

## خصوصی سازی مدارس و بازتولید نابرابری آموزشی:

### برساخت تجارب مدیران مدارس سطح متوسطه شهر سنندج<sup>۱</sup>

نسیم عبدالله زاده\*، کیوان بلندهمتان\*\*، ناصر شیربگی\*\*\*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۹

#### چکیده

یک سیستم آموزشی عادلانه می‌تواند تأثیر نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی را جبران کند و در بافت آموزش به افراد اجازه دهد از آموزش و تعلیم صرف نظر از پیشینه و زمینه خود بیشترین بهره را ببرند. به موجب قانون اساسی در ایران، آموزش تا سطح متوسطه رایگان است اما به واسطه خصوصی سازی این امر نه تنها محقق نشده بلکه سبب بازتولید نابرابری آموزشی گردیده است. بر همین اساس، چهارچوب نظری این پژوهش، نظرات بولز و جینتیس؛ ایده ناسازگاری/ توافق، بوردیو و نظریه بازتولید؛ مایکل دیلو. اپل؛ پداگوژی انتقادی بوده که همه آنها یک بینش انتقادی نسبت به نابرابری آموزشی ارائه می‌دهند. بنابراین، تجارب مدیران مدارس متوسطه شهر سنندج را مبنای تحلیل نظری و تجربی برای تشریح وضعیت زمینه‌ای، علی، مداخله‌ای چگونگی بازتولید نابرابری آموزشی قرار دادیم که به موجب آن با ۳۰ نفر از مدیران آموزشی مصاحبه به عمل آمد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک تحلیل مداوم و مقایسه‌ای داده‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد که افزایش هزینه‌های تحصیل به عنوان ایجادکننده شرایط زمینه‌ای توأمان با برون‌سپاری آموزش دولتی و کاهش عدالت آموزشی به عنوان شرایط علی ایجاد نابرابری آموزشی عمل کرده‌اند. همچنین اقتصادمحور شدن مدارس خصوصی به عنوان شرایط مداخله‌گر در ایجاد تمایز بخشی آموزشی در سطح فردی، خانوادگی و فضایی-منطقه‌ای شهری دیگر عامل و پیامد این نابرابری آموزشی است. برای جلوگیری و ممانعت از پیامدهای حاصل از خصوصی سازی آموزش به مثابه بازتولید نابرابری و تمایز بخشی، مدیران آموزشی در مدارس به اتخاذ راهبردهای تقویت تعامل با دانش‌آموزان و والدین و جبران کمبودهای آموزشی دست زده‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** خصوصی سازی، نابرابری آموزشی، مدیران آموزشی، نظریه زمینه‌ای، شهر سنندج.

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان کالایی شدن آموزش و بازتولید نابرابری در ایران: برساخت تجارب مدیران مدارس سطح متوسطه شهر سنندج؛ که در دانشگاه کردستان انجام شده است، می‌باشد.  
\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. [abdolahzadeh.nasim@gmail.com](mailto:abdolahzadeh.nasim@gmail.com)  
\*\* دانشیار علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول). [k.bolandhematan@gmail.com](mailto:k.bolandhematan@gmail.com)  
\*\*\* استاد علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. [nshirbagi@gmail.com](mailto:nshirbagi@gmail.com)

## ۱. طرح مسئله

برابری و عدالت آموزشی عبارت است از یک فرایند که به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، فرصت‌ها و امکانات؛ به چالش کشیدن ریشه‌ها و عوامل محدودیت‌های تربیتی و ناعدالتی‌های آموزشی، تقویت توانایی‌های افراد با استفاده از کشف استعدادها خود برای رسیدن به خودمختاری، تلاش برای جلب رضایت افراد از طریق توزیع امکانات آموزشی می‌باشد (Rossiter, 2008: 3). با توجه به این تعریف، لزوم توجه به آموزش در برنامه‌های توسعه‌ای و چشم‌اندازهای آتی جهانی و کشوری، یکی از محورهای اساسی قلمداد می‌شود. صندوق توسعه ملل متحد، هدف برنامه‌های خود را در زمینه آموزش، تضمین آموزش باکیفیت، برابر، فراگیر و ترویج فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه، ایجاد و به‌روزرسانی امکانات آموزشی مناسب، تأمین فضاهای یادگیری مؤثر و افزایش فراوان تأمین معلمان واجد شرایط، پیش‌بینی نموده است (Undp, 2014).

آموزش همواره از دغدغه دولت‌ها در دستیابی به توزیع عادلانه امکانات و تخصص‌ها بوده است و به همین دلیل در زمره مهم‌ترین سیاست‌های عمومی قرار داشته است. آموزش عمومی، بهره‌وری افراد کم‌درآمد و بی‌بضاعت را ارتقاء می‌دهد، چراکه موقعیت آن‌ها را در بازار کار بهبود می‌بخشد و در نتیجه از طریق آموزش می‌توان شکاف‌های درآمدی و رفاهی را کاهش داد که این خود بر درجه توسعه‌یافتگی کشور تأثیر می‌گذارد (علیزاده، ۱۳۹۲: ۲۴). در کشور ایران، این امر خود را در قانون اساسی (قانون هشتماد مصوبه ۲۵/۱۱/۱۳۶۶ مجلس شورای اسلامی که مهم‌ترین اصل آن اصل سی‌ام آن هست)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۱۴۰۴، برنامه‌های توسعه‌ای به‌ویژه قانون برنامه‌های پنج‌ساله توسعه و سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و... نشان می‌دهد.

