

# تحلیل رابطه نابرابری‌های طبقاتی و نابرابری‌های آموزشی با تأکید بر نقش متغیرهای واسطه‌ای

دکتر محمدرضا جلالی\*

## چکیده

در این نوشتار، تأثیر طبقه اجتماعی و نابرابری‌های طبقاتی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی با عنایت به نقش متغیرهای بینابینی و واسطه‌ای نظیر شیوه تربیتی و حساسیت آموزشی والدین، بازخورد معلمان، فرایند اجتماعی شدن، ویژگی‌ها و سنخ‌های شخصیتی مورد بررسی قرار می‌گیرد. تعلق و اختصاص به طبقات اقتصادی و اجتماعی بالا و متوسط و پایین، تمایزاتی را در برخورداری‌ها و محرومیت‌ها از فرصت‌ها و امکانات آموزشی می‌آفریند که امکان تثبیت و تحکیم پایگاه و منزلت اجتماعی برای طبقه بالا، تغییر و تحرک اجتماعی به پایگاه و منزلتی برتر برای طبقه متوسط و نوپیدی در تغییر وضعیت و موقعیت برای طبقه محروم را زمینه‌سازی می‌کند. تبلور عینی این موقعیت متأثر از طبقه در استنادهای پژوهشی و بحث فرصت‌های آموزشی، خاصه بهره‌گیری از مدرسه‌های خصوصی، کاملاً محسوس است.

**کلید واژه‌ها:** پیشرفت تحصیلی؛ طبقه اجتماعی؛ شأن اجتماعی؛ تربیت؛

آموزش والدین.

## مقدمه

تأثیر طبقه اجتماعی، نابرابری‌های اجتماعی و اختلاف‌های طبقاتی بر بسیاری از مقوله‌ها از جمله عملکرد و موفقیت تحصیلی، بیش‌تر به واسطه‌ی متغیرهای میانجی و واسطه‌ای محقق می‌شود. آنچه با عملکرد و موفقیت تحصیلی در ارتباط نزدیک‌تری قرار می‌گیرد، سازه‌ها و متغیرهای واسطه‌ای نظیر انگیزه دانش‌آموزان، حساسیت تحصیلی والدین، شیوه تربیتی والدین، میزان اعتماد به نفس و عزت نفس، بازخورد مثبت معلم، امکان‌های غنی آموزشی، هوش و هوشمندی است که غالباً روان‌شناختی‌اند. برای مثال، تعلق به طبقه‌های اجتماعی بالا، شأن اجتماعی و عزت نفس بالایی را سبب می‌شود. همچنین برای طبقه متوسط، مطلوبیت انگیزشی را تغییر می‌دهد و جابه‌جایی طبقاتی را ممکن و مقدور و همنوایی با ارزش‌های رسمی را تسهیل می‌سازد؛ مفروضه‌های مثبت در نگرش معلم به دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ فرصت‌های آموزشی بیش‌تری فراهم می‌آورد و بهره‌وری از تکنولوژی آموزشی را امکان‌پذیر می‌کند. برعکس تعلق به طبقات اجتماعی پایین، حساسیت تحصیلی والدین و اعمال نظارت بر کار درسی دانش‌آموز را تقلیل می‌دهد؛ به جای هنجارگرایی مثبت، موضع منفی بافانه نسبت به هنجارها می‌آفریند؛ امکان تحرک اجتماعی را منتفی می‌سازد؛ قالب‌های زبانی غیر رسمی و رواج رفتارهای خشونت‌آمیز مذموم و مورد نکوهش مدارس را دامن می‌زند؛ پیش‌انگاشت‌های کلیشه‌ای منفی و بازدارنده اطلاق از سوی معلمان به دانش‌آموزان را پدید می‌آورد؛ امکان رقابت‌گری بهینه را تضعیف می‌کند و با اعمال محدودیت در فضاها و امکان‌ها و فرصت‌های آموزشی، هرگونه آموزش مکمل و مقوی را بازدارنده و آموزش‌های ضرور را محدود می‌نماید.

پژوهش‌های متعددی به بررسی تأثیر طبقه اجتماعی در عملکرد موفق تحصیلی پرداخته‌اند. در پژوهش کلمن<sup>۱</sup>، کودکان طبقه متوسط و بالاتر موفق‌تر از کودکان طبقه محروم بودند؛ یعنی طبقه اجتماعی کودک مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در دیگر پژوهش‌ها از جمله مطالعات بوس<sup>۲</sup> (۱۹۷۰)، ویلی وهارنیش فیگر<sup>۳</sup> (۱۹۷۴) و کارویت<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) نقش وضعیت طبقاتی خانواده به عنوان عامل مسلط در پیشرفت تحصیلی فرزندان مورد تأکید قرار گرفته است. استیفنز<sup>۵</sup> (۱۹۷۶) و میلوفا<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) نیز مانند کلمن و جنکس بین میزان تحصیل و پایگاه خانوادگی ارتباط زیادی نشان داده‌اند (به نقل از دهقان، ۱۳۸۱). ژیرارد<sup>۸</sup> (۱۹۶۴)، نقل از توسلی، ۱۳۸۳) در بررسی‌های خود، وضعیت تحصیلی ۲۰/۰۰۰ دانش‌آموز در مدارس فرانسوی را که به پایان دوره آموزشی ابتدایی رسیده بودند، تشریح کرد. او نشان داد که در صورت یکسان بودن سایر شرایط، با پایین آمدن درجه پایگاه اجتماعی - شغلی خانواده، تأخیر آموزشی افزایش و موفقیت آموزشی کاهش می‌یابد. برحسب نظر ژیرارد برتری و تسلط عامل فرهنگی از سال آخر متوسطه به شدت کاهش می‌یابد؛ حال آن که در سال آخر دوره ابتدایی، تأثیر عامل فرهنگی در درجه اول اهمیت قرار دارد. در ورود به سال اول متوسطه، عوامل اقتصادی و فرهنگی متقابلاً نقش خود را بازی می‌کنند. از سال آخر دبیرستان تأثیر عامل اقتصادی کاملاً هویدا است.

1-Coleman

2- Boas

3-Figer

4-Karweit

5-Stephenes

6-Milofas

7-Mannhein

8-Girard

اما خود این پژوهشگران غالباً به موارد مؤثری در موفقیت تحصیلی اشاره داشته‌اند که از زمینه اختصاص داشتن به طبقه‌ای خاص ناشی می‌شده است؛ یعنی تولید متغیرهای واسطه‌ای ترغیب‌گر در طبقه‌های اجتماعی متوسط و بالا یا توقف دهنده در طبقه‌های اجتماعی پایین، که پیش از این به اجمال اشاره شد و در ادامه با تفصیل بیشتر مورد بحث قرار می‌گیرند در موفقیت با عدم موفقیت تحصیلی تأثیر دارد.

### حساسیت آموزشی و موفقیت تحصیلی

طبقه متوسط به پیشرفت و موفقیت تحصیلی به عنوان نوعی رفتار جبرانی مثبت می‌نگرد که برتری‌های ایمنی‌ساز را افزایش می‌دهد و آن‌ها را در رقابت با مقوله برتر «ثروت» در طبقه‌های بالا، جلو می‌اندازد و دسترسی به «شغل» دیگر، مقوله پایگاه اجتماعی را که سلطه‌آفرین نیز هست قابل وصول می‌سازد. به این ترتیب استقرار سازوکار جبرانی در آن‌ها بیش‌تر است. از این رو توفیق تحصیلی بیش‌تر وجه همتشان قرار می‌گیرد و بستر ترغیبی و حمایتی بیش‌تری را برای آن تدارک می‌بینند. همچنین حساسیت تحصیلی و آموزشی آن‌ها، یعنی «میزان توجه و پیگیری و انتظار والدین به تحصیلات فرزندان خود - بعد ذهنی - و نیز آگاهی و پیگیری آنان در امور تحصیلی فرزندان - بعد عملی - (دهقان، ۱۳۸۳) بیش‌تر است و به آن به مثابه امکان تحرک اجتماعی میسر می‌نگرند. همین‌طور اضطراب و نگرانی این طبقه نسبت به شکست تحصیلی و تبعات منفی آن، که بیش از حد برآورد و برجسته‌اش می‌کنند، آشکارتر است. در واقع وجود ارتباط میان پایگاه طبقاتی والدین دانش‌آموز و حساسیت تحصیلی نسبت به پیشرفت تحصیلی او، اثرمندی طبقه اجتماعی در عملکرد تحصیلی را به عنوان متغیر کنترل، نشان می‌دهد. پژوهش‌های بسیاری از جمله

کورمن<sup>۱</sup> (۱۳۷۰) ارتباطی مثبت میان متغیرهای حساسیت آموزشی و عملکرد تحصیلی نشان داده‌اند؛ با این وصف افزایش حساسیت والدین توأم با اعمال نظارت آن‌ها بر رفتار تحصیلی فرزندان و انتظار موفقیت الزامی، گاهی رگه‌هایی از اضطراب و افسردگی و دشواری اکتساب آموزشی را در آن‌ها سبب شده است.

بخشی از طبقه پایین نیز که به موقعیت مستقر طبقه‌های برتر آرمان‌گرایانه نگاه می‌کنند، موفقیت تحصیلی در اکتساب شاخص‌های مهم تحرک اجتماعی و دسترسی به یک پایگاه و منزلت ایمنی‌ساز را برجسته می‌کنند. پوشش برتری جویانه ناشی از احساس کهنتری و نایمنی و تشخیص طلبی جایگزینی چشم‌گیر است. این تکاپوی ترمیمی برای پر ساختن فاصله‌های زیاد، بیشتر با استقرار ساز و کار جبران مضاعف، بازنمایی می‌شود. اما این ویژگی، ثبات و تداوم ندارد و نوسانی است و مانند طبقه متوسط خاصه طبقه را نشان نمی‌دهد. در واقع فقدان خود آگاهی طبقاتی در قشر متوسط به دلیل پذیرفتگی نابرابری‌ها و درونی‌سازی فردی و نهادینه دانستن جمعی آن، بیش‌تر است. از این جهت به جای مقابله جویی طبقاتی، به رقابتی آرمان‌گرایانه و همانند سازانه در کسب برخورداری‌های طبقه‌های مرفه و بالا می‌اندیشند و در اکتساب این پایگاه و منزلت اجتماعی تکاپو می‌کنند و غیر مستقیم به باز تولید نابرابری‌ها مدد می‌رسانند. تحصیل و موفقیت تحصیلی شاخص مؤثر تحقق این رقابت و امکان عینی این تحرک و تحقق است؛ در نتیجه، تعلق و تشخیص جویی به طبقه بالا به لحاظ اجتماعی و اقتصادی مانع خودآگاهی طبقاتی و به لحاظ روان‌شناختی مانع ستیزه‌گری طبقاتی می‌شود و نوعی همگرایی آرزوطلبانه را در کسب

