

The Commodification of Education and the Reproduction of Educational Inequality: Teachers' Narratives in Tabriz (A Qualitative Study)

Ahmad Asgharzadeh 

PhD Candidate in Sociology, Kashan University, Kashan, Iran/ asgharzadeh_8@yahoo.com

Asadollah Babaei-Fard (Corresponding author) 

Associate Professor, Department of Social Sciences, Kashan University, Kashan, Iran/ babaiefardm@gmail.com

Mohammadreza Tamannaei-Far 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran/ tamannai@kashanu.ac.ir

Abstract

This study probes teachers' narratives of how educational inequality is reproduced amid the commodification of schooling. Educational justice is conceived as equal access to learning opportunities and resources—an aspiration that under current conditions in Iran's education system has become a central challenge. Drawing on the perspectives of Bourdieu, Illich, and Coleman, the study uses thematic narrative analysis of in-depth interviews with 30 teachers from various schools in Tabriz, examining mechanisms through which injustice is reproduced. Findings indicate that monetization of education substantially contributes to inequality across schools. The core theme is that education—expected to function as a vehicle for social mobility, change, and equal access—has become increasingly monetized. Four key themes signal this: (1) social and cultural distinction; (2) growth of fee-charging non-state schools; (3) unequal access to quality education; and (4) family poverty and its consequences. Additional dynamics under monetization foster injustice: the dominance of online learning with unequal access to technologies; the diminishing educative role of schools; and the concentration of poverty in disadvantaged neighborhoods. Together, these processes channel advantages to privileged groups while constraining the trajectories of low-income students. In conclusion, the study underscores the need for policy interventions to mitigate inequalities—interventions that address schooling costs, regulate the private sector, strengthen public schools, and improve equitable access to digital infrastructures.

Keywords: Commodification of Education; Educational Inequality; Thematic Narrative Analysis; Social Reproduction; Private/non-state schools.



Social Problems of Iran, Vol. 16, No. 2, Summer 2025

Pages 9–52



2476-695X© The Author(s). Published by Kharazmi University

ISSN: 2476-6933

Extended Abstract

1. Introduction

Over the past decades, the rise of neoliberal policies in the social and cultural domains has increasingly subjected education to processes of commodification and marketization. Once regarded as a primary mechanism for social mobility, equality of opportunity, and social justice, education has now been transformed into a commodity whose accessibility is closely tied to families' economic and social capital and their ability to navigate increasingly competitive educational markets. Under such conditions, existing inequalities are not only reproduced but also reinforced through the educational system and legitimized by broader ideological discourses that portray inequality as the outcome of individual effort rather than structural constraint. This phenomenon is particularly evident in major Iranian cities such as Tabriz. Despite its relatively advanced educational infrastructure, Tabriz has witnessed a growing gap in access to educational opportunities. The expansion of private schools, the escalation of educational costs, and the economic vulnerabilities of low-income households have created a dualized educational landscape. What was once imagined as a universal right has gradually become a stratified privilege, shaped by the intersection of class, gender, and geography. Consequently, the educational system has become a key site for the reproduction of inequality. Wealthier families, through their economic, cultural, and social resources, are able to invest more substantially in their children's education, thereby reproducing and consolidating their privileged status across generations. Conversely, low-income and marginalized families, constrained by economic deprivation and limited cultural capital, often relegate education to a lower priority. This results in increased dropout rates, early entrance into the labor market, child labor, and early marriages, particularly among girls. The erosion of the public nature of education further exacerbates these disparities, as state policies implicitly legitimize the transfer of responsibility from public institutions to individual households.

The present study therefore aims to explore how educational injustice is reproduced through the commodification of schooling in Tabriz. Its significance lies in uncovering how macro-level educational policies manifest in micro-level everyday practices of students and families, producing two distinct responses: (1) among upper classes, a strategy of investment in education to reproduce privilege, and (2) among lower classes, a forced withdrawal from education due to economic and cultural deprivation. By situating these dynamics within the broader political economy of education, the study highlights the structural character of educational injustice and its long-term implications for social cohesion, class mobility, and democratic participation, while also pointing to the urgent need for renewed debates on the meaning of equality and the role of the state in safeguarding it.

2. Methodology

This research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews as its primary method. The qualitative design was chosen in order to capture the lived experiences, perceptions, and narratives of participants regarding educational inequality and injustice. Sampling was purposeful, including students, parents, and teachers from diverse districts of Tabriz. While some participants were selected from affluent central and northern neighborhoods with relatively better educational resources, others came from the southern and peripheral areas where deprivation is more acute. Care was taken to ensure class and gender diversity among participants.

Data collection relied on open-ended questions concerning experiences of schooling, barriers to educational access, perceptions of fairness, the implications of rising educational costs, and aspirations for the future. Interviews were audio-recorded and fully transcribed.

Data analysis was conducted through thematic analysis. Interview transcripts were repeatedly reviewed, codes were generated, and key themes were identified and organized into conceptual categories. To enhance validity, triangulation strategies such as diversity of sources, peer debriefing, and comparison with prior research findings were applied.

3. Findings

Analysis revealed that educational inequality in Tabriz is reproduced through the commodification of schooling across three major dimensions:

(a) Unequal Access to Educational Resources: Participants highlighted that supplementary resources such as private tutoring, extracurricular classes, private schools, digital learning tools, and cultural centers (libraries, art institutes) are not equally available. Wealthy families can afford such investments, while low-income households struggle to provide even basic educational needs.

(b) Economic and Cultural Poverty: Deprivation is not merely economic but also cultural. Families with lower educational attainment often lack the cultural capital necessary to value and prioritize schooling. The intersection of economic and cultural poverty leads to deprioritization of education, with children pushed toward early labor participation, dropout, or premature marriage.

(c) Social and Individual Consequences: Educational injustice produces profound consequences. Parents in disadvantaged classes experience frustration and a sense of failure, while students express hopelessness, lack of motivation, and resignation to precarious futures in informal labor markets. In contrast, privileged families mobilize their economic and cultural resources to secure access to elite universities and high-status positions for their children.

(d) Class-based Duality in Educational Strategies

The findings underscore a duality:

- Upper classes commodify education as an investment strategy to reproduce and consolidate social privilege.
- Lower classes, by contrast, experience exclusion from quality education due to the burdens of cost and lack of cultural capital, thus remaining trapped in cycles of poverty and inequality.

These findings resonate with previous research (e.g., Hosseinzadeh & Mombini, 2018; Ra'fati et al., 2019; Zare Shahabadi & Bonyad, 2014; Nazari Roudbali, 2013), all of which emphasize the role of economic and cultural deprivation in perpetuating educational inequalities in Iran.

4. Conclusion

The study demonstrates that the commodification of education has intensified educational injustice in Tabriz. Rather than serving as a pathway toward social equality, education has become a mechanism for reproducing class divisions. Upper classes, through systematic investment, preserve their privileged status, while lower classes are structurally marginalized from quality education.

This trend signals a profound transformation of education from a liberatory and justice-oriented institution into an instrument of inequality reproduction. The long-term consequences include entrenchment of class stratification, reduced social mobility, intergenerational poverty, and heightened social vulnerabilities.

Accordingly, the findings suggest several policy implications at multiple levels:

- School level: enforcing transparency in tuition fees, strengthening public schools in disadvantaged areas, and monitoring the quality of private schools.
- Municipal and provincial level: introducing supportive programs through municipalities and provincial education authorities to provide free or low-cost extracurricular classes in marginalized neighborhoods.
- National level: revisiting private education policies, regulating profit-oriented educational advertisements, and designing redistributive policies such as vouchers or educational subsidies for low-income groups.

While the generalizability of these findings is limited to the local context of Tabriz, the similarity of patterns across other Iranian metropolises indicates a broader trend at the national level. Future research should extend this inquiry to other cities in order to strengthen the external validity of the results.

In sum, the commodification of education in Iran, exemplified in Tabriz, illustrates how neoliberal educational reforms exacerbate inequality, transforming education from a vehicle of social justice into a field of stratification and exclusion.

Keywords: Commodification of Education; Educational Inequality; Thematic Narrative Analysis; Social Reproduction; Private/non-state schools.

پولی شدن آموزش و بازتولید بی عدالتی آموزشی: روایت معلمان در تبریز (مطالعه کیفی)

احمد اصغرزاده^۱  اسدالله بابایی فرد^۲  محمد رضا تمنایی فرد^۳ 

چکیده

تحقیق حاضر به دنبال واکاوی روایت های معلمان درباره بازتولید بی عدالتی آموزشی در بستر پولی شدن آموزش است. عدالت آموزشی در دسترسی برابر به امکانات و فرصت های یادگیری معنا می یابد؛ امری که در وضعیت کنونی نظام آموزشی ایران به یکی از چالش های اساسی بدل شده است. این پژوهش با تکیه بر نظریه های بوردیو، ایلچ و کلمن، به بررسی نابرابری آموزشی پرداخته و با بهره گیری از روش تحلیل مضمون روایی و انجام مصاحبه عمیق با ۳۰ نفر از معلمان انواع مدارس شهر تبریز، چگونگی بازتولید بی عدالتی آموزشی را در این شهر تحلیل کرده است. یافته ها نشان داد که فرایند پولی شدن آموزش، به طور معناداری به بازتولید نابرابری در مدارس منجر شده است. مضمون اصلی پژوهش بیان می کند آموزش (که باید وسیله تحرک اجتماعی، تغییر مثبت و دسترسی برابر به فرصت ها و امکانات باشد)، بیش از پیش به سمت پولی شدن سوق یافته است. تمایز اجتماعی و فرهنگی، گرایش به مدارس پولی و غیردولتی، نابرابری در دسترسی به آموزش با کیفیت و فقر خانواده ها و پیامدهای آموزشی آن، چهار مضمون کلیدی مرتبط با پولی شدن آموزش اند. همچنین، نتایج نشان داد که در شرایط پولی شدن آموزش، عواملی همچون سلطه فضای مجازی بر فرایند یاددهی-یادگیری و عدم دسترسی برابر دانش آموزان به آن، کم رنگ شدن نقش تربیتی مدارس و کاهش کارکردهای آموزشی و فقر خانواده های ساکن در مناطق کم برخوردار، بستر بازتولید بی عدالتی آموزشی را فراهم ساخته است. در نهایت، این یافته ها بر ضرورت سیاست گذاری در سطوح مختلف برای کاهش نابرابری های آموزشی تأکید می کنند.

کلیدواژگان: پولی شدن آموزش؛ بی عدالتی آموزشی؛ تحلیل مضمون روایی؛ بازتولید اجتماعی؛ مدارس غیردولتی.

۱. دانشجوی دکترای جامعه شناسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران/ asgharzadeh.8@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول) / babaiefardm@gmail.com

۳. عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران/ tamannai@kashanu.ac.ir



۱. مقدمه و بیان مسئله

با در نظر گرفتن تأثیر آموزش در تحرک اقتصادی و اجتماعی طبقات، می‌توان آن را به منزله نهادی اساسی در حوزه‌های گوناگون مطالعه کرد. آموزش قادر است به تغییر بیانجامد و این تغییرات نقش‌های اجتماعی اشخاص را با دگرگونی مواجه سازد (اپل، ۱۳۹۵: ۳۸). به بیان دیگر، آموزش با افزایش سرمایه انسانی اقشار کم‌درآمد می‌تواند امکان دسترسی آنان به تخصص‌های بیشتر و بهبود معیشت را فراهم آورد. ساخاروپولوس^۱ آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری معرفی می‌کند و بر این باور است که آموزش همانند سایر اشکال سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی می‌تواند به توسعه اقتصادی یاری رساند و همانند سرمایه‌گذاری در سرمایه فیزیکی، موجب ارتقای سطح درآمد گروه‌های فرودست شود (ساخاروپولوس، ۱۳۷۳: ۱۳). از این رو، یکی از نقش‌های آموزش در نگاه بسیاری از اندیشمندان، کاهش بی‌عدالتی، تغییر موقعیت طبقاتی و تقویت تحرک اجتماعی است (اپل، ۱۳۹۵: ۴۰).

در مقابل، آموزش می‌تواند نقشی معکوس ایفا کند و به بازتولید بی‌عدالتی در سطح جامعه منجر شود. بورديو بر این باور است که نهادهای دموکراتیک نوین، همچون مدرسه و دانشگاه که برای تحقق برابری فرصت‌ها شکل گرفته‌اند، در عمل قادر به کاستن از شکاف طبقاتی نبوده‌اند؛ زیرا فرصت‌ها و امکانات آموزشی برای همه گروه‌های اجتماعی یکسان توزیع نشده است. پیامد این وضعیت، استمرار قشربندی اجتماعی و نوعی بی‌تحرکی اجتماعی است (بریزیس و هیلیر، ۲۰۱۷). بر این اساس، عدالت آموزشی به مثابه پیش‌شرط عدالت اجتماعی اهمیت مضاعفی می‌یابد. عدالت آموزشی عبارت است از فراهم بودن فرصت‌های برابر برای همه افراد جامعه، به گونه‌ای که بدون فشارهای فرهنگی، اجتماعی یا مالی بتوانند خود را برای مشارکت فعال در اجتماع آماده سازند. برابری فرصت‌ها و امکانات آموزشی هدف غایی نیست، بلکه ابزاری برای کاستن از نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی تلقی می‌شود. در این چهارچوب، تساوی در دسترسی، بُعد کمی عدالت آموزشی و تساوی در موفقیت، بُعد کیفی آن به شمار می‌آید (تامل، ۲۰۰۱: ۱۳۳). به بیان دیگر، کسانی که از استعدادهاى مشابه برخوردارند باید امکان برابری برای رشد و کامیابی در نظام آموزشی داشته باشند و موقعیت اجتماعی آنان بر پایه استعداد و توانایی‌هایشان رقم بخورد، نه بر پایه تبار خانوادگی (مسعودی، ۱۳۸۰: ۱۵).

1. Sakharapolus
2. Brezis & Hellier
3. Tomul

بحث عدالت یا بی عدالتی آموزشی، در عمل به معنای نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی میان مناطق مختلف، میان دختران و پسران، یا میان اقلیت ها و اکثریت هاست (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۹۸: ۴۷). مفروضه اساسی این پژوهش نیز بر این نکته استوار است که با پولی شدن آموزش، نابرابری ها تشدید و عدالت آموزشی بازتولید می شود. هدف این تحقیق واکاوی چگونگی این روند بر پایه روایت های معلمان است. پولی شدن آموزش به مثابه یک چالش کلان اجتماعی طی سال های اخیر ابعاد گوناگون نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است. در این چهارچوب، باید توجه داشت که بسیاری از تحلیل ها بیانگر نفوذ منطق بازار به عرصه هایی از زندگی اجتماعی اند که پیش تر بر اساس هنجارهای غیربازاری سامان یافته بودند. حوزه آموزش نیز از این قاعده مستثنا نیست. می توان گفت ما در دورانی هستیم که تقریباً همه چیز قابل خرید و فروش است؛ به گونه ای که در چند دهه اخیر، بازار و ارزش های حاکم بر آن، به طور واضح بر زندگی ما سایه افکنده اند (سندل، ۱۴۰۲: ۳).

در نتیجه، تغییراتی در ساختار و محتوای مدارس رخ داده و مفاهیمی همچون «اقتصاد دانش» یا «دانش برای سود» (کالینیکوس، ۱۳۹۱؛ بوردیو، ۱۳۹۶) رواج یافته اند. این تغییرات برای طبقات مختلف پیامدهای متفاوتی داشته است. در سال های اخیر گفتمان های گسترش آموزشی با فناوری های خاص خود، از تغییر تدریجی به سوی سیطره بازار و کاهش عدالت آموزشی حکایت دارند. چنان که فخرزاده (۱۴۰۰) نیز نشان داده است، در چنین بستری آموزش رایگان بیش از پیش به رؤیایی دست نیافتنی بدل شده و فشار هزینه ها بر خانواده های کم بر خوردار افزایش یافته است. دغدغه اصلی در این میان، پرسش از سرنوشت عدالت آموزشی در چنین بستری است. عدالت آموزشی فرایندی پویا و چندبُعدی است که نه تنها بر توزیع و بازتوزیع امکانات، فرصت ها و منابع آموزشی تأکید دارد، بلکه می کوشد عوامل و ریشه های ناعدالتی های آموزشی و محدودیت های تربیتی را نیز به چالش بکشد. در این مسیر، هدف آن است که توانایی های افراد با اتکا بر کشف و پرورش استعدادهاشان تقویت شود تا بتوانند به خودمختاری و توانمندی فردی دست یابند. در نهایت، عدالت آموزشی در قالب فرایند توزیع عادلانه امکانات، سعی در تأمین رضایت و برآوردن نیازهای یادگیری افراد جامعه دارد (روزیتر، ۲۰۰۸). این مسئله در عمل چالش های بسیاری برای خانواده ها، دانش آموزان و معلمان به همراه داشته است.

