

مقاله پژوهشی

بررسی و مقایسه عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر طرد دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی (مورد مطالعه: دوره دوم متوسطه شهر کاشان)

ولی بهرامی^{*۱}محسن شاطریان^۲بهروز بهروزیان^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر طرد دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی دوره دوم متوسطه شهر کاشان انجام شده است. در این پژوهش از دو رهیافت روش شناختی کمی (با ابزار پرسشنامه) و کیفی (با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته) بهره گرفته شده است. در بخش کمی حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای توأم با طبقه‌بندی، برابر با ۳۴۰ نفر برآورد گردید و در بخش کیفی نیز ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختار یافته جهت مطالعه اکتشافی و تعمیق نتایج انجام شده است. یافته‌های توصیفی بیانگر آن است که میانگین نمره‌ی طرد اجتماعی دانش‌آموزان در سطح متوسط به بالا (۲/۸۳) است که در مجموع میانگین طرد اجتماعی پسران و دختران افغانستانی بیشتر از پسران و دختران ایرانی است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که هر چند بین کیفیت زندگی، مشارکت اجتماعی و تبعیض اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی با دانش‌آموزان افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین سرمایه فرهنگی آن‌ها با یکدیگر تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که در بین گروه پسران ایرانی و افغانستانی، مشارکت اجتماعی و در بین دختران ایرانی و افغانستانی متغیر تبعیض اجتماعی بیشترین تأثیر را بر طرد اجتماعی آنها دارد. همچنین یافته‌های حاصل از بخش کیفی موجب عمق بخشی و تبیین بیشتر نتایج کمی شد. استدلال نهایی مقاله این است که طرد اجتماعی دانش‌آموزان، پدیده‌ای چند بعدی، پیچیده و پنهان است. بسترسازی برای افزایش مشارکت اجتماعی و کاهش تبعیض‌های اجتماعی از جمله مهم‌ترین راهبردهای مقابله‌ای در مسئله طرد اجتماعی است که مستلزم تعامل بین نهادی و مشارکت نظام آموزش و پرورش با نهاد خانواده و کنشگران نظام آموزشی است.

کلید واژه‌ها: طرد اجتماعی، تبعیض اجتماعی، مشارکت اجتماعی، سرمایه فرهنگی، قومیت، دانش‌آموزان.

۱- مدرس مدعو گروه جامعه‌شناسی دانشگاه فرهنگیان

۲- استاد گروه جغرافیا و اکوتوریسم دانشگاه کاشان

۳- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه کاشان

۱. مقدمه و بیان مسأله

مهم‌ترین ویژگی هر اجتماعی، وجود کنش و برهم‌کنش‌های چندجانبه و دائمی میان اعضای آن است؛ اعضا از طریق کنش‌های اجتماعی حمایت می‌شوند تا در میدان رقابت‌ها و رفاقت‌ها فعالانه مشارکت کنند و در فرآیند شمول اجتماعی به بهبود اوضاع جامعه کمک کنند. در مقابل، هر زمان که روابط افراد با نهادهای اجتماعی آسیب ببینند، پیوندها گسسته می‌شود و در این حالت، فاصله و جدایی اجتماعی پدید می‌آید و گروهی از اجتماع و جامعه طرد و از بسیاری امتیازها و حقوق انسانی محروم می‌شوند. این‌گونه گسستن پیوندهای اجتماعی ممکن است داوطلبانه، آگاهانه به دنبال ایجاد تمایز باشد و یا اجباری و نا آگاهانه صورت گیرد و به طرد منجر گردد. طرد حاکی از راه و روش‌هایی است که طی آن افراد از مشارکت کامل در جامعه بزرگ‌تر محروم می‌شوند.

مفهوم طرد توجه ما را به طیف وسیعی از عواملی جلب می‌کند که افراد و گروه‌ها را از داشتن فرصت‌هایی که پیش روی اکثریت جمعیت است باز می‌دارد (گیدنز، ۱۳۹۳: ۴۶۶)؛ بنابراین، طرد پدیده‌ای چندوجهی است که فراتر از ابعاد مادی و کمبودهای اقتصادی بر دامنه‌ی متنوعی از محرومیت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دلالت دارد (فلوتن^۱، ۲۰۰۶: ۵۸؛ بورچارت^۲، ۲۰۰۲: ۲۳۱).

طرد اجتماعی، از هم‌گسیختگی پیوندهای اجتماعی میان فرد و جامعه است (سیلور، ۲۰۰۸: ۳۰۲) و بیان‌گر روش‌هایی است که طی آن افراد از مشارکت کامل در جامعه بزرگ‌تر محروم می‌شوند. طرد اجتماعی ممکن است به معنای محدودیت یا ضعف شبکه اجتماعی نیز باشد که به انزوا و تماس نداشتن با دیگران می‌انجامد (گیدنز، ۱۳۹۳: ۴۶۸).

طرد اجتماعی برای هر فردی می‌تواند رخ بدهد، اما برای بعضی از افراد و گروه‌های سنی بیشتر رخ می‌دهد. یکی از این گروه‌های سنی دوره نوجوانی است. دوره نوجوانی از نظر سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی یکی از حساس‌ترین، مهم‌ترین و سرنوشت‌سازترین دوره‌های زندگی هر فرد است. نوجوانان^۳ بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند و برقراری روابط مثبت بین همسالان یکی از جنبه‌های اصلی ادغام^۴ و جامعه‌پذیری آنان است. تحقیقات نشان می‌دهد که نوجوانان به‌ویژه در برابر پذیرش همسالان حساس هستند و ممکن است در اثر آن مهم‌ترین اثرات سلامت روان از قبیل افسردگی و اضطراب را تجربه

1. Flotten
2. Borchrt
3. Adolescents
4. Integration

کنند(لیتس و ولف^۱، ۲۰۰۵). در دوره نوجوانی، اولویت ویژه‌ای به پذیرش نوجوان در بین همسالان و روابط مثبت حمایت اجتماعی داده می‌شود که باعث افزایش عزت نفس و احساس هویت آنان می‌شود (برندت^۲، ۱۹۹۹؛ لافونتانا و سیلسن^۳، ۲۰۱۰). در دوره نوجوانی مسئله هویت و تصویری که نوجوان از خود در تعاملات اجتماعی با دیگران به دست می‌آورد، در صورتی که بزرگ شدن نوجوان به رسمیت شناخته نشود، می‌تواند به انزوا و طرد وی منجر شود و مسیر زندگی و سرنوشت وی را تغییر دهد. بنابراین، طرد اجتماعی برای نوجوان نگران کننده است، زیرا همزمان با افزایش توسعه نیازهای نوجوان، وابستگی به همسالان نیز بیشتر می‌شود. ویژگی‌هایی از قبیل؛ کم‌مشککش بین استقلال و وابستگی، طغیان علیه مراجع قدرت، چگونگی ارضاء نیازهای جدید (جنسی)، عدم کنترل بر رفتارها و هیجانات ناشی از تغییرات جسمی و روانی دوران بلوغ، ترس از آینده، تعارض بین خواسته‌های والدین و گروه همسالان، ترس و اضطراب، مشکلات ارتباطی با دیگران موجب می‌شود که کوچک‌ترین بی‌توجهی نسبت به نوجوان وی را به سمت طرد اجتماعی سوق دهد. طرد اجتماعی می‌تواند نوجوان را در یک موقعیت اجتماعی خاص قرار دهد. طرد میزان تعاملات اجتماعی و حضور نوجوان در گروه‌های همسالان را کاهش داده و وضعیت همسالان کم و بی‌دوست بودن خطرانی را برای وی ایجاد می‌کند (آلمکوئیست^۴، ۲۰۱۱) و می‌تواند به طور جدی سلامت روان، سازگاری وی در مدرسه را تضعیف کند (مک کورمیک^۵ و همکاران، ۲۰۱۱؛ ولک^۶ و همکاران، ۲۰۱۳).

طرد در کلاس می‌تواند به شدت دسترسی به منابع اجتماعی را به خطر بیندازد و احتمال قربانی شدن در آینده را افزایش دهد (استروهیمیر^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). طرد در کوتاه‌مدت موجب عدم‌جامعه‌پذیری مناسب، انگ‌زنی فردی - اجتماعی، یادگیری ناقص نقش‌های اجتماعی، افت تحصیلی، ضعف یادگیری، تضعیف اعتماد به نفس، فرار از مدرسه و خشونت پنهان می‌شود و در بلندمدت می‌تواند به ترک تحصیل و گرایش نوجوان به سمت بزهکاری و انواع انحرافات اجتماعی منجر شود. به‌بیانی دیگر، طرد نوجوانان برای جامعه هزینه خواهد داشت و این هزینه در فرسایش سرمایه‌های آموزشی، افزایش جرم و فعالیت‌های غیرقانونی منعکس می‌شود که خود منجر به صرف هزینه‌هایی برای تقویت فعالیت‌های قانونی می‌گردد.

1. Leets & Wolf
2. Berndt
3. LaFontana & Cillessen
4. Almquist
5. McCormick
6. Wolke
7. Strohmeier

هر چند طرد اجتماعی می‌تواند برای هر نوجوانی اتفاق افتد، ولی میزان و شدت آن در بین گروه‌های مهاجر و اقلیت‌های قومی^۱ که آسیب‌پذیرترند بیشتر است (پاوکی و برایان^۲، ۲۰۱۴؛ اسابل^۳، ۲۰۱۸). به تعبیر تاجفل^۴ (۱۹۸۲) از آنجا که نوجوان در چارچوب مدرسه، در جستجوی جایگاه بالاتری در درون سلسله مراتب اجتماعی است، ممکن است (عمدا یا ناخواسته) خود را از کسانی که متعلق به یک گروه با وضعیت پایین‌تر هستند - مانند مهاجران و اقلیت‌های قومی - جدا کند (بلومر ونیشینا^۵، ۲۰۱۲). خاص بودن دوره نوجوانی موجب متفاوت بودن این دوره نسبت به سایر گروه‌های سنی شده است و کوچک‌ترین بی‌توجهی نسبت به نوجوان زمینه‌ساز طرد بیشتر آنهاست (مندز و همکاران^۶، ۲۰۱۲؛ نادیم و گراهام^۷، ۲۰۰۵؛ کین و همکاران^۸، ۲۰۰۸؛ استرومپیر و همکاران، ۲۰۱۱).