مطلوب انگیزشی رقم می‌زند. اما هگل<sup>۱</sup> و مارکس<sup>۲</sup> معتقدند طبقه‌های محروم وقتی بر «خود» عاملیت اما بی‌نصیب و «غیر خود» بهره‌ور، وقوف می‌یابند، واجد خودآگاهی می‌شوند. اساساً در هر دو طبقه وقوف بر غیر، موجب خودآگاهی است. طبقه‌های برخوردار از سه راه «از میان بردن غیر»، «اضمحلال و استحاله‌ی غیر» و «استثمار غیر»، سومی را اختیار می‌کنند (معارف، ۱۳۸۱). اما طبقه‌های محروم در احقاق حق به معارضه برمی‌خیزند، زیرا به واسطه‌ی خود آگاهی به اختصاص طبقاتی، به نقش اجتماعی و اقتصادی خویش در کار و تولید وقوف یافته‌اند و نیز احساس ضدیت طبقاتی را با طبقه استثمارگر در خود رشد داده‌اند. این زمینه خود آگاهی در طبقه متوسط نیست. در حقیقت طبقه محروم در هنجار گزینی متعارض عمل می‌کنند و هنجارهای مستقر در جامعه را که طبقه‌های مسلط به صورت ارزش‌های عمومی در آورده‌اند، هنجارهای متعینی که باید با آن‌ها هم‌نواپی نشان دهند و به آن‌ها نایل شوند، نمی‌دانند. به این جهت چون آموزش و پرورش رسمی و متداول با ایفای نقش تثبیت‌گر ارزش‌ها، انتقال هنجارهای عمومی و رسمی شده را بر عهده دارد و موجد اصلی اجتماعی شدن و فرهنگ‌پذیری محسوب می‌شود، کج تابی نسبت به هنجارها و یا تشکل هنجار خرده فرهنگی، سازش نایافتگی و ناهم‌نواپی تلقی شده به عنوان منفی بافی نسبت به هنجارها، با آن مقابله می‌کنند. با این وصف ممکن است دانش‌آموزان طبقه‌های محروم با بازخوردی مستقل و منفی به رد هنجارهای مستقر مبادرت ورزند، و آن‌ها را به عنوان ارزش‌های عمومی شناسند و به هنجارپذیری طبقاتی روی آورند، و آموزش و پرورش رسمی نیز با برجسب فرهنگ ستیزی به انکار و نادیده انگاشتن مبنای عینی این رفتارها،

1-Hegel

2-Marx

مبادرت نماید. نتیجه اینکه حساسیت آموزشی مؤثر در ترغیب و تقویت درسی دانش‌آموزان، به طور مشخص در طبقه متوسط، صفت بازخوردی طبقاتی است. باور و انتظار جهت‌یابی شده نسبت به پیشرفت آموزشی در آن‌ها تکوین می‌یابد؛ در جهت آن، هیجان مثبت و مصّر و سوق‌دهنده تولید می‌شود؛ انگیزه تحصیلی تشدید شده در تعارض انگیزشی به انگیزه‌ای مسلط و رجحان یافته بدل می‌گردد و آمادگی مترصدانه نسبت به محرک‌ها و موقعیت‌های درگیر امر آموزشی، فراهم می‌آید. با تجمع این مجموعه شناختی، عاطفی، انگیزشی و حرکتی، احتمال انجام رفتار افزایش می‌یابد. و گاه با افزایش سطح برانگیختگی، جنبه واکنشی به خود می‌گیرد. البته در این شرایط می‌تواند مختل‌کننده‌ی آینده‌های ذهنی نظیر یادگیری، حافظه، تفکر و حل مسأله، ادراک و رفتار اجتماعی (موری، ۱۳۶۳) باشد.

بالانتین<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) در اهمیت حساسیت آموزشی نزد طبقه متوسط گزارش می‌کند که والدین طبقه متوسط سعی می‌کنند در شرایطی که بچه‌ای دچار مشکل می‌شود دست به کار شوند و مدارس را کنترل کنند، در حالی که والدین طبقه پایین احساس بیهودگی می‌کنند و در روابط متقابلشان با مدارس بیگانه هستند. از کودکان طبقه متوسط به وسیله والدینشان انتظار می‌رود که به پایگاه‌های شغلی بالاتری برسند و همچنین از کودکان طبقه متوسط بیش‌تر انتظار می‌رود که به تحصیلات دانشگاهی برسند تا کودکان طبقات پایین‌تر (کریمی، ۱۳۷۳).

### زمینه ارتباطی اعتماد به نفس و عزت نفس با موفقیت تحصیلی

عزت نفس، احترام به خود است بر مبنای برآورد ارزشمندی خویش در نزد دیگران؛ و اعتماد به نفس باورمندی به اعمال مهارت‌های خود است در

1-Murray

2-Ballantine

زمینه‌های ارتباطی و اجتماعی؛ یعنی برخلاف عزت نفس که بر مبنای ارزیابی بیرونی، فرد به باوری درونی از خود می‌رسد، در اعتماد به نفس، باوری درونی از خود موجد توانمندی به منصفی ظهور رساندن مهارت‌ها در بیرون می‌شود. همبستگی مثبت این دو مفهوم در پژوهش‌های زیادی از جمله آریندل<sup>۱</sup> و دیگران (۱۹۹۱) به اثبات رسیده است. در عین حال اعتماد به نفس بیش‌تر با مقوله اجتماعی نقش، ایفای انتظاراتی که براساس تقسیم کار گروهی بر عهده فرد می‌باشد همبسته است، و عزت نفس با مقوله شأن و مقام اجتماعی - منزلتی که فرد در گروه‌های خرد و کلان بر پایه‌ی ایفای وظایف انتظار می‌برد - همبستگی دارد. افزایش توان نقشی، تسلط رفتاری و توان مخالفتی را بالا می‌برد و حس احترام عمومی را برمی‌انگیزد و شأن و موقعیت اجتماعی را سبب می‌شود. اعتماد به نفس بیش‌تر با مفهوم من فاعلی «میدآ» نزدیک است یا یکی از مقومات اصلی آن را تشکیل می‌دهد و عزت نفس بیش‌تر با "خود آینه‌سان" کولی<sup>۳</sup> قابل انطباق است.

این دو مفهوم که در فراشد تحول بر بنیان تصور بدنی از خود شکل می‌گیرند، به تدریج خودپنداره فرد را که تصویر هویتی متشکل از خود در سرانجام نوجوانی است پدید می‌آورند. جدا از اهمیت جاذبه فیزیکی اولیه برای جاذبه اجتماعی، با توجه به این که عملکرد تحصیلی مهم‌ترین نقشی است که دانش‌آموز بر عهده دارد، سهم اصلی تشکل اعتماد به نفس - ایفاگری مناسب نقش - و تشکل عزت نفس - باورمندی به ارزیابی مناسب دیگران از ایفای نقش - و استقرار منزلت اجتماعی فرد، مربوط به توفیق در عملکرد

---

1-Arrindel

2-Mead

3-Cooley



تحصیلی و پیشرفت در آن است. بنابراین در عین آن که عملکرد موفق تحصیلی از متغیرهای مقوم مقوله‌ی اعتماد و عزت نفس است، به طور متقابل از آن‌ها تأثیر پذیرفته به تناسب افزایش و کاهش آن‌ها، افزایش و کاهش می‌یابد. اما متغیرهای دیگری چون قدرت و سلطه، ثروت و شغل در کنار تحصیلات در عین بازنمایی تعلق طبقه اجتماعی بالا، از مقومات اصلی اعتماد و عزت نفس و شأن اجتماعی‌اند و بالطبع برخورداری از آن‌ها - اعتماد و عزت نفس و شأن اجتماعی - در افزایش توان و پیشرفت تحصیلی مؤثر است. آلبرت بندورا<sup>۱</sup> که مقوله‌ی پویشی انگیزشی و فلسفی «خود» در نظر روانکاوان و انسان‌گرایان را در بافتی عینی و اجتماعی با عنوان «خودکارآمدی» پردازش کرده است، آشکار ساخته که سطح انتظار کارآمدی از خود، عملکرد تحصیلی و نوشتاری را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (زیمرمن<sup>۲</sup>، بندورا، ۱۹۹۲). افرادی که معیارهای متعالی مدنظر دارند، به رغم احتمال کاهش سودمندی‌های مادی، در بهبود فعالیت‌های نوشتاریشان کوشش بی‌وقفه‌ای مبذول می‌دارند (زیمرمن، بندورا، ۱۹۹۴). بروک اور<sup>۳</sup>، توماس<sup>۴</sup> و پاترسون<sup>۵</sup> (۱۹۶۹)، واتسون<sup>۶</sup> (۱۹۷۰)، کمپبل<sup>۷</sup> (۱۹۶۷)، بلدسو<sup>۸</sup> (۱۹۶۷)، اروین<sup>۹</sup> (۱۹۶۷)، کاپلین<sup>۱۰</sup> (۱۹۶۶)، بر وجود ارتباط میان عزت نفس و فعالیت آموزشی و موفقیت تحصیلی تصریح داشته‌اند (ارسطوی ایرانی، ۱۳۷۲).

- 
- 1-Bandura
  - 2-Zimmerman
  - 3- Brokevr
  - 4-Thomas
  - 5-Paterson
  - 6-Watson
  - 7-Kampbel
  - 8-Bladeso
  - 9-Ervin
  - 10-Kapline

## اجتماعی شدن دوگانه و مقوله‌های طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

اختصاص داشتن به یک طبقه، فرد را در پایگاهی اجتماعی قرار می‌دهد. مفهوم پایگاه، وضع و اعتباری اجتماعی است که بیش‌تر در مقابل مقام اجتماعی، که اعتبار و منزلتی فردی در موقعیت اجتماعی است، قرار می‌گیرد. به لحاظ دربرگیرندگی وضعیتهای اقتصادی، فرهنگی، نژادی و خانوادگی، موقعیت فرد و طبقه وی را در موضع قدرت - برخورداری و یا محرومیت از آن - نشان می‌دهد. به این ترتیب پایگاه اجتماعی طبقات برخورداری، آنها را در شرایط برخورداری از قدرت قرار می‌دهد. گیدنز<sup>۱</sup> (۱۳۷۳) قدرت را توانایی افراد یا گروه‌ها در پیشبرد علایق یا منافع خویش، حتی در برابر مقاومت دیگران می‌داند. وبر<sup>۲</sup> (۱۹۶۴؛ به نقل از دهقان، ۱۳۸۱) نیز قدرت را توانایی اعمال اراده با وجود مخالفت دیگران می‌شناخت که در مضمون هر دو تعریف، زیانمندی افراد و طبقات دیگر منعکس است. از این رو مارکسیست‌ها در قالب طبقه و تحمیل اراده و خواست طبقه‌ای بر طبقه‌ای دیگر، همین معنا را در قدرت مورد توجه قرار می‌دادند. تثبیت و تداوم و در واقع نهادینه شدن قدرت، آن را به مفهوم سلطه تبدیل می‌کند. گیدنز (۱۳۷۳) الگوهای منظم و روابط ساخت یافته و بازتولید شده قدرت را که بین فردی و میان گروهی و بین طبقاتی در عرصه اجتماعی است، به عنوان سلطه از قدرت متمایز می‌کند. وبر نیز در تمیز سلطه از قدرت به روابط مبتنی بر قدرتی اشاره می‌کند که در آن الگویی منظم از نابرابری موجود باشد و به موجب آن افراد تحت سلطه موقعیت خود را در ترتیبی پایدار قبول کنند و از فرمان‌های گروه سلطه تبعیت