1. Sandel

2. Callinicos

3. Rossiter

با این حال، تأثیر این چالش‌ها برای همگان یکسان نبوده و بسته به سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها تفاوت کرده است. پولی شدن آموزش، پیامدهایی متفاوت برای طبقات اجتماعی مختلف ایجاد کرده و روندی تدریجی به سوی غلبه منطق بازار و تضعیف عدالت آموزشی را رقم زده است. بر همین اساس، در ایران معاصر نیز تغییرات در اقتصاد سیاسی، به‌ویژه پس از جنگ ایران و عراق و با اجرای سیاست‌های مبتنی بر اصل ۴۴ قانون اساسی، فضای جدیدی برای خصوصی سازی آموزش ایجاد کرده است (حیدری، ۱۳۹۶: ۱۰). این روند، در عمل اصول عدالت محور قانون اساسی همچون اصول ۳۰ و ۴۳ را در حاشیه قرار داده است.

مطالعات متعددی درباره خصوصی سازی و تجاری سازی آموزش در سطح کلان ایران انجام شده است؛ اما خلأ پژوهشی مهمی در زمینه تحلیل کیفی مبتنی بر روایت معلمان، به‌ویژه در سطح شهری همچون تبریز، همچنان باقی است. از این رو تحقیق حاضر بر این بستر به‌طور خاص بر کلان شهر تبریز متمرکز است و می‌کوشد این خلأ را پر کند. تبریز همچون دیگر کلان شهرهای ایران، شاهد نابرابری‌های آشکار میان مناطق مختلف در دسترسی به خدمات عمومی، به‌ویژه خدمات آموزشی، است. در این شهر، توان اقتصادی خانواده‌ها نقشی تعیین کننده در بهره‌مندی از فرصت‌های آموزشی دارد. این امر می‌تواند به پیامدهایی چون ترک تحصیل، یادگیری ناقص دروس و بازتولید موقعیت اقتصادی و فرهنگی گروه‌های برخوردار بینجامد. روند واگذاری روزافزون مدارس به بخش خصوصی و رشد مدارس غیردولتی، مسئله عدالت آموزشی را در چهارچوب آموزش دولتی با چالش جدی مواجه ساخته است.

بر این مبنا، پرسش اصلی این پژوهش چنین صورت بندی می‌شود: در شرایط پولی شدن روزافزون آموزش در تبریز، بی عدالتی آموزشی چگونه بازتولید می‌گردد؟ برای پاسخ گویی به این پرسش، روایت‌ها و تجربه‌های معلمان به عنوان کنشگران مستقیم عرصه آموزش دست‌مایه اصلی تحلیل قرار گرفته است.

۲. چهارچوب مفهومی

پولی شدن آموزش، خصوصی سازی و تجاری سازی، هرچند در بسیاری از متون به صورت مترادف به کار رفته‌اند، اما در تحلیل جامعه‌شناختی باید میان آن‌ها تمایز قائل شد. پولی شدن به معنای وابسته کردن روزافزون خدمات آموزشی به پرداخت مستقیم خانواده‌هاست؛

خصوصی‌سازی به واگذاری مدارس و نهادهای آموزشی به بخش خصوصی و کاهش نقش دولت در تأمین خدمات آموزشی اشاره دارد؛ و تجاری‌سازی یا کالاسازی بیانگر نفوذ منطق بازار به آموزش و تبدیل دانش، مدرسه یا حتی «فرایند یادگیری» به کالاهایی قابل خرید و فروش است. این سه فرایند به رغم تفاوت‌های مفهومی، در عمل بر یکدیگر اثر می‌گذارند و در نهایت به محدود شدن عدالت آموزشی می‌انجامند.

پولی‌سازی به مثابه سیاستی حاکمیتی که نتیجه آن تجاری‌سازی و کالاسازی آموزش است، ریشه در مبانی لیبرالی دارد که می‌کوشد الگوهای بازار آزاد را بر نظام آموزش و پرورش تحمیل کند. مطابق منطق بازار آزاد در اقتصاد لیبرالی و نئولیبرالی، پول ابزار و معیار بهره‌مندی از امکانات و زندگی بهتر است و بی‌پولی مساوی است با نداشتن شایستگی برای دستیابی به زندگی مطلوب.

غلبه این منطق بر نظام تعلیم و تربیت، به معنای برخورداری از آموزش بر اساس توان مالی خانواده‌ها و محروم شدن اقشار ضعیف از حق آموزش عمومی است. چنین تعریفی از پولی‌شدن آموزش در تضاد با عدالت آموزشی قرار دارد و موجب می‌شود متربیان خانواده‌های کم‌برخوردار از چرخه آموزشی بازمانند، نظام آموزش عمومی تضعیف شود و در درازمدت شکاف‌های طبقاتی در سطوح اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جامعه تعمیق یابد (اعرافی و کاظمی، ۱۴۰۳).

اندیشمندان بسیاری از جمله کارل مارکس، جورج لوکاچ و کارل پولانی از دیرباز به سلطه منطق کالایی و مناسبات بازار و پیامدهای پولی‌شدن بر سپهر اجتماعی مدرن پرداخته‌اند. اغلب این متفکران در تقابل با اقتصاددانان کلاسیک مانند آدام اسمیت و ریکاردو، منطق سرمایه‌داری را مورد انتقاد قرار داده و بر این نکته تأکید کرده‌اند که نظام سرمایه‌داری کلیت جامعه را به سود اقتصاد مصادره کرده و همه چیز را به سان کالا در بازار عرضه می‌کند (عبداله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). در چنین شرایطی، مراکز آموزشی به شرکت‌هایی شباهت می‌یابند که تربیت و آموزش را به عنوان کالا عرضه می‌کنند و متربیان و والدین در جایگاه مشتریان قرار می‌گیرند. روابط آن‌ها با نهادهای آموزشی همانند روابط مشتری با شرکت‌های تجاری است. انتخاب آزاد، جلب رضایت مشتری، پرداخت در برابر خدمات، حرکت آموزش به سوی دستاوردهای زودبازده اقتصادی و افزایش رقابت میان نهادهای تربیتی برای کسب درآمد بیشتر از طریق تجاری‌سازی دانش و تربیت دانش‌آموزان به مثابه مشتریان، از مهم‌ترین پیامدهای تجاری‌سازی آموزش به شمار می‌رود.

در پولی سازی آموزش، معیار برخورداری هر فرد از تعلیم و تربیت، سرمایه اقتصادی اوست؛ زیرا دولت مسئولیت آموزش را به بخش خصوصی واگذار می کند و افراد ناگزیرند برای بهره مندی از مواد آموزشی شهریه پردازند. بنابراین، میزان بهره مندی از آموزش و نتایج آن (مانند فرصت های شغلی) وابسته به سرمایه اقتصادی خانواده هاست.

در این مدل، مراکز آموزشی با بهره گیری از شیوه هایی چون برگزاری کلاس های فوق برنامه، تبلیغات تجاری، پروژه های تبلیغاتی کالاهای شرکت های بیرونی و جذب دانش آموزان برخوردار از توان مالی بالا می کوشند به درآمدزایی پردازند (محمدی، ۱۳۹۳). بدین ترتیب، هدف عرضه کنندگان خدمات آموزشی تولید ارزش مصرفی نیست، بلکه تولید ارزش مبادله ای است؛ یعنی سودآوری، کمیت و کیفیت آموزش را تعیین می کند و در چنین شرایطی عدالت آموزشی به حاشیه رانده می شود.

پی یر بوردیو از برجسته ترین نظریه پردازانی است که به مسئله نابرابری و به ویژه تمایز اجتماعی پرداخته است. او جامعه را فضایی اجتماعی مرکب از میدان هایی درهم تنیده می داند که کنشگران در آن ها با تکیه بر منش ها و سرمایه های گوناگون در تعامل و رقابت قرار می گیرند. «بوردیو در بُعد هستی شناختی، جامعه را فضایی اجتماعی می بیند که از مجموعه میدان ها و افرادی با منش های متناسب با آن میدان ها شکل گرفته است. کنشگران، در چهارچوب قواعد میدان های اجتماعی و بر پایه منش های خود، برای دسترسی به سرمایه ها کنش می کنند و هم زمان با تثبیت یا تغییر فضای اجتماعی اثر می گذارند. از این رو فرد هم مختار است و هم مقید به ساختار. عمل او برآیندی است از شرایط محیطی و ویژگی های فردی، اعم از روانی و شخصیتی» (گرنفل، ۱۳۹۸: ۱۵).

در این میان، میدان آموزش جایگاهی مهم دارد؛ زیرا حامل سرمایه های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خاص است. نهادهای آموزشی، به بازتولید نحوه توزیع سرمایه فرهنگی یاری می رسانند و از رهگذر آن، به بازتولید ترکیب طبقات اجتماعی کمک می کنند (بوردیو، ۱۴۰۲: ۵۴). بدین معنا، کنش های تربیتی در میدان آموزش بازتاب منافع طبقات مسلط است و در راستای بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی عمل می کند (جنکینز، ۱۳۹۶: ۱۶۴).

بوردیو تأکید می کند که سرمایه گذاری در آموزش زمانی افزایش می یابد که راهبردهای بازتولید مستقیم سرمایه اقتصادی (مانند وراثت) کارآمدی کمتری داشته باشند (بوردیو،

1. Grenfell

2. Jenkins

۵۵:۱۴۰۲). از این رو، آموزش به میانجی اصلی برای دسترسی به موقعیت‌های اجتماعی بدل می‌شود و فرصت‌های برابر در آموزش باید تضمین‌کننده موفقیت اقتصادی همه فرزندان باشد.

بورديو در «بازتوليد» (۱۹۷۰) و «وارثان» (۱۹۶۴) نشان می‌دهد چگونه سلطه فرهنگ طبقه فرادست در میدان آموزشی، دارندگان سرمایه فرهنگی ارثی را از دیگران متمایز می‌سازد و ساختار اجتماعی موجود را بازتولید می‌کند. هرچه فاصله میان فرهنگ آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خانوادگی (سرمایه و منش) کمتر باشد، احتمال موفقیت بیشتر است؛ و هرچه فاصله بیشتر باشد، خطر طردشدگی افزون‌تر می‌شود. به همین دلیل، فرزندان طبقات مسلط با سرمایه فرهنگی به ارث رسیده، توان عبور از آزمون‌ها و معیارهای آموزشی را دارند و با اخذ مدارک تحصیلی، امتیازات موروثی خود را به موقعیت‌های اجتماعی تثبیت شده بدل می‌کنند (بورديو، ۱۴۰۱: ۵۴-۶۲). این تحلیل‌ها همگی در چهارچوب اندیشه «خشونت نمادین» قرار می‌گیرد که بنیان نهاد آموزشی و ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به نظم اجتماعی موجود است (شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۵۳).

ایوان ایلچ^۲ نیز در دهه ۱۹۷۰ بر این باور بود که مدرسه‌ها در ساختار کنونی‌شان چیزی جز نهادی کردن نابرابری اجتماعی نیستند. او در آثار مهم خود، از جمله «مدرسه: گاو مقدس»^۳ (۱۹۶۸)، «مدرسه در آمریکای لاتین به چه کسی خدمت می‌کند» و «مدرسه‌زدایی از جامعه» (۱۳۸۹)، نظام آموزشی را سازمانی اجباری و شبیه بازداشتگاه توصیف می‌کند؛ زیرا کودکان ناچارند سال‌ها در آن حضور داشته باشند. به اعتقاد او، وظایف مدرسه عبارت است از: مراقبت اجباری، توزیع افراد در نقش‌های شغلی، انتقال ارزش‌های مسلط و آموزش مهارت‌های موردپذیرش جامعه.

از نظر ایلچ، چهار مجرای محل مجزای تبادل یادگیری می‌تواند همه منابع ضروری جهت یادگیری واقعی را در برگیرد: اشیاء، الگو و سرمشق، هم‌قطاران و فرد بزرگ‌تر و باتجربه که جهت دسترسی به هر کدام از آن‌ها منابع چهارگانه‌ای را ذکر می‌کند: (۱) خدمات مراجعه به وسایل آموزشی (۲) جایگاه مبادله مهارت‌ها، (۳) همگن‌سازی همسالان و هم‌قطاران و (۴) مربیان حرفه‌ای.

1. Chauvière & Fontaine

2. Ivan Illich

3. School: The Sacred Cow

از نظر او، نظام آموزشی مطلوب باید در هر مرحله از زندگی فرصت یادگیری فراهم سازد، امکان به اشتراک گذاری دانش میان علاقه‌مندان را مهیا کند و بستری ایجاد کند که افراد بتوانند آزادانه دیدگاه‌های خود را عرضه کنند و با نظرات مخالف نیز روبه‌رو شوند (ایلچ، ۱۳۸۹). بدین ترتیب، ایلچ بدیلی برای آموزش رسمی ارائه می‌دهد که نقش اصلی آن پرورش نگاه انتقادی و توانمندسازی دانش‌آموزان به مثابه سوره‌های فعال و خلاق است.

جیمز کلمن^۱ نیز از نظریه‌پردازان برجسته در زمینه نابرابری آموزشی است. کلمن (۱۹۹۵) معتقد است آموزش رایگان برای کودکان، فارغ از سابقه خانوادگی، نژاد، جنس یا طبقه اجتماعی، شرط اساسی برابری فرصت‌هاست. باین حال، وی نابرابری آموزشی را در پنج معنای متمایز توضیح می‌دهد:

- نابرابری درون داده‌های مدرسه، شامل هزینه‌ها و مخارج مربوط به هر دانش‌آموز، نسبت معلم به دانش‌آموز، شمار کتاب‌ها و کتابخانه‌ها، امکانات آزمایشگاهی و صلاحیت معلمان؛
- نابرابری در نتایج مدرسه، یعنی تفاوت فرصت‌ها در شرایطی که دانش‌آموزان با منابع خانوادگی مشابه در یک مدرسه حضور دارند ولی نتایج متفاوتی می‌گیرند؛
- انتظار از مدارس برای ارتقای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان محروم به سطح دانش‌آموزان برخوردار؛
- برابری فرصت‌های آموزشی پس از ۱۹۴۵ که دسترسی به مدارس غیرمجاز (مختص نژاد یا گروه خاص) را معادل برابری دانست؛
- جو مدرسه که تحت تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان، میانگین موفقیت، ویژگی‌های معلم و فرهنگ مدرسه، بر انگیزه و موفقیت اثرگذار است (ربانی، ۱۳۹۸: ۷).

به باور کلمن، محیط آموزشی در وهله نخست تمایزبخش است و موقعیت افراد را بر اساس پایگاه اجتماعی تعیین می‌کند. او می‌پذیرد که سطحی از نابرابری در امکانات و فرصت‌ها ناگزیر است، اما بر ضرورت آموزش عمومی و رایگان در سطوح ابتدایی و متوسطه تأکید می‌ورزد (کلمن، ۱۹۹۵).

در یک جمع‌بندی نظری می‌توان گفت که نظریه‌های برابری و نابرابری آموزشی بر جایگاه طبقاتی افراد، دسترسی به امکانات آموزشی و فرصت‌های مرتبط با آن تمرکز دارند.

1. James Coleman

این نظریه‌ها برای تبیین برابری به عواملی چون سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی، ساختار مدرسه‌ها و جایگاه خانواده توجه می‌کنند. نکته محوری در اینجا، تبیین سازوکار بازتولید نابرابری و بی‌عدالتی آموزشی است که بر پایه دیدگاه‌های مطرح شده قابل فهم و تحلیل خواهد بود. بنابراین، پولی‌شدن آموزش، به مثابه فرایندی اقتصادی-اجتماعی، از مسیر خصوصی‌سازی و تجاری‌سازی به عرصه آموزش رسوخ کرده و پیامد آن بازتولید بی‌عدالتی آموزشی است. این بی‌عدالتی در سطوح دسترسی، فرایند، کیفیت و نتایج آموزشی بروز می‌یابد و نظریه‌های بورديو، ایلچ و کلمن ابزار مفهومی لازم را برای توضیح سازوکارهای آن فراهم می‌کنند.

