژوهش خود با بررسی نظریه‌های عدالت و کاربردهای آن در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی ایران، به تفاوت دیدگاه‌های جان رالز و آمارتیاسن^۱ اشاره کردند و بیان داشتند که بر اساس نظریه جان رالز، ایجاد سهمیه زمانی عادلانه است که مصداق تبعیض روا باشد، در حالی که بر اساس نظریه آمارتیاسن، توانمندسازی و ایجاد قابلیت به‌جای اعطای سهمیه توصیه می‌شود. این تضاد نظری نشان‌دهنده پیچیدگی تصمیم‌گیری در خصوص روش‌های تحقق عدالت است. در همین راستا، زارعی و محمدی (Zarei & Mohammadi, 2014) در پژوهشی با تمرکز بر تبعیض روا و سهمیه‌های خاص در آموزش عالی ایران، به این نتیجه رسیدند که اقدامات ویژه با عنوان تبعیض روا صرفاً برای جبران بی‌عدالتی‌های گذشته طراحی شده‌اند. به طور کلی نتایج این دسته از مطالعات به اهمیت مبانی نظری در تدوین سیاست‌ها و لزوم شفاف‌سازی در اهداف پنهان هر یک از اقدامات جبرانی اشاره دارند. آخرین دسته از مطالعات پیشین، رویکردهای تطبیقی در زمینه پذیرش دانشجو و چالش‌های عدالت آموزشی در سطح بین‌المللی را بررسی می‌کنند. مثلاً، پژوهشی که پو (Pu, 2018) درباره بررسی پذیرش کالج‌ها بر اساس سهمیه‌های استانی و ادغام سهمیه‌ها در سه استان کشور چین انجام داد، نشان داد که نظام سهمیه‌بندی اختصاصی به هر استان به بی‌عدالتی منجر می‌شود، از این‌رو، پیشنهاد کرد که دولت باید نظام سهمیه‌بندی را کنار بگذارد. همچنین اومجه، اگوا و آدیکو (Omeje, Egwa & Adikwu, 2016) در پژوهش خود به تأثیر نظام سهمیه‌بندی و سیاست‌های مرتبط بر پذیرش دانشگاه‌ها در کشور نیجریه پرداختند. آنها به این نتیجه رسیدند که اولویت در پذیرش داوطلبان با نمرات پایین‌تر در قالب سیاست سهمیه‌بندی، در مقایسه با داوطلبان با نمرات بالا، به نرخ بالای ترک تحصیل، عملکرد ضعیف تحصیلی و تولید دانش‌آموختگان با کیفیت پایین در دانشگاه‌های این کشور منجر شده است.

به طور کلی، یافته‌های پیشین اهمیت بررسی عمیق‌تر عدالت آموزشی در فرایند پذیرش دانشجو را نمایان می‌سازند و لزوم اتخاذ رویکردهای چندبُعدی و مبتنی بر شواهد تجربی، با در نظر گرفتن زمینه‌های فرهنگی و بومی هر کشور، برای اصلاح سیاست‌های موجود و طراحی نظام پذیرش عادلانه‌تر آموزشی را تأکید می‌کنند. از این‌رو، پژوهش حاضر در راستای پر کردن این شکاف پژوهشی انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، کیفی از نوع مطالعات

یافته‌ها

در این بخش برای پاسخگویی به پرسش‌های نخست (فلسفه بنیادین و رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب کدامند و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی میان آنها وجود دارد؟) و دوم پژوهش (روش‌های پیاده‌سازی و شیوه‌های خاص پیاده‌سازی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و کشورهای منتخب چگونه است و چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در این زمینه‌ها مشاهده می‌شود؟) از روش چهار مرحله‌ای جورج بردی استفاده شد که در ادامه به شرح هر یک از مراحل و یافته‌های مرتبط با آنها پرداخته‌ایم.

مرحله نخست و دوم: توصیف و تفسیر کشورهای مورد مطالعه

در این بخش به توصیف و تفسیر کشورهای مورد مطالعه در پژوهش پرداخته‌ایم.

ایران

در اصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی تصریح شده است که «دولت موظف است برای نیل به اهداف اصل دوم، تمامی امکانات خود را برای رفع تبعیضات ناروا و ایجاد فرصت‌های عادلانه برای همه به کار گیرد». به همین دلیل، تصویب قوانین حمایتی، اعمال سهمیه‌ها و اعطای امتیازهای مختلف در آزمون‌های ورودی، استخدام و دیگر امور برای ایثارگران، جانبازان، معلولان و گروه‌های آسیب‌دیده در بلایای طبیعی به عنوان سیاست تبعیض روا در نظام حقوقی کشور به رسمیت شناخته شده است. در سیاست تبعیض روا، دولت اقدامات قانونی انجام می‌دهد و ساختارهای حقوقی خاصی را به رسمیت می‌شناسد تا از این راه به بهبود وضعیت گروه‌های آسیب‌پذیر کمک کند، به گونه‌ای که افرادی از اقشار کم‌برخوردار در آزمون‌های ورودی شرکت می‌کنند، ولی در رقابت با دیگر داوطلبان، دولت مداخله کرده و امتیازهای ویژه‌ای برای این افراد تعیین می‌کند (Zarei & Mohammadi, 2014). در نظام آموزش عالی ایران، سهمیه‌بندی یکی از اصلی‌ترین روش‌های اجرای این سیاست است که هدف آن ارتقای عدالت اجتماعی و آموزشی و کاهش محرومیت است (Parvin & Arefi, 2023). سهمیه‌ها در ایران به دو شیوه دسته‌بندی می‌شوند: نخست، بر اساس گروه‌های هدف که شامل سهمیه‌های مناطق محروم، ایثارگران، آسیب‌دیدگان بلایای طبیعی، نخبگان علمی، فرهنگی، ورزشی و سهمیه‌های متفرقه است. دوم، سهمیه‌ها از نظر میزان سهمیه تخصیصی به دو گروه عمده و جزئی تقسیم می‌شوند که سهمیه‌های عمده بخش شایان توجهی از ظرفیت دانشگاه‌ها را دربرمی‌گیرند و ممکن است دائم یا موقتی باشند. همچنین، سهمیه‌ها