1-Giddens

2-Weber

نمایند. به موازات تبدیل قدرت به سلطه، ارزش‌های طبقات حاکم به هنجارهای عمومی مسلط بر نظام آموزشی مبدل می‌شود و معیار اجتماعی شدن قرار می‌گیرد. در فرآیند اجتماعی شدن و انتقال هنجارهای رسمی، آموزش و پرورش نقش اصلی را بر عهده دارد؛ به تعبیری این نهاد به وظیفه درونی ساختن هنجارهای رسمی و حاکم در آحاد جامعه اشتغال دارد. این خود فرآیند اجتماعی شدن را برای طبقات محروم با دو منبع متضاد یعنی خانواده و مدرسه مواجه می‌سازد؛ چرا که باید در مدرسه هم از هنجارهای خو گرفته شده دوری گزینند و هم به هنجارهای برون طبقاتی خو گیرند. به این ترتیب در حالی که دورکیم<sup>۱</sup> هدف آموزش و پرورش را اجتماعی شدن فرد به معنای باز تولید هنجارها و ارزش‌های رسمی مورد قبول جامعه می‌دانست، این نقش به باز تولید هنجارهای اختصاصی طبقات بالا به عنوان هنجارهای رسمی و عمومی تغییر می‌یابد. در این معنا متولیان آموزش و پرورش رسمی، ساز و کارهای بسیاری از جمله تنظیم محتوای کتاب‌های درسی، چیش کنترل شده معلمان و اعمال اختصاصی‌گرایی اقتصادی را در اختیار دارند. از نظر بوردیو<sup>۲</sup> مدرسه یک ابزار مخفی برای سلطه است و فرهنگ مدرسه، فرهنگ طبقه مسلط است که به یک فرهنگ ناخواسته و مشروع تبدیل شده است. به زعم او، مدرسه بیش‌تر کارکرد باز تولید طبقات را ایفا کرده است. این معنا به گونه‌ای مطابقت دارد با مضمون سنتی مارکسیستی که آموزش و پرورش در جامعه طبقاتی است و وظیفه حفظ و تداوم وضعیت طبقاتی جامعه را نیز بر عهده دارد. بوردیو تا جایی پیش می‌رود که می‌گوید طبقات پایین زیر فشار یک «خشونت نمادین» قرار دارند و رابطه پرورش، رابطه نیروهای نابرابر است که بر پیش فرض‌های

---

1-Durkheim

2-Bourdieu

تلویحی استوار است. دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌های محروم می‌باید نخست خود را «فرهنگ‌زدایی» کنند تا بتوانند فرهنگ جدید رسمی را اخذ کنند، مثلاً زبانی را که در خانه یاد گرفته‌اند کنار بگذارند. به نظر او، فرهنگ‌پذیری مدرسه‌ای به صورت خشونت نمادین در می‌آید، طوری که گویی بچه‌های طبقات پایین باید در مدرسه یک زبان خارجی یاد بگیرند، یعنی یک فرآیند تخلیه فرهنگی و کنار گذاشتن فرهنگ بومی و تأمین فرهنگ نهادی شده مدرسه صورت می‌گیرد و گرنه اخراج می‌شوند (توسلی، ۱۳۸۳).

### جرات‌ورزی و فعالیت آموزشی

جرات‌ورزی، خلاقیت اجتماعی در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده به حساب می‌آید. این که فرد بتواند بدون توسل به رفتارهای واکنشی، ادب‌ورزانه و احترام‌آمیز، بهترین نمونه ممکن رفتاری را از خود ارائه دهد، رجحان‌های خویش را باز شناسد و از اعمال آن و احقاق حق باز نایستد.

جرات مخالفت در برابر رفتار و گفتار ناصحیح یا غیرمنطقی و اصرار صریح بر خواسته‌های منطقی و توان انتقادگری و انتخاب‌گری و رقابت‌گری و در عین حال تحمل انتقاد و انتخاب و رقابت دیگران، از مهم‌ترین ویژگی‌های این مفهوم در ارتباط‌های میان شخصی است. بنابراین تکوین و تعمیق تفرد، تکثر و تحمل، که از مقومات مدرنیته و در عین حال دموکراسی فلسفی و جمعی هستند، جوهره این سنخ از رفتار و شخصیت محسوب می‌شوند. تشریح مفهوم «خود» یا «من» در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نظیر «من» یا «خود» روان‌کاوی و یا «خود شکوفایی» و «خودکارآمدی» مازلوا و بندورا یا «من فاعلی» و «خود آینه‌سان» در نظریه‌های مید و کولی نیز بر پایه روند تفرد و تکثر من دکارتی

بنیان یافته است. به طور طبیعی، جوامع، مصادر آموزشی و خانواده‌هایی که به نسبت از مضامین فلسفی و روان‌شناختی این مفهوم دور هستند و به اعمال شیوه‌های سنتی مبتنی بر اقتدار راغب‌اند، مانند شخصیت‌های سلطه‌گر و پرخاشگر و یا سلطه‌پذیر و انفعالی و در هر حال غیر جرأت‌ورز، ثمری به جامعه نمی‌دهند؛ زیرا زمینه‌های تربیتی، آموزشی، اجتماعی، تاریخی، فرهنگ‌های تنبیهی و استبدادی، نافی و بازدارنده شکل‌گیری جرأت‌ورزی رفتاری و شخصیتی است. در روان‌شناسی، صرف‌نظر از برخی تفاوت‌های مفهومی، توان حلّ مسأله، داشتن مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، بروز رفتار مستقل، برخورداری از تسلط رفتاری، توان رویارویی و مواجهه با مسائل، قدرت سازگاری، کفایت و بسندگی اجتماعی، معادل یا مصداق جرأت‌ورزی به شمار می‌آیند.

تأثیر برخورداری یا نابرخورداری از ویژگی‌های جرأت‌ورزی در موفقیت و شکست تحصیلی بر بنیاد پژوهشی نشان داده شده است. در عین حال در طبقه‌های اجتماعی متوسط و بالا، دور شدن از روش‌های خشک و زورمدارانه تربیتی و به کارگیری شیوه‌های ملایم و حمایت‌کننده، مشهودتر است؛ به ویژه طبقه متوسط که با اعمال حساسیت‌های تحصیلی از به‌کارگیری شیوه‌ی تربیتی رها و غیر کنترلی و تبعات منفی آن نیز خود را برحذر می‌دارند.

لیندز<sup>۱</sup> (۱۹۲۰) بررسی شهر «میدل تاون» نتیجه‌گیری کرد که فرزندان طبقه کارگر، مهارت رفتاری و گفتاری - پیش‌نیاز موفقیت در کلاس درس - چندانی ندارند. براساس پژوهش‌های پاسموناری<sup>۲</sup> و دوایسی<sup>۳</sup> ناسازگاری دانش‌آموز و دشواری در کنار آمدن با دیگران اختصاص به طبقه‌های پایین

1-Lindze

2-Phasmonary

3- Dewise

اجتماع داشته است (منادی، ۱۳۷۴). مک‌کلند<sup>۱</sup> نیز به همبستگی موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مستقل رفتاری تربیت و ترغیب شده‌اند، اشاره دارد (گی روشه<sup>۲</sup>، ۱۳۷۲).

همچنین سلاست و راحتی گفتار بی‌بروز هیجان اضطراب، بسط و توسعه خزانه‌ی لغات و تغییرات زیر و بمی صدا که به روانی کلام منجر می‌شود، احضار کلمه‌ها و بیان جمله‌های مناسب، استفاده از زبان متداول و دوری از قالب‌های غیر رسمی، همراه با ژست‌های بدنی و حرکتی مناسب و تماس چشمی با مخاطب از دیگر ویژگی‌های رفتار جرأت‌ورزانه است. برنشتین<sup>۳</sup> تأثیر زبان و نحوه بیان و ادای کلمات را که برحسب قشرها و طبقات اجتماعی تغییر می‌کند، در نتیجه ساختار زبانی فرد را که تأثیر پیشینی بر پرورش و رشد شخصیت و موفقیت تحصیلی او در سال‌های بعد دارد، نشان داد. از نظر برنشتین زبان رسمی که دارای خصوصیات معین و قواعد خاصی است و تمامی خصوصیات رفتاری زبان را مورد استفاده قرار می‌دهد، زبان طبقه متوسط است و مفاهیم ساختاری و تحلیلی را به کار می‌گیرد. فرزندان طبقه کارگر از علائم، نشانه‌ها، کلمات و اصطلاحات محدود و مختص به خود استفاده می‌کنند و این محدودیت و خاص بودن بر یادگیری و پذیرش آنان از سوی معلمان تأثیر منفی می‌گذارد. اما کودکان طبقه متوسط از هر دو نوع علائم گفتاری (رسمی و غیر رسمی) استفاده می‌کنند و دامنه کلمات و لحن صدا و مفاهیم ادا شده‌ی آن‌ها محدود نیست (توسلی، ۱۳۸۳). در مورد آموزش و پرورش، عامل زبان از دو جهت مؤثر است و عمل می‌کند. از یک طرف برای

---

1-McClelland

2-Guyrochei

3- Bernstein

کودکان خانواده‌های متعلق به طبقه بالا، که بیش‌تر به زبان رسمی عادت دارند، آموزش و پرورش آسان‌تر و با مشکلات کم‌تری همراه است؛ از سوی دیگر، نقایص زبانی غالباً در طبقات پایین، انگیزه برای ادامه تحصیل را کاهش می‌دهد. از این رو، فرزندان طبقات تحصیل‌کرده از پیشرفت تحصیلی بیش‌تری برخوردار هستند (توسلی، ۱۳۸۳).

## نقش شیوه‌های تربیتی والدین در انگیزه و پیشرفت تحصیلی فرزندان

شیوه‌های رفتاری و تربیتی والدین برحسب پایگاهی که به آن اختصاص یا تعلق دارند، متفاوت است. تداول شیوه‌ی تربیتی استبدادی و اقتداری و تنبیهی در طبقه محروم و تداول شیوه‌ی نظارت‌مند کنترلی در طبقه متوسط، بیش‌تر است. تناسب مدرسه‌هایی هم که به اقتضاء و ناگزیر اختیار می‌کنند، به شیوه‌های دوگانه مذکور آشکار است. این دو متغیر برخاسته از زمینه طبقاتی، خود سبب رواج روش‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه در گروه اول و حمایتی در گروه دوم می‌شوند. این متغیرهای رفتاری نیز به نوبه خود در سلسله مراتب متغیری، در عین تولید زمینه‌های سرمشق‌دهی و تقلید و شکل‌دهی دو شیوه‌ی مختلف رفتاری، امکان تشکل دو تیپ شخصیتی فاقد مهارت ارتباطی و رفتاری در یک طبقه و واجد این مهارت در طبقه دیگر را رقم می‌زنند. این تیپ‌های شخصیتی، نیز خود متغیرهای بینابینی و واسطه‌ای هستند که به بافت‌های عینی توفیق یا عدم توفیق در عملکرد تحصیلی منجر می‌شوند. چه شیوه‌های تربیتی تنبیهی کلامی و غیر کلامی بر رفتار سلبی و خاموشی رفتاری متمرکز هستند؛ و آموزش ایجابی موردنظر نیست. به این روی به خصوص در موارد آموزشی، تولید بلا تکلیفی و ابهام می‌کنند و با شرطی سازی‌های منفی در خانه و مدرسه از این مراکز و مصادر ترس و تنفر تولید می‌کنند؛ با تقلیل مفهوم از خود،

جرات رقابت‌گری در تحصیل و آشکارسازی مهارت‌ها و فعلیت بخشی توانایی‌ها را در دانش‌آموزان زایل می‌گردانند؛ و با ایجاد احساس کهنتری اساساً ادراک «خود برابری» را در شرایط مقایسه‌ای توان تحصیلی و مهارت اجتماعی، از دانش‌آموز باز می‌ستانند.