۳. پیشینه تجربی

تحقیقات بسیاری در زمینه بی‌عدالتی و نابرابری آموزشی انجام گرفته است که هرکدام از دیدگاه و نظرگاه ویژه‌ای به این بحث پرداخته‌اند. با این حال، ریشه اصلی این نظریه‌ها را باید در کار نظریه‌پردازان و اندیشمندان مارکسیسم و به‌ویژه نومارکسیست‌ها جست‌وجو کرد. آنان علاوه بر توجه به جایگاه طبقاتی خانواده‌ها، به مسائلی مانند تمایزبخشی در حوزه آموزش، دسترسی به امکانات و سرمایه‌های فرهنگی پرداخته و نقش مدرسه‌ها را نیز برجسته ساخته‌اند.

رأفتی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش «شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب»، وجود یک رابطه مستقیم و معنادار میان شاخص‌های متغیرهای مستقل عوامل زمینه خانوادگی، فرایند مدرسه، برون‌داد و نتایج و درون‌داد با نابرابری‌های آموزشی را نشان دادند. افزون‌براین، مهم‌ترین مؤلفه‌های نابرابری آموزشی شامل: زمینه خانوادگی (ساختار خانواده، حمایت و حساسیت تحصیلی والدین، ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی)؛ فرایند مدرسه (ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی، ارتباط با کادر مدرسه)؛ درون‌داد (امکانات کالبدی و فیزیکی، فضا، نیروی انسانی، منابع اقتصادی مانند بودجه و عمرانی) و برون‌داد غیرشناختی (تعلق به مدرسه، رشد اعتقادی دانش‌آموزان، خودپنداره تحصیلی، انگیزش نسبت به مدرسه)، بر ارائه الگوی مطلوب تأثیر داشته‌اند.

حسین‌زاده و مومبینی (۱۳۹۷) در پیمایش «بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی بر نابرابری آموزشی» به این نتیجه رسیده‌اند که بین متغیرهای «سرمایه فرهنگی

فرزندان»، «سرمایه فرهنگی والدین»، «سرمایه اجتماعی فرزندان»، «سرمایه اجتماعی والدین»، «سرمایه اقتصادی فرزندان» و «سرمایه اقتصادی والدین» با «نابرابری آموزشی دانش آموزان» رابطه منفی وجود دارد. علاوه بر این، نتایج رگرسیون چندمتغیره نشان گر این است که از میان متغیرهای مستقل، متغیرهای سرمایه فرهنگی فرزندان، سرمایه اجتماعی فرزندان، سرمایه اجتماعی والدین و سرمایه اقتصادی والدین نابرابری آموزشی دانش آموزان را تبیین می کنند. زارع شاه آبادی و بنیاد (۱۳۹۳) در پیمایش «بررسی عوامل مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش آموزان شهر کازرون» دریافتند که نابرابری آموزشی در این شهر با متغیرهای نوع مدرسه، وضعیت تحصیلی فرد، ارزیابی دانش آموز از خود، معدل ابتدایی، معدل راهنمایی، معدل دبیرستان، دفعات مردودی در دوران مدرسه و تعداد افراد خانواده دارای مدرک دانشگاهی، رابطه معنادار دارد و این متغیرها در مجموع ۲۱٪ از تغییرات نابرابری آموزشی را تبیین می کنند. نظری رودبالی (۱۳۹۲) در تحقیق «مقایسه مؤلفه های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی با مؤلفه های نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران» (دو بخشی: اسنادی و مصاحبه با معلمان دبیرستان های شیراز و متخصصین تعلیم و تربیت)، عوامل به وجود آورنده نابرابری در سیستم آموزشی ایران را شناسایی و با مؤلفه های مکتب انتقادی مقایسه کرد. نتایج نشان داد که عوامل نابرابری در هر دو، ریشه ای مشترک دارند. از دید مصاحبه شوندگان، عوامل نابرابری آموزشی از جامعه نشئت می گیرد؛ در جامعه نیز نظام های اقتصادی، سیاسی، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی چنین نابرابری هایی را بازتولید می کنند. به علاوه، نظام آموزشی با ساختار متمرکز کنونی خود نیز به بازتولید نابرابری دامن می زند.

پولات و ترکیلمز^۱ (۲۰۱۹) در مطالعه «نابرابری آموزشی در ترکیه: مقایسه گروه های جمعیتی» دریافتند که سطح سرمایه انسانی بهبود یافته و توزیع آن برابرتر شده است. افزایش سطح تحصیلات برای گروه های جوان و زنان امکان دارد عامل اصلی بهبود و بهره مندی در نظر گرفته شود. با وجود این، عوامل معکوسی هستند که بهبود مورد انتظار را تضعیف می نمایند. نش^۲ (۲۰۱۵) در پژوهش «نابرابری های آموزشی: مورد دانش آموزان صلح جو» اذعان داشت که یک رابطه علی میان آرزوها و پیشرفت تحصیلی از دیدگاه جامعه شناسی آموزش و پرورش قابل تشخیص است. با این حال، مطالعات معاصر، به ویژه پژوهش های مربوط به اقلیت های قومی-نژادی، نشان می دهند که این ارتباط پیچیده تر است. به طور مثال، در نیوزلند،

1. Polat & Turkyilmaz

2. Nash

دانش‌آموزان صلح‌جو با وجود آرزوهای بلندپروازانه، پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند. ویگنولز و مسچی^۱ (۲۰۱۰) در رساله خود با عنوان «برابری و عملکرد مدرسه: تأثیر قانون «قانون هیچ کودکی جا نماند»^۲ بر آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس» به بررسی تأثیر کیفیت معلم و پایگاه اجتماعی-اقتصادی کودکان بر عملکرد تحصیلی آنان در آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس پرداختند. داده‌ها از طریق «سیستم شاخص‌های علمی بهترین‌ها» از گزارش ۲۰۰۵-۲۰۰۶ گردآوری شد. بر اساس نتایج حاصل از مدل رگرسیون چندگانه، پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان مهم‌ترین تأثیر را بر عملکرد مدرسه داشت. همچنین دو متغیر دیگر، یعنی حقوق معلم و نسبت دانش‌آموز به معلم، نیز تأثیر معناداری بر عملکرد مدرسه نشان دادند.

درمجموع، پژوهش‌های بسیاری درباره نابرابری و بی‌عدالتی آموزشی و بازتولید آن، چه در داخل و چه در خارج از کشور، انجام شده است. اهم این پژوهش‌ها بر شرایطی تأکید دارند که در آن بی‌عدالتی آموزشی به شیوه‌های متنوعی تولید و بازتولید می‌شود. بااین‌حال، تحقیقات اندکی بر محور عدالت آموزشی در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و پدیده پولی‌شدن آموزش تمرکز کرده‌اند.

تحقیق حاضر، با توجه به نتایج این تحقیقات، به بررسی این موضوع می‌پردازد که در شرایط پولی‌شدن آموزش، بی‌عدالتی آموزشی چگونه بازتولید می‌شود. این مهم، از رهگذر تحلیل روایت معلمان-به‌عنوان مطلعان اصلی در عرصه آموزش- دنبال می‌گردد. تفاوت تحقیق حاضر با پژوهش‌های قبلی در آن است که مشارکت‌کنندگان شامل معلمان همه پایه‌های تحصیلی شهر تبریز هستند که به‌طور مستقیم با موضوع درگیرند. همچنین مزیت نسبی این پژوهش در استفاده از روش کیفی است که جزئیات آن در ادامه تشریح خواهد شد.

۴. روش‌شناسی

رویکرد و راهبرد: روش استفاده‌شده در این پژوهش، کیفی است که با درنظرگرفتن هدف و ماهیت تحقیق، یکی از روش‌های کیفی یعنی تحلیل مضمون^۱ روایی برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شده است.

تحلیل روایت از روش‌های پژوهش کیفی است که از مطالعه اظهارات و اعمال افراد در

1. Vignoles & Meschi

2. No Child Left Behind

متن موضوعی خاص آغاز می‌کند. «تحلیل روایت با شکل خاصی از نظم زنجیره‌ای شروع می‌گردد. عبارت منفردی که قصد تفسیر آن را دارید، بعد از آن که مشخص شد جزئی از روایت است، تحلیل می‌شود. روایت‌ها توسط مصاحبه‌روایی تهیه و گردآوری می‌شوند تا بتوان بر اساس آن‌ها فرایند زندگی افراد را بازسازی نمود» (فلیک، ۱۴۰۱: ۳۶۸).

در این پژوهش، به منظور حفظ سازگاری میان راهبرد و مراحل تحلیل، از مراحل تحلیل مضمون بر اساس براون و کلارک (۲۰۰۶) بهره گرفته شده است، با این توضیح که «حساسیت روایی» در تمام مراحل حفظ شده و داده‌ها در قالب «داستان‌های زیسته و نقل شده» فهم و تفسیر شده‌اند. بدین معنا که تمرکز بر استخراج تم‌ها، همراه با توجه به توالی، زمینه و ساختار روایت‌گری مشارکت‌کنندگان پیش رفته است.

تحلیل روایت نه تنها با عدم قطعیت، پیچیدگی، تضادها و دوگانگی‌ها سازگار است، بلکه آن‌ها را به منزله بخشی از غنای روایت‌ها و منابع تولید معنا تلقی می‌کند؛ چراکه روایت‌ها «تاریخ» سوژه‌ها و بیان گر غنا و فقر احساسات، اندیشه‌ها و تجربه انسانی‌اند، مزایا و معایب را آشکار می‌کنند، به خلق هویت و واقعیت اجتماعی یاری می‌رسانند و حتی می‌توانند موجب دگرگونی شوند. به همین دلیل روایت‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند، زیرا ساختارهای ایجاد معنا هستند (طلوعی و خالق‌پناه، ۱۳۸۷). همان‌گونه که پینگر و داینس^۲ عنوان می‌کنند، روایت در مقام روش با آن دسته از تجربه‌های اشخاص شروع می‌شود که در «داستان‌های زیسته و نقل شده»^۳ مطرح شده‌اند (کرسول، ۱۴۰۲: ۷۴).

در میان شیوه‌های گوناگون تحلیل روایت، دو شیوه «تحلیل مضمونی» و «تحلیل ساختاری» کاربرد بیشتری دارند. در تحقیق حاضر شیوه تحلیل روایت مضمونی به کار گرفته شده است؛ بدین گونه که تجربه‌ها و گفته‌های مصاحبه‌شونده‌ها به مضمون‌هایی تبدیل و آن مضمون‌ها نماینده اظهارات ایشان تلقی شده و سپس با ارزیابی سایر مضمون‌های مشابه یا متفاوت تحلیل گردیده‌اند.

میدان تحقیق: میدان پژوهش حاضر مجموعه‌ای از مدارس شهر تبریز در دو مقطع ابتدایی و متوسطه شامل مدارس دولتی و غیردولتی است. هدف از این انتخاب نه پوشش کامل و جامع تمامی مدارس تبریز، بلکه گردآوری داده‌های متنوع و چندبُعدی از طریق نمونه‌گیری

1. Flick
2. Pinnegar & Daynes
3. Life course stages
4. Creswell

هدفمند و باراهبرد «حداکثر تنوع» بوده است. براین اساس، در انتخاب معلمان شرکت‌کننده تلاش شد بیشترین گوناگونی از نظر جنسیت، نوع مدرسه (دولتی، غیردولتی، نمونه دولتی، تیزهوشان، هوشمند، وابسته به دانشگاه، روستایی و شبانه‌روزی)، مقطع تدریس (ابتدایی، متوسطه اول و دوم)، سابقه تدریس (از چند سال تا بیش از سه دهه)، مدرک تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) و سن (از معلمان جوان تا نزدیک به بازنشستگی) بازنمایی شود. نمونه‌گیری تا جایی ادامه یافت که داده‌ها به «اشباع نظری» رسید؛ به این معنا که اطلاعات تازه مضمون جدیدی به تحلیل‌ها نمی‌افزود. درنهایت، ۳۰ نفر از معلمان با ویژگی‌های متنوع یادشده در این تحقیق شرکت کردند.

جدول شماره ۱: مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها

کد مصاحبه‌شونده	جنس	سن	مدرک تحصیلی	سابقه (سال)	نوع مدرسه
۱	مرد	۳۴	فوق لیسانس	۱۰	ابتدایی (دولتی)
۲	مرد	۳۶	فوق لیسانس	۱۲	ابتدایی (غیردولتی)
۳	مرد	۵۶	لیسانس	۳۰	راهنمایی (دولتی)
۴	مرد	۵۲	لیسانس	۲۵	دبیرستان (دولتی)
۵	زن	۳۵	فوق لیسانس	۱۵	ابتدایی (دولتی)
۶	مرد	۳۹	لیسانس	۱۴	راهنمایی (دولتی)
۷	مرد	۴۱	لیسانس	۱۸	دبیرستان (غیردولتی)
۸	زن	۴۲	لیسانس	۲۰	ابتدایی (دولتی)
۹	زن	۵۱	فوق لیسانس	۲۹	دبیرستان (غیردولتی وابسته به دانشگاه)
۱۰	زن	۳۸	لیسانس	۱۶	راهنمایی (دولتی)
۱۱	مرد	۴۳	فوق لیسانس	۲۰	ابتدایی (غیردولتی)
۱۲	زن	۵۰	فوق لیسانس	۲۸	دبیرستان (دولتی شاهد هوشمند)
۱۳	مرد	۴۷	فوق لیسانس	۱۵	دبیرستان (نمونه دولتی)
۱۴	زن	۴۹	فوق لیسانس	۱۷	راهنمایی (دولتی)
۱۵	مرد	۵۱	فوق لیسانس	۱۹	دبیرستان (تیزهوشان)

۱۶	مرد	۵۲	دکتر	۲۰	ابتدایی (دولتی)
۱۷	مرد	۵۲	لیسانس	۱۶	ابتدایی (دولتی)
۱۸	زن	۵۰	لیسانس	۲۵	دبیرستان (نمونه دولتی)
۱۹	مرد	۴۷	لیسانس	۲۲	راهنمایی (دولتی هوشمند)
۲۰	زن	۵۲	لیسانس	۲۷	دبیرستان (دولتی استعدادهای درخشان)
۲۱	زن	۴۶	فوق لیسانس	۸	راهنمایی (غیردولتی)
۲۲	مرد	۳۹	دکتر	۴	راهنمایی (غیردولتی)
۲۳	زن	۵۰	لیسانس	۱۸	ابتدایی (غیردولتی)
۲۴	مرد	۴۵	لیسانس	۱۰	دبیرستان (دولتی)
۲۵	مرد	۵۱	فوق لیسانس	۲۱	راهنمایی (دولتی)
۲۶	زن	۵۰	لیسانس	۱۶	دبیرستان (غیردولتی سما)
۲۷	زن	۵۴	لیسانس	۳۰	ابتدایی (دولتی روستایی)
۲۸	مرد	۵۱	فوق لیسانس	۲۴	راهنمایی (دولتی روستایی)
۲۹	زن	۵۱	لیسانس	۱۵	دبیرستان (دولتی شبانه روزی)
۳۰	زن	۴۷	لیسانس	۲۶	دبیرستان (دولتی روستایی)

شیوه گردآوری داده‌ها: داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه و تعامل‌های شفاهی گردآوری شده و تمرکز اصلی آن بر معانی، تجربه‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان بوده است. در چنین رویکردی، داده‌ها با ارجاع به رفتارها، ارزش‌ها و باورها در بستر اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساخت یافته بود. در این نوع مصاحبه، به مشارکت‌کنندگان اجازه داده می‌شود افکار و دیدگاه‌های خود را با واژگان و شیوه بیان شخصی عرضه کنند و به همین دلیل، فضای تعاملی آزاد و پویا میان مصاحبه‌گر و مصاحبه‌شونده ایجاد می‌گردد (استرابرگ، ۱۳۸۴؛ ۱۰۷-۱۱۰). پرسش‌های کلی بر اساس اهداف و پرسش‌های تحقیق تنظیم شده و در آغاز هر مصاحبه مطرح می‌شد، اما با توجه به پاسخ‌ها و جهت‌گیری معلمان، پرسش‌های تکمیلی و پیگیرانه نیز مطرح می‌گردید تا ابعاد مختلف موضوع روشن شود.