بر اساس بندهای ۱، ۱۴ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همه آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را، صرف‌نظر از محدودیت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی داشته باشند. همچنین این

حق در ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر و ۲۸ میثاق نامه جهانی حقوق کودک نیز مورد تأکید قرار گرفته است. چون یک سیستم آموزشی عادلانه می‌تواند تأثیر نبرابری‌های اقتصادی و اجتماعی را جبران کند و در بافت آموزش به افراد اجازه دهد از آموزش و تعلیم صرف‌نظر از پیشینه و زمینه خود بیشترین بهره را ببرند. اگر عدالت تربیتی وجود نداشته باشد، تحرک اجتماعی کاهش و انسداد طبقاتی به وجود خواهد آمد و رشد اقتصادی با انباشتگی ثروت در دستان ثروتمندان از شکل طبیعی خارج خواهد شد (Rao & Jani, 2008: 137).

با وجود این، یکی از عرصه‌هایی که تغییرات روی داده در آن، امروزه به شکل محسوسی در زندگی اجتماعی ما احساس می‌شود، امر آموزش است. آموزشی که پس از انقلاب ۵۷، به موجب قانون اساسی جدید تا دوره متوسطه رایگان اعلام شد؛ اما هرچه جامعه ایران از شرایط سیاسی خاص اوایل انقلاب به سمت نوعی ثبات سیاسی حرکت کرد، اندک‌اندک، آموزش عمومی رایگان هم‌رنگ باخت و ظهور مدارس غیرانتفاعی، نمودی از مجموعه تغییراتی ساختاری بود که خیر از آغاز نوعی تغییر رویکرد در شیوه اداره جامعه می‌داد. تغییر رویکردی که نتایج گوناگون آن را امروزه می‌توان با نگاهی به داده‌های موجود درباره آموزش، مشاهده کرد. از موقتی‌سازی‌های قراردادهای استخدامی معلمان و اساتید دانشگاه تا کوچاندن آن‌ها از بخش عمومی و ملی آموزش به بخش‌های خصوصی و غیرانتفاعی و به‌طور کلی، واگذاری امر آموزش به منطق بازار.

آمارها نشان می‌دهد که سهم آموزشگران غیر هیئت‌علمی در دانشگاه‌های کشور، از حدود ۳۲ درصد در سال ۷۵ به ۴۴ درصد در سال ۸۵ رسیده و سپس با یک شیب صعودی تند، به ۷۳ درصد در سال ۹۲ افزایش یافته است (ذاکری، ۱۳۹۵: ۸۵). همچنین در سطوح پایین‌تر آموزش، مطابق آماري که مدیرکل امور کودکان و نوجوانان سازمان بهزیستی ارائه داد، از میان ۱۷ هزار مهد کودک موجود در سراسر ایران، تنها ۱۶ مهد در اختیار بخش دولتی است و مابقی به بخش خصوصی واگذار شده است (نفریه: به نقل از غزنویان، ۱۳۹۵: ۹۱).

آمار و ارقامی از این دست، به شکل بسیار تفصیلی تری وجود دارد (در طول تحقیق به آن‌ها اشاره خواهد شد) که نشان می‌دهد، اکنون به‌ویژه این علوم انسانی و اجتماعی هستند که در کارزار بازاری تر شدن دانش به‌طور کلی، موجودیتشان به خطر افتاده است و متعاقب آن، بینش انتقادی نهفته در همین علوم است که باید، مسئله را هر چه بیشتر روشن کند و با خلق مفاهیمی متناسب، به مقاومت در برابر آن برخیزد. چراکه این علوم، در شرایط حاکمیت صورت‌بندی کالایی آموزش، با دو راه روبه‌رو خواهند شد. یا باید میدان فرهنگی جامعه را ترک کنند و یا در بهترین حالت، نقش تسهیل‌کننده عملکرد نیروهای «بازار» را بر عهده گیرند.

پیامدهای طبقاتی شدن آموزش، بسیار گسترده‌تر از حوزه خود آموزش است و به شکلی سیستماتیک، مسائلی را می‌آفریند که به‌هیچ‌وجه قابل‌تقلیل به «کثر کارکردی» نظام آموزشی نیستند. به عبارتی دیگر، نه ریشه‌های خود مسئله خصوصی‌سازی آموزش و نه پیامدهای آن، محدود به چرخه آموزش نیستند و موجب مسائلی می‌شوند که به‌طور کلی، تمام‌رویه‌های زندگی اجتماعی را درگیر می‌کنند. از این‌رو شکل روبه‌رو شدن با شواهدی که در این باره وجود دارد حائز اهمیت است. آمارها به‌خودی‌خود، چیزی را تبیین نمی‌کنند و بدون قرار دادن آن‌ها در یک نظم تئوریک و مجموعه‌ای از مفاهیم تبیین‌گر، نمی‌توان چیزی را از آن‌ها استنباط کرد؛ بنابراین، ضروری می‌نماید که در مرحله اول یک صورت‌بندی مناسب از خود موضوع مورد مطالعه ارائه داد و بتوان از آن «مسئله» ای ساخت که قابلیت تحلیل و بررسی را داشته باشد.