شهر کاشان در مرکز ایران یکی از مناطق نیمه صنعتی است که این امر منجر به جذب نیروهای کار در زمینه‌های مختلف شده است؛ به‌گونه‌ای که از اقصی نقاط کشور ایران و حتی کشورهای مجاور برای کار در مراکز تولیدی و صنعتی به این شهر مهاجرت کرده‌اند و در گذر زمان با اعضای خانواده در اطراف شهر مانند منطقه راوند ساکن شده‌اند و فرزندان آنها با شهروندان اصیل شهر به‌طور نسبی ادغام شده‌اند؛ اما با شکل‌گیری بحران اقتصادی و افزایش بیکاری در بین شهروندان در چند سال اخیر، میزان پذیرش اجتماعی مهاجرین مخصوصاً اتباع بیگانه با چالش‌های اساسی مواجه شده است. به‌نظر می‌رسد که این وضعیت و طرد اجتماعی نیروی کار در جامعه و در بین گروه‌های اجتماعی شهری نیز گسترش یافته است. یکی از گروه‌های اجتماعی که تحت تأثیر شرایط کنونی قرار دارند، نوجوانان می‌باشند؛ نوجوانان در دوره بلوغ بیشترین حمایت و پذیرش اجتماعی را خواهان هستند؛ اما در مناطقی مانند کاشان که چند فرهنگی است (از لحاظ قومیت و مذهب)؛ فشار اجتماعی می‌تواند به طرد و انزوای بیشتر این گروه سنی منجر شود. نوجوانان (دانش‌آموزان) در محیطی مانند مدرسه گرد هم می‌آیند و مدرسه به‌عنوان نمونه‌ای از جامعه است که میزان پذیرش یا طرد اجتماعی این گروه سنی را به‌خوبی نمایان می‌سازد. اکثر والدین این دانش‌آموزان (خصوصاً پدران دانش‌آموزان ملیت افغانستان) مشغله‌های روزمره زیادی دارند؛ بنابراین زمان لازم برای

1. Ethnic minorities
2. Poucki & Bryan
3. Isabel
4. Tajfel
5. Bellmore & Nishina,
6. Mendez
7. Nadeem & Graham
8. Qin

مشارکت و تعامل با معلمان، مدیر و مشاور در مدرسه را ندارند و حضور و مشارکت آن‌ها موقتی، کم و بیش اجباری است. همچنین با توجه به اینکه جمعیت دانش‌آموزی طبق آمار مدارس نسبتاً بالاست، بنابراین مشاوران، معلمان و مدیران این مدارس نیز فرصت کافی برای رسیدگی به مسائل عاطفی و روانی آن‌ها را ندارند. از آنجا که این نوجوانان با وجود ملیت متفاوت آینده این شهر را تشکیل می‌دهند، لذا بررسی میزان طرد اجتماعی و مقایسه آن در بین گروه‌های متفاوت امری ضروری است. به بیانی دیگر، با توجه به اهمیت طرد اجتماعی و پیامدها، مسائل و آسیب‌هایی که برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها، نظام آموزشی و جامعه در آینده خواهد داشت، بررسی و کنکاش بیش‌تر درباره وضعیت طرد اجتماعی دانش‌آموزان و عوامل تأثیرگذار بر آن در مدرسه و به تبع آن در شهر کاشان اهمیت یافته است. بر این اساس پرسش اصلی پژوهش حاضر حول دو محور است؛ اول اینکه چه عوامل جامعه‌شناختی بر طرد دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کاشان تأثیرگذار است؟ و دوم اینکه آیا بین عوامل جامعه‌شناختی طرد دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی و افغانستانی تفاوتی وجود دارد؟

۲. پیشینه تجربی پژوهش

بیش از یک دهه است که پدیده طرد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن، در مرکز توجه پژوهشگران و گروه‌های مختلف آکادمیک و غیرآکادمیک (به‌ویژه در ایران) قرار گرفته است. پژوهش‌های در حوزه‌ی طرد اجتماعی صورت گرفته است که شرح مهم‌ترین آن‌ها در ذیل آمده است.

غفاری و امیدی (۱۳۸۹) در پژوهشی، نحوه چرخش مفهومی و نظری از فقر به سازه طرد اجتماعی را به لحاظ تاریخی و با روش اسنادی مورد تحلیل و ارزیابی قرار داده‌اند. براساس یافته‌های پژوهش، جایگزینی مفهومی طرد اجتماعی، مفهومی پویاست که بیانگر فرآیندها و نیز موقعیت‌های حاصل از آن است و طیفی را تشکیل می‌دهد که ابعاد چندگانه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی برخوردار است و گزینه مناسبی برای بررسی تغییرات ساختاری محسوب می‌شود. این مفهوم به‌طور مناسب‌تری خصلت چندبعدی سازوکارهایی را آشکار می‌کند که به‌موجب آن، افراد و گروه‌ها از مبادلات اجتماعی، فعالیت‌ها و حقوق سازنده همبستگی و هویت اجتماعی دور می‌مانند و عموماً از طریق تأکید بر مخاطرات حاصل از شکاف موجود در بافت اجتماعی، اموری فراتر از نابرابری اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهند. طرد اجتماعی امروزه با ارزش‌ها و عقاید مختلفی ارتباط یافته است و برای تبیین آن از پارادایم‌های مختلفی مانند پارادایم همبستگی، تخصصی‌شدن و انحصار استفاده شده است.

بر اساس پارادایم مذکور، طرد اجتماعی مفهومی پیچیده و چندوجهی است که به افراد و جوامع مربوط می‌شود و بر مسائل نوظهور اجتماعی مانند جهانی‌سازی و پیامدهای اقتصادی و اجتماعی حاصل از آن و فرایندهای متمرکز است که به طرد و انزوای اجتماعی افراد، گروه‌های اجتماعی یا نواحی می‌انجامد (غفاری و امید، ۱۳۸۹: ۳۷).

فیروزآبادی و صادقی (۱۳۸۹) در پژوهشی، طرد از شبکه حمایتی، روابط اجتماعی، مشارکت اجتماعی و نیز شرمساری در بین زنان سرپرست خانوار بررسی کرده‌اند. به اعتقاد آن‌ها طرد و محرومیت انباشتی زنان به موقعیت کنونی آنان برنمی‌گردد، بلکه به گونه فرایندی با پیشینه، ویژگی‌های فردی، ساختار خویشاوندی، فقر مزمن و بین نسلی و با برخی وقایع خاص مرتبط است. در ضمن، عوامل اجتماعی و فرهنگی متعددی در طرد زنان از جریان اصلی اجتماع نقش دارد که می‌تواند فرصت خروج از فقر و محرومیت را برای آنان دشوار کند.

فیروزآبادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی وضعیت طرد اجتماعی زنان روستایی پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش زنان روستایی گاه به صورت اجباری و گاه به صورت خودخواسته از مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و حضور در جامعه طرد گشته‌اند. فقر درآمدی، طلاق، رفتارهای انحرافی (دزدی)، تجرد در سنین بالا موجب طرد اجباری زنان روستایی گردیده و بیماری و معلولیت، کم‌رویی و خودسوزی زنان را به صورت خودخواسته با پدیده طرد اجتماعی مواجه کرده است.

فرضی‌زاده (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی فرایند موجد طرد اجتماعی دختران روستایی مجرد در اجتماع محلی و وضعیت کنونی‌شان و پیامدهای طرد اجتماعی آن‌ها با استفاده از روش کیفی پرداخته است. نگاه‌ها و حرف‌های طعنه‌آمیز، تحقیرآمیز و ترحم‌سایرین، گسترش شایعات، تبعیض، وابستگی، شرمساری، سرزنش، احساس تنهایی و غیره برخی از مسائل دختران مذکور است. انزوا، ضعف روابط اجتماعی با افرادی خارج از دایره خویشاوندان، عدم حضور در اجتماع به‌منظور شرکت در مراسم یا اشتغال، یادگیری مهارت و گذران اوقات فراغت از پیامدهای وضعیت فوق است.

بلالی (۱۳۸۹) طرد اجتماعی اقوام را درآیینی‌های آمار مشاهده نموده و به بررسی تخصیص بودجه‌های استان‌های ترک‌نشین و کردنشین در ایران در دوره ده ساله ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۵ پرداخته است. وی با محاسبه سرانه بودجه‌ها برای استان‌های کردنشین و ترک‌نشین در هر سال و میانگین آن برای دوره ده ساله مذکور، تفاوت‌های موجود آنها را با سرانه بودجه استان تهران و در مواردی با برخی دیگر از استان‌های فارس نشین مثل اصفهان مقایسه و نتایج آن

را گزارش کرده است. یافته‌ها نشان داد که تخصیص بودجه برای این استان‌ها نه تنها با استان‌های تهران و اصفهان تفاوت زیادی ندارد، بلکه در بسیاری از موارد نمودارها نشان‌دهنده بودجه‌های بالاتر این استان‌ها است.

کابر (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان الگوهای طرد اجتماعی در رابطه با فرهنگ نشان می‌دهد که جنبه‌هایی از طرد وجود دارد که به هویت مربوطاند و تحقیر فرهنگی افراد بر حسب هویتی که بدان نسبت داده می‌شود یکی از جنبه‌های طرد است. این امر به عضویت در گروه‌های خاص (نژاد و قومیت) مربوط است که وجوه مشترک خود را می‌شناسند، دارای باورها و ارزش‌های مشابهی هستند و به شیوه‌ای جمعی عمل می‌کنند.