تطبیقی با تکیه بر روش چهار مرحله‌ای جورج بردی^۱ است. مطالعات تطبیقی یک روش پژوهش در علوم اجتماعی است که در مطالعات بین فرهنگی یا تطبیقی و با هدف مقایسه بین کشورها یا فرهنگ‌های مختلف استفاده می‌شود (Zarandi, 2024). روش چهار مرحله‌ای جورج بردی یکی از کاربردی‌ترین روش‌ها در مطالعات تطبیقی است. این روش از چهار گام توصیف^۲ (جمع‌آوری داده‌های دقیق از منابع مختلف)، تفسیر^۳ (تحلیل داده‌ها در زمینه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی)، هم‌جواری^۴ (مقایسه و دسته‌بندی داده‌های کشورهای مختلف) و مقایسه^۵ (بازنویسی اطلاعات در یک مقاله واحد) تشکیل شده است. در گام توصیف، پژوهشگر داده‌ها را از گزارش‌های رسمی، کتاب‌ها، مقاله‌های علمی و روزنامه‌ها جمع‌آوری می‌کند. در گام تفسیر، پژوهشگر به تحلیل کامل داده‌های حاصل از گام اول، با توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی می‌پردازد. در گام هم‌جواری، پژوهشگر داده‌های توصیف و تفسیرشده از کشورهای مختلف را با هم مقایسه می‌کند تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها را مشخص کند و در نهایت در گام مقایسه، به ارائه اطلاعات جداگانه‌ای از هر کشور به صورت خلاصه می‌پردازد (Madureira, Brandao & Laham, 2021). جامعه پژوهش ما شامل مقاله‌های علمی، اسناد و گزارش‌های سیاستی پیرامون روش‌های اعمال رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در ایران و دیگر کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه بود. از این رو، بر اساس میزان دسترسی به منابع اطلاعاتی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، کشورهای ترکیه، مالزی، هندوستان، برزیل و آفریقای جنوبی به عنوان کشورهای در حال توسعه و کشورهای ایالات متحده آمریکا، ژاپن و اتریش به عنوان کشورهای توسعه‌یافته، برای مقایسه رویکردهای پیاده‌سازی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو و روش‌های پیاده‌سازی آن انتخاب شدند. برای بررسی اعتبار یافته‌ها در پژوهش‌های کیفی راهبردهای مختلفی وجود دارد که در پژوهش حاضر از دو راهبرد بررسی توسط همکاران^۶ پژوهشگر و ممیزی بیرونی^۷ استفاده شد. در راهبرد بررسی توسط همکاران، تحلیل داده‌ها از سوی همکاران مشارکت‌کننده در پژوهش بررسی و تأیید شد. در راهبرد ممیزی بیرونی نیز از یک پژوهشگر دانشگاهی مسلط به پژوهش تطبیقی درخواست شد تا به عنوان یک ارزیاب بیرونی و بی‌طرف، کل فرایند پژوهش و یافته‌ها را به طور دقیق بررسی کند.

1. George Bereday
2. Description
3. Interpretation
4. Juxtaposition
5. Comparison
6. Peer check
7. External audit

به گروه‌های عمومی و خاص نیز طبقه‌بندی می‌شوند؛ سهمیه‌های عمومی مانند بومی‌گزینی و سهمیه مناطق، سهمیه‌های خاص به گروه‌ها یا مناطق خاص اختصاص یافته‌اند که دیگر مناطق از آن محروم‌اند (Ramezani, 2024). برای نمونه، هم‌اکنون ۲۵ درصد ظرفیت هر رشته-محل به همسر و فرزندان شهدا، مفقودالائرها، آزادگان و جانبازان ۲۵ درصد و بالاتر به همراه همسر و فرزندان اختصاص دارد و پنج درصد ظرفیت هر رشته-محل نیز به جانبازان زیر ۲۵ درصد و همسر و فرزندان، همچنین همسر و فرزندان رزمندگانی با حداقل شش ماه حضور داوطلبانه در جبهه تعلق دارد (Mehr News Agency, 2023).

ایالات متحده آمریکا

ایالات متحده آمریکا دارای یکی از پیشرفته‌ترین نظام‌های آموزش عالی جهان است که دانشگاه‌های دولتی و خصوصی آن به صورت غیرمتمرکز و مبتنی بر اقتصاد بازار فعالیت می‌کنند. به دلیل حضور گسترده اقلیت‌های سیاه‌پوست و رنگین‌پوست و سابقه نابرابری‌ها و تبعیض‌های تاریخی، این کشور سیاست اقدام مثبت را برای افزایش فرصت‌های آموزشی و شغلی این اقلیت‌ها اجرا کرده است (Parvin & Arefi, 2023). هدف این سیاست، کاهش نابرابری‌های نژادی در پذیرش دانشگاه‌ها و موفقیت‌های تحصیلی است (Bodoh-Creed & Hickman, 2018). قانون اساسی ایالات متحده، به‌خصوص اصلحیه چهاردهم، نقشی مهم در تضمین برابری حقوقی و جلوگیری از تبعیض در این کشور ایفا می‌کند و دانشگاه‌ها را موظف به رعایت این اصول کرده است. یکی از روش‌های مهم اجرای سیاست اقدام مثبت در آموزش عالی آمریکا، شیوه سهمیه‌بندی است که به منظور ایجاد تساوی حقوقی و تنوع نژادی در بدنه دانشجویی به کار گرفته می‌شود (Kuspinar, 2016). این سهمیه‌بندی بر مبنای نژاد به عنوان یکی از ابزارهای اصلی نظام آموزش عالی آمریکا شناخته می‌شود. علاوه بر این، نظام آموزش عالی آمریکا برنامه‌هایی مانند «روبان زرد» را برای حمایت از جانبازان و آسیب‌دیدگان جنگ اجرا کرده است. این برنامه که از سال ۲۰۰۸ تصویب شده، دانشگاه‌ها را ملزم کرده تا ۵۰ درصد از شهریه آموزشی این افراد را پوشش دهند و بدین ترتیب فرصت‌های آموزشی بیشتری برای آنها فراهم سازند (Parvin & Arefi, 2023).

اتریش

اتریش به عنوان کشوری توسعه‌یافته، نظام آموزش عالی غالباً دولتی دارد که تأمین مالی آن عمدتاً بر عهده دولت است و دانشجویان هزینه اندکی پرداخت می‌کنند یا هیچ هزینه‌ای پرداخت نمی‌کنند. این

نظام بر اساس الگوی هومبولتی^۱ شکل گرفته است (Wroblewski, 2021). در کشور اتریش، عدالت اجتماعی و آموزشی از اهداف اصلی به شمار می‌رود و تلاش می‌شود از طریق ارتقای تعادل جنسیتی در تمامی مقاطع دانشگاهی، افزایش نرخ ورود دانشجویان نسل دوم مهاجران به آموزش عالی و حمایت از دانشجویان محروم، برابری در آموزش عالی تضمین شود (Keplinger, 2019). برای تحقق این اهداف، دولت اتریش سیاست اقدام مثبت را اجرا کرده است که شامل اختصاص سهمیه ویژه برای گروه‌های کم‌برخوردار است. برای نمونه، برای ایجاد تعادل جنسیتی، حداقل ۱۰ درصد ظرفیت هر دوره تحصیلی (به‌جز دوره دکتری) در هر مؤسسه آموزش عالی به زنان اختصاص داده شد. همچنین تعداد دوره‌های تحصیلی که در آنها کمتر از ۳۰ درصد دانشجویان مرد یا زن هستند، به نصف کاهش یافته است. همچنین برای افزایش مشارکت دانشجویان با پیشینه مهاجرتی، مؤسسات آموزش عالی موظف شده‌اند سهم ورود فرزندان نسل دوم مهاجران را از ۲۲ درصد به ۳۰ درصد افزایش دهند و درصد کلی پذیرش در تمامی ایالت‌های فدرال به ۴۲ درصد برسانند (Salmi & D'Addio, 2021).

ژاپن

ژاپن دارای ساختار آموزش عالی متمرکز است و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی آن تحت نظارت وزارت آموزش این کشور فعالیت می‌کنند. با وجود متمرکز بودن نظام آموزش عالی این کشور ۷۵ درصد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی آن خصوصی و ۲۵ درصد دولتی هستند. بودجه دانشگاه‌های دولتی از طریق بودجه ملی و محلی و بودجه دانشگاه‌های خصوصی از طریق شهریه و درآمدهای اختصاصی تأمین می‌شود (Fereydouni, Rashidi & Rouhani, 2018). کشور ژاپن نیز همانند سایر کشورها، به پیاده‌سازی سیاست اقدام مثبت بر پایه اصل عدالت اجتماعی و آموزشی در حوزه آموزش عالی اقدام کرد. در این راستا، در سال ۲۰۰۸ وزارت بهداشت، کار و رفاه این کشور برای اصلاح توزیع نابرابر پزشکان، سیاست پذیرش سهمیه منطقه‌ای در رشته‌های پزشکی را اجرا کرد. طبق این سیاست، دانشکده‌های پزشکی هر استان موظف بودند ظرفیت پذیرش بیشتری را به دانش‌آموختگان دبیرستان‌های منطقه خود اختصاص دهند و بیشتر پذیرش‌ها مشروط به دریافت بورسیه تحصیلی بود. از جمله ویژگی‌های این سیاست، الزام دانشجویان بورسیه‌شده به خدمت در مناطق روستایی استان محل تحصیل پس از دانش‌آموختگی بود، به‌طوری که این دانشجویان می‌بایست در رشته‌هایی فعالیت کنند که

۱. هومبولتی یکی از الگوهای دانشگاهی است که ویژگی‌هایی همچون وحدت در آموزش و پژوهش، آزادی آکادمیک و استقلال سازمانی دارد

بودند، سهمیه‌ای خاص برای ورود به دانشگاه‌ها در نظر گرفته شد (Kaya, 2023).