جامعه امروز ایران، به شکلی ساختاری و نهادی درگیر این مناسبات شده و نمودهای مختلف آن را می‌توان در عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی مشاهده کرد. به‌ویژه نهاد آموزش که از اواخر دهه ۶۰ تاکنون، به شکلی بسیار سریع، مناسبات کالایی بر آن حکم فرما شده است. طبق آمار رسمی فقط طی دولت‌های نهم و دهم تعداد مراکز آموزش

عالی کشور دو برابر شده و از ۱۳۰۰ مرکز به ۲۴۶۸ مرکز رسیده است.<sup>۱</sup> از این تعداد تنها ۱۴۱ واحد آموزشی دولتی هستند و بقیه ۲۳۲۷ واحد آموزشی انواعی از آموزش‌های پولی را ارائه می‌دهند. ضمن آنکه همان ۱۴۱ واحد آموزشی دولتی هم بخشی از دانشجویان را به صورت پولی پذیرش می‌کنند. آمار رسمی وزارت علوم نشان می‌دهد فقط ۱۴ درصد از ۳ میلیون و ۸۰۰ هزار دانشجوی کشور از آموزش رایگان برخوردارند و ۸۶ درصد بقیه در ازای دریافت آموزش پول می‌دهند. در سطح آموزش عمومی نیز جمعیت دانش‌آموزانی که در مدارس غیردولتی مشغول به تحصیل بوده و به نوعی در ازای دریافت خدمات عمومی‌ای همچون آموزش عمومی هزینه پرداخت می‌کنند در سال ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بالغ بر ۱۳۰۰۷۸۴ نفر تخمین زده شده است (سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۳۹۴).

علاوه بر این نسبت دانش‌آموزان غیردولتی به کل دانش‌آموزان در سال ۱۳۸۹، ۷/۷۶ درصد بوده است که این نسبت در سال ۱۳۹۴ به ۱۰/۴۵ درصد رسیده است (سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۳۹۴). فقط در سال ۱۳۹۵ مدارس غیردولتی رشدی ۸٫۷ درصدی نسبت به سال قبل پیدا کرده است. این خبر را مدیرکل مدارس و مراکز غیردولتی وزارت آموزش و پرورش، حسن مسعودی بیان کرده است: «از ۱۰۹ هزار و ۳۶۶ مدرسه در کشور ۱۴۰ هزار و ۴۵۷ مدرسه غیردولتی است که سهم مدارس دولتی ۸۷ درصد و مدارس غیردولتی ۱۳ درصد است».<sup>۲</sup> در شهر سنندج هم به تبع رشد قارچ گونه مدارس غیردولتی که به نظر محصول تمایز آموزشی در جامعه مصرفی از یکسو و تبلیغات گسترده از سوی دیگر است همانند الگوی کشوری رو به تزاید است. بدین معنا که از میان ۷۷۰ مدرسه، ۳۰۰ مدرسه آن غیردولتی هستند.

این وضعیت برای مقطع متوسطه در سال ۱۳۹۸، ۲۰۲ مدرسه دولتی در مقابل ۶۵ مدرسه غیردولتی است که وجه بارز این گونه مدارس، پولی بدون آن و تلاش برای افزایش نابرابری آموزشی در همه ابعاد آن است. از سویی دیگر، سطح خدمات‌رسانی مدارس

۱. آمارها برگرفته از سایت خبرگزاری ایسنا (۱۳۹۷).

۲. پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۵).

غیردولتی به نسبت مدارس دولتی سبب افزایش گرایش معلمان، اولیای دانش‌آموزان و دانش‌آموزان به این مدارس شده است. این امر توأمان با موج زیاد تبلیغات، افزایش کلاس‌های تقویتی و فوق‌برنامه و همچنین افزایش معلمان خصوصی و پاره‌وقت است که صرفاً گروهی از دانش‌آموزان توان شرکت در این مدارس را دارا هستند. همین شرایط سبب گردیده است آموزش به‌عنوان یک کالا برای ایجاد نابرابری و طبقاتی نمودن آموزش مدنظر قرار گیرد. افزایش گرایش به مدارس غیردولتی و غیرانتفاعی، رواج نرم‌افزارهای آموزشی و استفاده از تکنولوژی پیشرفته آموزشی در مدارس و منزل برای برخی از دانش‌آموزان و عدم دسترسی دانش‌آموزان دیگر و همچنین گرایش به آموزش بدون یادگیری و تکنیکال شدن آزمون‌ها، شرکت در آزمون‌های کنکور و ... از نمودهایی است که در سطح شهر سنندج قابل‌رؤیت می‌باشد.

با توجه به پیشینه تاریخی آموزش و پرورش در استان کردستان می‌توان گفت که مولد و اداره‌کننده مدارس و به‌طور کلی آموزش و پرورش، دولت و نهاد آموزش و پرورش بوده است (سجادی، ۱۳۸۰). این امر اکنون هم‌چنین است اما مراکز غیردولتی در چند سال اخیر سیطره دولت و نهاد آموزش و پرورش را کم‌رنگ نموده‌اند. با این وجود، شهر سنندج دارای دو ناحیه آموزشی ۱ و ۲ است که از میان ۷۷۰ مدرسه، ۴۷۰ مدرسه دولتی و ۳۰۰ مدرسه غیردولتی می‌باشند. تعداد مدارس مقطع متوسطه دخترانه و پسرانه در سال ۱۳۹۸، ۲۶۷ مدرسه که ۲۰۲ مدرسه دولتی و ۶۵ مدرسه غیردولتی می‌باشند. همچنین در این مدارس تعداد ۲۸۰ مدیر آموزشی مشغول فعالیت هستند که به برخی از آن‌ها در هر دو نوع از مدارس مشغول کار می‌باشند. (برگرفته از سایت اطلاع‌رسانی آموزش و پرورش، ۱۳۹۵؛ سایت آموزش و پرورش استان کردستان: ۱۳۹۸).