همچنین با ایجاد خرده فرهنگ‌های رفتاری مانند به کارگیری نحوه‌ای غیر متداول از زبان رسمی یا تلقی موجه درون‌گروشی در توسل جویی به پرخاشگری در حل مسائل بین شخصی، هر چه بیش‌تر فرد را از معیارهای عمومی ارزشیابی دور می‌سازند و زمینه‌های شکل‌گیری گرایش منفی معلّم به سوی دانش‌آموز را افزایش می‌دهند. برای مثال، دانیگ<sup>۱</sup> (۱۳۸۱) به خرده فرهنگ خشونت‌ی در جوامع پدرسالار اشاره دارد که از طریق همانندسازی و تقلید و سرمشق‌گیری به عنوان رفتاری مقبول به فرزندان منتقل می‌شود.

والدین طبقه متوسط در موارد ضعف درسی کم‌تر مبادرت به تنبیه‌های محروم‌کننده و جریمه‌ای می‌کنند و در موارد ضعف رفتاری، بیش‌تر تنبیه جبرانی به کار می‌برند که خود موجب توفیق اجباری درسی است. اما والدین طبقه پایین خاصه در موارد ضعف درسی، غیر منعطف عمل کرده به تنبیه‌های مستقیم کلامی و محروم‌کننده متوسل می‌شوند که خود موجب تشدید ترس از تحصیل و خاموشی رفتار تحصیلی است. مک‌کلند (۱۹۶۱) به نقل از گی‌روشه، (۱۳۷۲) در پژوهش‌های خود دریافت که عزت نفس بالا با سلطه‌گری و مهارگری کم پدر در روند تحول کودک، ارتباطی مثبت دارد. به عبارت دیگر، با افزایش روش اقتداری و سلطه‌گرایانه در شیوه رفتاری با کودک، میزان عزت نفس بعدی او کاهش می‌یابد. باورمن<sup>۲</sup> و الدر<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) نیز نشان دادند سطح

1-Downing

2-Bowerman

3-Elder



تحصیلی مورد انتظار فرد با میزان آزادمنشی و عدم اعمال سلطه سلسله مراتبی، همبستگی مثبت دارد؛ یعنی با کاهش اقتدار و کنترل خانواده، سطح انتظار تحصیلی فرد از خود و در واقع امید به موفقیت تحصیلی، افزایش می‌یابد (به نقل از دهقان، ۱۳۸۱). شیوه جامعه‌پذیری آمرانه یا تحکمی که فرد در خانواده تحت کنترل کامل قرار می‌گیرد و فعالیت‌های او از سوی والدین تعیین و انجام می‌شود، آزادی و خودمختاری فرد را محدود می‌کند و مراقبت خاصی از او به عمل نمی‌آورد. اما جامعه‌پذیری مشارکتی، یعنی شیوه‌ای که فرد در انجام فعالیت‌هایش آزاد است و روابط مبتنی بر مهربانی، عشق، همکاری و دموکراسی است (اعزازی، ۱۳۸۰) و به شیوه‌ی تربیتی والدین و روش اجتماعی کردن فرزندان از سوی آن‌ها باز می‌گردد، می‌تواند زمینه‌ای مؤثر در انگیزه‌مندی فعال تحصیلی برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی و اجتماعی باشد.

مک کلنند شرایط مؤثر بر میل به پیشرفت را آموزش و خانواده، «طبقه اجتماعی والدین» «تحرک اجتماعی» و «ایدئولوژی» معرفی می‌کند (به نقل از گی‌روشه، ۱۳۷۲). او که اعتقاد داشت یافته‌های پژوهشی‌اش با مدعای وبر در اخلاق پروتستانی و نسبت آن با روحیه سرمایه‌داری شباهت و قرابت دارد، شروع درونی‌سازی میل به پیشرفت را مربوط به خانواده می‌دانست که بعد از آن و طی فرآیند جامعه‌پذیری باید از طریق دیگر نهادهای اجتماعی‌کننده، پیگیری شود (به نقل از ازکیا، ۱۳۸۱).

### هوش در زمینه‌ی ارتباطی طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

از دیرباز محیط یکی از دو عامل مؤثر در میزان هوش بوده است. جدا از عاملیت غیر مستقیمی که محیط در زمینه‌ی سرشتی و ارثی هوش دارد و در مفاهیم داروینستی از هوش مرکوز است، و در نظریه‌های روان‌شناسانی چون

گالتون<sup>۱</sup> به صراحت بیش‌تر و آیزنک<sup>۲</sup> و پیاژه<sup>۳</sup> به تلویح بیان شده و بنیان مستعدی در مصادره‌ی نظریه‌های شوینستی و راسیستی گردیده است، محیط نیز به طور مستقل عاملی مهم در هوش به حساب می‌آید بالطبع با توجه به همبستگی هوش با پیشرفت تحصیلی، محیط نقشی مهم در این پیشرفت ایفا می‌کند. در نظریه پیاژه محیط دست کم دو عامل از چهار عامل متعین هوش را در برمی‌گیرد (پیاژه، ۱۹۷۱). هوش عبارت است از تفکر سازگاری که در عمل و تعامل در محیط در یکسری مراحل مرتبط با سن رشد می‌یابند (الکایند<sup>۴</sup>، ۱۹۶۸). او این مفهوم تکوینی از هوش را در مقابل مفهوم از قبل تعیین‌شدگی آن قرار می‌دهد. در نظریه کتل<sup>۵</sup> هوش متبلور به محیطی که امکان یادگیری را افزایش می‌دهد، مربوط می‌شود. در نظریه رفتارگراها عاملی قطعی و در نظر برونر<sup>۶</sup> (۱۹۶۰) عامل جبران‌کننده و جایگزین دیگر عوامل هوش به شمار می‌رود. او در کتاب فرآیند آموزش (۱۹۶۰) به محیط غنی به عنوان عاملی قاطع در پیشرفت و تسریع هوش و شناخت می‌نگریست. به نظر برونر (۱۹۶۶) فرد می‌تواند آمادگی ذهنی را بیاموزد. با فراهم آوردن امکانات وسیع محیطی می‌توان کودکان را تشویق به طرح سؤال درباره پدیده‌ها و چگونگی روی دادن آنها نمود (برونر، ۱۹۶۰). در واقع اگر هوش را به گونه‌ای تعریف کنیم که از آموخته‌ها و پیشرفت تحصیلی متأثر نگردد، که در هوش متبلور این فرض متفی است؛ زیرا این هوش در بافت به خصوص فرهنگی فراهم می‌آید و رنگ

---

1-Galton  
2-Eysenck  
3-Piaget  
4-Elkind  
5-Cattel  
6-Bruner

آموخته‌های هر فرهنگ را با خود دارد. در هوش سیال نیز افتراق محیط غنی و فقیر به تدریج زمینه‌های بالقوه‌ی هوشی را تغییر می‌دهد.

متغیر هوش از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی است و با آن همبستگی مثبت دارد. از تست‌های هوشی به عنوان عامل روایی پیش‌بین در امتحان‌های آموزشی و استخدامی استفاده می‌شود. حذف آزمون‌های هوشی از کنکور در ایران، همبستگی موفقیت در کنکور و پیشرفت تحصیلی را بیش از پیش تقلیل و امکان پیش‌بینی موفقیت آموزشی را کاهش داده است.

براساس پژوهش دهقان (۱۳۸۱) به میزانی که پایگاه طبقاتی افراد بالا می‌رود، امکان به فعالیت رساندن پتانسیل‌های هوشی، بیش‌تر فراهم می‌شود و در واقع محیط غنی زمینه شکوفایی استعدادها‌ی سرشتی را تدارک می‌بیند. بنابراین برخلاف نظریه‌های راست‌گرایانه که با رویکردی پراگماتیستی، انقطاب عمومی را بازنماگر و بازتاب‌دهنده‌ی توزیع نابرابر هوش و هوشمندی و استعدادها‌ی نامساوی می‌دانند و نابرابری را اجتناب‌ناپذیر و نکوهش آن را غیر ضرور و اتوپیک می‌شناسند و در شمار مواجهه‌ای اخلاقی با مقوله‌ای روان‌شناختی قرار می‌دهند و بر این تصورند «... تا زمانی که جامعه‌ای واقعاً شایسته سالار است و نابرابری‌های موجود در جامعه بازتابی از استعدادها‌ی نامساوی هستند، چنین نابرابری طبقاتی قابل قبول است (دهقان، ۱۳۸۱). اساساً بر مبنای روان‌شناسی، داشته‌های اولیه هوشی مستقل از محیط نبوده به نوعی محصول محیط غنی که در اختیار جوامع پیشرفته و مرفه و طبقات اجتماعی برتر اقتصادی است، تلقی می‌شود. با این حال چون در جوامع پیشرفته تأمین تعمیم یافته‌ی نیازمندی‌های اولیه، از جمله آموزش، در سطح مطلوبی است، عملاً تعیین نقش طبقه اقتصادی و پایگاه اجتماعی در پیشرفت و عملکرد تحصیلی در جوامع دموکراتیک صنعتی از سنخ بررسی نقش این مقوله در جوامع توسعه نیافته و غیر دموکراتیک نخواهد بود.

در واقع این استدلال و داعیه‌ی جامعه‌شناسان کارکردگرا، که نابرابری برای جامعه مفید (دیویس<sup>۱</sup> و مور<sup>۲</sup>، ۱۹۴۵ به نقل از کربای<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹) و در عین حال ناگزیر و طبیعی است، هر چند ناسازگار با یافته‌های علمی و روان‌شناسی است، اما متناسب با دیدگاه‌های فلسفی و جامعه‌شناسی مسلط غربی، پذیرفته شده و کارکرد یافته است. از این روست که هنوز همچون آدام اسمیت<sup>۴</sup> در ثروت ملل برآند که نابرابری، محرک لازم برای رشد اقتصادی در نتیجه افزایش سطح رفاه زندگی است و به زعم پارسنز<sup>۵</sup> نابرابری تا حدودی برای برانگیختن افراد لازم است. اما تکرار این تعبیرهای بی‌بنیان علمی در جوامع عقب‌مانده و دچار اختلاف‌های فاحش طبقاتی و بیرون از ساز و کار دولت رفاهی، مشخصاً برای باز تولید اراده‌ی مطلق حاکمان و طبقه‌های برخوردار علیه قشرهای محروم که به طور عمده متحیر و مستأصل نیازهای اولیه‌اند، بازسازی می‌شوند. در همین جوامع نیز مثلاً فرانسه نابرابری طبقات بالا و پایین اجتماع در راهیابی به آموزش عالی ده به یک است (بودن<sup>۶</sup>، ۱۳۶۳). محرومیت و نابرابری گره خورده با منشاء اجتماعی در جوامع توسعه نیافته منبع انگیزشی تحرک نخواهد بود و به سوگیری سیستم آموزشی که به قول بوردیو و پاسرون (تیز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴) به پدیده‌ی استبداد فرهنگی - مجموعه انتظاراتی آموزشی از فرزندان طبقات

1-Davies

2-Moor

3-Kirby

4-Smith

5-Parsons

6- Boden

7-Theese

محروم که نسبت به روش زندگی آن‌ها بیگانه است - که اغلب از آن غافل‌اند، منجر خواهد شد.