برزیل

برزیل به عنوان یکی از کشورهای آمریکای لاتین آموزش عالی خود را از اوایل قرن نوزدهم آغاز کرد. این نظام آموزشی تحت نظارت وزارت آموزش برزیل قرار دارد و در آغاز عمدتاً از سوی دولت تأمین مالی می‌شد، اما با گسترش مؤسسات خصوصی، امروز تنها ۱۲/۵ درصد از دانشگاه‌های دولتی این کشور تحت حمایت مالی دولت هستند و باقی مؤسسات به صورت خصوصی اداره می‌شوند (Kraus, 2017). یکی از چالش‌های مهم برزیل، نابرابری در دسترسی به آموزش عالی است. با وجود اینکه در ده سال گذشته، نرخ مشارکت جوانان ۱۸ تا ۲۴ سال در آموزش عالی از حدود ۱۱ درصد در سال ۲۰۰۵ به ۱۸/۴ درصد در سال ۲۰۱۵ افزایش یافته، اما این رشد نابرابر است و دانشجویان سفیدپوست به‌مراتب بیشتر از دیگر گروه‌های نژادی به تحصیلات عالی دست یافته‌اند (Kraus, 2017). کشور برزیل در مقایسه با برخی کشورها سیاست‌های اقدام مثبت جامع‌تری برای مقابله با محرومیت‌های تاریخی در پذیرش دانشجو اجرا می‌کند که بر اساس طبقه اجتماعی، درآمد و نژاد طراحی شده‌اند (Kraus, 2017). با توجه به اینکه در کشور برزیل دانشگاه‌های معتبر غالباً دولتی و رایگان هستند، لذا پذیرش دانشجو در آنها کاملاً رقابتی است، بر این اساس دانش‌آموزان مدارس خصوصی که غالباً از طبقات مرفه‌ترند، نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی، شانس بیشتری برای قبولی در دانشگاه‌های دولتی دارند. به همین دلیل، در سال ۲۰۰۳ سهمیه‌هایی برای ورود دانشجویان سیاه‌پوستان و دانش‌آموزان مدارس دولتی در نظر گرفته شد که از اقبال کم‌درآمد محسوب می‌شدند (Schwartzman & Paiva, 2016). افزون بر این، در سال ۲۰۱۲ قانونی به تصویب رئیس‌جمهور وقت رسید که همه دانشگاه‌های دولتی فدرال را ملزم می‌کرد تا ۵۰ درصد از پذیرش رشته‌های حقوق، پزشکی و دندان‌پزشکی را فارغ‌التحصیلان مدارس دولتی اختصاص دهند و بدین ترتیب ثبت‌نام دانشجویان آفریقایی‌تبار افزایش چشمگیری یافت. در مجموع، شیوه سهمیه‌بندی در این کشور شامل اختصاص سهمیه ۲۰ درصدی به اقلیت‌های نژادی و دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از مدارس دولتی و ۵ درصدی به دانشجویان بومی و دارای معلولیت بود که نقش مهمی در ارتقای عدالت آموزشی در برزیل ایفا کرد (Gururaj et al., 2021; Kraus, 2017).

آفریقای جنوبی

نظام آموزشی آفریقای جنوبی شامل سه بخش آموزش و پرورش عمومی، تکمیلی و عالی است و دارای ۲۶ مؤسسه آموزش عالی دولتی و ۱۱۳ مؤسسه خصوصی است؛ مؤسسات آموزش عالی دولتی

کمبود متخصص وجود دارد (Matsumoto et al., 2016; Ozeki et al., 2022). در پی اجرای این سیاست در رشته‌های پزشکی ژاپن، امروزه ۷۰ دانشکده از ۸۰ دانشکده پزشکی این کشور، از نظام پذیرش سهمیه‌ای بهره می‌برند (Ozeki et al., 2022). این رویکرد به افزایش چشمگیر تعداد دانشجویان پذیرفته‌شده از طریق سهمیه‌های منطقه‌ای طی ۱۰ سال گذشته منجر شده است؛ در نتیجه این سیاست، تعداد دانشجویان پزشکی که از طریق سهمیه‌های منطقه‌ای وارد دانشگاه شده‌اند، از ۵/۲ درصد در سال ۲۰۰۸ به ۱۸/۲ درصد در سال ۲۰۲۰ افزایش یافت (Matsumoto et al., 2016; Ozeki et al., 2022; Soemantri et al., 2020). علاوه بر روش سهمیه‌بندی که دولت اعمال می‌کند، بسیاری از استان‌های ژاپن، بورسیه‌های تحصیلی ویژه‌ای دارند که مشروط به اشتغال دانش‌آموختگان در همان استان، به‌خصوص در مناطق روستایی است. این بورسیه‌ها به دو گروه تعلق می‌گیرد؛ گروه نخست، دانشجویانی هستند که از طریق پذیرش عادی (بدون سهمیه) وارد دانشکده‌های پزشکی شده‌اند. گروه دوم نیز شامل افرادی است که بدون دریافت بورسیه، از طریق سهمیه مناطق، وارد دانشگاه شده‌اند (Matsumoto et al., 2016).

ترکیه

نظام آموزش عالی ترکیه ساختاری متمرکز دارد که تمام دانشگاه‌های دولتی و خصوصی تحت نظارت یکپارچه شورای آموزش عالی کشور فعالیت می‌کنند. این شورا وظیفه تأیید دوره‌های برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها را بر عهده دارد و قانون آموزش عالی کشور، چارچوب تأسیس و عملکرد این مؤسسات را تعیین می‌کند (Council of Higher Education, 2024). در راستای تحقق عدالت آموزشی، ترکیه سیاست اقدام مثبت را در حوزه آموزش عالی اجرا کرده است که هدف آن حمایت از گروه‌های خاصی است که شرایط مساوی با دیگران ندارند. این گروه‌ها شامل زنان، کودکان، سالمندان، معلولان، بیوه‌ها و یتیمان شهدای جنگ و خدمت وظیفه، معلولان و جانبازان می‌شوند. بر اساس اصل چهارم و دوم قانون اساسی ترکیه، اجرای سیاست اقدام مثبت، به منظور حفظ انصاف در آموزش، به ویژه در بخش آموزش عالی الزامی است. بخشی از اجرای این سیاست به صورت سهمیه‌بندی در پذیرش دانشگاه‌ها انجام می‌گیرد که بر اساس آن سهم مشخصی از ظرفیت مؤسسات آموزشی عالی به اقبال محروم اختصاص می‌یابد (Kaya, 2023). مثلاً، در ژانویه ۲۰۲۳ برای نخستین بار سهمیه‌ای ویژه برای زنان بالای ۳۴ سال که به دلایل مختلف فرصت تحصیل در دانشگاه را نداشته‌اند، تحت عنوان «کاندیداهای با موقعیت‌های خاص» در مقاطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه‌های دولتی ایجاد شد (Karaaslan, 2023). همچنین برای دانش‌آموزانی با شرایط خاص مانند افرادی که از مناطق زلزله‌زده