اما مسئله مهم در ارتباط با خصوصی‌سازی آموزش به‌عنوان یک راهکار مبتنی بر یک تغییر رویه اساسی است. به این صورت که گفتمان سیاسی معاصر روش‌های جدید مبتنی بر رقابت و سود به‌عنوان جایگزینی کارآمد و مؤثر برای رژیم‌های اداری - حرفه‌ای<sup>۱</sup> قبلی

مبتنی بر سنجش و برنامه که فضای آموزش عمومی پنجاه تا صدسال گذشته را سازمان‌دهی می‌کرد، در نظر گرفته می‌شوند. «امر خصوصی»<sup>۱</sup> به صورت آرمانی و رماتیک جلوه داده می‌شود، درحالی که رژیم‌های اداری\_ حرفه‌ای گذشته مبتنی بر تأمین رفاه عمومی روزبه‌روز مورد تقبیح قرار می‌گیرند (Ball, 2005: 22)؛ بنابراین چنین استدلال می‌شود که خصوصی‌سازی به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان راه‌حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی دیده شود (همان: ۲۳).

قدر مسلم فضای حاکم بر جامعه امروز ایران و سیاست‌های آن در امر آموزش به سمتی پیش می‌رود که منطق رقابت، عمیقاً به سازوکار دانشگاه‌ها و امروزه به‌صورت گسترده‌تری تا سطح مدارس نفوذ پیدا کرده است. تغییر این روند را می‌توان در گفتمان‌های حاکم در برنامه‌های توسعه‌ای آموزشی رصد نمود. به‌این ترتیب که در برنامه اول توسعه (۱۳۶۸-۱۳۷۲)، گفتمان‌های - استقلال انسانی، حرفه‌ای گرایی، آموزش انقلابی و دموکراتیزه کردن آموزش - حاکم بودند که اندیشه عدالت محور و دموکراتیزه شدن جامعه را مدنظر قرار می‌دادند. اما به تدریج و با تغییر ایدئولوژی‌های دولتی فاصله بین این گفتمان‌ها با گفتمان‌های بعد ایجاد شد. گفتمان‌های توسعه آموزشی به تدریج با تکنولوژی‌های خاص خود و با تبدیل سوژه‌هایی مرتبط با صورت‌بندی گفتمانی ظاهر شدند که حکایت از تغییر تدریجی به سمت سیطره بازار و کاهش روند عدالت آموزشی دارند.

نگاهی به برنامه پنجم توسعه (۱۳۹۰-۱۳۹۴)، که در آن گفتمان‌های آموزش اسلامی - ایرانی، رفاه آموزشی خاص و عقلانی گرایی اقتصادی حاکم هستند، مؤید این تغییر است (حبیب پور گتایی، ۱۳۹۰). این روند از یک تغییر بنیادینی حکایت دارد که در آن آموزش به عرصه‌ای از برهم‌کنشی بازار و دولت برساخت کرده است که مشخصه آن خصوصی‌سازی آن است. با این اوصاف، پرسش بنیادین پژوهش حاضر، می‌تواند چنین باشد که خصوصی‌سازی چگونه باعث بازتولید نابرابری در حوزه آموزشی می‌شود و این امر در چه شرایطی رخ داده است؟ به‌مراتب چه عوامل علی و مداخله‌ای در شکل‌گیری آن

نقش داشته و پیامدهای آنچه بوده است؟ مدیران آموزشی در مدارس چه راهبردهایی را برای مقابله با این پیامدها اتخاذ نموده و چه راهکارهایی را پیشنهاد می‌کنند؟

## ۲. رویکرد نظری پژوهش

به جرئت می‌توان گفت که بیشتر مطالعات در زمینه نابرابری آموزشی برگرفته از نظریات مارکسیستی و رویکرد چپ به این مسئله است. همچنین بسیاری از مطالعات جدید در حوزه نابرابری آموزشی در کشورهای مختلف حول و حوش ارتباط کالایی شدن آموزش با سیاست‌های نئولیبرالیستی می‌باشند که در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت اکثر آن‌ها با در نظر داشتن مفروضه بنیادین اینکه آموزش کالا شده است و به مراتب این امر سبب نابرابری در عرصه آموزش شده است سعی در نقد این سیاست‌ها داشته و راهکارهایی را ارائه می‌دهند؛ بنابراین بیشتر پژوهش‌ها از نظر تئوری برگرفته از دیدگاه انتقادی بوده و به نقد نابرابری در آموزش پرداخته‌اند. در این پژوهش، با توجه به ماهیت و هدف پژوهش از نظریات نئومارکسیستی‌هایی استفاده می‌شود که نگاه گسترده‌تر و فراتر از تحلیل طبقاتی به مبحث نابرابری و به‌ویژه نابرابری آموزشی داشته‌اند.