### فرصت‌های آموزشی و موفقیت‌های آموزشی

اگر مفهوم ویری از «سلطه» یعنی قدرت مستقر و ساختار یافته را مدنظر قرار دهیم، در نظام‌های طبقاتی به خصوص در کشورهای عقب افتاده و توسعه نیافته، طبقه‌های بالا و حاکم به دلیل نهادی ساختن ارزش‌ها و اقتدار خویش، بی‌معارضه‌ی قانونی امکان بهره‌گیری بسیار بیش‌تری از امکانات آموزشی و فرصت‌های آموزشی و تسهیلات و تکنولوژی آموزشی می‌یابند؛ و چون در عین حال آموزش عاملی مهم در توزیع امکانات و فرصت‌های برخوردارگی و شغلی است، با اختصاص بیش‌تر این امر و امکان به خود، در عمل به طور غیر مستقیم امکان نخبه‌پروری تغییر شکل یافته را نیز به دست می‌آورند.

افراد طبقه متوسط در تکاپوی سخت‌کوشانه‌ای برای داخل کردن فرزندانشان به مدرسه‌های خصوصی هستند و به طور عمده به تحرک اجتماعی در اثر تحصیل و به تبع آن تغییر سطوح شغلی، درآمدی، پایگاهی و منزلتی می‌اندیشند، اما افراد طبقه بالا به باز تولید ارزش‌های رسمی شده خود و حفظ مقام و پایگاه و سلطه‌ی مستقر تلاش می‌کنند و به تبع آن به گردانش جامعه در کاستن محدود خویش توجه دارند. هر چند دایره کردن مدرسه‌های پولی و خصوصی - با نام غیر واقعی غیر انتفاعی - بیش‌تر در طبقه متوسط با هدف درآمدزایی و تشخیص و وصول به منزلت و پایگاه اجتماعی بالاتر، شیوع دارد، اما در میان طبقات بالا که به اعمال قدرت و تداوم سلطه نظر دارند. حفظ امتیاز طبقه اجتماعی و نگهداشت برتری منزلتی مورد نظر است.

در سال ۱۳۶۵ در ایران، با وجود خواست و مخالفت عمومی که منبعث از روح عدالت‌خواه و برابری طلبانه زمان، بسیار پرشور نیز بود، به گشایش

مدرسه‌های خصوصی اقدام شد. از این رو می‌توان به فرصت‌های آموزشی که زمینه‌های عینی تحصیل صحیح‌تر و مناسب‌تر را فراهم می‌آورند و با توسعه فضای آموزشی و تفریحی دانش‌آموزان، تمهید وسایل آموزشی و کمک آموزشی، کلاس بیش‌تر، جمعیت کلاسی کم‌تر، معلم‌های مجرب، تغذیه و فرصت زمانی فراخ‌تر، تعامل بیش‌تر معلم و دانش‌آموز و معلم و اولیاء و... یادگیری درسی را به نحو مطلوبی زمینه‌سازی می‌کنند، به عنوان متغیری واسطه‌ای که از زمینه متغیر کنترلی طبقه اجتماعی ناشی می‌شود، بیان کرد. این تمایز و تفاوت بهره‌وری آموزشی حتی در جوامع صنعتی و توسعه یافته که امر آموزش - به مصداق سلسله مراتب نیازمندی‌های مازلو در کنار خوراک و پوشاک و مسکن و تردد و بهداشت و درمان و شغل و اوقات فراغت - از نیازهای اولیه و عمومی تلقی می‌شود و به - حکم وظیفه‌ی دولت - رفاهی در سطحی بالاتر و همگانی فراهم است، وجود دارد تا چه رسد به جوامع توسعه نیافته‌ای مثل ایران که دغدغه و مشغله‌ی اوّل و آخر افراد و خانواده‌هایشان در چرخه‌ی معیوب نیازهای اولیه است. در عین حال جدا از این تأثیر مستقیم، غنی‌سازی‌های محیط‌های آموزشی بر پایه‌ی بسیاری از نظریه‌های روان‌شناسی تربیتی، از جمله نظریه‌های پیازّه و برونر، موجد تغییر و افزونی هوش محسوب می‌شود.

عامل غنای محیطی اگر هم در تغییر هوش سیال محل منازعه باشد - که کم‌تر این چنین است -، در تغییردهی هوش متبلور تردیدی نیست. بنابراین نفی تأثیر تسهیلات و تجهیزات و تکنولوژی آموزشی در عملکرد تحصیلی براساس یافته‌های موردی (دهقان، ۱۳۸۳) و استنادهای موردی (کلمن) نفی اصول متعارف روان‌شناختی و تربیتی است. وقتی هوش و استعداد، که تا حدی سرشتی تلقی می‌شوند در فعالیت‌یابی و شکوفایی، تحت تأثیر غنای محیط

آموزشی واقع می‌شوند، مطمئناً عملکرد تحصیلی، که وجهی از یادگیری و ناشی از تجربه در محیط و تعامل با محیط و اکتساب از محیط است، به محیط غنی آموزشی ربط مستقیم می‌یابد.

همچنین نابرابری‌های جنسیتی در بهره‌گیری از فرصت‌های آموزشی در طبقات بالا و متوسط کم‌تر است؛ و ازدواج زودرس در دختران که موجب محرومیت از اشتغال آموزشی است، در طبقات محروم متداول‌تر است.

مفاهیم قدرت یعنی اعمال ارادی خواسته‌های خود علیه دیگران و سلطه، تداوم قدرت مستقر در نظام‌ها و جوامع طبقاتی، عملاً برخورداری از امکانات و فرصت‌های آموزشی و منافع ناشی از آموزش یافتگی را به طبقه‌های برخوردار اختصاص می‌دهد و این روند، دستیابی به آموزش و منافع ناشی از آن را به طور روز افزون برای طبقات محروم دشوارتر می‌گرداند.

با این حال مستقل از مباحث نظری و یافته‌های پژوهشی، نباید مفروضه‌های استوار و بدیهی ذهنی را به واسطه‌ی نفی موردی از نظر دور داشت. در این موارد به قول هگل اگر تئوری در عمل درست در نیامد، وای به حال عمل. پتانسل بسیار قشرهای اجتماعی برخوردار امکان بالقوه‌ی فعلیت بخشی خواسته‌ها از جمله انگیزه‌های موفقیت تحصیلی است. طبیعتاً و لزوماً تمامی برخورداران از این امکان سود نمی‌جویند، زیرا متغیرهای دیگری نیز هست که ممانعت می‌کنند. محرومان نیز در امکان‌یابی‌های اجتماعی - خلاف جهت آب - به تکاپوی تحرکی و تحوولی دست می‌زنند و گاه هم به سر منزل مقصود می‌رسند؛ اما نه این موفقیت‌ها و نه آن شکست‌ها نافی متغیر مستقل این مفروضه‌ی بدیهی نیست که موقعیت بالای اقتصادی و اجتماعی و تسلط بر منابع قدرت و ثروت، در امکان عینی بهره‌مندی هرگونه از فرصت آموزشی دارای تأثیری اساسی است.

در جدول‌های شماره‌های ۱ تا ۷ مصادیقی از فرصت‌های آموزشی در منطقه‌های مختلف آموزشی تهران به دست داده شده است. این فرصت‌ها در شاخص‌هایی مانند تعداد آموزشگاه، کلاس، دانش‌آموز در هر منطقه و متوسط کلاس به آموزشگاه و متوسط دانش‌آموز به کلاس در هر منطقه تنظیم شده است. به جهت اختصار، اطلاعات مربوط در این موارد در ذیل چهار منطقه بالا (مناطق ۱ تا ۳)، میانی بالا (۴ تا ۶) میانی پایین (۷ تا ۱۴) و پایین (۱۶ تا ۱۹)، تدوین و گزارش شده است. مقایسه شاخص‌های مذکور در تفکیک چهارگانه برشمرده شده، تفاوت فاحش فرصت‌های آموزشی را میان طبقات اقتصادی و اجتماعی، عینی و آشکار می‌سازد.

جدول شماره ۱ مربوط است به وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی ابتدایی؛ منطقه بالا در ۳۸۳ آموزشگاه، ۲۷۸۵ کلاس دایر کرده و ۷۲۴۴۸ دانش‌آموز در آن‌ها مشغول تحصیل هستند. متوسط کلاس به آموزشگاه ۷/۳ باب و متوسط تعداد دانش‌آموز در هر کلاس ۲۶ نفر می‌باشد. در منطقه پایین (جمع ۴ منطقه) در ۳۶۹ آموزشگاه، ۴۲۹۰ کلاس تشکیل شده و ۱۳۶۷۴۱ دانش‌آموز مشغول تحصیل هستند؛ یعنی حدود دو برابر دانش‌آموز نسبت به منطقه بالا در مدارس کم‌تر از این منطقه با توجه به تفاوت ساختاری این آموزشگاه‌ها، در منطقه پایین در حال آموزش هستند. متوسط کلاس به آموزشگاه ۱۱/۶ باب و متوسط دانش‌آموز به کلاس ۳۱/۹ نفر می‌باشد.

در مقطع راهنمایی (جدول شماره ۲) ۶۱۱۰۶ دانش‌آموز در ۳۲۲ آموزشگاه منطقه بالا مشغول آموزش هستند. در حالی که تعداد ۱۰۳۰۲۰ دانش‌آموز در ۲۸۰ آموزشگاه منطقه پایین در حال تحصیل هستند. متوسط دانش‌آموز به کلاس در این دو منطقه به ترتیب ۲۷/۷ و ۳۳/۱ نفر می‌باشد.

(جدول شماره ۳) برای ۶۴۹۳۲ دانش‌آموز در حال تحصیل در دوره‌ی تحصیلی متوسطه نظری، در منطقه بالا ۳۴۱ آموزشگاه وجود دارد. متوسط



کلاس به آموزشگاه ۷/۹ باب و متوسط دانش‌آموز در هر کلاس ۲۴ نفر می‌باشد. در همین حال تعداد ۸۰۴۶۵ دانش‌آموز، یعنی بیش از ۱۵۰۰۰ نفر افزون‌تر از دانش‌آموزان منطقه بالا، در منطقه پایین در ۲۴۱ آموزشگاه یعنی ۱۲۷ آموزشگاه کم‌تر از منطقه بالا درس می‌خوانند. متوسط کلاس به آموزشگاه در این منطقه ۱۲ باب و متوسط دانش‌آموز به کلاس ۳۱/۳ نفر می‌باشد. این تعداد در منطقه ۱۸ آموزشی به ۴۰ نفر می‌رسد.