مالتی و همکاران (۲۰۱۱) به بررسی قضاوت‌های اجتماعی و خصوصیات نوجوانان در رابطه با طرد در سوئیس پرداخته‌اند. قضاوت‌های اجتماعی نوجوانان و ویژگی‌های هیجانی در مورد طرد در سه زمینه؛ ملیت، جنسیت و شخصیت در نمونه‌ای از نوجوانان سوئیس ۱۲ تا ۱۵ ساله سوئوسی و غیر سوئوسی (N=247) مورد بررسی قرار گرفته است. به‌طور کلی، نوجوانان مورد قضاوت طرد شده بر اساس تابعیت، کمتر از طرد مبتنی بر جنسیت یا شخصیت مورد پذیرش قرار گرفتند. با این وجود، شرکت کنندگان غیر سوئوسی که نوجوانان تازه مهاجرت کرده به سوئیس را منعکس می‌کردند، طرد را بر اساس ملیت را نادرست‌تر از شرکت کنندگان سوئیس می‌دانند و نسبت به شرکت کنندگان سوئیس احساسات مثبت بیشتری را به محرومیت نسبت می‌دهند. دختران طرد در ملیت و شخصیت را کمتر از پسران می‌بینند. یافته‌های این پژوهش با تمرکز بر روی ویژگی احساسات و همچنین قضاوت‌ها و تحقیق در مورد طرد در نمونه‌ای که شامل یک گروه مهاجر اخیر است، گسترش می‌دهد.

هایتی و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان «طرد اجتماعی و فرهنگ: نقش هنجارها گروهی، هویت گروهی و انصاف» در بین نوجوانان پرداخته‌اند. این مطالعه نشان می‌دهد که نوجوانان براساس عوامل مختلفی از جمله ویژگی‌های شخصیتی، مذهبی، وضعیت مهاجرت، قومیت، ملیت، جنسیت و تبعیت یا انحراف از هنجارهای گروهی، طرد را تجربه می‌کنند. در این تحقیق، دیدگاه نوجوانان در مورد طرد و محرومیت در ابعاد مختلف اجتماعی و فرهنگی مورد بحث و مذاقه قرار گرفته شده است. همچنین عوامل موثر در مشروعیت یا طرد افراد خارج از گروه همسالان مورد بررسی قرار گرفته است. در کنار عوامل فرهنگی مؤثر بر طرد نوجوانان به عوامل دیگری مانند جنسیت، نژاد، قومیت نیز باید توجه داشت.

ارزیابی پیشینه‌ی پژوهشی پیرامون موضوع تحقیق بیان‌گر این مطلب است که تاکنون پژوهش‌منسجمی در زمینه طرد اجتماعی نوجوانان (دانش‌آموزان) در ایران انجام نشده است. در حقیقت بر این باوریم که مطالعه طرد اجتماعی و عوامل تأثیرگذار بر آن در بین دانش‌آموزان مهم‌تر و مقدم بر دیگر گروه‌های اجتماعی است و اگر بتوانیم طرد اجتماعی در بین دانش‌آموزان و عوامل تأثیرگذار را مورد مطالعه قرار بدهیم می‌توانیم ضمن پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌ها و اجرا موفق‌تر عمل کنیم.

۳. مبانی و چارچوب نظری پژوهش

محققان خواستگاه اولیه واژه طرد را در فرانسه و سپس انگلستان می‌دانند. در فرانسه دهه ۱۹۷۰، مفهوم مطرود (طردشده) گروه‌های مختلفی از مردم اطلاق می‌شد که از حمایت دولتی کنار گذاشته شده بودند. این افراد به‌عنوان «مشکلات/ مسائل اجتماعی» برچسب خورده و شامل کسانی می‌شدند که مورد حمایت بیمه اجتماعی نبوده و به‌ویژه افراد جوان، مسن، ناتوانان جسمی و افراد تک‌والد را دربرمی‌گرفتند (ای، اس، سی، دلیو، ۲۰۰۷: ۲)؛ اما بعد از بحران اقتصادی دهه ۸۰ و قانون همکاری ملی از مفهوم طرد اجتماعی به‌صورت وسیع‌تر استفاده شد و این اصطلاح برای کارگران جوان و پیر فاقد مهارت که براساس شوک‌های نفتی و صنعتی شده به‌کار شده بودند به کار رفت (جهنول^۱، ۲۰۰۷: ۲). از این‌رو مفهوم طرد اجتماعی در ابتدا، فرایند فقدان انسجام اجتماعی و گسیختگی پیش‌رونده در زمینه ارتباط میان فرد و جامعه در گروه‌های مسأله‌دار اجتماعی را بیان می‌کند.

نظریه‌پردازی چون کرونر^۲ (۱۹۹۷) به ابعاد مختلف طرد پرداخته است. طرد اقتصادی مثل مشارکت در بازار کار و استاندارد کافی زندگی، طرد نهادی مثل دسترسی به نهادهای عمومی، طرد فرهنگی مثل انتظار از گروه‌های خاص در جامعه، طرد اجتماعی مثل عدم وجود ارتباطات اجتماعی و طرد فضایی مثل جدایی محلی حوزه زندگی (تئوبالد^۳، ۲۰۰۵: ۷). گروهی دیگر نیز طرد اجتماعی را شامل پنج بعد می‌دانند: طرد از منابع مادی، طرد از روابط اجتماعی، طرد از فعالیت‌های مدنی، طرد از خدمات اساسی و طرد همسایگی که هر بعد دارای چنداگانه است (اسکارف^۴ و همکاران، ۲۰۰۱: ۵) و اسکوتلا، ویلکینز و کوستنکو^۵ (۲۰۱۳) هفت بعد برای طرد اجتماعی بر می‌شمارند: منابع مادی، اشتغال، آموزش و مهارت‌ها، سلامتی و ناتوانی،

1. Jehoel
2. Croner
3. Theobald
4. Scharf
5. Scutella, Wilkins & Kostenko

تعاملات اجتماعی، امنیت فردی و اجتماعی. بورچارت پنج بعد طرد اجتماعی از «فعالیت‌های عادی» که مشارکت شهروندان در آن بسیار مهم است را به شرح زیر بیان کرده است: فعالیت‌های مصرفی، پس انداز، فعالیت‌های تولیدی، فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی (نقل از اسمیت، ۲۰۰۰: ۸). سامرویل^۱ سه بعد از طرد یعنی بعد اقتصادی، سیاسی و اخلاقی و مدنی پور^۲ و دی هان نیز طرد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند (شعبان، ۲۰۱۱: ۱۲).

روم^۳ (۱۹۹۵) طرد را از فقر با این ادعا که طرد (الف) مفهوم چندبعدی است (در عوض منحصرأ به جنبه اقتصادی متمرکز شده است)؛ (ب) فرآیندی پویاست؛ (پ) شناخت اهمیت زمینه؛ (ت) موضوعات مرتبط مانند مشارکت اجتماعی ناکافی و کمبود انسجام اجتماعی؛ و (ج) گسستگی از جامعه متمایز کرده است. مادینپور^۴ و همکاران (۱۹۹۸) براهمیت فضا در تعیین طرد اجتماعی تأکید داشتند. اتینکسون^۵ (۲۰۰۰) همچنین استدلال کرده که طرد اجتماعی شامل سه موضوع اصلی است: نسبیّت، پویایی و عاملیت. مطابقتاً، طرد اجتماعی مرتبط است با هنجارها و انتظارات جامعه در یک برهه زمانی خاص (نسبیّت). آن‌ها تأکید دارند بر نیاز به ردیابی تأثیر فرا زمانی آن به منظور توانایی فهمیدن آن (پویایی). سرانجام، مردم یا از طریق انتخاب خودشان یا بر اثر کنش‌های صورت گرفته گروه‌ها و سازمان‌ها (عاملیت) مطرود می‌شوند.

در تحلیل طرد اجتماعی و رویکردهای مختلف در زمینه علل و شرایط آن، مشهورترین طبقه‌بندی متعلق به سیلور^۶، جامعه‌شناس آمریکایی است. به‌زعم سیلور سه پارادایم در الگوهای طرد را می‌توان مشخص نمود: ۱- رویکرد انسجام یا همبستگی: مطابق این رویکرد طرد محصول گسست و ضعف پیوندهای اجتماعی مکانیکی و ارگانیکی است که نظامی از ارزش‌ها و حقوق را برقرار می‌کند و به افراد نظم اخلاقی و هنجاری می‌بخشد. بنابراین پارادایم، اگر بعضی افراد از گروه خود گسسته شوند (کسانی که مورد توجه خودی‌ها نیستند و خود نیز نسبت به خودی‌ها بی‌اعتنایند)، تمایلی به رعایت شیوه‌های هنجاری گروه نداشته و فراسوی مرزهای آن قرار گیرند و خود را ملزم به مشارکت در آن نمی‌دانند و احساس طرد روی می‌دهد که موجب ضعف همبستگی می‌شود. در این رویکرد طرد نقطه مقابل ادغام اجتماعی است.

1. Sammerville
2. Madanipour & De Haan
3. Room
4. Madanipour
5. Atkinson
6. Silver

۲- پارادایم تخصصی شدن: این سنت ریشه در سنت لیبرالیسم آمریکایی - انگلیسی و رویکرد جامعه‌شناختی تکثرگرایی دارد. در این رویکرد جامعه به‌عنوان مجموعه‌ای از افراد مستقل و آزاد از قید و بند گروه‌های (خویشاوندی، شغلی، حزبی و ...) تلقی می‌شود. روابط گروهی به مثابه شبکه‌هایی از مبادلات داوطلبانه بین گروه‌های خودمختار دیده می‌شود که مبتنی بر علایق و نگرش‌های آنان است. طرد اجتماعی زمانی به‌وجود می‌آید که افراد تمایز ناکافی و نابسند قلمروهای اجتماعی را ادراک کنند. به‌عبارتی در این جا احساس طرد ناشی از «عملکرد تبعیض» است (سیلور، ۲۰۰۶).

۳- پارادایم انحصار: این پارادایم با فلسفه سوسیال دموکراسی و دیدگاه جامعه‌شناختی تضاد ملهم از نظرات مارکس و وبر مرتبط است (فیروزآبادی، ۱۳۹۲: ۱۴۰). این رویکرد به پیش زمینه طبقات و گروه‌های منزلتی توجه دارد که از هویت‌های فرهنگی و اجتماعی متمایز برخوردارند. اگر برخی افراد احساس کنند که دیگران به سبب خاستگاه قومی و مذهبی کنترل انحصاری به امتیازات نمادین و پرستیژی را در اختیار دارند و دیگران محروم‌اند، احساس طرد پیش می‌آید. البته این رویکرد در کشورهایی که اختلاف فاحش نژادی و فرهنگی دارند، به کار می‌آید (سیلور، ۱۹۹۴).