در این پژوهش، مصاحبه‌ها تا رسیدن به «اشباع نظری» ادامه یافت. اشباع نظری بدین معناست که در روند تحلیل داده‌ها، پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به تدریج مشابه و تکراری شده و مضمون‌ها و مقوله‌های تازه‌ای از دل داده‌ها استخراج نمی‌شود (محمدپور، ۱۳۹۲: ۹۰). در این مطالعه، پس از حدود ۲۵ مصاحبه، نشانه‌های تکراری شدن داده‌ها به وضوح مشاهده شد و محقق دریافت که مضمون‌های اصلی به طور کامل بازنمایی شده‌اند. با این حال، مصاحبه‌ها تا ۳۰ نفر ادامه یافت تا اطمینان حاصل شود که هیچ مقوله تازه‌ای مغفول نمانده و ثبات داده‌ها تحقق یافته است. بدین ترتیب، ملاک تشخیص اشباع در این تحقیق نه صرفاً تعداد مشارکت‌کنندگان، بلکه تکرارپذیری مضمون‌ها و فقدان داده‌های نوین در مراحل تحلیل بود. هر یک از مصاحبه‌های انجام‌شده بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید و تمامی گفت‌وگوها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی و سپس کدگذاری شد.

محور سؤالات مصاحبه: در مصاحبه‌ها، تجربه زیسته معلمان در مواجهه با بی‌عدالتی آموزشی و ارتباط آن با پولی‌شدن آموزش مورد واکاوی قرار گرفت. در ادامه مصاحبه‌ها کوشش شد روایت‌ها به مشارکت‌کنندگان کمک کند تا تجربیاتشان به صحنه‌هایی معنا دار از یک داستان تبدیل شود. برای تحلیل مضمون، این نکته بررسی شد که درک معلمان از بی‌عدالتی آموزشی در بستر مدرسه چگونه است، همچنین ایده‌ها و نظرات معلمان درباره پولی‌شدن آموزش چیست و این‌که بی‌عدالتی آموزشی در مدارس چگونه بازتولید می‌شود.

کیفیت تحقیق: برای اطمینان از کیفیت داده‌ها و اعتبار یافته‌ها در این پژوهش، مجموعه‌ای از راهبردهای مرسوم در تحقیقات کیفی به کار گرفته شد. نخست، از اعتبار نظری استفاده گردید تا تناسب تبیین‌های نظری با داده‌های گردآوری‌شده و انسجام میان چهارچوب مفهومی و روایت‌های معلمان بررسی شود (ماکسول، ۱۹۹۲: ۲۹۱). همچنین از روایی تفسیری بهره گرفته شد تا بازنمایی دقیق معانی، نگرش‌ها، تجربه‌ها، احساسات و مقاصد مشارکت‌کنندگان تضمین شود.

برای تحقق این امر، متن مصاحبه‌ها بارها مرور شد و مضامین استخراجی با مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد تا از صحت تفسیرها اطمینان حاصل شود. علاوه بر این دو معیار، راهبردهای مکمل دیگری نیز برای تقویت اعتبار و روایی تحقیق به کار رفت. از بازبینی همتایان استفاده شد؛ به این معنا که بخش‌هایی از داده‌ها و کدگذاری‌ها توسط دو پژوهشگر دیگر مرور گردید و دیدگاه‌های انتقادی آنان در تحلیل نهایی اعمال شد.

همچنین با ثبت دقیق مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها، نوعی ردّ مسیر ایجاد گردید تا روند پژوهش شفاف و قابل پیگیری باشد. پژوهشگر در طول فرایند پژوهش یادداشت‌های تأملی و بازاندیشانه‌ای ثبت کرد تا موضوعیت پژوهشگر و تأثیر احتمالی پیش فرض‌ها بر تفسیر داده‌ها آشکار شود.

در تحلیل روایت‌ها، تلاش شد نقل قول‌ها به گونه‌ای انتخاب و ارائه شوند که تنوع جنسیتی (زن/مرد) و نهادی (مدارس دولتی/غیردولتی) به طور متوازن بازتاب یابد و بدین ترتیب جانب‌داری در بازنمایی روایت‌ها به حداقل برسد. همچنین، بررسی اعضا با بخشی از معلمان صورت گرفت؛ بدین معنا که خلاصه یافته‌ها و مضامین اصلی برای هفت نفر از مشارکت‌کنندگان ارسال شد و بازخورد آنان مبنی بر تطابق نتایج با تجربه‌های زیسته‌شان دریافت و در تحلیل نهایی لحاظ گردید.

این ترکیب از راهبردها سبب شد یافته‌های پژوهش از منظرهای مختلف روایی، اعتباری و شفافیت روش شناختی تقویت شوند و قابلیت اتکای بیشتری بیابند.

تحلیل داده‌ها: در این پژوهش تحلیل مصاحبه‌ها با رویکرد مضمون‌کاوی بر اساس الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام گرفت، اما در تمام مراحل «حساسیت روایی» حفظ شد تا تجربه‌های زیسته معلمان در بستر تاریخی و اجتماعی خود فهمیده شود. به همین دلیل، نخستین گام شناسایی و جداسازی بخش‌های روایت‌مند در متن مصاحبه‌ها بود. این بخش‌ها از عبارات غیرروایتی تفکیک گردیدند تا تمرکز اصلی تحلیل بر قطعات روایت محور قرار گیرد. سپس متن روایت‌ها پالایش و به واحدهای تحلیلی کوچک‌تر تقطیع شد و ساختار کلی هر روایت در قالب توالی تاریخی بازسازی گردید. در گام‌های بعدی، بر اساس الگوی براون و کلارک، مراحل زیر دنبال شد:

ابتدا پژوهشگر متن مصاحبه‌های پیاده‌شده را چندین بار مرور کرد تا با داده‌ها انس بگیرد. سپس در مرحله «ایجاد کدهای اولیه»، بخش‌های مرتبط با تجارب و دیدگاه‌های معلمان با خط‌دار کردن و یادداشت‌گذاری متمایز گردید و بر این اساس کدهای اولیه استخراج شد. در ادامه، کدهای مشابه در دسته‌های فرضی گردآوری و «زیرمضمون‌های اولیه» شکل گرفتند. این زیرمضمون‌ها مرور شد و تعلق هر کد بررسی گردید؛ در صورت نیاز جابه‌جایی، ادغام یا تغییر نام آن‌ها انجام شد. در مرحله بعد، تم‌ها و زیرمضمون‌ها تعریف شدند و «داستان کلی روایت‌شده» بازسازی شد. در نهایت، گزارش نهایی شامل تم‌های اصلی، زیرمضمون‌های فرعی و مفاهیم برآمده از مصاحبه‌ها تهیه گردید و برای شفافیت بیشتر، نمونه‌هایی از کدها و نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان در متن یافته‌ها آورده شد.

در کل فرایند، داده‌ها با کمک نرم‌افزار MAXQDA سازمان‌دهی و کدگذاری شدند. همچنین پس از استخراج تم‌ها، یافته‌ها در چهارچوب مفهومی بوردیو، ایلچ و کلمن بازخوانی گردید تا امکان تفسیر آن‌ها در پرتو مفاهیم «سرمایه»، «مدرسه‌زدایی» و «نابرابری آموزشی» فراهم شود.

۵. یافته‌ها

با درنظرگرفتن ماهیت، هدف و روش تحقیق، مصاحبه‌ها در یک بافت معنایی و به‌طور محوری در قالب عبارت معنایی (۲۰۰ عبارت معنایی)، کدهای اولیه (۹ کد)، تم‌های فرعی (۳ تم) و تم اصلی (۱ تم) دسته‌بندی شدند. بر همین اساس تم‌های فرعی که از کدهای اولیه و عبارات معنایی استخراج شده‌اند به‌عنوان مبنای تحلیل قرار می‌گیرند تا تم اصلی این تحقیق را شرح دهند. ازاین‌رو جهت استدلال نظری و تجربی و نیز جهت اعتباربخشی به یافته‌ها، ارجاعاتی به متن مصاحبه‌ها صورت گرفته است.

جدول شماره ۲: عبارت معنایی، کدهای اولیه و تم‌های فرعی و اصلی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

عبارت معنایی	کدهای اولیه	تم‌های فرعی	تم اصلی
کاهش دغدغه والدین به آموزش فرزندانشان، کاسته‌شدن از حس یادگیری دانش‌آموزان، بی‌اعتنایی دانش‌آموزان به مدرسه، عدم توجه به برنامه‌های مدرسه، عدم توجه کافی به مدرسه، عدم راهبردی مناسب، نبود برنامه منسجم، عدم هماهنگی میان والدین و مدرسه‌ها، عدم انجام تکالیف، کاهش درگیری با آموزش توسط دانش‌آموزان، کاهش کارکردهای مدرسه، کم‌شدن آموزش درس‌های مهارتی، عدم وجود دروس ورزشی، عدم شکل‌گیری رابطه دانش‌آموز و معلم به‌طور منسجم و مداوم، ضعف یادگیری فراگیران، ضعف ارزیابی دانش‌آموزان، عدم توجه به مسائل اخلاقی دانش‌آموزان، کم‌رنگ شدن مباحث پرورشی	کم‌توجهی دانش‌آموزان فقیر به آموزش بی‌تفاوتی اولیا راجع به آموزش تغییرکردن کارکردهای نهاد مدرسه	کم‌رنگ‌شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدرسه‌ها	پولی‌شدن آموزش و بازتولیدی عدالتی آموزشی

عبارت معنایی	کدهای اولیه	تم‌های فرعی	تم اصلی
خرج نکردن برای آموزش از طرف خانواده‌های بی‌بضاعت، تمایز خانواده‌ها و تفاوت قائل شدن بین بچه‌ها، گرایش به خرید لوازم فشرده آموزشی، هزینه کردن برای آموزش، دسترسی بعضی از دانش‌آموزان به اینترنت و عدم دسترسی بعضی دیگر، گرفتن معلم خصوصی، کمک کردن اولیای طبقات بالا به کودکانشان، ترک تحصیل بعضی از دانش‌آموزان، بی‌توجهی خانواده‌های فقیر نسبت به آموزش، تمایل به مدارس غیرانتفاعی، بیشتر شدن مؤسسه‌های آموزشی در سطح شهر، جایگزینی آموزش خصوصی با آموزش مدرسه‌ای، کلاس‌های فوق برنامه، کلاس‌های تقویتی، اختصاص دادن هزینه به کالاهای فرهنگی و آموزشی، ترغیب برای شرکت در کلاس کنکور تمایل به مراکز خصوصی	تمایز اجتماعی و فرهنگی گرایش به نهادهای آموزشی غیردولتی عدم دستیابی تمامی افراد به آموزش خصوصی	پولی شدن آموزش و تمایل به آموزش خصوصی	پولی شدن آموزش و بازتولید بی‌عدالتی آموزشی
ضعف امکانات آموزشی، به کارگیری نامناسب کامپیوتر و گوشی، دسترسی نداشتن بعضی از دانش‌آموزان، عدم وجود مشارکت، عدم کار گروهی و جمعی، یادگیری ضعیف، مشکلات ارتباط اینترنتی، آموزش غیراصولی آموزش نامناسب، تقلب در امتحان، شیوه‌های غلط یادگیری، استفاده نامناسب از اینترنت، بی‌توجهی به آموزش مدرسه، نادیده گرفتن نقش معلمان، سلطه فضای مجازی، تمایل به شبکه‌های مجازی، استفاده نامناسب از فضای مجازی، آسیب دیدن ذهن و چشم کودکان در به کارگیری زیاد گوشی، استفاده نادرست از فضای مجازی، خطرات و آسیب‌های فضای مجازی، به حاشیه رفتن آموزش مدرسه‌ای، بی‌توجهی به آموزش معلمان و افزایش یافتن کارشناسان سلب‌ریتی، نداشتن دید پرورشی نسبت به آموزش	فضای مجازی و آسیب‌های آن عدم دسترسی بعضی از دانش‌آموزان به اینترنت و عدم وجود امکانات آموزش مجازی کم رنگ شدن آموزش مدرسه‌ای	تسلط آموزش مجازی و عدم دسترسی تمامی دانش‌آموزان	
درآمد پایین خانواده‌ها، اولویت نداشتن آموزش در بعضی خانواده‌ها، وجود حاشیه زیاد شهر، هزینه زیاد زندگی، درآمد ناکافی، ترک تحصیل کردن دانش‌آموزان فقیر، بیشتر شدن کودکان کار، نداشتن کارایی تحصیل و درس خواندن در زندگی خانواده‌های فقیر، مخارج زیاد خرید مایحتاج مدرسه، ناتوانی خانواده‌ها در خرید موبایل و تبلت، عدم دسترسی به اینترنت، کم‌توجهی مدرسه‌ها به آموزش مجازی در مناطق فقیر و حاشیه‌ای شهر، فقر اقتصادی و فقر فرهنگی خانواده‌ها	فقر مضاعف خانواده‌ها هزینه زیاد تحصیل ترک تحصیل دانش‌آموزان	فقر خانواده‌ها و آسیب‌های آموزشی ناشی از آن	

روایت‌ها حکایت از یک دوره توالی زمانی از ایجاد تغییراتی است که در سال‌های اخیر با پولی‌شدن آموزش به وقوع پیوسته است یا این‌که در برهه زمانی به صورت واضح نمایان شده است. این تغییرات از کاهش محسوس کارکردهای آموزشی مدرسه‌ها تا طبقاتی شدن آموزش و تمایل به مدرسه‌های خصوصی را شامل می‌گردد.

۵-۱. کم‌رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس

یکی از مهم‌ترین مسائلی که با پولی‌شدن اتفاق افتاده، تغییراتی است که در آموزش رُخ داده است. این تغییر را می‌توان در ابعاد گوناگون بررسی کرد. از اساسی‌ترین موضوعات کشور در سال‌های اخیر، اهمیت یافتن بیش‌ازپیش اقتصاد است. به نظر می‌رسد این امر از تورم بالای اقتصادی ناشی می‌شود که مردم بیش از سیاست، فرهنگ و حتی آموزش به پول اهمیت می‌دهند و آموزش موقعی برای آن‌ها مهم می‌شود که وضعیت اقتصادی‌شان را بهبود ببخشد. این امر همه بخش‌ها و عرصه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور را دستخوش تغییر قرار داده است.

در حوزه آموزش این نکته به طور آشکار خودش را در جاهای گوناگون نمایان کرده است. در شرایط رونق، خانواده‌ها از درآمد مناسب برخوردار بوده، نیازهای ضروری مادی و معنوی آن‌ها تأمین می‌شود، اعضاء ساعات بیشتری در کنار یکدیگر هستند و سرمایه‌گذاری روی فرزندان در جهت بهداشت و سلامتی و آموزش بیشتر می‌شود. اما شرایط بد اقتصادی می‌تواند تأثیر مخربی بر تمامی ابعاد زندگی از جمله آموزش بگذارد. نوجوانان و جوانان به دلیل شرایط مالی بد و ناتوانی در تأمین نیازهای خویش تمایل اندکی به تحصیل خواهند داشت و سعی‌شان بر صاحب شغل بودن و کسب درآمد خواهد بود. در این شرایط، عموماً سرمایه‌گذاری بر آموزش کودکان کاهش یافته و آموزش مختص طبقه‌ای می‌گردد که توانایی پرداخت هزینه بالای آموزش باکیفیت را دارند.

شرایط بد اقتصادی و تورم بالا افزون بر این‌که بر مخارج دولتی در بخش‌های گوناگون بهداشتی، رفاهی و اقتصادی تأثیر گذاشته بر حوزه آموزش نیز بسیار تأثیرگذار بوده است. روایت معلمان بیان‌گر آن است که پولی‌شدن آموزش باکیفیت باعث کم‌اهمیت شدن آموزش دولتی و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس شده است. مصاحبه‌شونده‌ها به مواردی اشاره می‌کنند که به موجب آن‌ها آموزش به عنوان دغدغه اساسی مدارس، والدین و خود دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده و آن‌ها در این زمینه با چالش روبه‌رو شده‌اند.