آن تحت نظارت دولت مرکزی و ایالت‌ها هستند، اما مدیریت و برنامه‌ریزی آنها به‌وسیله شورای عالی دانشگاه، هیئت آموزشی و شورای اجرایی انجام می‌شود. سیاست اقدام مثبت در هند بر پایه مقابله با تبعیض و محرومیت گروه‌های آسیب‌دیده، به‌ویژه اقلیت‌هایی همچون دالیت‌ها شکل گرفته است؛ این موضوع باعث شده که هند یکی از پیشگامان اجرای این سیاست در جهان باشد (Basant & Sen, 2020). اقلیت‌های اجتماعی مانند دالیت‌ها و قبایل مختلف، همراه با گروه‌های طبقات پایین که بیش از نیمی از جمعیت هندوها را تشکیل می‌دهند، عمدتاً به دلیل کمبود امکانات و توسعه‌نیافتگی، از اجرای سیاست اقدام مثبت بهره می‌برند (Parvin & Arefi, 2023). یکی از راهکارهای اصلی هند برای پیاده‌سازی سیاست اقدام مثبت در آموزش عالی، شیوه ذخیره‌سازی (رزرو) ظرفیت‌های پذیرش دانشگاهی برای گروه‌های کم‌برخوردار است که بر اساس قانون حق آموزش سال ۲۰۰۹، دولت را موظف به تخصیص صندلی‌های مشخصی برای این اقشار کرده است (Salmi & D'Addio, 2021). با این حال، تنها حدود نیمی از این ظرفیت‌های رزرو شده استفاده می‌شود، زیرا معیار اصلی شناسایی گروه هدف، درآمد خانوار است. از این‌رو، نگرانی‌هایی درباره عدالت معیارهایی مانند قومیت و نژاد وجود دارد. علاوه بر این، هند برنامه‌های متعددی برای حمایت از دانشجویان دارای معلولیت نیز تدوین کرده است. در این راستا، برنامه «اقدام برای آموزش فراگیر» با هدف افزایش دسترسی معلولان به آموزش عالی، توسعه منابع آموزشی خاص و افزایش ثبت‌نام آنان در دانشگاه‌ها اجرا شده است (Parvin & Arefi, 2023).

مالزی

مالزی کشوری چندنژادی، چندفرهنگی و چندزبانه است که مالایی‌ها به عنوان بزرگ‌ترین قومیت حاکم در آن گروهی را به نام بومی پوترا تشکیل می‌دهند (Zakersalehi, 2012)؛ بنابراین جمعیت این کشور به دو گروه اصلی بومی پوترا و غیربومی پوترا تقسیم می‌شود که گروه غیربومی پوترا عمدتاً شامل چینی‌ها و هندی‌هاست (Le, 2016). این تنوع قومی موجب تفاوت‌ها و نابرابری‌هایی در دسترسی به حقوق اجتماعی در این کشور شده که دولت مالزی با اجرای سیاست اقدام مثبت در تلاش برای کاهش این شکاف‌هاست (Zarei & Mohammadi, 2014). این سیاست بر اصل تعادل قومی تأکید دارد و در حوزه آموزش عالی سهمیه‌بندی ورود بومیان پوترا به دانشگاه‌ها را هدف قرار داده است. اجرای این سیاست به افزایش تعداد دانشگاه‌های دولتی، به‌ویژه در مناطق روستایی، برای تسهیل دسترسی دانشجویان بومی پوترا به مراکز آموزش عالی منجر شده است. همچنین سیاست یادشده به ایجاد سهمیه نژادی (قومی)، بورسیه‌های تحصیلی و امکانات ویژه برای این گروه انجامیده است. علاوه بر این، در سال

از یارانه‌های دولتی بهره‌مندند، اما دانشگاه‌های خصوصی این مزیت را ندارند. تاریخچه آموزش عالی این کشور به‌شدت به تحولات سیاسی و اجتماعی دوران آپارتاید و سلطه سفیدپوستان در دوران استعمار مرتبط است که موجب نابرابری‌های عمیق اجتماعی و آموزشی شده است (Kraus, 2017). در آفریقای جنوبی دو نوع ناعدالتی جریان دارد؛ نخست، تبعیض‌های ناشی از تعصبات نژادی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی که باعث محرومیت اجتماعی گروه‌های خاص شده است و دوم، نابرابری‌های ساختاری، اقتصادی و اجتماعی که فرصت‌ها و امتیازهای گسترده‌ای را به اقلیت‌های کوچک اختصاص داده و اکثریت را محروم کرده است. این وضعیت سبب شده که آفریقای جنوبی یکی از نابرابرترین جوامع جهان از نظر توزیع ثروت، درآمد، شرایط زندگی و دسترسی به خدمات آموزشی، بهداشتی و اجتماعی باشد. برای مقابله با این مشکلات، سیاست اقدام مثبت به عنوان راهبردی کلیدی در این کشور معرفی شده است که شامل سهمیه‌ها، برنامه‌ها و اولویت‌دهی به گروه‌های محروم برای کاهش تبعیض و نابرابری‌هاست (Badat, 2008). در این راستا، قانون اصلاحات دانشگاه‌ها در سال ۱۹۸۳ تصویب شد و به وزیر آموزش اجازه داد سهمیه‌ای برای پذیرش دانشجویان سیاه‌پوست در دانشگاه‌های سفیدپوست تعیین کند. همچنین قانون سال ۱۹۵۹ که دسترسی اقلیت‌ها به دانشگاه‌های سفیدپوست را مشروط به مجوز وزیر کرده بود، لغو شد و در سال ۱۹۹۱ آخرین موانع قانونی نژادی برداشته شد. دولت همچنین برنامه‌هایی مانند سیاست پذیرش نژادی و طرح کمک‌هزینه مالی ملی را برای افزایش دسترسی گروه‌های محروم به آموزش عالی به کار گرفت؛ سیاست پذیرش نژادی با هدف کاهش نابرابری‌های آموزشی ناشی از تأثیرات آپارتاید شکل گرفته و نژاد را بهترین معیار موجود در نظر می‌گرفت. طرح کمک‌هزینه مالی نیز وام‌هایی بدون بهره به دانشجویان نیازمند ارائه می‌کرد که حدود ۴۰ درصد آن به بورس تحصیلی برای دانشجویانی که همهٔ دروس خود را با موفقیت پشت سر می‌گذاشتند، اختصاص داده می‌شد (Kraus, 2017). علاوه بر این، قانون ۱۰۱ آموزش عالی در سال ۱۹۹۷ تصویب شد که سیاست‌های اقدام مثبتی همچون سهمیه‌بندی برای جبران نابرابری‌های گذشته را الزامی می‌کرد؛ به‌گونه‌ای که تا سال ۲۰۱۵، دانشگاه کیپ تاون^۱ دانشجویان سیاه‌پوست را با امتیاز وزنی ۷۴، رنگین‌پوستان را با امتیاز ۷۸، هندی‌ها را با امتیاز ۸۸ و داوطلبان آزاد را با امتیاز ۹۱ پذیرش می‌کرد (Salmi & D'Addio, 2021).

هندوستان

کشور هندوستان به دلیل تعداد زیاد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در فهرست برترین کشورهای جهان قرار دارد. دانشگاه‌های

رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ... | نظرزاده زارع و دیگران

داوطلبان مالایی باید برای بهره‌مندی از سهمیه خود تلاش بیشتری کنند (Zakersalehi, 2012).