۳-۱. نظریه پی‌یر بوردیو

بوردیو برای شرح آراء خود در مورد طرد اجتماعی از سه مفهوم محوری یعنی سرمایه، میدان و عادت واره بهره برده است. بوردیو با دو نیروی به هم مرتبط یعنی ساختار (میدان) و عاملیت (عادت واره) توضیح می‌دهد که چگونه کنشگران مسیرهایی را در جهت جذب/طرد می‌پویند؟ به‌زعم بوردیو، عاملان اجتماعی در مسیر زندگی خود به سمت میدان‌ها و موقعیت‌ها و گروه‌هایی جذب می‌شوند که بیشترین هم‌نوایی و انطباق را با عادت‌واره آن‌ها دارد و برعکس از میدان‌هایی اجتناب می‌ورزند که با عادت‌واره آن‌ها ناسازگار است و احساس بیگانگی و طرد می‌کنند. این میدان می‌تواند جامعه، اجتماع محلی، هویت قومی یا هویت ملی باشد (گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۱۷-۱۱۶). وی همچنین به نقش انواع سرمایه (اقتصادی، اجتماعی، نمادین و فرهنگی) در توضیح ادغام و طرد افراد می‌پردازد. بوردیو در بین انواع سرمایه نقش مهمی برای سرمایه فرهنگی در ادغام یا طرد افراد قائل است. وی معتقد است که دانش‌آموزان تحت تاثیر خاستگاه اجتماعی خود با دانش فرهنگی مختلف و با برخورداری از سرمایه فرهنگی متفاوت وارد نظام آموزشی می‌شوند. دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی بیشتری برخوردارند، بهتر

قادرند خواهند بود در سیستم مدرسه ادغام شوند و قواعد موفقیت در مدرسه را فرا گیرند و در نتیجه موفقیت تحصیلی بیشتری دارند.

۲-۳. نظریه لویتاس

برطبق نظر لویتاس^۱ (۲۰۰۷) طرد اجتماعی فرآیندی پیچیده و چندبعدی است. طرد شامل کمبود منابع، حقوق، کالاها و خدمات است و می‌تواند در عرصه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی یا سیاسی رخ دهد. وی معتقد است زمانی که افراد نتوانند در فعالیت‌های مختلف و تعاملات اجتماعی و گروهی مشارکت داشته باشند به تدریج به سمت انزوا و کناره‌گیری می‌روند. از دیدگاه لویتاس کیفیت زندگی افراد و رعایت حقوق آنان و یکپارچگی جامعه می‌تواند بر طرد افراد نیز مؤثر باشد.

با وجود اینکه نظریه‌های یاد شده در تبیین طرد اجتماعی مفید هستند، برای هر جامعه‌شناسی واضح است که هیچ دیدگاهی (نظریه) به‌تنهایی نمی‌تواند برای توضیح این پدیده، کافی باشد و بدین دلیل دستیابی به مدل جامع‌تری برای توضیح این پدیده کاملاً ضروری است. به این منظور، پژوهش حاضر می‌کوشد تا جریان‌های نظری ذکر شده را در یک مدل نظری چندگانه با هم ترکیب کند. نظریه چندبعدی تبیین طرد اجتماعی سیلور (۲۰۰۶) و نظریه بورديو (۲۰۰۸) عناصر تبیینی و همخوان نظریات مختلف را در قالب یک الگوی واحد جمع‌بندی نموده است. در پژوهش حاضر این نظریه‌ها را به‌عنوان چارچوب نظری تحقیق در نظر گرفته‌ایم. می‌توان گفت براساس نظریه لویتاس (۲۰۰۷) عواملی را که به طرد اجتماعی منجر می‌شوند، می‌توان در دو سطح معنی‌دار شامل مشارکت و کیفیت زندگی توصیف کرد و براساس نظریه بورديو سرمایه فرهنگی و براساس نظریه سیلور تبعیض اجتماعی را از جمله عوامل مؤثر بر طرد اجتماعی در این تحقیق بیان کرد. این عوامل به‌صورت سلسله مراتبی و تعاملی سبب می‌شوند که افراد دچار طرد شوند و نتوانند از آنچه به‌طور معمول در اختیار متوسط افراد جامعه قرار دارند بهره‌مند شوند.

۴. فرضیه‌های پژوهش

- به نظر می‌رسد بین طرد اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.
- به نظر می‌رسد بین تبعیض اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.
- به نظر می‌رسد بین سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

- به نظر می‌رسد بین کیفیت زندگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.
- به نظر می‌رسد بین مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

۵. روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی، از نظر روش تحقیق، ترکیبی از روش‌های کیفی و کمی است.

پژوهش در طی سه مرحله انجام شده است؛ ابتدا با روش کیفی و مطالعه اکتشافی میدانی (مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته) آغاز شده است، در این بخش مصاحبه‌های انجام شده در صفحه word پیاده شده و متن مصاحبه‌ها پس از کدگذاری‌های اولیه و ثانویه مقولات استخراج شده‌اند. سپس با بهره گرفتن اسناد، کتب و منابع اینترنتی بخش مربوط به مبانی نظری تکمیل شد. پس از آن با تدوین پرسشنامه، تأیید اعتبار و توزیع پرسشنامه در جامعه نمونه، اطلاعات گردآوری شده است.

در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات در اصل به صورت ساخت‌نیافته بوده است. چون هدف محققان دنبال کردن مسئله اجتماعی بوده است و در این زمینه پی به دست آوردن جواب‌های خاص نبوده؛ بلکه هدایت مصاحبه‌ها بیشتر به سمتی بوده است که پاسخگویان صرفاً در مورد وجهه‌نظرها و باورهای خودشان حرف بزنند و هر جوابی که پاسخگو مطرح کرده؛ می‌توانسته سؤالات بعدی را شکل دهد. لذا پرسه مصاحبه به هیچ‌وجه یک پرسه انفعالی نبوده، بلکه یک کنش متقابل بوده است. البته در طول تحقیق، مشاهدات عمیق بر روی گفته‌ها، اعمال افراد و زمینه‌ای که این گفته‌ها و اعمال در آن تحقق پیدا کرده متمرکز بوده است.

نتایج این دو مرحله در بخش سوم با بهره گرفتن از رویکرد تحلیل مضمون، یافته‌ها تعمیق و ارزیابی شده است. به بیان دیگر از روش پیمایش اجتماعی به‌عنوان شیوه‌ای که به کشف و شناسایی ویژگی‌ها، فراوانی و توزیع این ویژگی‌ها و نیز چگونگی روابط متقابل بین متغیرها در جامعه معین دانش‌آموزان کاشان استفاده گردیده است و در بخش کیفی ابتدا مطالعه اکتشافی و سپس در جهت فهم و به عمق رفتن و کشف معانی پنهان و رسوبات ذهنی مصاحبه‌شونده‌ها از رویکرد تحلیل مضمون استفاده شده است که از این طریق می‌توان علاوه بر بیان ذکر رابطه و یا عدم رابطه از طریق روش‌های کمی، به تجزیه و تحلیل و فهم چرایی موضوع به‌واسطه روش کیفی پرداخت.

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه دوم شهر کاشان بوده است. طبق

آمار گزارش شده آموزش و پرورش شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، ۸۳۰۰ نفر در دوره‌ی متوسطه دوم در ۴۲ دبیرستان مشغول به تحصیل‌اند. که در بین حدود ۵۸۹۳ نفر برابر با ۷۱ درصد دانش‌آموز ایرانی و ۲۴۰۷ نفر برابر با ۲۹ درصد دانش‌آموز افغانستانی هستند. در بخش روش تحقیق کیفی که تابع رویکرد تحلیل مضمون بود؛ تلاش شده است با ابزاری از قبیل انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، بحث گروهی با دانش‌آموزان و مشاهدات نگارندگان اطلاعات موردنیاز پیرامون مسئله مورد تحقیق گردآوری شود. در این زمینه با انجام بیش از ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و برگزاری ۳ بحث گروهی (۵-۶ نفره) با دانش‌آموزان اطلاعات موردنیاز برای تحلیل فراهم شد. شیوه نمونه‌گیری در این بخش تابع الگوهای روش تحقیق کیفی بوده است و از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و قضاوتی استفاده شده است. همچنین روند انجام مصاحبه تا زمانی ادامه پیدا کرده است که کدهای تکراری استخراج می‌شد. برای اعتباریابی این بخش تلاش شد که اصول برگزاری مصاحبه و اپوخته پیش‌فرض‌های محقق صورت گیرد و در کدگذاری داده‌ها دو نفر اقدام به کدگذاری کردند تا از این طریق ضریب خطای ناشی از فرآیند کدگذاری کمتر شود، میزان توافق بین دو کدگذار برابر ۰/۷۷ بوده است.

در بخش پیمایش با استفاده از فرمول کوکران میزان حجم نمونه ۳۴۰ نفر برآورد شد و از آنجای که یک‌سوم اکثر مدارس دانش‌آموزانی افغانستانی بوده‌اند، سعی شد این تناسب در حجم نمونه نیز رعایت شود. بنابراین، ۹۸ نفر برابر با ۲۸/۸ درصد (۵۰ دختر و ۴۸ پسر) دانش‌آموز افغانستانی و ۲۴۲ نفر برابر با ۷۱/۲ درصد (۱۲۶ دختر و ۱۱۶ پسر) دانش‌آموز ایرانی در پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند. بنابراین جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای توأم با طبقه‌بندی استفاده گردید و در بخش کیفی نیز ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختار یافته جهت مطالعه اکتشافی و تعمیق نتایج انجام شده است. در روش خوشه‌ای توأم با طبقه‌بندی ابتدا از خوشه‌ها نمونه‌گیری و سپس از واحدهای درون این خوشه‌ها نمونه‌گیری به عمل آمده است. بنابراین ابتدا از میان کل دبیرستان‌های آموزش و پرورش شهرستان کاشان، ۱۲ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس درون هر دبیرستان ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و چون یکی از اهداف پژوهش بررسی و مقایسه طرد اجتماعی دانش‌آموزان تابعه افغانستان با تابعه ایران (کاشان) بود به تناسب هر گروه از دانش‌آموزان، طبقه‌بندی بر حسب قومیت صورت گرفت. چارچوب نمونه‌گیری، مطابق با طبقات متغیر قومیت دسته‌بندی شد و سپس با استفاده از نمونه‌گیری سیستماتیک دانش‌آموزان را به نسبت مقتضی از هر طبقه براساس قومیت انتخاب کردیم. ابزار جمع‌آوری اطلاعات تحقیق مصاحبه‌های نیمه

ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته است که دربرگیرنده پنج مقیاس، طرد اجتماعی (۹ گویه)، کیفیت زندگی (۱۰ گویه)، سرمایه فرهنگی (۷ گویه)، مشارکت اجتماعی (۷ گویه) و تبعیض اجتماعی (۴ گویه) است.