زمانی که اوضاع اقتصادی وخیم هست، باید منتظر این باشیم که خانواده‌ها تمام فکروذکرون فراهم کردن نیازهای ضروری شون مثل پوشاک و خوراک باشه و طبیعتاً نیاز آموزشی بچه‌شون پس از تأمین این نیازها قرار می‌گیره... تمامی منطقه‌های حاشیه‌نشین فرزند خودشون رو توی مدرسه‌های دولتی ثبت‌نام می‌کنن و اونا هم اگه بخوان پولی بگیرن، خانواده‌ها منصرف می‌شن... به عقیده من، این خانواده‌ها آسیب‌های زیادی متحمل شده‌ان و موارد زیادی هست که دانش‌آموز به دلیل مشکل مالی ترک تحصیل کرده. دانش‌آموزان کم‌توجه شده‌ان و جای تأسف داره که بعضی والدین دغدغه کم‌تری دارند و به‌صورت تدریجی این دغدغه‌ها کاهش پیدا است... (۳۵ ساله، آموزگار ابتدایی مدرسه دخترانه).

روایت‌ها حکایت از این دارد که به دلیل خصوصی‌سازی و کلاس‌های خصوصی مدرسه‌ها به‌عنوان اساسی‌ترین بخش آموزشی نقش‌های آموزشی خود را کم‌تر ایفا کرده و کارکردهای اولیه قبلی کاهش پیدا کرده‌اند. این موضوع در وضعیتی اتفاق افتاده است که به نظر معلمان می‌توان گفت راهبردها، استراتژی‌ها و برنامه‌های اتخاذشده به‌وسیله سازمان آموزش و پرورش در راستای خصوصی‌سازی است. به‌تبع، نقش مدرسه‌های دولتی دراین‌بین با چالش مواجه شده است. به‌سخن دیگر، مدارس و معلمان در شرایطی قرار گرفته‌اند که آموزش از اهمیت چندانی برخوردار نبوده و به دلیل کلاس‌های خصوصی در خارج از مدرسه، آموزش باکیفیت به بیرون از مدرسه منتقل شده است.

به‌موازات این موضوع و بر پایه استدلال معلمان، مدرسه‌ها با چالش‌هایی ازجمله عدم ارزیابی درست دانش‌آموزان و معلمان، عدم نظارت بر یادگیری و موارد تربیتی و پرورشی، عدم رسیدگی به وضعیت دانش‌آموزان و مواردی از این قبیل روبه‌رو هستند. ازاین‌رو کارکردهای مدرسه‌ها کاهش پیدا کرده و به‌موازات این امر آموزش مدرسه‌ای باکیفیت کم‌رنگ‌تر شده است. روایت معلمان بر این نکته اشاره دارند که تأثیرات اقتصادی بر آموزش برای طبقات به شکل یک ارتباط متوالی درآمده است. به بیان دیگر، افزایش دسترسی به آموزش در مقاطع بالا و مدرک تحصیلی عالی برای طبقات بالا همراه با بالا رفتن نرخ تورم اقتصادی بیشتر شده است. ولی همین‌مورد، برای طبقات فقیر جامعه، همراه با افزایش نرخ تورم اقتصادی، به دوری از میدان و فضای آموزش منتهی شده است. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این مورد می‌گوید:

ارتباط افزایش تورم برای طبقات مرفه، به معنی به‌دست آوردن آموزش بهتر و جایگاه مناسب‌تره، به خاطر این‌که اونا به آموزش عالی تمایل بیشتری می‌یابن و توانش رو هم دارن. ولی طبقات فقیر قدرت مالی تأمین مخارج رو ندارن و در نتیجه تمایلی هم به آموزش در مقاطع بالاتر

ندادن. دوره‌ما این جوری نبود. یعنی آموزش به نوعی محرک مهمی برای دانش‌آموزان طبقات پایین جامعه جهت بالا کشیدن خود و پیشرفت بود (۵۱ ساله، دبیر مدرسه راهنمایی پسرانه). چنانچه بحث بی‌عدالتی آموزشی را به محیط‌های آموزشی محدود کنیم، می‌توان سه دسته از عوامل را در آن مربوط دانست (گلمکانی و همکاران، ۱۳۹۲):

- ویژگی‌هایی که از سوی دانش‌آموزان وارد محیط آموزشی می‌گردد، مانند زمینه فرهنگی، اقتصادی و موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان؛
- امکانات، منابع و موقعیتی که از سوی مسئولان نظام آموزشی تدارک دیده می‌شود، مثل محیط آموزشی، برنامه درسی، منابع اولیه، مدرس؛
- ویژگی‌های نامحسوس که در نتیجه برخورد متقابل تمامی این عوامل به وجود می‌آید، مانند نوع برخورد معلمان با دانش‌آموزان و نوع برخورد دانش‌آموزان با همدیگر.

این عوامل فضا و جوی به وجود می‌آورد که در آن بی‌عدالتی و نابرابری روی می‌دهد. به استناد یافته‌های تحقیق و اظهارات مصاحبه‌شونده‌ها، چیزی که در این بی‌عدالتی و نابرابری تأثیر بیشتری دارد، جایگاه خانواده‌ها است. بدین صورت که خانواده‌های با سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی بالا در جایگاه برتری قرار می‌گیرند و آموزش را وسیله‌ای می‌دانند که در آن بایستی جایگاه خود و فرزندانشان را حفظ نمایند. منطقی که در پس این دیدگاه وجود دارد موجب می‌گردد که خانواده‌ها به مدرسه‌های غیرانتفاعی و خصوصی روی بیاورند و به بازتولید امتیازات و موقعیت خود دست بزنند. ولی خانواده‌های مناطق حاشیه‌ای و فقیر شهر از فرصت‌ها و امکانات آموزشی محروم هستند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این مورد می‌گوید:

امروزه شرایط به‌گونه‌ای هست که افرادی که در جامعه جایگاه بالایی دارن، هزینه‌های بسیاری را برای آموزش فرزندانشون صرف می‌کنن؛ ولی این امکان تنها برای عده‌ای از افراد فراهم هست. اینجا بسیاری از خانواده‌ها توان مالی اندکی دارن و توی این شرایط اقتصادی در مضیقه قرار دارن... مناطق حاشیه‌ای فرزندانشون در معرض آسیب‌ها و صدمات جدی هستن و امکان داره که ترک تحصیل کنن و یا مشغول کار باشن... (۵۲ ساله، دبیر دبیرستان پسرانه).

روایت‌ها در مورد وضعیت دسترسی دانش‌آموزان در مناطق حاشیه‌ای حکایت از عدم دسترسی لازم و کافی آن‌ها به آموزش مجازی دارد. این موضوع به ایجاد زنجیره و حلقه‌ای از تم اصلی دیگری منجر شده است که در آن فرایند بی‌عدالتی آموزشی بیشتر نمایان می‌شود.

همچنین بررسی روایت‌ها نشان می‌دهد که پولی شدن آموزش، به‌ویژه در بستر تورم شدید اقتصادی، موجب کم‌رنگ شدن کارکردهای آموزشی مدارس دولتی شده است. اکثریت معلمان (بیش از دوسوم مصاحبه‌شوندگان) تأکید کردند که در مدارس دولتی، آموزش به حاشیه رفته و خانواده‌ها تنها در حد توان مالی به آن توجه دارند. این یافته با مفهوم بازتولید نابرابری نزد بوردیو قابل تبیین است؛ بدین معنا که خانواده‌های دارای سرمایه اقتصادی و فرهنگی بالا، با سرمایه‌گذاری در مدارس خصوصی و کلاس‌های تقویتی، جایگاه اجتماعی خود را بازتولید می‌کنند، حال آنکه خانواده‌های فرودست از چرخه آموزش کیفی کنار گذاشته می‌شوند. بدین ترتیب، مدارس دولتی که پیش‌تر مکانی برای تحرک اجتماعی طبقات پایین بودند، اکنون به نهادی تبدیل شده‌اند که بیشتر نقش نگه‌دارنده دارد تا ارتقا دهنده. فراوانی روایت‌های مربوط به ترک تحصیل در مناطق حاشیه‌ای (که در بیش از نیمی از مصاحبه‌ها ذکر شد) نشان می‌دهد که بی‌عدالتی آموزشی تنها یک تجربه فردی نیست، بلکه روندی ساختاری است که با کاهش دسترسی به آموزش مجازی و حضوری، بازتولید فقر آموزشی را تشدید می‌کند.

۲-۵. تسلط آموزش مجازی و عدم دسترسی همه دانش‌آموزان

در سال‌های اخیر، با ورود به عصر اطلاعات و ارتباطات، حوزه آموزش نیز دستخوش تغییر و تحولاتی شده است؛ به‌طوری‌که آموزش مجازی به عنوان یکی از راهکارهایی ارائه گردیده که در راستای ادامه تحصیل دانش‌آموزان مدنظر واقع شده است. این روش آموزش، اگرچه چندین سال است که رواج پیدا کرده اما با شیوع ویروس کرونا و تعطیلی مدارس شدت یافت و بعد از آن نیز اهمیت خود را در میان دیگر روش‌های آموزش حفظ کرد. در زمان کرونا با اعلام رسمی تعطیل شدن مدرسه‌ها در کشور، معلمان بر پایه رسالتی که داشته و همیشه سعی‌شان بر این بوده است تا ارتباطشان با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها قطع نشود، به‌طور خودجوش به تولید محتوا اقدام کرده و با ارائه در شبکه‌های اجتماعی، به آموزش دانش‌آموزان خویش ادامه دادند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹). ولی بعد از ادامه دار شدن این شرایط و تعطیلی مداوم مدرسه‌ها، متولیان نظام آموزشی بر آن شدند تا فرصتی ایجاد کنند که دانش‌آموزان بتوانند از طریق آموزش مجازی و آنلاین، آموزش مربوطه را دریافت کنند. بدین ترتیب آموزش در ایران وارد فضایی جدید شد (میرانی سرگزی و همکاران، ۱۳۹۹).

افزون براین، روش‌های جدید تدریس و آموزش توسعه یافتند که تأکیدشان بر فضای رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی است. همراه با آن‌ها، شیوه‌های دیگر که قبلاً هم وجود داشتند مانند عضویت در مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی و استخدام معلم خصوصی و کلاس‌های تقویتی و جبرانی بیشتر شدند. این روند در شهر تبریز به روایت معلمان در سال‌های اخیر رواج بسیاری داشته است و بعد از کرونا سیر صعودی‌تری به خود گرفته است.

این بخش نشان می‌دهد که گسترش آموزش مجازی و اشکال مکمل آن (معلم خصوصی، مؤسسات، نرم‌افزارها) با سرمایه‌گذاری مالی همراه بوده است. در منطق بورديو، خانواده‌هایی که از سرمایه اقتصادی و فرهنگی بیشتری برخوردارند، توانسته‌اند این گذار را مدیریت کنند و فرزندان‌شان را در موقعیت برتر نگه دارند. بنابراین از همان ابتدا، آموزش مجازی بستر تازه‌ای برای بازتولید نابرابری ایجاد کرده است.

به روایت معلمان دسترسی تمامی دانش‌آموزان به این امکانات و فضاها مقدور نیست و بیشتر خانواده‌های با توان مالی و فرهنگی قادرند به تأمین هزینه‌های آن‌ها بپردازند. یکی از معلمان در این مورد اظهار می‌کند:

«من فکر می‌کنم تعداد و تنوع مدرسه‌های غیرانتفاعی و مدرسه‌های خاص و مدرسه‌های هوشمند توی سطح شهر بیشتر شده و تمایل خانواده‌ها هم به این‌گونه مدرسه‌ها زیاد شده است. این مدرسه‌ها بیشتر بر کنکور، تست و امتحانات متمرکز می‌شن و صرفاً خواسته‌شون قبولی دانش‌آموزانه. در این شرایط هم فقط افرادی می‌توانند قبول بشن که منابع را در اختیار دارن. این افراد هر موقع بخوان، می‌تونن معلم خصوصی بگیرن و از تحصیل باز نمی‌مونن. موبایل و تبلت و لپ‌تاپ در اختیارشون هست و استفاده بهینه‌ای از اینترنت دارن. خانواده‌های اونا هزینه‌هاشون رو متقبل می‌شن. ولی این فقط برای عده‌ای از افراد امکان‌ش هست... اکثر مناطق شهر و مخصوصاً مناطق فقیرنشین و حاشیه‌ای از این امکانات و فرصت‌ها محرومن و خانواده‌های اونا هم نمی‌تونن هزینه‌ها رو تأمین بکنن» (۳۹ ساله، مدرسه راهنمایی پسرانه).

روایت بالا به وضوح تمایز میان طبقات برخوردار و محروم را نشان می‌دهد. خانواده‌های دارای سرمایه اقتصادی (توان مالی برای خرید ابزار و پرداخت هزینه‌های آموزشی) و سرمایه فرهنگی (شناخت و تمایل به سرمایه‌گذاری آموزشی) در مقابل خانواده‌های فاقد این سرمایه‌ها قرار دارند. نتیجه این تمایز، تقویت انحصار فرصت‌های آموزشی در دست طبقات برخوردار است؛ همان چیزی که بورديو از آن با مفهوم «بازتولید» یاد می‌کند.

روایت‌ها حکایت از آن دارد که دسترسی به فضای مجازی و اینترنت در مناطق گوناگون شهر تبریز متفاوت بوده است. این موضوع به عنوان حلقه‌ای دیگر از بی‌عدالتی آموزشی موجب به وجود آمدن بستری جهت کاهش دسترسی‌ها و امکانات آموزشی در مناطق حاشیه‌ای شهر شده است. روایت یکی از معلمان درباره چالش‌های استفاده از فضای مجازی این گونه است:

«همهٔ مدرسه‌ها در زمینهٔ اینترنت یکسان نیستن. زیرساخت‌های اینترنتی مدرسه‌ها ضعیفه... دانش‌آموزان زیادی لپ‌تاپ و تبلت یا گوشی ندارن و در صورت داشتن گوشی هم، خانواده‌ها به دلیل استفادهٔ نادرست بچه‌ها از گوشی و آسیب‌زا بودن فضای مجازی، مخالف استفاده از گوشی و فضای مجازی هستن. خانوادهٔ همهٔ دانش‌آموزان توان خرید بسته‌های آموزشی و کمک‌آموزشی رو ندارن...» (۴۷ ساله، دبیر دبیرستان دخترانهٔ روستایی).

این بخش نشان می‌دهد که حتی اگر برخی خانواده‌ها ابزار اولیه را فراهم کنند، موانع فرهنگی-اجتماعی (مانند نگرانی از آسیب‌های فضای مجازی) و موانع ساختاری (زیرساخت ضعیف اینترنت) باعث تشدید محرومیت می‌شود. در اینجا سرمایه اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها نیز نقش دارد؛ خانواده‌های آگاه‌تر و دارای اعتماد به مدرسه و فناوری، راهی برای استفاده بهینه می‌یابند، درحالی‌که خانواده‌های محروم نه توان مالی دارند و نه «عادت‌واره»ی لازم برای استفاده مؤثر.

آنچه از تحلیل مصاحبه‌ها برمی‌آید، حکایت از روند تغییراتی دارد که در عرصهٔ آموزش رخ داده است.

در مجموع، آموزش مجازی در تبریز به جای کاهش نابرابری، به ابزاری تازه برای «پولی شدن آموزش» و بازتولید بی‌عدالتی بدل شده است. دسترسی به اینترنت، ابزار دیجیتال، معلم خصوصی و مؤسسات آموزشی بیش از آنکه به عنوان فرصت برابر ظاهر شوند، امتیازی برای طبقات برخوردار باقی مانده‌اند. بنابراین در سطح نظری، این یافته‌ها مؤید دیدگاه بوردیو است که مدرسه‌ها و شیوه‌های آموزشی، به جای شکستن چرخه نابرابری، اغلب در خدمت حفظ و بازتولید آن قرار می‌گیرند.