بورديو و نظريه بازتوليد؛ درك اين نکته مهم است كه چه شرايطي باعث نابرابري مي‌شود و چگونه بازتوليد خواهد شد؟ و اينكه كالايي شدن علم در چه بستري اتفاق مي‌افتد كه به تبع آن سبب نابرابري آموزشي مي‌شود. اين امر مهم، فضاي اجتماعي را ترسيم مي‌كند كه در آن نابرابري مفروض و طبيعي جلوه داده شده و با پايگاه اجتماعي-اقتصادي افراد و گروه‌هاي اجتماعي مرتبط است. نهادهاي آموزشي به بازتوليد نحوه توزيع سرمايه فرهنگي و از طريق آن به بازتوليد ساختار فضاي اجتماعي يا به تعبير شناخته شده تر به بازتوليد تركيب طبقات اجتماعي كمك مي‌كنند (بورديو، ۱۳۹۳: ۵۴). اين امر بيانگر آن است كه نقش‌هاي تربيتي ميدان آموزش بازتابي از منافع گروه‌ها يا طبقات



حاکم هستند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی میان گروه‌ها یا طبقاتی که ساکن فضای اجتماعی موردنظر هستند، می‌باشند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کند (جنکینز، ۱۳۹۶: ۱۶۴). بنابراین سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش هنگامی افزایش می‌یابد که دیگر راهبردهای بازتولید به‌ویژه راهبردهای وراثت و جانشینی که راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی‌اند، به‌صورت نسبی از کارآمدی و درآمدزایی کمتری برخوردار باشند (بوردیو، ۱۳۹۳: ۵۵).

بنابراین نقش آموزش به‌عنوان میانجی موقعیت و تصاحب باید در نظر گرفته شود. این به آن معنا است که فرصت‌های برابر در آموزش و پیشرفت شغلی، باید این مسئله را تأمین کند که فرزند هر خانواده، یک شانس عادلانه برای موفقیت اقتصادی داشته باشد. از سوی دیگر، والدین نیز وظیفه و حق دارند که تلاش کنند تا برای فرزندانشان بهترین آینده اقتصادی امن را تأمین کنند. این دو مسئله، ممکن است متعارض به نظر برسند، ولی معمولاً یک ارتباط معنادار بین موفقیت اقتصادی والدین و فرزندان وجود دارد، زیرا بسیاری از والدین، تلاش می‌کنند موقعیت‌های مناسبی برای آینده فرزندانشان آماده کنند و فقط اقلیتی از خانواده‌ها هستند که موقعیت اقتصادی آن‌ها در مقایسه با فرزندانشان، برتر یا فروتر است؛ در مقابل، این گرایش قابل توجه نیز وجود دارد که معمولاً فرزندان خانواده‌های مستقر در لایه‌های پایین توزیع درآمد، موقعیت‌هایی با درآمدهای پایین خواهند یافت (Bowles at all, 2005: 1).

با وجود این، کارکرد مدرسه به‌عنوان نهاد آموزشی، هم‌راستای این وضعیت عمل کرده و آموزش را به‌عنوان یک کالا عرضه و نابرابری را بازتولید می‌کند. این امر که با مفهوم کالایی آموزش قابل فهم است، عرصه‌ای اجتماعی را در نظر دارد که در آن با آموزش به‌عنوان یک کالا برخورد می‌شود و غالباً این استدلال مطرح است که خصوصی‌سازی به‌عنوان راه‌حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی باید در نظر گرفته شود. بوردیو بر آن است که سلطه منطق بازار و حاکم شدن ایدئولوژی نئولیبرالیسم، سبب به حاشیه

رانندن ارزش‌های اجتماعی شده است و به‌جای آن ایده‌های سود حاکم بر روابط و مناسبات اجتماعی گردیده است (بوردیو، ۱۳۸۷: ۳۱).

### بولز و جینتیس؛ ایده ناسازگاری / توافق

ساموئل بولز و هربرت جینتیس<sup>۱</sup> در اثر معروف خود با عنوان تحصیل در آمریکای سرمایه‌داری (۱۹۷۶) نشان داده‌اند که گروه‌های بانفوذ و طبقات حاکم، نظام آموزشی آمریکا را تولید و حفظ نموده‌اند. آن‌ها در این کتاب ایده ناسازگاری / توافق<sup>۲</sup> را مطرح نموده‌اند. این مفهوم درصد توضیح این نکته است که بین تولید و روابط اجتماعی حیات آموزشی نوعی رابطه وجود دارد. آنان همچنین بر این نظر هستند که مدارس نیروی کار اقتصاد را با مهارت‌ها، شخصیت‌ها و نگرش‌های موردنیاز آماده می‌کنند. بر اساس نظر آن‌ها، ارزش‌ها و فرهنگ طبقه بالا و متوسط، از طریق زندگی آموزشی چیرگی می‌یابد؛ بنابراین آن‌ها بر اساس تحقیقاتی که در خصوص نابرابری انجام گرفته است، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری برای ایجاد برابری اجتماعی - اقتصادی نبوده و لذا به نظر آن‌ها آموزش و پرورش نوین را باید بیشتر پاسخی به نیازهای سرمایه‌داری صنعتی، تلقی کرد.

بولز و جینتیس همچنین در کتاب شانس‌های برابر (۲۰۱۱)، نشان می‌دهند که خانواده‌هایی که دارای موقعیت فرو دستانه هستند، شانس کمتری برای کسب امنیت اقتصادی و تصاحب موقعیت برتر دارند. آن‌ها، آموزش را در این میان به‌عنوان میانجی موقعیت و تصاحب آن در نظر می‌گیرند. شایسته‌سالاری برای شهروندان جوامع دموکراتیک مدرن، دارای ارزش‌های زیادی است. این به آن معنا است که فرصت‌های برابر در آموزش و پیشرفت شغلی، باید این مسئله را تأمین کند که فرزند هر خانواده، یک شانس عادلانه برای موفقیت اقتصادی داشته باشد. از سوی دیگر، والدین نیز وظیفه و