برای تعیین اعتبار مقیاس‌ها از اعتبار صوری و محتوای به‌وسیله پانلی از اعضای هیأت علمی و متخصصین حوزه مسئله طرد اجتماعی استفاده شده است. برای تعیین پایایی از پیش‌آزمونی ۳۵ نفری، شرکت‌کنندگان به روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد مؤلفه‌ها از همسانی درونی قابل قبولی بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۱ برخوردار هستند.

جدول ۱: نتایج تحلیل پایایی متغیرهای پژوهش

مقیاس	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
طرد اجتماعی	۹	۰/۸۱۳
مشارکت اجتماعی	۷	۰/۷۱۱
کیفیت زندگی	۱۰	۰/۶۱۰
تبعیض اجتماعی	۴	۰/۶۳۹
سرمایه فرهنگی	۷	۰/۷۰۴

همچنین با توجه به موضوع پژوهش یعنی بررسی و مقایسه عوامل اجتماعی مؤثر بر طرد اجتماعی دانش‌آموزان دو ملیت ایرانی و افغانی و با در نظر گرفتن سؤالات، اهداف و فرضیات پژوهش از دو آزمون مقایسه میانگین‌ها (آزمون t) و آزمون رگرسیون خطی استفاده شد.

تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

جدول ۲: تعریف نظری و عملیاتی مفاهیم

تعریف نظری	تعریف عملیاتی	متغیر
طرد اجتماعی فرآیندی پیچیده و چندبعدی است و شامل کمبود منابع حقوق، کالاها، خدمات و عدم خدمات و عدم توانایی مشارکت در فعالیت‌ها و ارتباطات طبیعی، دسترسی به اکثریت مردم در جامعه، چه در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی (لویتاس و همکارانش، ۲۰۰۷).	برای اندازه‌گیری طرد اجتماعی از دو بعد عینی و ذهنی استفاده شد و برای عملیاتی کردن آن‌ها کلاً ۹ گویه طراحی شد. هم‌کلاسی‌ها مرا غریبه و نا آشنا می‌دانند، به دلیل اعتقادات مذهبی متفاوت، مرا غریبه به حساب می‌آورند، نسبت به هم‌کلاسی‌هایم احساس غریبی می‌کنم، می‌توانم مشکلاتم را با مشاور مدرسه در میان بگذارم، درس خواندن در این مدرسه احساس خوشایند من ایجاد می‌کند، دوست دارم زودتر از این مدرسه بروم، به خاطر لهجه‌ام مرا در گروه‌های دوستی خود راه نمی‌دهند، من هنگام صحبت با دوستانم احساس شرمساری می‌کنم، در کلاس درس و مدرسه احساس امنیت می‌کنم.	طرد اجتماعی

کیفیت زندگی	به معنای احساسی است که فرد نسبت به رفاه اجتماعی عاطفی و جسمانی خود دارد و این احساس متأثر از این است که یک فرد شرایط مختلف زندگی چه اندازه به خشنودی شخصی نائل شده است (گیب بوری و السون، ۲۰۰۴: ۱۱۲ به نقل از جواهری، ۱۳۸۹)
مشارکت اجتماعی	فرآیندی اجتماعی، عمومی، یکپارچه، چندبعدی و چند فرهنگی است که هدف آن، کشاندن همه مردم به ایفای نقش در همه مراحل توسعه است (گائوتری، ۱۹۸۶: ۳۷).
سرمایه فرهنگی	از نظر پیر بوردیو، سرمایه فرهنگی یعنی داشتن ذائقه‌های داری پرستیژ و توانایی درک و شناخت اشیا و سبک‌های هنری که دارندگان اقتدار فرهنگی به آن‌ها اهمیت می‌دهند (فاضلی، ۱۳۸۶: ۴۹).
تبعیض اجتماعی	پارکین تبعیض اجتماعی را شکلی از استثمار و مظهري از طرد اجتماعی می‌داند که در واقع تلاش جمعی یک گروه اجتماعی یا فرد است که برعکس گروه دیگر هدایت شده تا آن گروه یا فرد را از دسترسی به پاداش و فرصت‌ها محروم کند.
در ارتباط با کیفیت زندگی گویه‌های شامل: زندگی کردن در یک محیط دوردست و جدا افتاده، وجود سروصدا و شلوغی در محل زندگی، نبود فضای کافی برای هریک از اعضای خانواده، نبود مراکز تفریحی مثل پارک، سینما و کانون در دسترس، لذت بردن از زندگی، لوازم خنک‌کننده و گرم‌کننده، آسایش نداشتن از دست همسایه و دسترسی به خدمات بهداشتی.	برای اندازه‌گیری میزان مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ۷ گویه در قالب دو بعد مشارکت رسمی (شامل مشارکت در کلاس درس، المپیاد علمی و...) و مشارکت غیررسمی (شرکت در فرهنگ‌سراها و انجمن‌های دوستی و...).
برای اندازه‌گیری سرمایه فرهنگی از گویه‌های مانند میزان مطالعه کتاب‌های غیردرسی، یادگیری یک‌زبان خارجی، میزان استفاده از برنامه‌های علمی و آموزشی تلویزیون، میزان استفاده از سینما و یا تئاتر، مراجعه به کتابخانه، شرکت در کلاس خط و نقاشی و رفتن به موزه و جشنواره‌های هنری.	برای عملیاتی کردن آن از ۴ گویه «فرصت تحصیلی به صورت نابرابر، عدم استفاده از امکانات آموزشی مثل سایرین، تفاوت آموزشی توسط مدیران و معلمان دانش‌آموزان و ارزشیابی‌گزینشی معلمان بین دانش‌آموزان.

۶. یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های توصیفی پژوهش، از مجموع ۳۴۰ نفر پاسخگو، ۱۵۹ نفر (۴۶/۸ درصد) زن و ۱۸۱ نفر (۵۳/۲ درصد) مرد هستند. میانگین سنی پاسخ‌گویان ۱۷،۴ می‌باشد. ۷۱/۲ درصد از پاسخ‌گویان ملیت ایرانی و ۲۸/۸ درصد ملیت افغانستانی دارند؛ ۱۸۷ نفر (۵۵ درصد) در رشته علوم انسانی، ۱۰۴ نفر (۳۰/۶ درصد) در رشته علوم تجربی و ۴۹ نفر (۱۴/۴ درصد) در رشته ریاضی فیزیک مشغول به تحصیل‌اند.

با توجه به جدول ۳ براساس نتایج توصیفی از متغیر طرد اجتماعی، میانگین آن برابر با (۲/۸۳) می‌باشد. پس نتیجه برآورد میانگین پاسخ‌گویان بالای متوسط میانگین‌ها است که

بیان‌گر این است که میزان طرد اجتماعی در میان دانش‌آموزان مورد مطالعه در سطح متوسط به بالا است (همچنین در مقایسه‌ای که بین بیشترین و کم‌ترین میانگین صورت گرفت، بیشترین میانگین (۲/۹۹) و کم‌ترین میانگین (۲/۴۳) است.

جدول ۳: میزان طرد اجتماعی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های طرد اجتماعی و رتبه‌بندی گویه‌های هر مؤلفه

مؤلفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	بیش‌ترین	کم‌ترین
طرد اجتماعی	۳۴۰	۲/۸۳	۱/۰۰	۵	۱
سرمایه فرهنگی	۳۴۰	۲/۴۳	۰/۷۷۶	۵	۱
کیفیت زندگی	۳۴۰	۳/۸۹	۰/۵۹	۵	۱
تبعیض اجتماعی	۳۴۰	۲/۹۹	۰/۸۰۱	۵	۱
مشارکت اجتماعی	۳۴۰	۲/۶۷	۰/۶۵۸	۵	۱

همچنین میانگین متغیر سرمایه فرهنگی برابر با ۲/۴۳، کیفیت زندگی برابر با ۳/۸۹، تبعیض اجتماعی برابر با ۲/۹۹ و مشارکت اجتماعی برابر ۲/۶۷ می‌باشد که نشان می‌دهد، دانش‌آموزان در سطح متوسط از این متغیرها برخوردار هستند.
فرضیه اول: به نظر می‌رسد بین طرد اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد؛

جدول ۴: مقایسه میزان طرد اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

متغیر مستقل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Sig
ملیت	پسر ایرانی	۱۱۶	۲/۷۴	۰/۴۹	-۲/۱۲۷	۰/۰۳۳
	پسر افغانستانی	۴۸	۲/۸۲	۰/۴۶		
	دختر ایرانی	۱۲۶	۲/۷۰	۰/۴۸	-۲/۰۸	۰/۰۲۸
	دختر افغانستانی	۵۰	۲/۷۸	۰/۳۵		

با توجه به نتایج جدول (۴) تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/033$) بین طرد اجتماعی پسران ایرانی و پسران افغانستانی وجود دارد. میزان طرد در بین پسران افغانستانی (۲/۸۲) بیشتر از پسران ایرانی (۲/۷۴) می‌باشد؛ همچنین، تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/028$) بین طرد اجتماعی دختر ایرانی و دختر افغانستانی وجود دارد. میزان طرد در بین دختران افغانستانی (۲/۷۸) بیشتر از دختران ایرانی (۲/۷۰) می‌باشد بنابراین فرض H1 تأیید می‌گردد. بررسی یافته‌های کیفی نیز نشان از طرد بیشتر دانش‌آموز پسر در مقایسه با دختر دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در مورد خواهرش که سال اول متوسطه است چنین می‌گوید، "خواهرم هم‌کلاسی‌های خوبی دارد، بیشتر وقت‌ها با او تماس می‌گیرند و در تکالیف درسی به او کمک می‌کنند. من بیشتر وقت‌ها حتی در مدرسه هم‌کلاسی ندارم که با او گفتگو کنم تا چه رسد به اینکه در تکالیف کمکم