۳-۵. فقر خانواده‌ها و آسیب‌های آموزشی ناشی از آن

این گونه به نظر می‌رسد که درحالی‌که اهمیت یافتن پول تمامی جوانب زندگی را تحت تأثیر قرار داده است، آموزش به عنوان کنش جمعی نیز تحت این شرایط قرار گرفته است.

با در نظر گرفتن یافته‌های نظری و داده‌ها، این موضوع تأثیرات بسیاری را بر آموزش دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌ای و فقیر داشته است. به این علت که خانواده‌های مناطق حاشیه‌ای و فقیر به خاطر این که دسترسی اندکی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی دارند، از بسیاری از فرصت‌ها و امکانات جدید آموزشی محروم می‌گردند.

با استناد به اظهارات معلمان، بعد از ویروس کرونا و روند مجازی شدن آموزش در آن دوران، شیوه‌های آموزش و تدریس تحولاتی را به خود دیده است. امروزه آموزش مجازی به همراه آموزش مدرسه‌ای جایگاه خود را در بین دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان یافته و به‌طور روزافزونی بر اهمیت آن افزوده می‌شود. اما همان‌گونه که در دوران کرونا بیشتر نمایان شد و بعد از آن هم ادامه پیدا کرد، بسیاری از دانش‌آموزان و مخصوصاً دختران از امکاناتی مانند لپ‌تاپ، تبلت و موبایل محروم هستند. مصاحبه‌شونده‌ها از آسیب‌های ناشی از عدم دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی برای چنین دانش‌آموزانی این‌گونه می‌گویند:

«درواقع، بعد از دوران کرونا استفاده از فضای مجازی و اینترنت لازم شد. افراد زیادی نتوانستند لپ‌تاپ، کامپیوتر یا موبایل بخرن. این مسئله هنوز هم هست. این موجب شده که بعضی از دانش‌آموزان انگیزه خودشان رو از دست بدن، یا به‌نوعی می‌شه گفت شل گرفتن و بی‌توجه شدن... اُفت تحصیلی خیلی ملموس شد. حتی مواردی داشتیم که ترک تحصیل کردن...» (۴۹ ساله، دبیر مدرسه راهنمایی دخترانه).

روایت بالا روشن می‌کند که فقر اقتصادی خانواده‌ها مانع اصلی دسترسی به ابزارهای آموزشی است. از منظر بورديو، سرمایه اقتصادی در اینجا تعیین‌کننده سطح مشارکت در میدان آموزشی می‌شود؛ نبود این سرمایه به «قطع پیوند» دانش‌آموز با مدرسه و در نهایت ترک تحصیل می‌انجامد.

اکنون آموزش مجازی در حال تبدیل شدن به یکی از مهم‌ترین محیط‌های آموزشی است و فناوری اطلاعات، فرصت‌های زیادی را برای آموزش به وجود آورده است (مویسیل، ۲۰۰۸). ولی این فرصت‌ها، برای تمامی افراد به یک اندازه نیست. دستیابی به این فرصت‌ها، به ایجاد بسترهایی نیاز دارد که آموزش مجازی را به شکل یک شیوه عمومی و در دسترس قرار دهد. بر پایه داده‌های مصاحبه، این موضوع نه فقط محقق نگشته بلکه توانسته زمینه بی‌عدالتی آموزشی را نیز مهیا کند:

«از نظر من آموزش مجازی نمی‌تونه جای آموزش مدرسه‌ای رو بگیره. تمامی افراد به یه میزان به اون دسترسی ندارن. خانواده‌هایی هستن که چون نمی‌تونن برای فرزندانشون امکانات آموزشی فراهم کنن، اون‌ها را می‌فرستن به بازار کار... من فکر می‌کنم که آموزش مدرسه‌ای (دولتی) تقریباً برای همه یکسان بود، ولی اکنون آموزش پولی شده و تمامی افراد هم که پول ندارن...» (۳۴) ساله، آموزگار مدرسه ابتدایی پسرانه).

در این روایت، دو نکته دیده می‌شود: نخست، آموزش دولتی (رایگان) تا حدی توانسته بود برابری نسبی ایجاد کند، اما با پولی شدن آموزش (کلاس‌های خصوصی، ابزارهای دیجیتال، اینترنت)، این برابری از بین رفته است. دوم، خانواده‌های فقیر به جای سرمایه‌گذاری در آموزش، فرزندان را به بازار کار می‌فرستند؛ بازاری که خود فاقد ثبات و ارزش سرمایه‌ای است. این دقیقاً همان چرخه‌ای است که بورديو با مفهوم بازتوليد نابرابري توضيح می‌دهد: سرمایه اقتصادی محدود، امکان انباشت سرمایه فرهنگی را سلب می‌کند.

ارتباط آموزش و فقر خانواده می‌تواند ارتباطی دوسویه باشد که هر دو وجه در آن متأثر می‌گردند. نظر غالب این است که آموزش قادر است موجب افزایش درآمد فرد و خانوار شود و نیز بر رفتار، شیوه تصمیم‌گیری و بهره‌گیری از فرصت‌های پیش روی آن‌ها تأثیرگذار است. هر دو کارکرد مذکور باعث می‌شود که اشخاص در روبه‌رو شدن با وضعیت سخت اقتصادی با تصمیم‌گیری درست و به اتکای دانش و مهارت کسب شده از فقر دوری گزینند (ذولوگا، ۲۰۰۷).

فقر خانواده‌ها در وضعیت فعلی یکی از چالش‌هایی است که در شرایط مجازی شدن تحصیل بیشتر خودنمایی می‌کند. این موضوع همان‌گونه که از تحلیل مصاحبه‌ها برمی‌آید نه تنها موجب دوری از فقر نشده بلکه موجب شده است که فقر تشدید گشته و بی‌عدالتی و نابرابری بازتولید شود. بدین گونه که دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی در این شرایط برای خانواده‌های فقیر و مناطق حاشیه‌ای کم‌تر امکان دارد و آن‌ها تمایل به این دارند که درآمد خویش را کم‌تر صرف آموزش کنند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این مورد بیان می‌کند:

«اکنون فرستادن فرزندان به مدرسه و خریدن لوازم آموزشی و خریدن موبایل و مواردی از این قبیل، در اولویت خانواده‌ها نیست. تصور اون‌ها اینه که فرزندشون به بازار کار وارد بشه خیلی بهتره، و از همون دوره‌های ابتدایی بچه‌ها رو شراغ یه کاری می‌فرستن... اما چیزی که مهمه، آسیب‌هایی هست که این محیط‌ها برای بچه‌ها پیش می‌آره. بعضی وقت‌ها این افراد به

سُراغ اعتیاد می‌رن، به سراغ مسائل غیراخلاقی می‌رن، به کارهایی مشغول می‌شن مثل دست‌فروشی و...» (۵۲ ساله، دبیر دبیرستان پسرانه).

این روایت بُعد اجتماعی و فرهنگی مسئله را برجسته می‌کند. فقر اقتصادی خانواده‌ها نه تنها آموزش را به حاشیه می‌راند، بلکه فرزندان را وارد محیط‌هایی می‌کند که از سرمایه اجتماعی سالم بی‌بهره‌اند. بنابراین، فقدان سرمایه اقتصادی منجر به کاهش سرمایه فرهنگی و اجتماعی می‌شود؛ و همین زنجیره، بازتولید موقعیت‌های فرودست را در نسل بعدی تضمین می‌کند.

در شرایط فوق همان‌گونه که از یافته‌های مصاحبه‌ها و اظهارات مشارکت‌کنندگان برمی‌آید، ترک تحصیل دانش‌آموزان به علت فقر یکی از چالش‌های اساسی آموزشی است. این موضوع موجب روندی می‌گردد که آموزش به طبقات خاصی از جامعه اختصاص یابد که توان برخورداری از آن را دارند. با در نظر گرفتن شرایط اقتصادی، هزینه‌های آموزشی نیز برای خانواده‌های فقیر و مناطق حاشیه‌ای در اولویت نبوده و به این دلیل تمایل آن‌ها به بازار کار بیشتر می‌گردد. بازار کار بدون سرمایه و بدون مهارت این افراد را به سوی شغل‌های موقت و کاذب سوق می‌دهد.

از طرف دیگر به علت آن که سرمایه اقتصادی در میدان آموزشی دست بالا را دارد، تعیین‌کننده نوع و میزان دسترسی خانواده‌ها به فرصت‌ها و امکانات آموزشی خصوصاً آموزش مجازی است. این موضوع موجب شده است آموزش به مثابه امری عمومی و بعضاً (دولتی و رایگان) به آموزش پولی و خصوصی تبدیل گردد. پولی‌شدن آموزش و بازتولید بی‌عدالتی در شرایطی که تغییرات مهمی در ساختار آموزش و پرورش رُخ داده است، به عنوان مسئله‌ای مهم تلقی می‌شود.

یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که فقر خانواده‌ها نه تنها مانع بهره‌مندی برابر از آموزش است، بلکه سازوکاری برای بازتولید نابرابری در سطح جامعه فراهم می‌کند. در چهارچوب نظری بوردیو، می‌توان گفت که سرمایه اقتصادی اندک خانواده‌های حاشیه‌ای سبب می‌شود امکان تبدیل آن به سرمایه فرهنگی (آموزش) از میان برود و در نتیجه فرزندان آن‌ها در چرخه‌ای گرفتار شوند که تنها موقعیت فرودستی را بازتولید می‌کند. بدین ترتیب، آموزش که انتظار می‌رفت ابزاری برای تحرک اجتماعی باشد، در عمل به ابزاری برای تثبیت جایگاه طبقاتی تبدیل شده است.

۴-۵. پولی شدن آموزش و گرایش به آموزش خصوصی

بر اساس روایت معلمان، آموزش نه فقط به تحرک اجتماعی فقیران منجر نشده است بلکه موجب بازتولید بی عدالتی و نابرابری در شهر تبریز نیز شده است. این نابرابری در میدان آموزش با توجه به تصاحب سرمایه های اجتماعی و فرهنگی بعضی از طبقات شکل گرفته است. به نظر «بورديو»، سرمایه هر نوع خاستگاه و سرچشمه در عرصه اجتماعی است که در توانایی فرد جهت بهره مندی از منافع خاصی که در این صحنه حاصل می شود مؤثر واقع می گردد. طبق نظر او، سرمایه اساساً به سه صورت اقتصادی (دارایی، مالی و مادی)، فرهنگی (کالا، مهارت ها و عناوین نمادین کمیاب) و اجتماعی (منافعی که به صرف عضویت در گروه به فرد تعلق می گیرد) دیده می شود. به زعم وی، سرمایه می تواند به عنوان مالکیت ثروت های مادی یا مالی، عنصر مهمی در تربیت اجتماعی و در روابط اجتماعی - به خاطر تقابل بالقوه فقیران و ثروتمندان - به حساب آید (شویره و اولیویه، ۱۳۸۵). لذا، تصاحب سرمایه ها، مخصوصاً سرمایه فرهنگی که در میدان آموزش بیشتر نمایانگر است، به بازتولید بی عدالتی و نابرابری منجر می شود.

اکثریت معلمان در روایت ها تصریح می کنند که خانواده دارای سرمایه اقتصادی و فرهنگی بالاتر، از «پولی شدن» به مثابه فرصت استفاده می کنند: دسترسی به مدارس غیردولتی، معلم خصوصی، برنامه های فوق برنامه و «صنعت کنکور». از منظر بورديو، این تبدیل سرمایه اقتصادی به سرمایه فرهنگی مدرسه پسند (مدارک، مهارت های نمادین، زبان آزمون ها) دقیقاً سازوکار بازتولید تمایز طبقاتی در میدان آموزش است.

من فکر می کنم که در شرایط کنونی خانواده هایی که از لحاظ سرمایه فرهنگی جایگاه بهتری دارن، تلاششون اینه که بتونن فرزندانشون رو در بهترین وضعیت قرار بدن. والدین تلاش می کنن که برای بچه هاشون معلم خصوصی فراهم بکنن و همچنین براشون لوح های آموزشی و نرم افزارها و... بخرن. و برای فرزندشون وقت بذارن. ولی این موارد برای خانواده های کم برخوردار و فقیر سخته و بدین گونه فرزندان اون ها از فرایند آموزش و یادگیری عقب می مونن... (۴۲ ساله، آموزگار مدرسه ابتدایی).

این روایت به خوبی نشان می دهد که هابیتوس آموزشی خانواده های برخوردار (وقت گذاری، آشنایی با ابزارها، ارزیابی مداوم پیشرفت) با قدرت خرید پیوند می خورد و پرونداد آموزشی متفاوت می سازد. در مقابل، خانواده های کم برخوردار به سبب محدودیت سرمایه اقتصادی، امکان تبدیل آن به سرمایه فرهنگی مدرسه پسند را از دست می دهند؛ پیامد مستقیم این

وضعیت، فاصله‌گیری تدریجی از جریان اصلی موفقیت آموزشی است. در داده‌ها، «اکثر» مشارکت‌کنندگان بر این نابرابری تأکید کرده‌اند و «معدودی» صرفاً به وجود برخی حمایت‌ها/بورسیه‌ها در برخی مدارس اشاره کرده‌اند.

با در نظر گرفتن روایت‌ها، خصوصی‌شدن آموزش به عنوان یک فرایند در حوزه آموزش رُخ داده است. معیارها، ارزش‌ها و خصیصه‌های مدرسه‌های دولتی کم‌رنگ شده است. به مراتب، در گفتمان سیاسی معاصر روش‌های جدید مبتنی بر رقابت و سود به عنوان جایگزینی کارآمد و مؤثر برای رژیم‌های اداری-حرفه‌ای^۱ پیشین مبتنی بر سنجش و برنامه - که فضای آموزش عمومی پنجاه تا صد سال گذشته را سازمان‌دهی می‌کرد- در نظر گرفته می‌شوند. «امر خصوصی»^۲ به صورت ژمانتیک و آرمانی جلوه داده می‌شود، درحالی‌که رژیم‌های اداری-حرفه‌ای گذشته مبتنی بر تأمین رفاه عمومی روزبه‌روز مورد تقبیح قرار می‌گیرند (بال، ۲۰۰۵). در اکثر کشورهای انگلیسی‌زبان، در مناطق زیادی از اروپا، آمریکای لاتین و آسیای جنوب شرقی، فلسفه بازار آزاد به شکلی وسیع وارد حوزه‌های آموزشی شده است. ارتباط بازار در حال مبدل‌شدن به معیار اصلی جهت‌گیری برای انتخاب گفتمان‌ها، ارتباط آن‌ها با همدیگر، اشکال و تحقیقات آن‌ها است (برنشتاین، ۱۹۹۶). لذا این گونه استدلال می‌شود که خصوصی‌سازی به صورت فزاینده‌ای به عنوان راه حل نارسایی‌ها و مشکلات آموزش عمومی دیده شود (بال، ۲۰۰۵^۳). روی آوردن به مدرسه‌های غیرانتفاعی، خصوصی و مدرسه‌های دولتی خاص را می‌توان با مفاهیمی همچون «کلاس‌های تقویتی»، «معلم خصوصی»، «صنعت کنکور» و «مدارس غیرانتفاعی» مورد بحث قرار داد. چیزی که مهم است این موضوع است که تداوم این وضعیت، زمینه بازتولید بی‌عدالتی و نابرابری را مهیا کرده و بی‌عدالتی را از حوزه اشتغال، درآمد، محل سکونت و سایر شاخص‌های اقتصادی، به سوی مسئله آموزش سوق داده است. به عبارت دیگر، آموزش تحت سلطه میدان اقتصادی درآمده است و نظام بی‌عدالتی را تحت تأثیر خود قرار داده است.

بیش از نیمی از معلمان تأکید کرده‌اند که گفتمان بازار به مدرسه رسوخ کرده است: معیارهای موفقیت، به جای کیفیت یادگیری و تجربه‌های تربیتی، به «بازدهی کنکور و آزمون‌ها» فروکاسته شده است. این همان چیزی است که برنشتاین با تغییر قواعد پیام‌رسانی

1. Bureau-professional regimes

2. The private

3. Ball

و کدهای آموزشی توضیح می‌دهد: مرکز ثقل از ارزش عمومی آموزش به ارزش مبادله آن (قبولی، رتبه، مدرک) منتقل می‌شود. نتیجه این انتقال، کالایی شدن آموزش و عادی سازی پرداخت برای دسترسی به «آموزش مؤثر» است.