جدول شماره ۴ نشانگر وضعیّت آموزشی این مناطق در دوره تحصیلی فنی و حرفه‌ای است. به ترتیب تعداد آموزشگاه در منطقه‌های بالا، میانی بالا، میانی پایین و پایین ۴۰، ۵۰، ۵۹ و ۲۲ واحد می‌باشد. در واقع با توجه به تناسب جمعیت، تعداد آموزشگاهها در مناطق بالا و میانی بالا بیش‌تر از دو برابر این مراکز در منطقه پایین است. تعداد دانش‌آموزان نیز به ترتیب ۷۱۳۳، ۱۱۹۴۰، ۱۹۵۳۳، ۷۷۷۲ نفر بوده‌اند. متوسط کلاس به آموزشگاه به ترتیب ۷/۶، ۹/۲، ۱۱/۲، ۱۱/۱ باب و متوسط دانش‌آموز به کلاس به ترتیب ۲۳/۳، ۲۵/۹، ۲۹/۵، ۳۱/۹ بوده است.

در دوره تحصیلی کاردانش مناطق بالا و میانی بالا به ترتیب ۵۳ و ۸۰ آموزشگاه و به ترتیب ۴۲۰، ۷۶۰ کلاس در اختیار دارند. منطقه پایین با ۶۱ آموزشگاه ۶۹۹ کلاس تشکیل داده است. متوسط کلاس به آموزشگاه به ترتیب ۷/۹، ۹/۵، ۱۰/۳، ۱۱/۵ و متوسط دانش‌آموز به کلاس ۱۸/۳، ۲۱/۴، ۲۰/۲، ۲۰/۲ بوده است. افت تحصیلی در منطقه پایین نسبت به دیگر مناطق آموزشی مشهود است.

تعداد آموزشگاهها در دوره تحصیلی پیش‌دانشگاهی در مناطق چهارگانه به ترتیب ۳۱۱، ۲۶۸، ۱۸۶ و ۶۸ می‌باشد. در واقع مناطق بالا و میانی بالا به ترتیب ۵ و ۴ برابر بیش‌تر از منطقه پایین دارای مرکز آموزشی پیش‌دانشگاهی است. منطقه میانی پایین تعداد ۹۴۴ کلاس - میزانی برابر کلاس‌های منطقه‌های بالا و

میانی بالا - را در مراکز به مراتب کم‌تر از دو منطقه بالایی تشکیل داده است. افت دانش‌آموزان در منطقه پایین به علت رهاکردگی و رهاشدگی تحصیل در مقایسه با دیگر مناطق به ویژه دو منطقه اول قابل ملاحظه است. تنها در این مورد و مورد دانش‌آموزان مدرسه‌های پولی است که میزان دانش‌آموزان مناطق بالا از منطقه پایین افزون‌تر است. متوسط کلاس به آموزشگاه به ترتیب ۲/۳، ۳/۵، ۵/۱، ۷/۱ باب و متوسط دانش‌آموز به ترتیب ۲۰/۷، ۲۲/۹، ۲۸/۵، ۳۱/۵ نفر می‌باشد. با عنایت به فراهم‌سازی آمادگی‌های لازم برای شرکت در زمینه رقابتی کنکور و راهیابی به دانشگاه و امکان تحصیلات عالی در دوره پیش‌دانشگاهی، تأثیر طبقه اجتماعی در پیشرفت تحصیلی و کسب فرصت بالاتر آموزشی، روشن‌تر می‌شود.

جدول شماره ۷ که وضعیت آموزشی و جمعیتی مدرسه‌های پولی و خصوصی را نشان می‌دهد، نقش برخورداری اقتصادی و واقع شدن در طبقه اجتماعی معینی را در ایجاد زمینه‌ها و فرصت‌های آموزشی و به تبع آن، امکان پیشرفت آموزشی را به نحو گویایی بازنمایی می‌کند. منطقه‌های بالا و میانی بالا به ترتیب دارای ۹۰۱ و ۷۹۳ آموزشگاه اختصاصی و ۴۱۲۲ و ۳۶۴۹ کلاس آموزشی هستند. تعداد آموزشگاهها و کلاس‌های خصوصی در منطقه میانی پایین که هفت منطقه را پوشش می‌دهد، به ۴۹۷ مرکز آموزشی و ۲۱۸۳ کلاس درس تقلیل می‌یابد، این میزان در منطقه پایین که چهار منطقه آموزشی را پوشش می‌دهد به ۶۰ آموزشگاه و ۲۵۰ کلاس درس تنزل چشم‌گیری می‌یابد؛ یعنی به ترتیب حدود ۶/۶ و ۶/۱ درصد آموزشگاهها و کلاس‌های منطقه‌های بالا و ۶/۸ و ۷/۶ درصد از آموزشگاههای منطقه‌های میانی بالا. در حالی که به ترتیب تعداد ۸۱۰۷۲ و ۶۴۷۲۷ دانش‌آموز در مدرسه‌های پولی منطقه‌های بالا

و میانی بالا مشغول بهره‌گیری آموزشی هستند، این مقوله در منطقه پایین تنها ۴۳۳۹ دانش‌آموز را در برمی‌گیرد.

جدول شماره ۱. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی ابتدایی در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش‌آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش‌آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۲۸۳	۲۷۸۵	۷۲۴۴۸	۷/۳	۲۶/۰
۴ تا ۶ میانی بالا	۴۲۰	۳۸۹۰	۱۱۱۶۷۴	۹/۳	۲۸/۷
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۷۰۱	۶۲۸۳	۱۷۹۰۷۲	۹/۰	۲۸/۵
۱۶ تا ۱۹ پایین	۳۶۹	۴۲۹۰	۱۳۶۷۴۱	۱۱/۶	۳۱/۹
جمع	۱۷۸۶	۱۷۲۴۸	۴۹۹۹۳۵	۹/۷	۲۹/۰

جدول شماره ۲. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی راهنمایی در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش‌آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش‌آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۳۲۲	۲۲۰۳	۶۱۱۰۶	۶/۸	۲۷/۷
۴ تا ۶ میانی بالا	۲۵۷	۲۹۷۳	۸۷۸۶۵	۸/۳	۲۹/۵
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۵۱۷	۴۴۳۵	۱۳۶۷۱۶	۸/۶	۳۰/۸
۱۶ تا ۱۹ پایین	۲۸۰	۳۱۱۶	۱۰۳۰۲۰	۱۱/۱	۳۳/۱
جمع	۱۴۷۶	۱۲۷۲۷	۳۸۸۷۰۷	۸/۶	۳۰/۵

جدول شماره ۳. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی متوسطه نظری در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش‌آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش‌آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۳۴۱	۲۷۰۹	۶۴۹۳۲	۷/۹	۲۴/۰
۴ تا ۶ میانی بالا	۳۶۹	۳۲۵۴	۸۵۷۹۲	۸/۸	۲۶/۴
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۴۰۲	۴۰۹۲	۱۱۹۸۳۹	۱۰/۲	۲۹/۳
۱۶ تا ۱۹ پایین	۲۱۴	۲۵۷۰	۸۰۴۶۵	۱۲/۰	۳۱/۳
جمع	۱۳۲۶	۱۲۶۲۵	۳۵۱۰۳۸	۹/۵	۲۷/۸

جدول شماره ۴. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی فنی و حرفه‌ای در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۴۰	۳۰۶	۷۱۳۳	۷/۶	۲۳/۳
۴ تا ۶ میانی بالا	۵۰	۴۶۱	۱۱۹۴۰	۹/۲	۲۵/۹
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۵۹	۶۶۱	۱۹۵۳۳	۱۱/۲	۲۹/۵
۱۶ تا ۱۹ پایین	۲۲	۲۴۴	۷۷۷۲	۱۱/۱	۳۱/۸
جمع	۱۷۱	۱۶۷۲	۴۶۳۷۸	۹/۸	۲۷/۷

جدول شماره ۵. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی کار دانش در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۵۳	۴۲۰	۷۷۰۳	۷/۹	۱۸/۳
۴ تا ۶ میانی بالا	۸۰	۷۶۰	۱۶۲۹۹	۹/۵	۲۱/۴
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۱۰۳	۱۰۶۵	۲۱۵۰۳	۱۰/۳	۲۰/۲
۱۶ تا ۱۹ پایین	۶۱	۶۹۹	۱۴۱۳۶	۱۱/۵	۲۰/۲
جمع	۲۹۷	۲۹۴۴	۵۹۶۵۰	۹/۹	۲۰/۳

جدول شماره ۶. وضعیت آموزشی در دوره تحصیلی پیش‌دانشگاهی در چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین، و پایین شهر تهران

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۳۱۱	۹۳۰	۱۹۲۵۲	۲/۳	۲۰/۷
۴ تا ۶ میانی بالا	۲۶۸	۹۴۳	۲۱۶۱۸	۳/۵	۲۲/۹
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۱۸۶	۹۴۴	۲۶۹۴۸	۵/۱	۲۸/۵
۱۶ تا ۱۹ پایین	۶۸	۴۸۴	۱۵۲۳۱	۷/۱	۳۱/۵
جمع	۸۳۳	۳۳۰۱	۸۳۰۴۹	۳/۹۶	۲۵/۲

جدول شماره ۷. وضعیت آموزشی و دانش‌آموزی چهار منطقه بالا، میانی بالا، میانی پایین و پایین شهر تهران از نظر میزان برخورداری از مدرسه‌های پولی و اختصاصی

منطقه	آموزشگاه	کلاس	دانش‌آموز	متوسط کلاس به آموزشگاه	متوسط دانش‌آموز به کلاس
۱ تا ۳ بالا	۹۰۱	۴۱۲۲	۸۱۰۷۲	۴/۶	۱۹/۷
۴ تا ۶ میانی بالا	۷۹۳	۳۶۴۹	۶۴۷۲۷	۴/۶	۱۷/۷
۷ تا ۱۴ میانی پایین	۴۹۷	۲۱۸۳	۴۳۴۹۵	۴/۴	۱۹/۹
۱۶ تا ۱۹ پایین	۶۰	۲۵۰	۴۳۳۹	۴/۲	۱۷/۴
جمع	۲۲۵۱	۱۰۲۰۴	۱۹۳۶۳۳	۴/۵	۱۹/۰