کنند. حتی معلم‌های خواهرم بیشتر از معلمان من او را دوست دارند و من نمی‌دانم چرا معلم‌هایم به من توجهی ندارند" (حسام، سال دوم تجربی).
فرضیه دوم: به نظر می‌رسد بین کیفیت زندگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

جدول ۵: مقایسه میزان کیفیت زندگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

متغیر مستقل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Sig
کیفیت زندگی	پسر ایرانی	۱۱۶	۳/۸۳	۰/۶۷	۱/۹۱۷	۰/۰۰۹
	پسر افغانستانی	۴۸	۳/۶۸	۰/۵۵		
	دختر ایرانی	۱۲۶	۳/۷۷	۰/۵۱	۱/۸۶۵	۰/۰۲۱
	دختر افغانستانی	۵۰	۳/۷۱	۰/۴۹		

با توجه به نتایج جدول (۵) تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/009$) بین کیفیت زندگی پسران ایرانی و پسران افغانستانی وجود دارد. میزان کیفیت زندگی در بین پسران افغانستانی ($3/68$) کم‌تر از پسران ایرانی ($3/83$) می‌باشد؛ همچنین، تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/021$) بین کیفیت زندگی دختر ایرانی و دختر افغانستانی وجود دارد. میزان کیفیت زندگی در بین دختران افغانستانی ($3/71$) کم‌تر از دختران ایرانی ($3/77$) می‌باشد بنابراین فرض H_1 تأیید می‌گردد. یکی از دانش‌آموزان افغانستانی کیفیت زندگی خود را اینگونه توصیف می‌کند: "خانه ما در زمستان خیلی سرد است و پنجره‌های آن عایق ندارد وقتی می‌خواهم درس بخوانم باید زیر پتو بروم. اما در خانه دوستم که شاگرد اولی هست همه چیز وجود دارد، تازه محله ما خیلی شلوغ و پر سرو صدا است و بعضی وقت‌ها پدر و مادرم با هم دعوا می‌کنند. بیشتر وقت‌ها که معلم از من سؤال می‌کنند و امتحان می‌گیرند عملکرد خوبی ندارم و مورد تمسخر همکلاسی و معلم قرار می‌گیرم. آنها نمی‌دانند من در چه وضعیت و جایی زندگی می‌کنم" (حسین، پایه دوم علوم انسانی).

فرضیه سوم: به نظر می‌رسد بین سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

جدول ۶: مقایسه میزان سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

متغیر مستقل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Sig
سرمایه فرهنگی	پسر ایرانی	۱۱۶	۲/۳۸	۰/۷۸	۰/۷۷۶	۰/۷۱۷
	پسر افغانستانی	۴۸	۲/۳۶	۰/۸۹		
	دختر ایرانی	۱۲۶	۲/۴۱	۰/۶۹	۰/۶۸۵	۰/۸۳۲
	دختر افغانستانی	۵۰	۲/۴۰	۰/۷۲		

با توجه به نتایج جدول (۶) تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/717$) بین سرمایه فرهنگی پسران ایرانی و پسران افغانستانی وجود ندارد. همچنین، تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/818$) بین سرمایه فرهنگی دختر ایرانی و دختر افغانستانی وجود ندارد. بنابراین فرض H_1 تأیید می‌گردد. چنانچه علیرضا دانش‌آموز سال سوم تجربی می‌گوید:

"من در درس زبان انگلیسی و اطلاعات عمومی نسبت به بقیه همکلاسی‌هایم قوی‌تر هستم. من فکر می‌کنم دلیل پیشرفت من حضور مستمرم در اوقات فراغت تابستان در کلاس‌های زبان انگلیسی است و کتاب‌های زیادی که پدرم در کتابخانه‌اش دارد. علاوه بر این مادرم در هنگامی که بچه بودم آثار باستانی و صنایع دستی زیادی را به من نشان می‌داد."

فرضیه چهارم: به نظر می‌رسد بین مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

جدول ۷: مقایسه میزان مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

Sig	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	سطوح متغیر	متغیر مستقل
0/019	1767	0/43	2/62	116	پسر ایرانی	مشارکت اجتماعی
		0/57	2/55	48	پسر افغانستانی	
0/001	11865	0/54	2/69	126	دختر ایرانی	
		0/62	2/60	50	دختر افغانستانی	

با توجه به نتایج جدول (۷) تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/019$) بین مشارکت اجتماعی پسران ایرانی و پسران افغانستانی وجود دارد. میزان مشارکت اجتماعی در بین پسران افغانستانی (2/55) کم‌تر از پسران ایرانی (2/62) می‌باشد؛ همچنین، تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/001$) بین مشارکت اجتماعی دختر ایرانی و دختر افغانستانی وجود دارد. میزان مشارکت اجتماعی در بین دختران افغانستانی (2/60) کم‌تر از دختران ایرانی (2/69) می‌باشد؛ بنابراین فرض H_1 تأیید می‌گردد. داده‌های کیفی و مصاحبه نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در امور مدرسه مشارکت بیشتری دارند، میزان کمتری از طرد را تجربه می‌کنند. سمیرا (دانش‌آموز افغانستانی سال اول متوسطه) در مورد همیار معلم بودن چنین می‌گوید: "همیار که باشی معلم بیشتر کارهای همکلاسی‌ها رو بهت میده، بقیه بچه‌ها ازت حساب می‌برن و با بیشتر بچه‌ها ارتباط داری و در بین بچه‌ها محبوب‌تری، اما من تا کنون همیار نشده‌ام، فکر می‌کنم کسی به من توجه نمی‌کند و نمی‌دانم چرا معلم‌ها من را به عنوان همیار خودشان انتخاب نمی‌کنند، به همین خاطر من هم ترجیح می‌دهم گوشه‌ای از میز بشینم و کاری به معلم و هم‌کلاسی‌هایم نداشته باشم."

فرضیه پنجم: به نظر می‌رسد بین تبعیض اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی تفاوت وجود دارد.

جدول ۸: مقایسه میزان تبعیض اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

متغیر مستقل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Sig
تبعیض اجتماعی	پسر ایرانی	۱۱۶	۲/۷۶	۰/۵۶	-۱/۲۳	۰/۰۰۱
	پسر افغانستانی	۴۸	۲/۹۷	۰/۶۱		
	دختر ایرانی	۱۲۶	۲/۹۱	۰/۸۴	-۱/۱۷	۰/۰۱۳
	دختر افغانستانی	۵۰	۲/۹۸	۰/۷۷		

با توجه به نتایج جدول (۸) تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/001$) بین تبعیض اجتماعی پسران ایرانی و پسران افغانستانی وجود دارد. میزان تبعیض اجتماعی در بین پسران افغانستانی (۲/۹۷) بیشتر از پسران ایرانی (۲/۷۶) می‌باشد؛ همچنین، تفاوت معناداری ($\text{sig}=0/013$) بین میزان تبعیض اجتماعی دختر ایرانی و دختر افغانستانی وجود دارد. میزان تبعیض اجتماعی در بین دختران افغانستانی (۲/۹۸) بیش‌تر از دختران ایرانی (۲/۹۱) می‌باشد؛ بنابراین فرض H_1 تأیید می‌گردد. بررسی داده‌های کیفی، تبعیض اجتماعی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دلایل طرد اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد. افسانه دانش‌آموز سال سوم علوم انسانی می‌گوید: "معلم در هنگام ارزیابی و پرسش کلاسی با اینکه من حتی بهتر از دوستانم جواب می‌دهم، اما نمره کمتری به من می‌دهد، تازه وقتی می‌خواستم به اردو بروم من و از کلاس انتخاب نکردند، نمی‌دونم شاید قیافه‌ام غلط اندازه. شاید واقعا تنبل‌ام، اما می‌دونم که معلم‌ها در بین ما تبعیض قائل میشن". یکی از دانش‌آموزان در زمینه تبعیض مدیر، شکایت و گلایه دارد: "یادمه می‌خواستم مکبر نماز جماعت مدرسه بشم که مدیر جلوی جمع بچه‌های مدرسه گفت: تو لیاقت مکبری رو نداری در صورتی من مکبر مسجد محل مون هستم. اما کسی رو انتخاب کرد که نه صدایش از من بهتر بود و نه از نظر درسی از من زرنگ‌تر بود، این یعنی تبعیض" (مجتبی، سال اول متوسطه).

تعیین عوامل تأثیرگذار بر طرد اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی

در این بخش متغیرهای مستقل وارد تحلیل رگرسیون شد و اثر خالص هر متغیر در کنار متغیرهای دیگر در چهار گروه متفاوت بررسی شد. برای آزمون فرضیه با توجه به سطوح سنجش متغیرها از آزمون معناداری رگرسیون خطی استفاده شده است. نتایج به‌دست‌آمده در جدول (۹) بیانگر آن است که تمام متغیرهای مستقل به جزء سرمایه فرهنگی بر طرد اجتماعی چهار گروه اثرگذار است. چراکه سطح معناداری بدست آمده برابر با ($p\text{-value}=0/05$) می‌باشد.