در شهر تبریز نیز به تبع رشد مدرسه‌های غیردولتی و همچنین مدرسه‌های دولتی خاص که شهریه می‌گیرند و به نظر محصول تمایز آموزشی در جامعه مصرفی از یک طرف و تبلیغات وسیع از طرف دیگر هستند، همانند الگوی کشوری روبه‌تزايد است. وجه بارز این نوع مدرسه‌ها، پولی بودن آن و سعی در جهت افزایش بی‌عدالتی و نابرابری آموزشی در تمامی ابعاد آن است. از طرف دیگر، سطح خدمات‌رسانی مدرسه‌های غیردولتی و مدرسه‌های دولتی خاص به نسبت مدرسه‌های دولتی عادی موجب افزایش تمایل دانش‌آموزان، اولیای آن‌ها و معلمان به این‌گونه مدارس شده است. این موضوع همراه با موج زیاد تبلیغات، افزایش کلاس‌های فوق برنامه و تقویتی و نیز افزایش معلمان پاره‌وقت و خصوصی است که تنها گروهی از دانش‌آموزان توان شرکت در این مدرسه‌ها را دارند. چنین وضعیتی موجب شده است آموزش به عنوان یک کالا جهت ایجاد بی‌عدالتی مدنظر قرار گیرد. روایت مصاحبه‌شونده‌ای دال بر این ادعاست:

از نظر من چیزی که امروزه وجود دارد، مؤسسه‌های آموزشی و مدارس هست که روبه‌روز بیشتر می‌شود. بعضی از افراد از نظر مالی توانایی بالایی دارند که بتوانند به این‌گونه مدارس بروند و به وسیله آن بتوانند در تحصیل به موفقیت برسند. این‌گونه مدارس کار و عملکردشون مشخصه و گونه‌ای از آموزش رو ارائه می‌دن که با کنکور و قبولی در امتحانات مرتبطه... الان هزینه‌ها و مخارج این نوع مدارس خیلی زیاده و تنها خانواده‌هایی که پولدار هستن توانایی فرستادن فرزندشون به این مدارس رو دارن. و قاعدتاً همین افراد هستن که در آینده مهندس و دکتر می‌شن و این جوری آموزش موجب بی‌عدالتی نیز می‌شه (۴۵ ساله، دبیر دبیرستان پسرانه).

در داده‌ها، «بخش قابل توجهی» از معلمان به تمرکز مدارس خاص/غیردولتی در مناطق مرفه‌نشین اشاره کرده‌اند؛ امری که به لحاظ مکانی نیز تفکیک طبقاتی فرصت‌های آموزشی را تشدید می‌کند. این تفکیک فضایی، دسترسی شبکه‌ای (سرمایه اجتماعی) و منابع نمادین (اعتبار مدرسه) را برای طبقات برخوردار انباشت می‌کند و برای طبقات فرودست کاهش. اینجا سرمایه اجتماعی «عضویت در مدرسه معتبر» مستقیماً به مزیت‌های بعدی (انتخاب رشته، شبکه‌های کنکور، معرفی نامه‌ها) ترجمه می‌شود.

از نظر بورديو، منبع و منشأ نابرابری در جامعه بیشتر ماهیتی فرهنگی دارد تا اقتصادی و اجتماعی (شارع‌پور و دیگران، ۱۳۸۱: ۱۳۶). در تبیین این دیدگاه، وی بر کارکرد نظام آموزشی و تعلیمات مدرسه‌ای و میزان هم‌خوانی فرهنگ حاکم بر آن با زمینه فرهنگی کودکان در خانواده تأکید می‌کند که باعث می‌شود تا تمایزات و نابرابری‌های اجتماعی حفظ و تداوم یابد؛ برای این‌که آن‌ها بر این عقیده‌اند که فاصله میان فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی به حساب می‌آید (ماچریس، ۱۹۹۸). کودکانی که از موقعیت‌های اجتماعی و خانواده‌های محروم‌تر برآمده‌اند - که مهارت‌های فردی و فرهنگی هم‌خوان با فرهنگ مدرسه را ندارند - نمی‌توانند همانند فرزندان طبقات متوسط و بالا مدارج علمی را طی کنند (بریزیس و هیلیر، ۲۰۱۷).

با در نظر گرفتن اظهارات مصاحبه‌شونده‌ها، مدرسه‌های غیردولتی در شهر تبریز بیشتر در مناطق مرفه‌نشین واقع شده‌اند. آن‌ها بر این نکته اشاره می‌کنند که مدرسه‌های غیردولتی و همچنین مدرسه‌های دولتی خاص به آموزش‌هایی می‌پردازند که بیشتر کاربردی و جهت ورود به مقاطع تحصیلی عالی است. مصاحبه‌شونده‌ای در این مورد می‌گوید:

مدرسه‌های غیردولتی و مدارس مثل مدارس وابسته به دانشگاه و مدارس تیزهوشان و مواردی از این قبیل، تلاش می‌کنن که به هر قیمتی دانش‌آموزان رو وارد دانشگاه بکنن و این افراد رو جهت گرفتن مدارک بهتر آماده بکنن. همه آموزش‌ها و مهارت‌ها بر این پایه طراحی می‌شن و بر این اساس تدریس می‌شن. ولی مناطق حاشیه‌ای و پایین‌شهر همون درس‌های معمولی خودشون رو مطالعه می‌کنن. دانش‌آموزان مدارس غیردولتی اکثراً از خانواده‌های مرفه هستن که معمولاً برای فرزندان خودشون معلم خصوصی می‌گیرن و براشون زبان و... آموزش می‌دهن... (۴۶ ساله، دبیر مدرسه راهنمایی دخترانه).

بیش از نیمی از مشارکت‌کنندگان تأکید کرده‌اند که فرآیندهای مدرسه‌ای در مدارس خاص/غیردولتی (برنامه‌های هدفمند برای کنکور، زبان، مهارت‌های آزمون) با فرهنگ خانه‌های برخوردار هم‌خوان است؛ درحالی‌که مدارس مناطق حاشیه‌ای فقط برنامه حداقلی را اجرا می‌کنند. این عدم انطباق فرهنگی همان شکافی است که بورديو آن را مبنای بازتولید می‌داند: هرچه فاصله میان «فرهنگ مدرسه» و «فرهنگ خانه» کمتر باشد، شانس موفقیت بیشتر است؛ و برعکس.

1. Macris

2. Brezis & Hellier

با در نظر گرفتن خط پیوستاری از زنجیره‌هایی که نهایتاً به پولی شدن آموزش و بازتولید بی‌عدالتی آموزشی منجر می‌شود، می‌توان عنوان کرد که روایت‌ها حکایت از سیر تأثیرات و تغییراتی دارد که در شرایط کنونی به صورت ملموس نمایان هستند. با توجه به پولی شدن آموزش و تأثیرات آن بر خانواده‌ها و مدارس، تمایل به آموزش خصوصی و مدارس غیردولتی بیش‌ازپیش خود را به عنوان بدیلی برای وضعیت موجود -مخصوصاً برای خانواده‌های طبقات بالا- نشان می‌دهد و این موضوع در نهایت پولی شدن و گرایش به آموزش خصوصی را طبیعی جلوه می‌دهد.

یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که اکثریت معلمان بر رشد گرایش به آموزش خصوصی و اثر آن بر تعمیق نابرابری تأکید دارند؛ «بیش از نیمی» به تمرکز مکانی مدارس غیردولتی در مناطق مرفه و «بخش قابل توجهی» به نقش کلاس‌های تقویتی/معلم خصوصی/صنعت کنکور در تمایز نتایج اشاره کرده‌اند. به لحاظ نظری، میدان آموزش در تبریز زیر نفوذ منطق اقتصادی، ارزش مصرفی یا دیگری را به ارزش مبادله آموزشی (مدرک/رتبه/قبولی) تبدیل کرده و با تبدیل سرمایه اقتصادی به سرمایه فرهنگی، امکان بازتولید موقعیت طبقاتی را برای طبقات برخوردار فراهم ساخته است. بدین سان، پولی شدن آموزش نه یک پدیده منفرد بلکه حلقه‌ای از زنجیره کالاسازی، خصوصی سازی و تمایز فرهنگی است که در نهایت عدالت آموزشی را تضعیف و نابرابری را بازتولید می‌کند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

با اهمیت یافتن پول در تمامی جوانب زندگی، تغییرات و تحولات زیادی حوزه‌های بسیاری را تحت تأثیر قرار داد. یکی از حوزه‌هایی که بیشترین تأثیر را از این وضعیت پذیرفت، حوزه آموزش بود. یکی از اساسی‌ترین تغییرات، بازتولید بی‌عدالتی در شرایط پولی شدن آموزش بوده است که به عنوان مفروضه بنیادین این تحقیق مورد مذاقه نظری و تجربی قرار گرفت. بر این اساس، دو مضمون «دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی» و «پُررنگ‌تر شدن آموزش مجازی» از دیدگاه معلمان مورد بحث و تحلیل قرار گرفت. به سخن دیگر، روایت معلمان دست‌مایه بررسی چگونگی بازتولید بی‌عدالتی آموزشی در شرایط پولی شدن آموزش قرار گرفت.

آنچه به عنوان مسائل مهم و قابل تأمل در یافته‌ها برجسته شد، تأثیرات پولی شدن آموزش چه در سطح خرد (مدارس) و چه در سطح کلان (طبقاتی شدن آموزش) است؛ به گونه‌ای که

این روند خود را به مثابه مسئله‌ای اجتماعی و ساختاری نشان داده است. بر اساس نظریات نابرابری آموزشی، بی‌عدالتی دارای میانجی‌هایی از جمله سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها، مدارس، فرصت‌ها و امکانات است که هریک به نحوی بر بی‌عدالتی آموزشی اثر می‌گذارند. ارتباط این عوامل با شرایط پولی‌شدن آموزش به عنوان مسئله اصلی این تحقیق مدنظر قرار گرفت و در قالب پیوستاری از شرایط و وضعیت‌های به‌وجودآمده تحلیل شد.

نتایج تحقیق نشان داد که پولی‌شدن آموزش و بازتولید بی‌عدالتی آموزشی در شهر تبریز به‌وضوح در جریان است. تم اصلی نشان داد که آموزش که بایستی وسیله تحرک اجتماعی و دسترسی همگانی به فرصت‌ها و امکانات باشد، به دلیل پولی‌شدن به میانجی‌ای برای بازتولید بی‌عدالتی تبدیل شده است. این یافته همسو با نظریه بورديو است؛ بدین معنا که سلطه فرهنگ طبقه فرادست بر میدان آموزشی، دانش‌آموزان دارای سرمایه فرهنگی اثری را از دانش‌آموزان فاقد این سرمایه جدا کرده و ساختار اجتماعی موجود را بازتولید می‌کند.

تمایز اجتماعی و فرهنگی، تمایل به مدرسه‌های غیردولتی و عدم دسترسی همگانی به آموزش خصوصی سه مضمونی بودند که بر پولی‌شدن آموزش دلالت دارند. همان‌گونه که در پژوهش‌های رأفتی و همکاران (۱۳۹۸) و ویگنولز و مسچی (۲۰۱۰) نیز نشان داده شده است، خانواده‌های دارای سرمایه‌های اقتصادی و فرهنگی بالاتر تلاش می‌کنند با تمایزبخشی آموزشی از طریق دسترسی به مدارس غیردولتی، شرکت در کلاس‌های تقویتی، خرید کالاهای آموزشی و استخدام معلم خصوصی، کمبودهای آموزشی را جبران کرده و به بازتولید بی‌عدالتی دامن بزنند.

از سوی دیگر، پولی‌شدن آموزش چالش‌های متعددی برای طبقات کم‌برخوردار ایجاد کرده است؛ از جمله بی‌توجهی دانش‌آموزان فقیر به آموزش، کاهش دغدغه والدین نسبت به تحصیل، افول کارکردهای مدرسه و صدمات ناشی از فقر خانواده‌ها. این مضامین نشان می‌دهند که ارزش آموزش برای بسیاری از خانواده‌های حاشیه‌ای کم‌رنگ شده و مدارس با چالش جدی مواجه شده‌اند. این چالش در تم «تسلط فضای مجازی بر آموزش» و «عدم دسترسی برابر به امکانات دیجیتال» بارزتر می‌شود.

تفاوت در دسترسی به امکانات آموزشی به‌ویژه پس از گسترش آموزش مجازی، موجب تمایز سطحی دانش‌آموزان گردیده است. این یافته همسو با نظریه کلمن است که تأکید دارد فرصت‌های آموزشی نابرابر می‌تواند محیط آموزشی را به عرصه‌ای تمایزبخش تبدیل و موقعیت افراد را بر اساس جایگاه اجتماعی‌شان تعیین کند. در شرایط پسا کرونا، اگرچه

آموزش مجازی به طور گسترده‌تر مورد استفاده قرار گرفت، اما نابرابری در دسترسی به ابزارهای دیجیتال، خود عاملی برای بازتولید بی‌عدالتی آموزشی شد.

عامل زمینه‌ای بسیار مهم در این میان، فقر خانواده‌ها بود که موجب شد آموزش و هزینه‌های آن به مسئله‌ای حیاتی، به‌ویژه در مناطق حاشیه‌ای تبریز، بدل شود. کمبود درآمد و افزایش هزینه‌های آموزش باعث شده است که آموزش در اولویت خانواده‌های کم‌برخوردار قرار نگیرد و در نتیجه به حاشیه رانده شود. این یافته‌ها با نتایج حسین‌زاده و مومبینی (۱۳۹۷) نیز همسو است و پیامدهایی همچون ترک تحصیل، ازدواج زود هنگام دختران، افزایش کودکان کار، ورود زود هنگام به بازار کار خصوصاً دست‌فروشی، بالارفتن آمار کودکان کار و بی‌انگیزگی نسبت به تحصیل را به دنبال داشته است.

بنابراین، در تبریز دو نوع مواجهه با آموزش مشاهده می‌شود:

- خانواده‌های طبقه بالا که با سرمایه‌گذاری بر آموزش اختصاصی و استخدام معلم خصوصی، خرید کالاهای آموزشی و فرهنگی و گرایش به مدرسه‌های غیردولتی به بازتولید بی‌عدالتی دامن می‌زنند؛
 - خانواده‌های طبقات حاشیه‌ای و پایین که به دلیل فقر اقتصادی و فرهنگی و هزینه‌های آموزش، آموزش را در اولویت قرار نمی‌دهند و در نتیجه آسیب‌های متعددی را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های رافتی و همکاران (۱۳۹۸)، زارع شاه‌آبادی و بنیاد (۱۳۹۳) و نظری رودبالی (۱۳۹۲) نیز همخوانی دارد. به بیان دیگر، کاهش دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی در شرایط پولی شدن آموزش به‌ویژه برای طبقات فرودست، به مثابه بستر اصلی بی‌عدالتی در تبریز عمل کرده است.
- بنابراین، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که پولی شدن آموزش و گسترش آموزش خصوصی نه تنها به بهبود فرصت‌های آموزشی برای همگان منجر نشده، بلکه فرایند بازتولید بی‌عدالتی را در سطح شهر تبریز تشدید کرده است. این امر دلالت‌هایی برای سیاست‌گذاری دارد که می‌توان آن را در سه سطح اصلی مطرح کرد:
- **سطح مدرسه‌ای:** شفاف‌سازی شهریه‌ها، افزایش حمایت مالی و آموزشی از مدارس دولتی در مناطق کم‌برخوردار و نظارت دقیق بر کیفیت آموزشی مدارس خصوصی.
 - **سطح شهری و استانی:** طراحی و اجرای برنامه‌های حمایتی توسط نهادهای ذی‌ربط و آموزش و پرورش استان به منظور تأمین کلاس‌های فوق برنامه رایگان یا کم هزینه در مناطق محروم.

- **سطح ملی:** بازنگری در سیاست‌های کلان آموزش خصوصی، کنترل تبلیغات آموزشی سودمحور و تدوین سیاست‌های بازتوزیعی نظیر سهمیه‌های حمایتی برای اقشار کم‌برخوردار.