مرحله سوم: هم‌جواری داده‌ها در کشورهای مورد مطالعه

در جدول ۱ به ارائه عناصر مهم در بررسی رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در کشورهای مورد مطالعه پرداخته‌ایم.

۲۰۰۰، سهمیه ۱۰ درصدی برای دانشجویان غیربومی پوترا شامل چینی‌ها و هندی‌ها، در دانشگاه‌های نوپای این کشور در نظر گرفته شد (Le, 2016)؛ اما در سال ۲۰۰۲، نخست‌وزیر وقت مالزی اعلام کرد که پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها باید بر اساس شایستگی باشد، نه نژاد که این اظهارنظر با مخالفت‌های گسترده مالایی‌ها مواجه شد. در نتیجه، دولت مجبور به حفظ روش سهمیه‌بندی شد و اعلام کرد که شایسته‌سالاری به معنای حذف سهمیه مالایی‌ها نیست، بلکه

جدول ۱. عناصر مربوط به رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در کشورهای مورد مطالعه

نام کشور	فلسفه به‌کارگیری رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو	رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو	روش تبعیض روا و اقدام مثبت در پذیرش دانشجو	نحوه پیاده‌سازی تبعیض روا و اقدام مثبت در پذیرش دانشجو	منابع
ایران	رفع محرومیت و رفع تبعیضات ناروا در آموزش عالی	تبعیض روا	سهمیه‌بندی	- سهمیه مناطق محروم - سهمیه ایثارگران - سهمیه مناطق آسیب‌دیده از بلایای طبیعی - سهمیه نخبگان در حوزه‌های علمی، فرهنگی و ورزشی - سهمیه بومی گزینی - اختصاص ۵ درصد اضافه بر ظرفیت کل دانشگاه‌ها، به فرزندان شهدا، مفقودین، آزادگان و جانبازان بالای ۵۰ درصد و همچنین جانبازان بالای ۷۰ - اختصاص ۱۰ درصد از سهمیه مازاد بر ظرفیت در رشته‌های دستیاری پزشکی به مناطق محروم و داوطلبان بومی	Parvin & Arefi (2023) Zarei & Mohammadi (2014) Ghanbari, Abbasi & Amiri (2020) Yazdani et al. (2020)
ترکیه	از بین بردن نابرابری‌های اجتماعی	اقدام مثبت	سهمیه‌بندی	- سهمیه برای زنان بالای ۳۴ بازمانده از تحصیلات دانشگاهی - سهمیه برای دانش‌آموزان با پیشینه خاص (افراد مناطق زلزله‌زده)	Kaya (2023) Karaaslan (2023) Council of Higher Education (2024)
آمریکا	ایجاد تساوی حقوقی و تحقق تنوع نژادی و قومی در نظام آموزش عالی و حمایت از بازماندگان و آسیب‌دیدگان جنگ	اقدام مثبت	سهمیه‌بندی	- سهمیه تنوع نژادی - حمایت مالی از ایثارگران و جانبازان جنگی در قالب برنامه روبان زرد	Parvin & Arefi (2023) Bodoh-Creed & Hickman (2018) Kuspinar (2016)
اتریش	عدالت اجتماعی و تضمین برابری در آموزش عالی	اقدام مثبت	سهمیه‌بندی	- سهمیه ورود خاص یا ویژه برای گروه‌های کم‌برخوردار - سهمیه جنسیتی - افزایش سهم فرزندان نسل دوم مهاجران	Salmi & D'Addio (2021) Wroblewski (2021) Keplinger (2019)
ژاپن	اصلاح توزیع نامناسب منطقه‌ای در برخی رشته‌ها (به‌خصوص پزشکی)	اقدام مثبت	سهمیه‌بندی	سیاست پذیرش سهمیه منطقه‌ای	Matsumoto et al. (2016) Ozeki et al. (2022) Soemantri et al. (2020)

نام کشور	فلسفه به کارگیری رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو	رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو	روش تبعیض روا و اقدام مثبت در پذیرش دانشجو	نحوه پیاده سازی تبعیض روا و اقدام مثبت در پذیرش دانشجو	منابع
هند	اعمال تبعیض مثبت برای گروه های محروم و آسیب پذیر مانند دالیت ها و افراد معلول	اقدام مثبت	ذخیره سازی و سهمیه بندی	- ذخیره ظرفیت برای گروه های آسیب دیده (دالیت ها) - سهمیه به افراد معلول و ناتوان	Basant & Sen (2020) Parvin & Arefi (2023) Salmi & D'Addio (2021)
مالزی	تبادل قومی و نژادی	اقدام مثبت	سهمیه بندی	- سهمیه بومی های پوترا - سهمیه ۱۰ درصدی برای غیر بومی پوترا	Le (2016) Zakersalehi (2012)
برزیل	رفع تبعیض نژادی علیه سیاه پوستان	اقدام مثبت	سهمیه بندی	- سهمیه برای اقلیت های نژادی (رنگین پوستان) - سهمیه دانش آموزان فارغ التحصیل از دبیرستان های دولتی - سهمیه دانشجویان بومی - سهمیه افراد دارای معلولیت	Otero, Barahona & Dobbin (2021) Gururaj et al., (2021) Schwartzman & Paiva (2016)
آفریقای جنوبی	رفع تبعیض نژادی و تاریخی	اقدام مثبت	سهمیه بندی	- سهمیه دانش آموزان سیاه پوست و رنگین پوست - برنامه وام مالی به دانشجویان فقیر و کم درآمد	Kraus (2017) Badat (2008) Salmi & D'Addio (2021)

منبع: یافته های پژوهشگران.

تبعیض روا در این خصوص استفاده می کند. در همه کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته مورد مطالعه از روش سهمیه بندی به عنوان یکی از روش های مرسوم در اجرای سیاست اقدام مثبت و تبعیض روا استفاده شده است و فقط در کشور هندوستان علاوه بر سهمیه بندی از روش ذخیره سازی نیز برای پیاده سازی سیاست اقدام مثبت استفاده شده است.

مرحله چهارم: مقایسه در کشورهای مورد مطالعه

در جدول ۲ به ارائه تفاوت ها و شباهت های عناصر مهم رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در کشورهای مورد مطالعه پرداخته ایم.

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود در کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا، هندوستان، مالزی، برزیل و آفریقای جنوبی یکی از دلایل بنیادین به کارگیری رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو، رفع تبعیض های نژادی و تاریخی است، در حالی که در کشوری مانند ایران، اتریش و ترکیه رفع محرومیت، نابرابری های و تبعیض های ناروا دلیل اصلی برای به کارگیری رویکرد عدالت آموزشی است، این در حالی است که در کشور ژاپن یکی از دلایل به کارگیری رویکرد عدالت آموزشی اصلاح توزیع نامناسب منطقه ای در برخی رشته هاست. افزون بر این، در همه کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته مورد مطالعه به جز ایران، سیاست اقدام مثبت رویکرد اصلی در پیاده سازی عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو است و فقط کشور ایران از سیاست

جدول ۲. تفاوت ها و شباهت های رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در کشورهای مورد مطالعه

کشورهای مورد مطالعه									
عناصر مورد بررسی	ایران	اتریش	آمریکا	ژاپن	ترکیه	هندوستان	آفریقای جنوبی	مالزی	برزیل
فلسفه به کارگیری رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو	رفع تبعیض نژادی و تاریخی		*			*	*	*	*
	رفع محرومیت و تبعیض های ناروا در آموزش عالی	*		*	*				
رویکردهای اجرای عدالت آموزشی	اقدام مثبت	*	*	*	*	*	*	*	*
	تبعیض روا	*							

کشورهای مورد مطالعه									
عناصر مورد بررسی	ایران	اتریش	آمریکا	ژاپن	ترکیه	هندوستان	آفریقای جنوبی	مالزی	برزیل
روش اجرای تبعیض روا و اقدام مثبت در پذیرش دانشجو	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ذخیره سازی						*			
سهمیه مناطق	*			*					
سهمیه بومی گزینی	*							*	*
سهمیه جنسیتی		*			*				
سهمیه معلولان						*		*	*
سهمیه نژادی	*	*	*			*	*	*	*
سهمیه ایثارگری	*		*						
سهمیه بلایای طبیعی	*				*				

منبع: یافته‌های پژوهشگران.