جدول ۹: آزمون رگرسیون بین طرد اجتماعی و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن

p-value	T	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		مدل	
			خطای استاندارد	آماره بتا		
۰/۰۰۱	۷/۱۴۰	-	۰/۳۰۹	۰/۷۲۲	مقدار ثابت	پسران ایرانی
۰/۰۰۱	-۶/۶۹۴	-۰/۲۹	۰/۶۵۶	-۰/۵۵	مشارکت اجتماعی	
۰/۰۰۱	۱۰/۳۲	۰/۲۵	۰/۷۸۱	۰/۵۰	تبعیض اجتماعی	
۰/۰۰۱	-۱۱/۱۱۴	-۰/۱۹۳	۰/۸۸۳	-۰/۴۴	کیفیت زندگی	
۰/۰۰۱	۷/۵۴۹	-	۰/۴۱۷	۰/۷۸۲	مقدار ثابت	پسران افغانستانی
۰/۰۰۱	-۷/۷۸۴	-۰/۳۳	۰/۶۵۰	-۰/۵۸	مشارکت اجتماعی	
۰/۰۰۱	۷/۹۶۰	۰/۲۹	۰/۵۵۸	۰/۵۴	تبعیض اجتماعی	
۰/۰۰۱	-۹/۴۶۱	-۰/۲۱	۰/۹۸۷	-۰/۴۶	کیفیت زندگی	
۰/۰۰۱	۶/۸۵۰	-	۰/۲۹۶	۰/۶۹۸	مقدار ثابت	دختران ایرانی
۰/۰۰۱	-۵/۴۸۹	-۰/۲۴	۰/۶۵۸	-۰/۴۹	مشارکت اجتماعی	
۰/۰۰۱	۶/۵۴۱	۰/۳۲	۰/۱۵۲۶	۰/۵۷	تبعیض اجتماعی	
۰/۰۰۱	-۷/۲۴۸	-۱/۱۸	۰/۲۳۷	-۰/۴۲	کیفیت زندگی	
۰/۰۰۱	۶/۹۱۴	-	۰/۴۲۸	۰/۷۱۲	مقدار ثابت	دختران افغانستانی
۰/۰۰۱	-۶/۳۱۵	-۰/۲۷	۰/۶۵۳	-۰/۵۲	مشارکت اجتماعی	
۰/۰۰۱	۳/۲۸	۰/۳۸	۰/۶۸۵	۰/۵۹	تبعیض اجتماعی	
۰/۰۰۱	-۷/۸۶۴	-۰/۱۹	۰/۴۳۵	-۰/۴۳	کیفیت زندگی	

نتایج تحلیل رگرسیون خطی در بین پسران ایرانی به ترتیب نشان داد که متغیرهای مشارکت اجتماعی (-۰/۲۹)، تبعیض اجتماعی (۰/۲۵) و کیفیت زندگی (-۰/۱۹) بر طرد اجتماعی آنان اثر می‌گذارد، در بین پسران افغانستانی به ترتیب متغیرهای مشارکت اجتماعی (-۰/۳۳)، تبعیض اجتماعی (۰/۲۹) و کیفیت زندگی (-۰/۲۱) بر طرد اجتماعی آنان اثر می‌گذارد، در بین دختران ایرانی به ترتیب متغیرهای مشارکت اجتماعی (-۰/۲۴)، تبعیض اجتماعی (۰/۳۲) و کیفیت زندگی (-۰/۱۸) بر طرد اجتماعی آنان اثر می‌گذارد، در بین دختران افغانستانی به ترتیب متغیرهای مشارکت اجتماعی (-۰/۲۷)، تبعیض اجتماعی (۰/۳۸) و کیفیت زندگی (-۰/۱۹) بر طرد اجتماعی آنان اثر می‌گذارد، بر این اساس در بین گروه پسران ایرانی و افغانی، مشارکت اجتماعی و در بین دختران ایرانی و افغانستانی متغیر تبعیض اجتماعی بیش‌ترین تأثیر را بر طرد اجتماعی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه بحث طرد اجتماعی و اثرات آن بر زندگی گروه‌های مختلف مورد توجه اندیشمندان زیادی قرار گرفته است، با این وجود کمتر به طرد اجتماعی نوجوانان پرداخته شده است؛

بنابراین پژوهش حاضر با هدف مطالعه جامعه‌شناختی طرداجتماعی دانش‌آموزان تابعه افغانستانی و ایرانی مدارس دولتی شهرستان کاشان انجام شد. طرد اجتماعی متأثر از متغیرهای مختلفی است که در این پژوهش طرد اجتماعی دانش‌آموزان تابعه افغانستان با دانش‌آموزان ایرانی بر حسب متغیرهای قومیت، مشارکت اجتماعی، تبعیض اجتماعی، کیفیت زندگی و سرمایه فرهنگی مورد مقایسه قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین طرد اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی با دانش‌آموزان افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد. این فرضیه از پژوهش همسو با پژوهش کابر (۲۰۰۶) است. برای تبیین این یافته از پژوهش می‌توان گفت اقلیت افغانی به دلیل نداشتن درآمد و شغل مناسب و عدم ادغام در بافت‌های شهر کاشان ترجیح می‌دهند حاشیه شهر را برای زندگی خود انتخاب کنند. چنانچه اکثر دانش‌آموزان افغانی در مدارس واقع در حاشیه شهر حضور دارند. وجود خرده‌فرهنگ‌های طبقه پایین و فرهنگ فقر در حاشیه‌نشینی اقلیت افغان موجب اختلاف فرهنگی فرزندان‌شان با ارزش‌های مدرسه و طبقات متوسط شده و این سبب کناره‌گیری بیشتر آنان نسبت به سایر دانش‌آموزان از نظام آموزشی مدرسه و طردشان می‌شود. دانش‌آموزان تبعه افغانستان از طرف همکلاسی‌ها و معلمان و مدیران مدارس مورد تمسخر و تحقیر قرار می‌گیرند و هنگام نزاع و درگیری آنان با همکلاسی‌ها نیز به دلیل اقلیت بودن و حمایت کم از طرف همسالان و کنش گران نظام آموزشی ترجیح می‌دهند سکوت اختیار کنند و کنش‌های منفعلانه آنها در فضای مدرسه بیشتر باشد.

در مجموع میزان طرد دانش‌آموزان پسر بیش از دانش‌آموزان دختر و میزان طرد پسران افغانستانی بیش از پسران ایرانی و دختران افغانستانی بیش از دختران ایرانی است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش ال‌کاک و همکاران (۱۳۹۱) و مالتی و همکاران (۲۰۱۱) همسو نیست. زیرا در جامعه مورد مطالعه بعد معنایی ارتباط در میان دو گروه دختران و پسران متفاوت بوده است، همچنان که اطلاعات گردآوری شده بخش کیفی نشان می‌دهد؛ بافت فرهنگی و اجتماعی خاص منطقه، اقتضائاتی فراهم کرده است که دختران و پسران در اندیشیدن، احساس، ارتباط با دیگران و جهان اجتماعی به‌گونه‌ای متفاوت عمل می‌کنند. دختران دانش‌آموز ایرانی با توجه به اقتضائات فرهنگی و اجتماعی موجود احساس همدلی و همدردی بیشتری نسبت به یکدیگر دارند و بیشتر سعی می‌کنند مسائل و مشکلات و موضوعات درسی خود را باهم دیگر در میان بگذارند و از طریق صحبت و گفتگو باهمدیگر و ایجاد شبکه‌های دوستی و ارتباط بیشتر باهمسالان خود آن‌ها را حل کنند. همچنین دختران ایرانی به دلیل

وجود رابطه دوسویه و محترمانه‌ای که با معلمان خود، مدیر و مسئولین مدرسه دارند، فضای اعتماد بهتر و مؤثرتری بین آن‌ها وجود دارد. درحالی‌که پسران افغانستانی سعی می‌کنند، کمتر مسائل و مشکلات خود را با دیگران و معلمان خود در میان بگذارند و به دلیل روابط سرد و خشک و بعضاً همراه با خشونت از طرف معلمان و مدیران بیشتر به خاطر حس غرور و خودخواهی‌شان ترجیح می‌دهند خودشان را فارغ از کمک و همیاری بدانند و این سبب می‌شود پسران افغانستانی طرد اجتماعی بیشتری را نسبت به دختران متحمل شوند.

بین کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر و دختر ایرانی و افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد. میزان کیفیت زندگی پسران افغانستانی کم‌تر از پسران ایرانی و دختران افغانستانی کم‌تر از دختران ایرانی است. براساس نظریه لویتاس (۲۰۰۷) یکی از عواملی که به طرد اجتماعی منجر می‌شود کیفیت زندگی پایین است؛ بنابراین نتایج پژوهش حاضر با نظریه لویتاس و همکاران همسو است.

بین سرمایه فرهنگی دانش‌آموز پسر و دختر ایرانی و پسر و دختر افغانستانی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج این قسمت از پژوهش ناهم‌سو با نظریه بوردیو است. از نظر بوردیو سرمایه فرهنگی یکی از عوامل مؤثر بر ادغام و طرد افراد است. طبق نظر بوردیو سرمایه فرهنگی در خلال اجتماعی شدن در فرد انباشته می‌شود. فردی که قابلیت استفاده از کالاهای فرهنگی را نداشته باشد، در واقع قابلیت اثبات تمایلات پایدار خویش را هم ندارد؛ چنین فردی که قادر به تحقق بخشیدن به تمایل خویش نیست چطور انتظار دارد که ناخودآگاه از جامعه کنار گذاشته نشود؟

بررسی‌ها نشان می‌دهد که میزان سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان پسر و دختر ایرانی و افغانستانی تقریباً برابر باهم بوده و تفاوت چندانی از نظر سرمایه فرهنگی باهم ندارند. میزان مطالعه کتاب‌های غیردرسی اکثر دانش‌آموزان، یادگیری یک‌زبان خارجی، مراجعه به کتابخانه، توانایی کار با نرم‌افزارهای کامپیوتر، شرکت در کلاس خط و نقاشی و رفتن به موزه و جشنواره هنری توسط این دانش‌آموزان نسبتاً پایین است و فقط میزان استفاده از برنامه‌های علمی تلویزیون توسط آنان نسبتاً بالاست.