---

1. Bowles & Gintis  
2. correspondence thesis

حق دارند که تلاش کنند تا برای فرزندانشان بهترین آینده اقتصادی امن را تأمین کنند. این دو مسئله، ممکن است متعارض به نظر برسند، ولی معمولاً یک ارتباط معنادار بین موفقیت اقتصادی والدین و فرزندان وجود دارد، زیرا بسیاری از والدین، تلاش می‌کنند موقعیت‌های مناسبی برای آینده فرزندانشان آماده کنند و فقط اقلیتی از خانواده‌ها هستند که موقعیت اقتصادی آن‌ها در مقایسه با فرزندانشان، برتر یا فروتر است؛ در مقابل، این گرایش قابل توجه نیز وجود دارد که معمولاً فرزندان خانواده‌های مستقر در لایه‌های پایین توزیع درآمد، موقعیت‌هایی با درآمدهای پایین خواهند یافت (Bowles & Gintis and Osborne Groves, 2005: 1)

### مایکل دیبلو. اپل؛ پداگوژی انتقادی

مایکل اپل از جمله برجسته‌ترین نظریه‌پردازانی است که به نقد جدی نظام آموزشی و تعلیم و تربیت می‌پردازد. اپل با دیدگاهی انتقادی، سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی‌ای را مورد نقد و چالش قرار می‌دهد که در خدمت قدرت و ایدئولوژی حاکم هستند. او معتقد است کشورهای همچون آمریکا ایدئولوژی خود را که همان ایدئولوژی نئولیبرال باشد، بر سایر کشورهای جهان تحمیل می‌کنند و آن‌ها را وادار می‌کنند که برنامه‌هایی را پیاده کنند که در جهت منافع سرمایه‌دارانه باشد. از جمله این حوزه‌ها، حوزه آموزش است که اپل؛ توجه زیادی به آن دارد. اپل در کتاب مهم خود «آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟» با رویکردی انتقادی به بسط دیدگاه‌های کسانی می‌پردازد که منتقد سرسخت نظام آموزشی حاکم هستند. او کسانی مانند فریره، ژبرو، کاونتس، مک لارن را «روشنفکران مردمی» می‌داند که «پژوهشگران منتقد آموزش» هستند.

بر اساس پداگوژی انتقادی او، نه تنها دانش و آموزش خنثی و غیر جهت‌دار نیستند بلکه به‌طور غیرقابل اجتناب ناپذیری سیاسی و ایدئولوژیک هستند. هدف پداگوژی انتقادی

خودآگاهی انتقادی و رهایی بخشی از بی‌عدالتی و ستمی است که ممکن است به‌طور سیستماتیک یا غیر سیستماتیک بر گروه یا گروه‌های عمدتاً فرودست اجتماع روا داشته شده است. در واقع، پدگوژی انتقادی با «آگاهی بخشی انتقادی افراد» آن‌ها را به سمت نقد اجتماعی برای رهایی بخشی مشتاق می‌کند. بر اساس این پارادایم فکری، گسترش یا فقدان مقوله‌های نظیر عدالت اجتماعی، نابرابری‌های اقتصادی، نژادپرستی، دموکراسی، خشونت، فساد، تبعیض از انواع آن و غیره با فلسفه، سیاست‌ها و فرایندهای یادگیری و تدریس در مدرسه و دانشگاه درهم تافته هستند.

اپل معتقد است ساختار اقتصادی نابرابر موجود، آثار آموزش در زمینه تغییر و تحول جامعه به سمت مدل مطلوب، پاسخگو و انسانی را خنثی می‌کند. به نظر وی، اتحادیه‌ها، به‌ویژه «اتحادیه‌های نامتمرکز» منبع بسیار قدرتمندی برای ایجاد تغییر در جامعه از طریق آموزش هستند؛ ولی نظم و ساختار اقتصادی نابرابر موجود اتحادیه‌ها را خفه کرده است. به‌عنوان نمونه، جنبش‌های کارگری در آمریکا که انجمن (و موتور) نیرومندی برای تغییر و بهبودی وضعیت «حقوق افراد»، «فرایند کار کارگران» و «شرایط فیزیکی» محیط کار هستند؛ لیکن استانداردهای رژیم سرمایه‌داری و نظام اقتصادی نئولیبرالیسم آن‌ها را به حاشیه رانده است. با استناد به رویکرد فریره، وی نیز معتقد است اصولاً آموزش باید از یک «گفت‌وگوی انتقادی» آغاز شود. آموزش باید جامعه را به سمت «کنش زیر سؤال بردن» هدایت کند (اپل، ۱۳۹۵: ۵۷).

نظریات در مورد نابرابری آموزشی در چهارچوب نظریه مارکسیستی و نگاه به نا عدالتی در سطح آموزشی حاکی از تولید و بازتولید نابرابری در جامعه به شیوه‌های مختلف است. آموزش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین راه‌ها و عملکردهایی که نقش دوگانه در این میان دارد، همواره مورد مذاقه نظری و تجربی قرار گرفته است. در این میان، سویه نگاه نظریات مورد اشاره بیشتر جنبه انتقادی داشته و به تحلیل سویه‌های نابرابری آموزشی داشته‌اند.