### تأثیر طبقه‌ی اجتماعی در نابرابری‌های جنسیتی و آموزشی

رویکرد سنتی و باورمند به نابرابری جنسیتی، فرصت بهتر و بیش‌تر تحصیل و پی‌آمد منزلتی و هویتی آن را برای مردان فراهم می‌آورد. محتوای کتاب‌های درسی تدوینی بر این پایه، عنصر اعتماد به نفس و تصمیم‌گیری مستقل را مردانه جلوه می‌دهد و عنصر تحت حمایتی و وابستگی و مشارکت‌جویی انفعالی را زنانه نشان می‌دهد. این آموزه‌های القایی در تکوین بازخورد زنان و مردان نسبت به خود و تقلیل جرأت استقلال در تصمیم‌سازی زنان و کاهش اعتماد و عزت نفس آنان تأثیر می‌گذارد و در نتیجه، پیشرفت تحصیلی مساوی منجر به پس‌آیند منزلتی و پایگاهی برابر نمی‌شود. در مقابل، رویکرد مدرن یا واقع‌شدن ناگزیر در روند جهانی شدن و جهانی‌سازی، این نابرابری آموزشی و منزلتی را به تعادل نزدیک می‌سازد. اگر هدف آموزش ترفیع در مقام و پایگاه اجتماعی باشد و نه لزوماً کسب معرفت و دانش، تأثیر متغیر کنترل مدرنیته متعین‌تر است. اثر این متغیر در طبقات بالا و متوسط که در جهت تجدد هستند، مشهودتر است، به ویژه اگر در نظر آوریم که تحصیل به خصوص تحصیلات عالی در جوامع توسعه‌نیافته، فرصت‌های اجتماعی به دنبال دارد. برای مثال، در ایران ورود به دانشگاه برای دختران به منزله‌ی رهایی از محدودیت‌های

حضور در خانه نیز هست؛ بنابراین رفع محدودیت‌ها و کاهش کنترل‌گری‌ها که نسبت به پسران، بر آن‌ها بیش‌تر است و کسب نسبی آزادی‌هایی که والدین در غیر این شرایط دریغ می‌دارند و همین‌طور رهایی از اجبار ازدواج زودرس که بیش‌تر در انتظار آنان است و در نتیجه امکان بیش‌تری در استقلال رفتاری و تصمیم‌گیری و پیدایی فرصت شغلی، به دست می‌آید. به این ترتیب زنان تکاپو برای پیشرفت تحصیلی را زمینه‌ساز جبران فرصت‌های نابرابر فردی و اجتماعی می‌دانند. در واقع فرصت‌های آموزشی برابر که به معنای تأمین امکانات و تسهیلات مالی مدارس و امکان تحصیل برای همگان است (بالانتین، ۱۹۹۵)، به تدریج بر برابری فرصت‌های موقعیتی نیز دلالت دارد. برابری یعنی مردم بدون در نظر گرفتن جنسیت، نژاد یا طبقه شانس برابر در به دست آوردن پایگاه بالای اجتماعی - اقتصادی در جامعه دارند، (بالانتین، ۱۹۹۵). مفهوم برابری آموزشی مفهومی متعلق به دوره‌ی جدید است و در جای نخبه‌پروری‌های طبقاتی، جنسیتی، نژادی سستی قرار گرفته است.

با توجه به نقشی که موفقیت تحصیلی و ورود به دانشگاه در دستیابی به استقلال شخصیتی و موقعیت اجتماعی و برخورداری از نقش و مقام اجتماعی در خصوص دختران ایفاء می‌کند، مقایسه تعداد دختران در حال تحصیل مناطق بالا و پایین اجتماعی و آموزشی در مقاطع آستانه‌ای ورود به دانشگاه روشن‌گر خواهد بود. این مقایسه صرف‌نظر از تراکم جمعیتی که در مناطق محروم بیش‌تر و در مناطق بالا کم‌تر است، انجام پذیرفته است.

تعداد دخترانی که در دوره‌ی تحصیلی متوسطه‌ی نظری در منطقه‌های بالای آموزشی ۱، ۲ و ۳ در حال تحصیل هستند به ترتیب ۱۱۶۸۵، ۱۴۴۷۷ و ۸۰۱۹ نفر و این میزان در منطقه‌های پایین آموزشی ۱۷، ۱۸ و ۱۹ به ترتیب ۷۰۳۶، ۸۷۲۱ و ۶۷۶۰ دانش‌آموز می‌باشد.

میزان دختران مشغول به تحصیل در دوره‌ی تحصیلی فنی و حرفه‌ای در مناطق آموزشی ۱، ۲ و ۳ به ترتیب ۹۹۱، ۱۳۷۵، ۹۳۲ نفر و در مجموع ۳۲۹۸ دانش‌آموز و این تعداد در منطقه‌های آموزشی ۱۷، ۱۸ و ۱۹ به ترتیب ۲۶۶، ۶۱۶، ۵۶۵ و در مجموع ۱۶۴۷ دانش‌آموز می‌باشد، یعنی دختران در حال تحصیل در این مقطع در مناطق بالایی حدود دو برابر همگنان خویش در مناطق پایین هستند.

تعداد دختران در حال تحصیل در دوره‌ی کاردانش در منطقه‌های آموزشی ۱، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۴۱۵، ۱۳۸۹ و ۶۵۶ و تعداد دختران در حال تحصیل در این دوره در منطقه‌های آموزشی ۱۷، ۱۸ و ۱۹ به ترتیب ۶۵۷، ۱۱۳۳ و ۶۳۵ می‌باشد.

میزان دخترانی که در مقطع پیش‌دانشگاهی به ترتیب در منطقه‌های آموزشی ۱، ۲ و ۳ به تحصیل اشتغال دارند ۳۸۲۵، ۴۱۷۸، ۳۰۶۸ و در مجموع ۱۱۰۷ نفر و تعداد دخترانی که در همین مقطع به ترتیب در منطقه‌های آموزشی ۱۷، ۱۸ و ۱۹، اشتغال به تحصیل دارند ۱۶۹۴، ۲۰۷۳ و ۱۵۲۴ و در مجموع ۵۳۹۱ نفر می‌باشند. به این ترتیب دختران متعلق به طبقات اجتماعی پایین کم‌تر از نصف همسالان خود که به طبقات اجتماعی بالا تعلق دارند، به دوره‌ی تحصیلات پیش‌دانشگاهی رسیده‌اند. اختلاف ۵۶۸۰ نفری میان این دو گروه در این دوره در مقایسه ۳۵۶۴۹ دانش‌آموز ابتدایی در منطقه بالا و ۳۱۹۲۵ دانش‌آموز ابتدایی در منطقه پایین و اختلاف ۳۷۲۴ نفری در دوره ابتدایی، نشان‌دهنده بازماندگی از امر تحصیل در طی مراحل آموزشی تا مقطع پیش‌دانشگاهی است.

تعداد دختران بهره‌ور از آموزشگاههای خصوصی که مستقیماً به زمینه ارتباطی طبقات در امر آموزش اشاره دارد، در منطقه‌های بالای اقتصادی و آموزشی ۱، ۲، ۳ در کل دوره‌ها به ترتیب ۹۵۰۷، ۱۴۰۷۰ و ۱۰۰۶۱ نفر و در مجموع ۳۳۶۳۸ نفر و این میزان در منطقه‌های پایین اقتصادی و آموزشی ۱۷،

۱۸، ۱۹ به ترتیب ۳۲، ۱۵۵ و ۰، نفر می‌باشد، یعنی در این مناطق تنها ۱۸۷ دانش‌آموز دختر امکان برخورداری از آموزشگاههای اختصاصی پولی را می‌یابند، و در مقایسه با همجنسان خویش در مناطق بالا، ۱۸۰ برابر محروم‌تر از این نوع امکان آموزشی هستند. در همین مناطق محروم پسران هشت برابر دختران هم منطقه خود و البته بیش‌تر از بیست و هشت برابر از همجنسان خود در مناطق بالا، از این فرصت آموزشی محروم می‌باشند. در حالی که دختران مشغول به تحصیل در مناطق بالا در مقطع پیش‌دانشگاهی در مقایسه با پسران بیش‌تر از ۵۰ درصد کل دانش‌آموزان این مقطع را تشکیل می‌دهند، تعداد پسران بهره‌ور از مدرسه‌های خصوصی بیش‌تر از ۶۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی دختر و پسر این مدرسه‌ها در منطقه‌های بالا را در برمی‌گیرد که نشان وجود میزانی از نابرابری‌های جنسی در بهره‌گیری از امکانات عینی و فرصت‌های آموزشی حتی در میان طبقه‌های اجتماعی بالاست.

## تأثیر بازخورد معلم در ارتباط میان طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

قضایات کلیشه‌ای، نوعی استدلال تمثیلی است که بر ذهنیت روان‌شناختی انسان‌ها استقرار تام دارد و در بروز واکنش رفتاری نسبت به دیگران و تکوین بازخوردی نسبت به امور نقشی مهم ایفا می‌کند. پایه و مستند این نوع از قضایات معمولاً تأثرات عاطفی است، حتی اگر موردی باشد. بنابراین سنجیت ارزیابی روان‌شناختی این نوع از استناد و استدلال برای شناخت شخصیتی افراد و تحلیل رفتار آن‌ها بیرون از ادراکی است که از این مقوله در بافت منطقی و فلسفی وجود دارد. مواجهه اولیه معلم با دانش‌آموزان از هر طبقه اجتماعی، مفروضه‌ها و پیش‌انگاشت‌هایی را در او برمی‌انگیزد که به طور عمده از پایه‌های شکل‌گیری طرح‌واره‌ها و قضایات‌های کلیشه‌ای محسوب می‌شوند. بر مبنای



این قضاوت ادراکی، رفتاری بارز و برجسته می‌شود که بیش‌تر متأثر از انگاشته‌های ذهنی است نه از واقعیت‌های عینی. تنها یک قسمت از مفهومی که از شیء داریم از محصولات بلافصل یا ذخیره‌ی ذهن ما تشکیل شده است؛ بقیه را تصورات ما درباره‌ی طبقه‌ای که شیء به آن منسوب شده است پر می‌کند. بنابراین مفهوم ما از شیء ترکیبی است از صفت واقعی آن و صفتی که به آن نسبت داده می‌شود (کلاین<sup>۱</sup> برگ، ۱۳۴۹). در واقع قضاوت کلیشه‌ای اولیه که می‌تواند مصداقی از نوعی خطای ادراکی تثبیت شده باشد، بیش‌تر مؤیدهای خود را جستار می‌کند و از موارد غیر مؤید به سادگی غافل می‌ماند، به این ترتیب برحسب مثبت یا منفی بودن این قضاوت، یا دانش‌آموز در هاله‌ای از تصورات موافق معلّم ضمانت می‌شود و یا ناگزیر در هاله‌ای از محکومیت قرار می‌گیرد و دچار تبعات منفی خطا و اثر هاله‌ای معلّم می‌شود.

این قضاوت‌ها می‌تواند متناسب با طبقه‌ای که خود معلّم به آن تعلق دارد نیز شکل یابد؛ مثلاً معلمان طبقه متوسط بیش‌تر به اعمال تسلط زورمندانه بر دانش‌آموزان طبقه‌های پایین‌تر خوگیر و راغب‌اند و در عین حال رفتارشان نسبت به طبقه‌های برخوردار از نوعی کهنتر نمایی خود و مهتر دیدگی مخاطبان حکایت دارد و بیش‌تر اوقات بهترین‌های دانش‌آموزان در طبقه‌های بالا شناسایی می‌شوند. زیرا عامل متعین برتری از زمینه اجتماعی خود و مخاطب برمی‌خیزد تا معیارهای درسی. به طور کلی در واقع ملاک‌های تحصیلی، ملاک‌های اجتماعی است نه صرفاً تحصیلی و نابرابری‌های اجتماعی به صورت نابرابری تحصیلی جلوه می‌کند (توسلی، ۱۳۸۳). بالانتین (۱۹۹۵) به اهمیت منطقه اجتماعی در کنار نژاد و جنس و جذابیت دانش‌آموز در انتظار معلّم از دانش‌آموزان، اشاره می‌کند.