دانشجو اختصاص داده‌اند، تفاوت دارد. در خصوص تخصیص سهمیه نژادی در پذیرش دانشجو نیز کشورهای آمریکا، برزیل، اتریش، آفریقای جنوبی، هندوستان و مالزی با هم شباهت دارند، اما به دلیل عدم تخصیص این سهمیه در ایران، ژاپن و ترکیه، این سه کشور در این خصوص با این کشورها تفاوت دارند. دو کشور آمریکا و ایران در تخصیص سهمیه ایثارگری برای پذیرش دانشجو با هم شباهت دارند، در حالی که در دیگر کشورهای مورد مطالعه چنین سهمیه‌ای وجود ندارد. دو کشور ایران و ترکیه از نظر تخصیص سهمیه برای خانواده‌های آسیب‌دیده از بلایای طبیعی با هم شباهت دارند، حال آنکه چنین سهمیه‌ای در دیگر کشورهای مورد مطالعه وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه رویکردهای اجرای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران و برخی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، بینش‌های مهمی را در این زمینه ارائه داده است. این پژوهش با تکیه بر روش تطبیقی چهار مرحله‌ای جورج بردی (توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه)، به تحلیل ساختارها، فلسفه‌ها و شیوه‌های اجرایی عدالت آموزشی در کشورهای منتخب پرداخته است. یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش نه تنها تفاوت‌ها و شباهت‌های معناداری را آشکار می‌سازد، بلکه ضرورت تطبیق سیاست‌ها یا بستر بومی هر کشور را نمایان می‌کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، تمایز در فلسفه زیربنایی رویکردهای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو در کشورهای مورد بررسی است. در حالی که کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا، هندوستان، مالزی، برزیل و آفریقای جنوبی، عمدتاً بر رفع تبعیض‌های

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود کشورهای ایران، اتریش، ژاپن و ترکیه، در فلسفه به‌کارگیری رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو با هم شباهت دارند، زیرا فلسفه آنها رفع محرومیت، نابرابری و تبعیض‌های ناروا در آموزش عالی است، در مقابل کشورهای آمریکا، هندوستان، آفریقای جنوبی، مالزی و برزیل، در رفع تبعیض نژادی و تاریخی، به عنوان فلسفه به‌کارگیری عدالت آموزشی با هم شباهت دارند، از این‌رو، بین کشور ایران با کشورهای آمریکا، هندوستان، مالزی، برزیل و آفریقای جنوبی در این خصوص تفاوت هست. از لحاظ اجرای رویکرد عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو کشورهای آمریکا، ژاپن، اتریش، مالزی، هندوستان، آفریقای جنوبی و برزیل مشابه هم‌اند و از سیاست اقدام مثبت در این خصوص استفاده می‌کنند، حال آنکه ایران به دلیل استفاده از سیاست تبعیض روا در پیاده‌سازی عدالت آموزشی با آنها تفاوت دارد. در همه کشورهای مورد مطالعه رویکرد مرسوم برای پیاده‌سازی سیاست تبعیض روا و اقدام مثبت سهمیه‌بندی است و فقط کشور هندوستان به دلیل اینکه علاوه بر سهمیه‌بندی از روش ذخیره‌سازی نیز استفاده می‌کند، تفاوت دارد. از نظر نحوه پیاده‌سازی سیاست تبعیض روا و اقدام مثبت، دو کشور ژاپن و ایران در اختصاص سهمیه مناطق برای پذیرش دانشجو با هم مشابه‌اند. همچنین ایران با کشورهای برزیل و مالزی به دلیل تخصیص سهمیه بومی در پذیرش دانشجو مشابه است. افزون بر این، ایران به دلیل عدم تخصیص سهمیه جنسیتی در پذیرش دانشجو با کشورهای ترکیه و اتریش که دارای سهمیه جنسیتی در پذیرش دانشجو هستند، تفاوت دارد. در خصوص اختصاص سهمیه معلولان نیز ایران به دلیل عدم تخصیص چنین سهمیه‌ای در پذیرش دانشجو با کشورهای هندوستان و برزیل که چنین سهمیه‌ای را در پذیرش

سهمیه جنسیتی و با کشورهای هندوستان و برزیل در عدم تخصیص سهمیه معلولان تفاوت دارد. این تفاوت بیانگر اولویت‌های متفاوت کشورها در پرداختن به ابعاد مختلف نابرابری است. مثلاً، در کشور اتریش به منظور ایجاد تعادل جنسیتی، راهبردهایی برای تخصیص سهمیه به زنان در نظر گرفته شده است. همچنین، تخصیص سهمیه نژادی در کشورهایی مانند امریکا، برزیل، آفریقای جنوبی، هندوستان و مالزی مشاهده می‌شود، در حالی که در ایران، ژاپن و ترکیه چنین سهمیه‌ای وجود ندارد.

در مجموع نتایج این پژوهش بر ضرورت تدوین سیاست‌های عدالت آموزشی منطبق با شرایط بومی هر کشور تأکید دارد. اگرچه رویکردهای به کار گرفته‌شده در کشورهای مورد مطالعه می‌توانند الگویی برای اصلاح سیاست‌های کشور ما باشند، اما تقلید نسنجیده از الگوها و رویکردها بدون در نظر گرفتن زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی، کارایی لازم را نخواهد داشت. بر این اساس بازنگری در سازوکارها و زمان‌بندی اعمال سهمیه‌ها در کشور ضروری است، زیرا سهمیه‌ها باید موقتی باشند و هدف نهایی آنها ایجاد فرصت‌های برابر بدون نیاز به امتیازات ویژه باشد. علاوه بر این، پایش مستمر اثربخشی شیوه‌های سهمیه‌بندی و انطباق آنها با اهداف عدالت آموزشی، برای اطمینان از دسترسی عادلانه به آموزش عالی و جلوگیری از بروز بی‌عدالتی‌های جدید نیز حیاتی است. همچنین می‌توان به‌جای صرفاً تخصیص سهمیه، بر توانمندسازی افراد محروم از طریق برنامه‌های آموزشی، بورسیه‌های تحصیلی هدفمند و حمایت‌های آموزشی در طول تحصیل تأکید کرد. به طور کلی دستیابی به عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو فرایندی پیچیده و چندبعدی است که مستلزم درک عمیق بسترهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی هر جامعه است.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از معاونت محترم آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به‌سبب حمایت مالی در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

References

- Badat, S. (2008 March). Redressing the colonial/ apartheid legacy: Social equity, redress and higher education admissions in democratic South Africa [Paper presentation]. In *Affirmative action in higher education in India, the United States and South Africa*. New Delhi, India.
- Barghi, I., Delkhosh, V., & Golmohammanejad Bahrami, G. (2021). Assessing the educational status of students based on the types of entrance exam quotas (Case study: Azarbaijan Shahid Madani University). *Educational Measurement and Evaluation Studies*,