بین مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان پسر و دختر ایرانی و افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ میزان مشارکت اجتماعی پسران و دختران افغانستانی کم‌تر از دانش‌آموز ایرانی است. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج پژوهش آبرامز و همکاران، دی‌هان و فیروزآبادی و صادقی (۱۳۸۹) همسو است. از نظر آبرامز و همکاران (۲۰۰۷) طرد اجتماعی می‌تواند به معنای

محرومیت تدریجی مستمر افراد (به صورت مادی و نمادین) از مشارکت کامل در اجتماع، منابع تولیدی، نظام منابع و بهره‌برداری به منظور گذران و سازمان‌دهی زندگی و مشارکت در توسعه (بهتر) آینده باشد. دی هان (۲۰۰۱) طرد اجتماعی را در برابر مشارکت قرار می‌دهد، به عبارت دیگر هر فردی که مشارکت اجتماعی فعال نداشته باشد و به نوعی منزوی شده باشد، دچار طرد شده است. در توضیح مشارکت اجتماعی بیشتر دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با دانش‌آموزان افغانستانی می‌توان گفت؛ مدیر و معاونان مدرسه با محول کردن نقش‌ها و مسؤولیت‌های بیشتری از قبیل؛ همیار معلم کردن، شورای دانش‌آموزی، فراهم کردن تمهیدات لازم برای جشن‌ها و مراسم مدرسه، برگزاری نماز جماعت، برگزاری نمایشگاه‌ها و انجمن‌های علمی و تمهیدات لازم برای اردوهای علمی - فرهنگی زمینه‌ساز و تسهیلگر مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی هستند. مشارکت دانش‌آموزان ایرانی در کلاس درس و خصوصاً در امور مدرسه و همیاری آن‌ها با معلم و مدیر به آنان اعتماد به نفس، عزت نفس و روحیه خودباوری می‌دهد و احساس مسؤولیت اجتماعی را در آن‌ها تقویت می‌کند. در واقع، حاصل انجام این فعالیت‌ها افزایش بیشتر مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی و به تبع آن کاهش میزان طرد اجتماعی آنان می‌باشد.

بین تبعیض اجتماعی دانش‌آموزان پسر و دختر ایرانی و افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد. میزان تبعیض اجتماعی پسران و دختران افغانستانی بیشتر از دانش‌آموز ایرانی است. یافته‌های پژوهش با نظریه طرد سیلور (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. وجود تبعیض اجتماعی نسبت به دانش‌آموزان پسر و دختر افغانستانی از طرف معلمان، مدیر و معاونین مدرسه موجب بدبینی، ناراضی‌تی و کناره‌گیری دانش‌آموزان از امور مدرسه می‌شود و چنانچه این تبعیض ادامه یابد دانش‌آموزان دچار دلزدگی از نقش و فاصله‌گیری از نقش خود می‌شوند و بعضاً مدیر و معلم یا معاونین مدرسه را دشمنان خود تلقی می‌کنند که ترجیح می‌دهند گوشه‌ای از میز یا کلاس و مدرسه را انتخاب کنند و ارتباط خود را با عوامل تبعیض‌آمیز کمتر کنند و تعاملات اجتماعی خود را در بیرون از فضای مدرسه دنبال کنند. علاوه بر این، تبعیض اجتماعی نسبت به دانش‌آموزان افغانستانی را می‌توان با عدم توزیع و دسترسی به پاداش‌ها، فرصت‌ها به طور مساوی و نابرابرهای غیرطبیعی مرتبط دانست.

استدلال نهایی مقاله این است که طرد اجتماعی دانش‌آموزان، پدیده‌ای چندبعدی، پیچیده و پنهان است و بر حسب متغیرهای کیفیت زندگی، مشارکت اجتماعی و تبعیض اجتماعی در بین دانش‌آموزان افغانستانی و ایرانی متفاوت است. بنابراین بستر سازی برای افزایش مشارکت

اجتماعی و کاهش تبعیض‌های اجتماعی از جمله مهمترین راهبردهای مقابله‌ای با مسئله طرد اجتماعی دانش‌آموزان است. از این رو تعامل بین نهادی و مشارکت نظام آموزش و پرورش، نهاد خانواده و کنشگران نظام آموزشی بسیار ضروری است.

تقدیر و تشکر

به مصداق «من لم یشکر المخلوق لم یشکر الخالق» بسی شایسته است از سردبیر محترم دوفصلنامه پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر جناب آقای دکتر اسدالله نقدی و داوارن محترم که با کرامتی چون خورشید، سرزمین دل را روشنی بخشیدند و گلشن سرای علم و دانش را با راهنمایی‌های کار ساز و سازنده بارور ساختند؛ تقدیر و تشکر نمایم.



منابع

- بلالی، اسماعیل. (۱۳۸۹). «طرد اجتماعی اقوام در آیین‌های آمار: بررسی بودجه‌های استان‌های ترک‌نشین و کردنشین»، *مجله مطالعه اجتماعی ایران*، دوره چهارم، شماره ۲، ۱-۱۹.
- جواهری، فاطمه؛ سراج‌زاده، حسین و رحمانی، ریتا. (۱۳۸۹). «تحلیل اثرات اشتغال زنان بر کیفیت زندگی آنان»، *مجله زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*، ۸(۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- غفاری، غلامرضا و امید، رضا. (۱۳۸۹). «چرخش نظری و مفهومی از فقر به سازه مطروودیت اجتماعی»، *برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۴، ۱۴۶-۱۲۳.
- فاضلی، محمد. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی مصرف موسیقی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- فرضی‌زاده، زهرا. (۱۳۹۳). «طرد اجتماعی دختران روستایی مجرد»، *توسعه روستایی*، شماره ۱، ۱-۱۲۳-۱۴۶.
- فیروزآبادی سید احمد و صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹ الف). «وضعیت طرد اجتماعی زنان فقیر روستایی». *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، شماره ۱، ۱۷۴-۱۴۳.
- فیروزآبادی سید احمد و صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹ ب). «مطالعه ابعاد طرد اجتماعی زنان روستایی سرپرست خانوار در رابطه با وضعیت اشتغال و اقامت»، *زن در توسعه و سیاست*، شماره ۸، ۱۱۴-۹۳.
- فیروزآبادی، سید احمد؛ فرضی‌زاده، زهرا و دانش‌پور، زینب. (۱۳۹۵). «بررسی وضعیت طرد اجتماعی زنان روستایی (مطالعه موردی: روستای چمران از توابع بخش نوبران در شهرستان ساوه)»، *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، دوره ۷، شماره ۱، ۲۶۰-۲۲۹.
- الکاک، پیترو؛ می، مارگات و کارن، رولینگسون. (۱۳۹۱). *مرجع سیاست‌گذاری اجتماعی*، ترجمه: علی‌اکبر تاج مزینانی، محسن قاسمی و مرتضی قلیچ، جلد دوم، چاپ اول، تهران: نشر امام صادق (ع).
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر نی.
- Almquist, Y. (2011). "Social isolation in the classroom and adult health: A longitudinal study of a 1953 cohort". *Advances in Life Course Research*, 16(1), 1-12.
- Atkinson, R. (2000). "Combating social exclusion in Europe: the new urban policy challenge". *Urban Studies*, 37(5-6), 1037-1055.
- Bellmore, A., Nishina, A., You, J. I., Ma, T. L. (2012). "School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years". *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 98-111
- Berndt, T. J. (1999). "Friends' influence on students' adjustment to school". *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Chen, H. (2013). "A Study of Older People with Disability: Evidence from Two Cosmopolitan Cities". *Ageing International*, 38, 328-342.
- De Haan, A. (2001). *Social Exclusion Enriching the Understanding of debate on social welfare in France and Britain*. LSE STICERD Discussion Paper 115, Oct 95

- Flotten, T. (2006). "Poverty and Social Exclusion: Two Side of the Same Coin, Fafa, Forrest, R and Kearns, A Social Cohesion, Social Capital and Tht Neighbourhood", *Urban Studies*, 38(12), 25-43.
- Gaoteri, H. (1986). *Popular Participation in Development, in Participation in Development, paris*, VNESCO, 16, 121-139.
- Isabel, J. R. (2018). *Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries*. Cross Mark.
- Jehoel, G. G. & Vromman, C. (2007). *Explaining social Exclusion*, The Netherlands for Social Research/scp.The Huge.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2010). "Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence". *Social Development*, 19(1), 130-147.
- Leets, L. & Wolf, S. (2005). "Adolescent rules for social exclusion: when is it fair to exclude someone else?", *Journal of Moral Education*, 34(3), 343-362.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion: of Sociology and School for Social Policy, Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol for Public Affairs*, University of Bristol
- Madanipour, A., Cars, G. and Allen (Ed.), J. (1998). *Social Exclusion in European Cities: Processes, Experiences and Responses*. London: Jessica Kingsley.
- McCormick, C. M., Kuo, S. I-C., & Masten, A. S. (2011). *Developmental tasks across the lifespan*. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of lifespan development* (pp. 117-140). New York, NY: Springer.
- Mendez, J. J., Bauman, S., & Guillory, R. M. (2012). "Bullying of Mexican immigrant students by Mexican American students: An examination of intracultural bullying". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(2), 279-304.
- Nadeem, E., Graham, S. (2005). "Early puberty, peer victimization, and internalizing symptoms in ethnic minority adolescents". *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 197-222
- Poucki, S. & Bryan, N. (2014). "Vulnerability to Human Trafficking among the Roma Population in Serbia:The Role of social Exclusion an Marginalization", *Journal of Intercultural Studies*, 145-162.
- Qin, D. B., Way, N., Rana, M. (2008). "The "model minority" and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 121, 27-42.
- Room, G. (1995). "Understanding Social Exclusion: Lessons from transnational Research studies", Paper presented at the Conference on "Poverty studies in the European union: Retrospect and prospect", Policy studies London
- Scutella, R., Wilkins, R., Kostenko, W. (2013). "Intensity and Persistence of Individuals Social Exclusion in Australia", *The Australian Journal of Social Issues*, 48, 273-298.
- Shaaban, S. (2011). "A Conceptual Framework Review of Social Exclusion, and its Relation with Social Cohesion and Poverty in Europe. The International Journal of Diversity in Organisations", *Communities and Nations*, 11(1), 117-131.
- Silver, H. (2008). *The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept*, Department of Sociology Brown University, Rhode Island: 1-19

- Silver, H. (2006). *The Process of Social Exclusion: The Dynamics of an Evolving Concept*, University of Manchester Chronic poverty Research Center.
- Smith, J. P. (2000). *Policy Responses to Social Exclusion, Towards Inclusion? Open University Press, Maidenhead. Philadelphia. /Article*
- Social Exclusion Unit (2008). *Social Exclusion and Why It Matters In David Byrne. Social Exclusion; Critical Concept in Mobility Sociology (333-347). Vol I Social Exclusion – the History and Use of a Concept.*
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). "Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland". *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.
- Theobald, H. (2005). *Social exclusion and care for the elderly: Theoretical concepts and changing realities in European welfare states, WZB Discussion Paper, No. <http://econstor.eu/bitstream/10419/47367/1/482174676.pdf>*
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes". *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.