پرادپاسنا<sup>۱</sup> نیز در پژوهشی در تایلد تأثیر زمینه‌ی طبقاتی معلمان بر انتظار و نحوه‌ی تعامل و حتی لحن کلام آنان را در برخورد با دانش‌آموزان طبقه‌های متفاوت بررسی کرد و نشان داد که به این طریق عزت نفس دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌گیرد. آکس<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) گزارش می‌کند که معلمان طبقه متوسط اغلب انتظاراتی کم‌تری از دانش‌آموزان طبقه پایین اجتماعی دارند و این انتظاراتی کوچک و کم می‌تواند علت موفقیت کم آن‌ها باشد (به نقل از دهقان، ۱۳۸۱).

معمولاً دانش‌آموزان نیز براساس نگرش و سطح انتظاراتی پایین معلم، سطوح انتظار از خود را پایین می‌آورند؛ برآوردی پایین‌تر از متوسط از توانایی‌ها خود می‌نمایند و معیار موفقیت را در اندازه‌های متفاوت از دیگر دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند.

برنشتین نشان داد که محدودیت فرزندان طبقه کارگر در به کارگیری زبان رسمی که مشخصاً در مدرسه‌ها و در نزد معلمان پذیرفته است، نگرش منفی در معلمان نسبت به این قبیل دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. همچنین اگر زبان، تابع ویژگی‌های رفتاری و فرهنگی خرده فرهنگ‌های مختلف و خانواده‌های متعلق به این خرده فرهنگ‌ها نیز باشد، نوع خاصی از رفتار زبانی در دانش‌آموزان متعلق به طبقات مختلف بازتاب داده می‌شود. برای مثال، لحن خشونت‌ی و غیر معمول در طبقات پایین و لحن احترام آمیز و رسمی در طبقات متوسط، بیش‌تر مشاهده می‌شود، که کاملاً ارزیابی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به قول پیازه امتحان درسی یک امتحان عینی و واقعی نیست و قضاوت معلم بیش‌تر به

---

1-Pradipasena

2-Oax

ملاک‌هایی ذهنی و غیر درسی که از ملاک‌های عینی و رسمی مهم‌ترند، باز می‌گردد.

## نتیجه‌گیری

می‌توان با روش‌ها و رویکردهای متفاوتی، زمینه‌های ارتباطی میان طبقه اجتماعی و نابرابری‌های آموزشی را مورد بررسی قرار داد. ارتباط مذکور در این واریسی به لحاظ مقوله‌ها و متغیرهای بینابینی که از سویی از پایگاه و طبقه متأثر شده و از سوی دیگر بر تفاوت‌ها و نابرابری‌های آموزشی، تأثیر می‌گذارند مورد توجه قرار گرفته است. در پایان این زنجیره‌ی روابط، انعکاس اثر نابرابری‌های آموزشی در تثبیت و نابرابری پایگاهی طبقه اجتماعی قابل ملاحظه است. به لحاظ نظری تلاش شده است تا قسمت اول زنجیره روابط مذکور مورد تحلیل قرار گیرد. برخی از این متغیرها چون فرصت‌های آموزشی، در عین اثرگذاری واسطه‌ای و انتقالی خود، به عنوان عاملی متعین و متغیری مستقل بر برابری‌ها و نابرابری‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد، و برخی از آنها نظیر حساسیت‌های تحصیلی، هوش، اعتماد به نفس و بازخورد معلم به مانند متغیری واسطه‌ای ایفای نقش می‌کنند. به هر حال یکی از زمینه‌هایی که امکان مطالعه‌ی علمی در بافت‌های بزرگ و متغیر خیز اجتماعی را مهیا می‌سازد، توجه به چنین متغیرهایی است که تأثیر عام و لایه‌ای آن‌ها گاهی مغفول می‌ماند. ربط میان این مقوله‌ها و گاه تبدیل آن‌ها به یکدیگر که ارتباط موردنظر را تسریع و تشدید می‌کنند نیز مورد اشاره قرار گرفته است. وقوف بر این متغیرهای میانجی که گاه روان‌شناختی‌اند، امکان عینی و ملموس‌تری را در قلمروهای کاربردی آموزشی فراهم می‌سازد.

آنچه در نگاه اول نابرابری آموزشی بیش از دیگر مقوله‌ها چشمگیر است، توزیع نابرابر فرصت‌های آموزشی بین طبقات و اقشار گوناگون است. تهران به

عنوان بزرگ‌ترین کلان شهر کشور که در آن نابرابری‌های فضایی و طبقاتی تا حدود بسیاری بر یکدیگر انطباق یافته‌اند، از این نظر قابل بررسی و تأمل است. آن‌گونه که طبقات و اقشار پایین به طور عمده در مناطق پایینی شهر، طبقات و اقشار میانی در مناطق میانی و اقشار و طبقات بالایی نیز در مناطق بالایی سکونت دارند. قیمت زمین و مسکن در این مناطق تفاوت فاحشی دارد که خود حاکی از میزان برخورداری‌های ساکنان مناطق نیز می‌باشد. به طوری که آمارهای رسمی نشان می‌دهند فرصت‌های آموزشی برای طبقات و اقشار بالایی بیش‌تر وجود دارد. این فزونی نه تنها در سطح خرد و توانایی و ناتوانی اولیای دانش‌آموزان و خانواده‌ها، بلکه در سطح کلان‌تر و توزیع امکانات آموزشی قابل مشاهده است. افزایش متوسط نسبت کلاس به آموزشگاه و نیز متوسط نسبت دانش‌آموز به کلاس در هر سه مقطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در مناطق پایینی در مقایسه با مناطق بالایی نشان از این موضوع دارد؛ به طوری که هر چه از مناطق بالایی به سمت مناطق پایینی می‌آییم این دو شاخص افزایش می‌یابد که نشان از کاهش سرانه امکانات آموزشی دارد. این نکته در مورد دوره‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش نیز صدق می‌کند. از سوی دیگر، مدارس پولی و اختصاصی که از امکانات بیش‌تر آموزشی برخوردارند در مناطق بالایی بیش‌تر از مناطق پایینی استقرار یافته‌اند؛ به طوری که ۴۰ درصد از این آموزشگاهها در مناطق ۱ تا ۳ و ۳۵/۲ درصد در مناطق ۴ تا ۶ استقرار داشته‌اند. در مقابل، ۲۲/۱ درصد از این آموزشگاهها در مناطق میانی (۷ تا ۱۴) و فقط ۲/۷ درصد در مناطق پایینی (۱۶ تا ۱۹) وجود داشته‌اند.

اما همان‌گونه که در این مقاله نیز بیان شد، به نظر می‌رسد نابرابری طبقاتی جدای از نابرابری در دسترسی به تسهیلات آموزشی، تأثیر قابل توجهی بر نابرابری‌هایی آموزشی دارد. چنین تأثیری عمدتاً به وسیله متغیرهای میانی متقل

می‌شود که در این‌جا مورد تأکید قرار گرفته‌اند. متغیرهایی که گاه روان‌شناختی بوده و کنترل‌پذیری آن‌ها در سطح خرد بسیار بیش‌تر از متغیرهای سطح کلان اجتماعی مانند طبقه اجتماعی می‌باشد. ویژگی یاد شده به برنامه‌ریزان نظام آموزشی این امکان را می‌دهد تا با دستکاری و کنترل متغیرهای مذکور، عدالت آموزشی را مورد توجه قرار داده و از تأثیر نظام آموزشی بر باز تولید نابرابری طبقاتی بکاهند.



## منابع

## فارسی

- ارسطوی ایرانی، هاید (۱۳۷۲). بررسی ارتباط خودپنداری با جنسیت و پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- ازکیا، مصطفی (۱۳۸۱). *جامعه‌شناسی توسعه*. تهران: نشر کلمه.
- اعزازی، شهلا (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی خانواده*، چاپ دوم، تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
- بودن، ریمون (۱۳۶۳). *منطق اجتماعی*، روش تحلیل مسائل اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک گهر. تهران.
- توسلی، غلام‌عباس (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و نابرابری‌ها، در محمدعلی محمدی و حسین دهقان (گردآورندگان). آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دانیسنگ، اریک (۱۳۸۱). ریشه‌های اجتماعی اوپاش‌گری در فوتبال، ترجمه مسعود حق‌بین، *فصلنامه فرهنگ عمومی*، فرهنگ و ورزش، شماره ۳۰.
- دهقان، حسین (۱۳۸۱). بازتولید طبقات اجتماعی در نظام آموزشی، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، سال هفتم، دوره جدید، شماره ۴.
- دهقان، حسین (۱۳۸۳). توسعه انسان محور در گرو آموزش و پرورش به آفرین در محمدعلی محمدی و حسین دهقان (گردآورندگان) آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۳). *روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش*، چاپ اول، تهران: مؤسسه نشر و ویرایش با همکاری انتشارات فهیم.
- کلاین‌برگ، اتو (۱۳۴۹). *روان‌شناسی اجتماعی*، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: نشر اندیشه.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳). *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری کاشانی. تهران: نشر نی.
- گی‌روشه، آنتونی (۱۳۷۲). *تغییرات اجتماعی*، ترجمه منصور وثوقی، چاپ چهارم. تهران: نشر نی.
- معارف، سیدعباس (۱۳۸۰). *نگاهی دوباره به مبادی حکمت انسی*. تهران: رایزن.

منادی، مرتضی (۱۳۷۳). تأثیر طبقه اجتماعی دانش‌آموزان بر تصور معلمان از پیشرفت تحصیلی آن‌ها، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره دهم، شماره ۳-۴ پاییز و زمستان، شماره مسلسل ۳۹-۴۰.

موری، ادوارد. ج (۱۳۶۳). *انگیزش و هیجان*. ترجمه براهنی، تهران: چهر.

### انگلیسی

- Arrindel, W. A (1991). Correlatives of Assertiveness in Normal and Clinical Samples: A Multidimensional Approach, in *Behavior Research and Therapy*, Vol. 12, pp. 153-282.
- Ballantine, H, Jeanne (1995). *The Sociology of Education* Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bruner, Jerome (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard, University Press.
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coopersmith, s. (1967). *The Antecedent of Self- Esteem*, Freedman and Company Sanfrancisco.
- Elkind, David (1968). Giant in the Nursery ,Jean Piaget; n.y. *Times Magazine*; May, 28, pp 163-171.
- Kirby, Mark (1999). *Stratification and Differentiation*, Macmillan Press, London.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge; Germany*, Edinburgh University Press.
- Theese, R (1994). *Reproduction Theory in International Encyclopedia of Education*, 2 ed., Pergamon press.
- Zimmerman, B.,Bandura, A, M. (1992).Self- Motivation for Academic Attainment: The Role of Self- Efficacy Beliefs and Personal goal-Setting. *American Education Research Journal*. Vol. 29, pp 663-676.
- Zimmerman. B. Bandura, A. (1994). Impact of Self Regulatory Influences on Writing Course Attainmen. *American Educational Research Journal*.



پڙهه ښکاره علوم انساني و مطالعات فرهنجی  
پر تال جامع علوم انسانی