نژادی و تاریخی به عنوان محور اصلی سیاست‌های خود تأکید دارند، در ایران، اتریش و ترکیه، فلسفه اصلی بر رفع محرومیت‌ها، نابرابری‌ها و تبعیضات ناروا در آموزش عالی استوار است. این تفاوت ریشه‌ای، بیانگر چالش‌ها و اولویت‌های متفاوت هر کشور است که بر رویکردهای آن کشورها در راستای عدالت آموزشی تأثیر مستقیم می‌گذارد. مثلاً، در کشورهایی با سابقه طولانی تبعیض نژادی (مانند امریکا و آفریقای جنوبی)، سیاست اقدام مثبت به‌ایزاری برای جبران بی‌عدالتی‌های تاریخی تبدیل شده است. در مقابل، در ایران و برخی کشورهای مورد مطالعه، تمرکز بر مناطق محروم یا گروه‌های خاص اجتماعی، نشان‌دهنده تلاش برای کاهش شکاف‌های ناشی از توزیع ناعادلانه فرصت‌هاست. نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تمامی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه مورد مطالعه، به‌جز ایران، از سیاست «اقدام مثبت» به عنوان رویکرد اصلی در اجرای عدالت آموزشی در پذیرش دانشجو استفاده می‌کنند. در مقابل، ایران از سیاست «تبعیض روا» استفاده کرده است. این تفاوت رویکردی نشان می‌دهد که در ایران تأکید بر ایجاد فرصت‌های برابر با مداخله کمتر در ارائه امتیازات ویژه به افراد است، در حالی که در دیگر کشورهای مورد بررسی، برای جبران سریع‌تر نابرابری‌ها، اقدامات فعال‌تری صورت می‌گیرد. از سوی دیگر، یکی از شیوه‌های اصلی اجرای عدالت آموزشی در بیشتر کشورهای مورد مطالعه «سهمیه‌بندی» است. این روش، به اختصاص تعداد مشخصی از ظرفیت‌های پذیرش بر اساس نسبت‌های خاص به گروه‌های هدف اشاره دارد. مثلاً، در ایالات متحده امریکا، سهمیه‌بندی بر اساس نژاد برای ترویج تنوع در نظام آموزش عالی به کار گرفته شده است. در هندوستان، علاوه بر سهمیه‌بندی، از روش «ذخیره‌سازی» یا «رزرو» نیز برای گروه‌های آسیب‌دیده مانند دالیت‌ها استفاده می‌شود. این تنوع در روش‌های اجرایی، بیانگر تلاش کشورها برای یافتن مؤثرترین ابزارها متناسب با ویژگی‌های جمعیتی و اجتماعی خود است. در ایران نیز سهمیه‌بندی به شیوه‌های مختلفی از جمله سهمیه مناطق محروم، ایثارگران، مناطق آسیب‌دیده از بلایای طبیعی، نخبگان و بومی‌گزینی طبقه‌بندی شده است. این شیوه‌ها که از سال‌های دور (مانند سال ۱۳۴۸ با بومی‌گزینی) آغاز شده و پس از انقلاب اسلامی با هدف تحقق سیاست‌های عدالت‌خواهانه گسترش یافته است، بیانگر عزم و تعهد دولت به حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر و محروم در ایران است. افزون بر این، مقایسه نحوه پیاده‌سازی روش سهمیه‌بندی نشان می‌دهد که ایران با کشورهای ژاپن در اختصاص سهمیه مناطق و با کشورهای برزیل و مالزی در اختصاص سهمیه بومی‌گزینی شباهت دارد. این نشان می‌دهد که رویکردهای منطقه‌ای و بومی‌گزینی در برخی کشورها برای حل مسائل خاص منطقه‌ای یا توزیع نامناسب نیروی انسانی (مانند پزشکان در ژاپن) به کار گرفته می‌شوند. با وجود این، ایران با کشور ترکیه و اتریش در عدم تخصیص

- Mohammadsadeghi, M. (2011). Positive discrimination: fair discrimination or treating the effects of discrimination. *Legal Research Quarterly*, 14 (55), 28-46. (Persian)
- Gururaj, S., Somers, P., Fry, J., Watson, D., Cicero, F., Morosini, M., & Zamora, J. (2021). Affirmative action policy: Inclusion, exclusion, and the global public good. *Policy Futures in Education*, 19 (1), 63-83. DOI:10.1177/14782103209401
- Jalili Marand, A. R., Mutaffaker Azad, M. A., & Fallahi, F. (2018). The views of Hayek, Rawls, Motahhari and Sadr on social justice with an emphasis on the nature of justice. *Journal of Economic Essays; An Islamic Approach*, 15 (29), 173-199. (Persian)
DOI: 10.30471/iee.2018.1447
- Karaaslan, C. (2023). *Positive discrimination for women in universities! Good news for women from YÖK on March 8*. Retrieved from: <https://www.sabah.com.tr/egitim/universitelerde-kadinlara-pozitif-ayrimcilik-yokten-kadinlara-8-mart-mujdesi-6386926>
- Kaus, L. (2017). *The 'race' for admission: (Un) equal access to higher education in South Africa and Brazil* (MA. Thesis). Vienna.
- Kaya, Sh. (2023). Evaluating administrative obligations within the framework of the principles of equality, positive discrimination, and distributive justice. *Journal of Administrative Law and Administrative Sciences*, (21), 85-119. DOI :10.26650/ihid.21.008
- Keplinger, M. (2019). Social dimension in higher education: Austrian national strategy on the social dimension of higher education [Paper presentation]. In *Kick-off conference for the ERASMUS+ PROJECT SIDERAL - Social and international dimension of education and recognition of acquired learning*, Zadar, Croatia.
- Killen, M., Yee, K. M., & Ruck, M. D. (2021). Social and racial justice as fundamental goals for the field of human development. *Human Development*, 65 (5-6), 257-269. DOI: 10.1159/000519698
- Kuspinar, H. (2016). *Affirmative action and education equity in higher education in the United States and Canada* (MA. Thesis). McGill University, Canada.
- Lee, H. A. (2012). Affirmative action in Malaysia: Education and employment outcomes since the 1990s. *Journal of Contemporary Asia*, 42 (2), 230-254.
DOI: 10.1080/09500782.2012.668350
- Madureira, M. L. A., Brandao, C. F. B. & Laham, S. A. D. (2021). Historical overview of comparative education: George Bereday's contributions. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25 (4), 1881-1897. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.4.15930
- 11 (35), 135-162. (Persian) DOI: 10.22098/rcap.2023.2406
- Basant, R., & Sen, G. (2020). Quota-based affirmative action in higher education: Impact on other backward classes in India. *The Journal of Development Studies*, 56 (2), 336-360.
DOI: 10.1080/00220388.2019.1573987
- Bodoh-Creed, A. & Hickman, B.R. (2018). Pre-college human capital investment and affirmative action: A structural policy analysis of US college admissions. *KSSRN Electronic Journal*.
DOI: 10.2139/ssrn.3008669
- Council of Higher Education in turkiye. (2024). *Turkish higher education system*. Retrieved from: <https://www.studyinturkiye.gov.tr/StudyinTurkey/ShowDetail?rID=Ec/rgHEN8Zg=&&cId=PE4Nr0mMoY4=>
- Dortaj, F., & Moosapour, N. (2023). Evaluation of educational performance of quota and non-quota student in humanities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 11 (3), 79-101. (Persian)
- Edor, E. J. (2020). John Rawls's concept of justice as fairness. *PINISI Discretion Review*, 4 (1), 179-190.
DOI: 10.26858/pdr.v4i1.16387
- Emrani, S., Bakhshloo, R., & Mohammadi, M. (2022). Affirmative action or licit discrimination? A reflection on the concept of discrimination in the legal system of Iran; Case study of indigenous employments. *Administrative Law*, 9 (30), 99-120. (Persian)
DOI: 10.52547/qjal.9.30.99
- Fereydouni, S., Rashidi, Z., & Rouhani, Sh. (2018). Comparative study of university structures in Iran and other countries around the world in order to propose a way to downsize universities and academic departments. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://irphe.ac.ir/files/site1/files/Book/8_Books/2.pdf (Persian)
- Ghanbari, A., & Taleghani, G. (2023). Theories of justice and their applications in the field of educational policy in Iran (Case study: Student admission quotas). *The Journal of New Thoughts on Education*, 19 (3), 137-158. (Persian)
DOI: 10.22051/jontoe.2022.39548.3528.
- Ghanbari, A., Abbasi, T., & Amiri, M. (2020). The policy evaluation; The laws of student admission in Iran in terms of justice. *Iranian Journal of Public Policy*, 6 (2), 95-114. (Persian)
DOI: 10.22059/jppolicy.2020.77615
- Gorji Azandariani, A. A., Tabari, H., & Mir