به‌طورکلی، تعمیم این یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد؛ چراکه این مطالعه صرفاً در شهر تبریز انجام شده است. بااین‌حال، مشابَهت روندها در سایر کلان‌شهرها می‌تواند نشانگر الگوی گسترده‌تری در سطح ملی باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی سایر شهرها و مقایسهٔ بین منطقه‌ای بپردازند تا امکان تعمیم‌یافتگی نتایج بیشتر فراهم شود.

این مقاله مستخرج از تز دکتری تحت عنوان «برساخت اجتماعی عدالت آموزشی از نظر معلمان نواحی پنج‌گانه شهر تبریز» در دانشگاه کاشان است.

منابع

- اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۵) آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟ (نازنین میرزاییگی، مترجم). تهران: آگاه.
- استربرگ، کریستین. جی (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی، (احمد پوراحمد و علی شماعی، مترجمان). یزد: دانشگاه یزد.
- اعرافی، علیرضا و کاظمی، سیدعنایت‌اله (۱۴۰۳). پولی‌سازی و تجاری‌سازی آموزش از دیدگاه فقه تربیتی. فصلنامه تربیت اسلامی، ۱۹(۴۹)، ۲۱-۳۵.
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه‌زدایی از جامعه (داور شیخاوندی، مترجم). تهران: گیسو.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۶). انسان‌دانشگاهی (حسن چاوشیان، مترجم). تهران: کتاب پارسه.
- بوردیو، پی‌یر (۱۴۰۱). نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی (مرتضی مردی‌ها، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- بوردیو، پی‌یر (۱۴۰۲). تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی (حسن چاوشیان، مترجم). تهران: ثالث.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۹۶). پی‌یر بوردیو (لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، مترجمان). تهران: نی.
- حسین‌زاده، علی‌حسین و مومبینی، محمدعلی (۱۳۹۷). بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بر نابرابری آموزشی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲۵)، ۲۱۳-۲۳۲.
- ذکایی، محمدسعید (۱۴۰۲). هنر انجام پژوهش کیفی (از مسئله‌یابی تا نگارش). تهران: آگاه.
- رأفتی، رضا، شهرکی‌پور، حسن و ناظم، فتاح (۱۳۹۸). شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به‌منظور ارائه الگوی مطلوب. دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۸(۱۵)، ۵۷-۸۰.
- ربانی، رسول و انصاری، ابراهیم (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی. تهران: سمت.
- زارع شاه‌آبادی، اکبر و بنیاد، لیلا (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش‌آموزان

- شهر کازرون. مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۴(۱۳)، ۳۹-۶۸.
- ساخارپولوس، جرج و وودهال، مورین (۱۳۷۳). آموزش و توسعه: تحلیلی از گزینش‌های سرمایه‌گذاری (پریدخت وحیدی و حمید سهرابی، مترجمان). چاپ دوم، تهران: سازمان برنامه و بودجه.
 - سندل، مایکل (۱۴۰۲). آنچه با پول نمی‌توان خرید (حسن افشار، مترجم). تهران: مرکز.
 - شارع‌پور، محمود و خوشفر، غلامرضا (۱۳۸۱). رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان (مطالعه موردی شهر تهران). نامه علوم اجتماعی، ۲۰، ۱۳۳-۱۴۷.
 - شویوه، کریستین و فونتین، اولیویه (۱۳۸۵). واژگان بوردیو (مرتضی کتبی، مترجم). تهران: نی.
 - طلوعی، وحید و خالقی‌پناه، کمال (۱۳۸۷). روایت‌شناسی و تحلیل روایت. مجله خوانش، ۵۲، ۴۵-۵۱.
 - عبدالله‌زاده، نسیم، بلندهمتان، کیوان و شیرینیگی، ناصر (۱۴۰۱). اتنوگرافی انتقادی کالایی شدن آموزش (مورد مطالعه: مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج). فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۱(۴)، ۹۹۳-۱۰۰۸.
 - فلیک، اووه (۱۴۰۱). درآمدی بر تحقیق کیفی (هادی جلیلی، مترجم). چاپ سیزدهم، تهران: نی.
 - کالینیکوس، آکس. (۱۳۹۱). دانشگاه‌ها در جهانی نئولیبرال (بیمان حکمت‌پور، مترجم). بازیابی از <http://www.takbook.com/183964-historic-ebooks/daneshgahha-dar-jahani-neoliberal-ebook>
 - کرسول، جان (۱۴۰۲). پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، مترجمان). تهران: صفار.
 - گرنفل، مایکل (۱۳۹۸). مفاهیم کلیدی بوردیو (محمد مهدی لبیبی، مترجم). تهران: افکار.
 - گروه مشاوران یونسکو (۱۳۹۸). فرایند برنامه‌ریزی آموزشی (فریده مشایخ، مترجم). چاپ بیست‌وهشتم، تهران: مدرسه.
 - گلمکانی، پروین، هروان، حسین و نوغانی، محسن (۱۳۹۲). تبیین جامعه‌شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
 - محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضدروش. تهران: جامعه‌شناسان.
 - محمدی، حمداله و زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). نئولیبرالیسم و تجاری‌سازی تربیت. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۹۵-۱۱۵.
 - محمدی، محمد، کشاورزی، فاطمه، ناصری‌جهرمی، رضا، حسام‌پور، زهرا، میرغفاری، فاطمه و ابراهیمی، شهلا (۱۳۹۹). تجزیه و تحلیل تجربیات والدین دانش‌آموزان دبستانی از چالش‌های یادگیری الکترونیکی با شبکه‌های اجتماعی در هنگام شیوع ویروس کرونا. تحقیقات آموزشی، ۸(۴۰)، ۷۴-۱۰۱.
 - مسعودی، عصمت (۱۳۸۰). طراحی الگوی دسترسی یکسان به فرصت‌های آموزش علمی-کاربردی. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تحقیقات و دکتری.
 - میرانی‌سرگزی، نرگس، حیدری‌آبروان، محمدجواد، عسکری، مهتاب و خوش‌خواهش، رؤیا (۱۳۹۹). کرونا و چالش‌های آموزش در ایران. دومین همایش روان‌شناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره، پاندوا، ایتالیا.
 - نظری‌رودبالی، فاطمه (۱۳۹۲). مقایسه مؤلفه‌های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی با مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- Ball, Stephen J. (2004, June 17). Education for sale! The commodification of everything? [Conference paper/lecture]. Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://www.asu.edu/educ/epsl/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>
- Ball, Stephen J. (2005). The commercialisation of education in England: Towards a new form of social relations. [Keynote address]. Japan–UK Education Forum, Kyoto, Japan.
- Bernstein, Basil. (1996). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. London, UK: Taylor & Francis.
- Macris, Vicki. (2011). The ideological conditions of social reproduction. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 20–46.
- Maxwell, Joseph A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- Moisil, Ioana I. (2008). A model of the student behaviour in a virtual educational environment. *International Journal of Computers, Communications & Control*, 3(Suppl.), 108–115.
- Nash, Roy. (2000, December). Educational inequality: The special case of Pacific students. *Social Policy Journal of New Zealand*, 15, 69–86.
- Polat, Serdar, & Türkyılmaz, Ahmet Sinan. (2019, November 1). Inequality of education in Turkey: A comparison of demographic groups. Working paper submitted to EPC 2020. Retrieved from <https://epc2020.popconf.org/uploads/201022>
- Vignoles, Anna, & Meschi, Elena. (2010). The determinants of non-cognitive and cognitive schooling outcomes (CEE Special Report No. 004). London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

References in Persian

- Abdollahzadeh, N., Boland-Hematan, K., & Shirbeigi, N. (2022/1401). *Etnoğrafi-ye enteqādi-ye kālāyi-shodan-e āmūzeš (mored-e motāle'e: manāteq-e hāšiye-neshin-e šahr-e Sanandaj)* [A critical ethnography of the commodification of education: The case of Sanandaj's marginalized areas]. *Iranian Journal of Sociological Studies and Research*, 11(4), 993–1008. [in Persian]
- A'rafī, A., & Kazemi, S. Enayatollah. (2024/1403). *Polisiāzi va tejāri-sāzi-ye āmūzeš az didgāh-e feqh-e tarbiātī* [Monetization and commercialization of education from the perspective of educational fiqh]. *Islamic Education Quarterly*, 19(49), 21–35. [in Persian]
- Apple, Michael W. (2016/1395). *Āyā āmūzeš mitavānad jāme'e rā tağyir dahad?* [Can education change society?]. (N. Mirza Beigi, Trans.). Tehran: Agah. [in Persian]

- Bourdieu, P. (2017/1396). *Ensān-e dānešgāhī* [Homo Academicus] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Ketaab-e Parseh. [in Persian]
- Bourdieu, P. (2022/1401). *Nazariye-ye konesh: Dalāyel-e ‘amalī va entekhāb-e ‘aqlānī* [The logic of practice: Practical reason and rational choice] (M. Mardiha, Trans.). Tehran: Naqsh-o Negar. [in Persian]
- Bourdieu, P. (2023/1402). *Tamyiz: Naqd-e ejtemā’ī-ye qazāvat-hā-ye zoghi* [Distinction: A social critique of the judgement of taste] (H. Chavoshian, Trans., 8th ed.). Tehran: Sales. [in Persian]
- Callinicos, A. (2012/1391). *Dānešgāh-hā dar jahān-e neoliberal* [Universities in a neoliberal world] (P. Hekmatpour, Trans.). Retrieved from <http://www.takbook.com/183964-historic-ebooks/daneshgahha-dar-jahani-neoliberal-ebook> [in Persian]
- Creswell, J. W. (2023/1402). *Puyesh-e keyfī va tarh-e pazuḥesh: Entekhāb az amoung panj ruykard (revāyat-pazhuhi, paydār-shenāsi, nazariye-ye dādebonyād, qowm-negāri, motāle‘e-ye moredī)* [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches] (H. Danaeefard & H. Kazemi, Trans.). Tehran: Safar. [in Persian]
- Chauvière, C., & Fontaine, O. (2006/1385). *Vāzegān-e Bourdieu* [Bourdieu lexicon] (M. Kotbi, Trans.). Tehran: Ney. [in Persian]
- Flick, U. (2022/1401). *Darāmadī bar taḥqīq-e keyfī* [An introduction to qualitative research] (H. Jalili, Trans., 13th ed.). Tehran: Ney. [in Persian]
- Gholmakani, P., Haravan, H., & Noughani, M. (2013/1392). *Tabiyin-e jāme‘e-shenākhtī-ye edrāk-e ‘edālat-e āmūzešī dar beyn-e dānešjūyān* [A sociological explanation of students’ perceptions of educational justice]. Master’s thesis, Ferdowsi University of Mashhad; also presented at the National Conference on Social Welfare in the Sixth Development Plan. [in Persian]
- Grenfell, M. (2019/1398). *Mafāhīm-e kelīdī-ye Bourdieu* [Key concepts: Bourdieu] (M. M. Labibi, Trans.). Tehran: Afkar. [in Persian]
- Group of UNESCO Advisors. (2019/1398). *Farāyand-e barname-rīzī-ye āmūzešī* [The educational planning process] (F. Mashāyekh, Trans., 28th ed.). Tehran: Madreseh. [in Persian]
- Hoseinzadeh, A.-H., & Moumbeini, M.-A. (2018/1397). *Barrasi-ye naqš-e sarmāyehā-ye farhangī, ejtemā’ī va eqtesādī bar nābarābari-ye āmūzešī* [The role of cultural, social, and economic capital in educational inequality]. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(25), 213–232. [in Persian]
- Illich, I. (2010/1389). *Madrese-zodā’ī az jāme‘e* [Deschooling society] (D. Sheikhavandi, Trans.). Tehran: Gisa. [in Persian]
- Jenkins, R. (2017/1396). *Pierre Bourdieu* (L. Jāv-afshani & H. Chavoshian,

- Trans., 2nd ed.). Tehran: Ney. [in Persian]
- Mohammadpour, A. (2013/1392). Ravesh-e tahqīq-e keyfī: Zed-ravesh [Qualitative research method: Anti-method]. Tehran: Sociologists. [in Persian]
 - Mohammadi, Hamdollah, & Zibakalam, Fatemeh. (2014/1393). Neoliberalism va tejāri-sāzi-ye tarbiyat [Neoliberalism and the commercialization of education]. Journal of Foundations of Education, 4(2), 95–115. [in Persian]
 - Mohammadi, Mohammad, Keshavarzi, Fatemeh, Naseri Jahromi, Reza, Hessampour, Zahra, Mirghaffari, Fatemeh, & Ebrahimi, Sh. (2020/1399). Tajziye va tahlil-e tajrobiyāt-e vāledeyn... dar dore-ye koronā [Parents' experiences of e-learning via social networks during COVID-19]. Educational Research, 8(40), 74–101. [in Persian]
 - Masoudi, Esmat. (2001/1380). Tarāhī-ye olgū-ye dastresi-ye yeksān be forsāt-hā-ye āmūzeš-e 'elmi-karbordi [Designing an equal access model to applied-science education opportunities]. Doctoral dissertation, Islamic Azad University, Research Unit, Tehran. [in Persian]
 - Mirani Sargazi, N., Heydari Abrovan, M.-J., Askari, M., & Khosh-Khahesh, R. (2020/1399). Corona va chalesh-hā-ye āmūzeš dar Irān [COVID-19 and educational challenges in Iran]. 2nd Conference on Psychology, Education, Social Sciences and Counseling, Padova, Italy. [in Persian]
 - Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1994/1373). Āmūzeš va tose'e: Tahlīlī az gozinesh-hā-ye sarmāye-gozārī [Education for development: An analysis of investment choices] (P. Vahidi & H. Sohrabi, Trans., 2nd ed.). Tehran: Plan & Budget Organization. [in Persian]
 - Rafti, R., Shahraki-Pour, H., & Nazem, F. (2019/1398). Shenāsa'ī-ye 'avāmel va mo'allefēhā-ye nābarābari-hā-ye āmūzešī... [Identifying factors of educational inequalities in Mashhad]. Biannual Journal of Educational Planning Studies, 8(15), 57–80.=
 - Rabani, R., & Ansari, E. (2019/1398). Jāme'e-shenāsi-ye qešr-hā va nābarābari-hā-ye ejtemā'i [Sociology of strata and social inequalities] (6th ed.). Tehran: SAMT. [in Persian]
 - Sandel, M. J. (2023/1402). Ānche bā pol nemitavān xarid [What money can't buy] (H. Afshar, Trans., 17th ed.). Tehran: Nashr-e Markaz. [in Persian]
 - Shar'pour, M., & Khoshfar, G. (2002/1381). Rabete-ye sarmāye-ye farhangī bā hoviya-e ejtemā'i-ye javānān: Motāle'e-ye moredī-ye Tehrān [Cultural capital and youth social identity: Tehran case]. Nameh-ye Olum-e Ejtemā'i, 20, 133–147. [in Persian]
 - Esterberg, Kristin G. (2005). Qualitative Research Methods in Social Sciences. (A. Pourahmad & A. Shamaei, Trans.). Yazd: Yazd University Press. [in Persian]
 - Talouei, V., & Khaleqpanah, K. (2008/1387). Revāyat-šenāsi va tahlil-e revāyat

- [Narratology and narrative analysis]. Khanesh, 52, 45–51. [in Persian]
- UNESCO Advisory Group. (2019/1398). Farāyand-e barname-rīzī-ye āmūzešī [The educational planning process] (F. Mashaayekh, Trans., 28th ed.). Tehran: Madreseh. [in Persian]
 - Zakaei, Mohammad-Saeid. (2023/1402). Honar-e anjām-e puyesh-e keyfī: Az mas'aleh-yābī tā negāresh [The art of doing qualitative research: From problem-finding to writing] (3rd ed.). Tehran: Agah. [in Persian]
 - Zarei Shah-Abadi, A., & Bonyad, L. (2014/1393). Barrasi-ye 'avāmel-e mo'assar bar nābarābari-ye āmūzešī... [Factors affecting educational inequality among students in Kazerun]. Journal of Youth Sociological Studies, 4(13), 39–68. [in Persian]
 - Zareh-e Roudbali, F. (2013/1392). Moqāyese-ye mo'allefehā-ye nābarābari-ye āmūzešī bar asās-e maktab-e enteghādi... [Comparing components of educational inequality: Critical school vs. Iran's system]. Master's thesis, University of Shiraz, Faculty of Education & Psychology. [in Persian]