- Maes, D. P., Tucher, J., & Topaz, C. M. (2021). Affirmative action, critical mass, and a predictive model of undergraduate student body demographics. *Plos one*, 16 (5), e0250266.
DOI: 10.1371/journal.pone.0250266
- Majidi, H. & Omid, M. (2019). A Comparative Study of Justice from the Perspective of Morteza Motahhari and Michael Walzer. *Journal of Political Knowledge*, 14 (2), 1-34. (Persian) DOI: 10.30497/pk.2019.2498
- Matsumoto, M., Takeuchi, K., Tanaka, J., Tazuma, S., Inoue, K., Owaki, T., ... & Maeda, T. (2016). Follow-up study of the regional quota system of Japanese medical schools and prefecture scholarship programmes: A study protocol. *BMJ open*, 6 (4), e011165. DOI:10.1136/bmjopen-2016-011165
- Mehr News Agency. (2023). *Everything we need to know about the entrance exam quotas*. Mehrnews, Department and University, Higher Education, News Code 6218751. Retrieved on 25 July 2025 from <https://www.mehrnews.com/news/6218751/> (Persian)
- Odigwe, F., & Swem, T. (2016). Nigerian university quota admission system and quality of education in universities in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*, 9 (4), 325-332. <https://www.ij sre.com.ng/assets/vol.%2C-9%284%29-odigwe---swem.pdf>
- Omeje, J. C., Egwa, E. I., & Adikwu, V. O. (2016). Impact of quota system and catchment area policy on the university admissions in North Central Nigeria. *Sage Open*, 6 (2), 2158244016654951. DOI:10.1177/2158244016654951
- Otero, S., Barahona, N., & Dobbin, C. (2021). *Affirmative action in centralized college admission systems: Evidence from Brazil*. Unpublished manuscript. Retrieved from: https://economics.yale.edu/sites/default/files/jmp_affirmative_action_in_centralized_college_admission.pdf
- Ozeki, S., Kasamo, S., Inoue, H. & Matsumoto, S. (2022). Does regional quota status affect the performance of undergraduate medical students in Japan? A 10-year analysis. *International Journal of Medical Education*, 30 (13), 307-314. DOI: 10.5116/ijme.6372.1fce.
- Parvin, K. & Arefi, M.S. (2023). Positive discrimination in higher education; A comparative study of the United States, India and Iran. *Public Law Studies Quarterly*, 53 (2), 673-692. (Persian)
DOI: 10.22059/jplsqr.2021.296554.2303
- Pu, Y. (2020). College admission in three Chinese provinces: Province-specific versus pooling quotas. *China Economic Review*, 60, 101299.
DOI: 10.1016/j.chieco.2019.04.007
- Ramezani, Z. (2024). Ambiguity in the regulation of the fairness of the entrance exam. *Farhikhtegan Newspaper*; No. 4240. Retrieved from <https://farhikhtegandaily.com/page/257455/>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh, & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 349-367). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4939-3216-0_19
- Sadeghi Jafari, J., Roshan, M. & Shakoori Ganjavi, H. (2011). A comparative study between the educational performance of the isargari (sacrifice) and regional quota students in daily courses of state universities. *Higher Education Letter*, 3 (10), 51-75. (Persian)
- Salmi, J. & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5 (1), 47-72.
DOI: 10.1080/23322969.2020.1835529
- Sarin, A., & Gupta, S. (2014). Quotas under the right to education: Not leading towards an egalitarian education system. *Economic and Political Weekly*, 49 (38), 65-72.
<https://ideas.repec.org/p/iim/iimawp/12132.html>
- Schwartzman, L. F., & Paiva, A. R. (2016). Not just racial quotas: Affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (4), 548-566.
DOI: 10.1080/01425692.2014.973015
- Soemantri, D., Karunathilake, I., Yang, J. H., Chang, S. C., Lin, C. H., Nadarajah, V. D., ... & Ponnampuruma, G. (2020). Admission policies and methods at crossroads: A review of medical school admission policies and methods in seven Asian countries. *Korean Journal of Medical Education*, 32 (3), 243-256. DOI: 10.3946/kjme.2020.169.
- Wang, Y. (2023). Expanding access to higher education: The case for using minority quotas or reserves to increase diversity. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*, 34, 67-73. DOI:10.54254/2754-1169/34/20231676
- Wasson, G. P. (2004). *Affirmative action: Equality or reverse discrimination?* (MA. Thesis). Liberty University, Virginia.
- Wroblewski, A. (2021). Quotas and gender competence: Independent or complementary approaches to gender equality? *Frontiers in Sociology*, 6, 740462.
DOI: 10.3389/fsoc.2021.740462
- Yazdani, S., Dashti Rahmatabadi, M., Afshar, L., Ahmady, S., & Derakhshan, A. (2020). A study of necessary

activities for moving towards educational equity in higher education. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 228-238. (Persian)

Zakersalehi, G. (2012). Malaysia higher education: Developments and its future outlook. *Higher Education Letter*, 5 (19), 95-126. https://journal.sanjesh.org/article_15118.html?lang=en

Zarandi, S. (2024). *An Overview of Comparative Research*

Methods: Theories, approaches and perspectives. Comparative Public Administration, 1 (4), 1-21. (Persian) DOI: 10.22098/cpa.2024.14476.1029

Zarei, M. H., & Mohammadi, H. (2014). Positive Discrimination in Higher Education with Emphasis on Special Quotas. *Journal of "Majlis and Rahbord" (Parliament and Strategy)*, 20 (76), 5-34. (Persian)



محسن نظرزاده زارع

دانش آموخته دکتری رشته مدیریت آموزش عالی از دانشگاه تهران است. او دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر است. حوزه‌های مطالعاتی و پژوهشی ایشان عبارت‌اند از شایستگی منابع انسانی، مرزگستری دانشگاهی، همخوانی آکادمیک و دانشگاه تراز جهانی.



منیژه بهامیریان

دانش آموخته دکتری رشته مدیریت آموزش عالی از دانشگاه علوم و تحقیقات تهران است. او در حال حاضر در سمت دستیار معاون آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فعالیت می‌کند.



روح‌الله رازی

دانش آموخته دکتری رشته مدیریت تولید از دانشگاه تربیت مدرس و کارشناسی ارشد مدیریت صنعتی از دانشگاه امام صادق (ع) است. او دانشیار گروه علوم تصمیم و سیستم‌های پیچیده دانشگاه امام صادق (ع) است. حوزه‌های مطالعاتی و پژوهشی ایشان عبارت‌اند از مدیریت تولید، ارزیابی عملکرد، بهرموری و کیفیت.