## ۲-۱- مطالعات پیشین

اکبری، علی (۱۳۹۴)، در پایان‌نامه‌ای با عنوان «کالایی شدن آموزش (با تأکید بر مقطع ابتدایی)» که با روش کیفی انجام داده است و از تحلیل تاریخی و تحلیل اسناد استفاده نموده است به این نتیجه می‌رسد که آموزش به کالا تبدیل شده است و این امر را به نئولیبرالیسم پیوند می‌دهد. بر همین اساس زمینه‌های شکل‌گیری سازوکار نئولیبرالیسم در آموزش و پرورش را بررسی کرده و پیامدهای آن شرح داده شده است که عمده نتایج عبارت‌اند از: ۱\_ آموزش و پرورش هر ساله با کسری بودجه و عدم توان در سیاست‌گذاری مواجه بوده و توان رقابت برای بهبود آموزش را دارا نیست. ۲\_ مشارکت مردم به‌عنوان بخش خصوصی در قالب طرح‌ها مختلف مشارکتی در بخش آموزشی گسترش یافته و دولت نیز نقش خود را در این حوزه محدود کرده است. ۳\_ کنکور و رقابت برای موفقیت در آن هدف آموزش شده و امکانات این موسسه‌ها در شهرهای بزرگ متمرکز شده است. در نهایت نابرابری‌های اقتصادی اجتماعی گسترش یافته است.

نمونه دیگر از سیطره بازار بر آموزش را می‌توان در کار اباذری و پرنیان (۱۳۹۴)، با عنوان «استقرار آموزشی مکتب نیاوران تاریخچه ایجاد نهادهای دولتی آموزش مدیریت و اقتصاد بازار آزاد» دید. این پژوهش با استفاده از مصاحبه‌ها و اسناد دانشگاهی انجام گرفته است و بر آن است که با واکاوی چگونگی استقرار مکتب نیاوران، به تربیت سه نسل از دانشجویان دانشگاه‌ها بر اساس منطق بازار و استقرار رشته‌هایی همچون MBA پردازد. نتایج این پژوهش با این سؤال خود را نشان می‌دهد که اگرچه سودای تبدیل موسسه نیاوران به اتاق فکر دولت تحقق یافته است، اما آیا موسسه آن‌طور که هدف ابتدایی طرح توجیهی تأسیس آن بود تبدیل به مرکز فکری طراحی توسعه کشور نیز شده است؟

نمونه دیگری از بررسی کالایی شدن آموزش را می‌توان در ایده‌های محمد مالجو (۱۳۹۴)، پیگیری کرد. مالجو استدلال می‌کند که پس از انقلاب با گسست از اصل سی‌ام قانون اساسی در دوره‌های متفاوت، آموزش عالی کالایی گشته است؛ اما معتقد است که آموزش عالی به حد اعلاء کالایی نگشته است. از دید وی راه‌حل این وضعیت رجوع به

نص قانون اساسی است، به این صورت که اجرای سیاست‌های تعدیل ساختاری به دلیل تضاد با نص قانون اساسی در آموزش عالی باید کنار گذاشته شوند. به نظر می‌رسد که مالجو این وضعیت را به مبحث شهریه‌ای شدن فرو می‌کاهد. درحالی که کالایی شدن آموزش عالی تنها منحصر به بحث پرداخت شهریه نیست، چراکه در اقتصاد کالایی تولید برای کسب نفع و سود است، فرایندی که بر هرگونه فعالیت دانشگاهی سایه افکنده است؛ از فرایند مقاله‌نویسی گرفته تا خرید و فروش پایان‌نامه‌ها و...

ابونوری، اسماعیل و محمدی، علیرضا (۱۳۹۶)، در مقاله «بررسی اثر سیاست‌های اقتصادی بر نابرابری فرصت‌های آموزشی در ایران» به مطالعه برآورد اثر متغیرهای سیاستی بر دسترسی به موقع به آموزش و برابری فرصت‌های آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی توسعه پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که سکونت در مناطق شهری، میزان تحصیلات سرپرست خانوار، میزان درآمد خانوار و مالکیت مسکن با احتمال حضور به‌موقع کودک در پایه متناسب رابطه مستقیم و افزایش شمار کودکان زیر ۱۵ سال در خانواده با احتمال حضور به‌موقع کودک در پایه متناسب رابطه معکوس دارند. همچنین مقایسه احتمال دسترسی و شاخص فرصت انسانی پیش و پس از انجام سناریوهای سیاستی دلالت بر آن دارد که کاهش نرخ فقر و کاهش شدت فقر در استان‌های کشور، احتمال دسترسی به‌موقع به تحصیل و توزیع فرصت‌های آموزشی را بهبود می‌بخشند.

خلیلی تجربه، شیوا (۱۳۹۸)، در پایان‌نامه خود با عنوان «بازنمایی برداشت‌های مدیران و معلمان از نابرابری‌های آموزشی و راهکارهای جبرانی آنان در مواجهه با نابرابری‌های آموزشی»، با روش روایت‌نگاری در پی درک نابرابری‌های آموزشی به‌عنوان یک عامل مهم در تعلیم و تربیت و بررسی راهکارهای استفاده‌شده برای رفع آن بوده است. این کار با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و در نظر گرفتن اشباع نظری داده‌ها، با ۱۷ نفر از معلمان و مدیران شهرستان سنندج انجام‌شده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که معلمان و مدیران نابرابری‌های آموزشی را به‌عنوان محرومیت از اشتیاق تحصیلی و نابرابری در عدالت توزیعی برداشت کرده بودند و سعی در ایجاد شرایط مطلوب و به حداقل

رساندن این امر داشتند از طرف دیگر بر ابرسازی فرصت‌های آموزشی و عدالت‌گستری راهکارهای جبرانی بود که آن‌ها در مواجهه با نابرابری‌های آموزشی به کار می‌بردند.

یانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهش «کالایی سازی آموزش و تأثیرات آن در کشورهای در حال توسعه: با تمرکز بر چین» با نقد غالب شدن سیاست‌های نئولیبرالیستی حاکم در کشورهای غربی و اتخاذ آن سیاست‌ها از سوی کشورهای در حال توسعه به نقد آموزشی و به تبع، کالایی شدن آموزش در کشور چین می‌پردازد. نتایج حاکی از آن است که در پی سودجویی پایه و اساس آموزش چین را متزلزل می‌کند و بسیاری از کودکان را از حق تحصیل محروم می‌کند. همچنین این سیاست‌ها، برخی از سنت‌های آموزش چینی دیرینه را به چالش می‌کشد، از جمله روابط دانش آموز و معلم، اهداف آموزشی و نگرش نسبت به دانش تحصیلات در سنت کنفوسیوس که بسیار ارزشمند بودند.

گارت<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، در پژوهشی با عنوان «تحلیل ساختارهای نابرابری آموزشی در آمریکا» انجام داده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در ۵۵ سال پیش در آمریکا تبعیض نژادی در آموزش را برخلاف قانون اساسی اعلام کردند و در این مسیر برای رفع نابرابری آموزش برای دانش آموز سیاه‌وسفید هزینه‌های کلانی صرف شده است؛ اما تاکنون آن انتظارات برآورده نشده است و هنوز شاهد آن هستیم که برای افراد کم‌درآمد و غیر سفیدپوست آموزش باکیفیت پایین ارائه می‌شود و این افراد از خدمات آموزشی فوق‌برنامه محروم‌اند. به نظر وی به‌منظور حذف نابرابری موجود در سیستم آموزشی، باید شرایط اقتصادی و اجتماعی افراد نیز مورد توجه قرار گیرد.

شکری<sup>۳</sup> (۲۰۱۷)، در مقاله «کالایی شدن آموزش و پرورش در انگلستان» به بررسی تأثیر کالایی شدن آموزش بر رفتار دانشجویان به‌عنوان مشتری می‌پردازد. این مقاله استدلالی را مطرح می‌کند در آن آموزش به‌عنوان یک کالا جنبه چالش‌برانگیز فکری آموزش در نظر

---

1. Yang  
2. Garret  
3. Shukry

گرفته نمی‌شود. در عوض، دانش را به جنبه‌ای تبدیل می‌کند که می‌تواند کمی شود و فقط برای ایجاد اشتغال استفاده می‌شود. محقق این امر را به سیاست‌های نئولیبرالی پیوند داده و پیشنهاد می‌کند که در نظر گرفتن دانش آموزان به‌عنوان مصرف‌کننده، لذت کوتاه‌مدت را به جای ارزش‌های ماندگار طولانی‌مدت، اولویت می‌دهید؛ بنابراین کالایی سازی آموزش باید متوقف شود.

پژوهش‌های قابل‌توجهی در حوزه بازتولید نابرابری آموزشی با رویکرد انتقادی صورت نگرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر بخش فراوانی از نوآوری خود را در مواجهه با پیشینه پژوهش مشخص می‌کند. در اکثر پژوهش‌های صورت گرفته کالایی شدن و سیطره منطق بازار عموماً با آموزش ارتباط داده شده است و جامعیت موردنظر این پژوهش را نداشته‌اند. این امر در چند سال اخیر، در مورد سیطره بازار بر آموزش عالی رواج داشته است و مباحث جدید و غالباً انتقادی را در برمی‌گیرد اما در مورد آموزش و پرورش کمتر این امر اتفاق افتاده است. این پژوهش با در نظر داشتن این پژوهش‌ها، سعی بر نقد وضع موجود دارد و این کار را با استفاده از دیدگاه‌های انتقادی به نسبت نابرابری آموزشی انجام داده است.

### ۳- روش‌شناسی پژوهش

بنابراین با توجه به اهداف و موضوع موردبحث از روش کیفی و ذیل آن از روش و نظریه زمینه‌ای استفاده می‌کنیم. در «نظریه زمینه‌ای»، به‌جای جامعه آماری بزرگ، با یک موقعیت خاص سروکار داریم؛ بنابراین ما در پی مطالعه و بررسی آن موقعیت خواهیم بود. در این پژوهش، با توجه به مفهوم‌سازی و نقش خلاقیت محقق در پیشبرد پژوهش از نسخه «جی‌تی‌ام کلاسیک»<sup>۱</sup> که بیشتر وامدار نظریات گلاسر است، استفاده می‌شود. همچنین جهت نظم‌بخشیدن به یافته‌ها و در نظر گرفتن شرایط زمینه‌ای، علی، مداخله‌ای، پیامدها و راهبردها از نسخه «جی‌تی‌ام سیستماتیک»<sup>۲</sup> استفاده خواهد شد.

---

1. CL - GTM  
2. SY- GTM



«چهارچوب نمونه»<sup>۱</sup> در «جی تی ام» به جای این که «معرف آماری»<sup>۲</sup> باشد، «هدفمند»<sup>۳</sup> و «نظری»<sup>۴</sup> است. نمونه گیری هدفمند جهت افزایش فهم از افراد، گروه های منتخب و تجارب تجارب و یا برای توسعه تئوری ها و مفاهیم طراحی شده است.

پژوهشگران با انتخاب موارد غنی از اطلاعات که شامل افراد گروه ها، مؤسسات یا رفتارهایی است که بینش کاملی را نسبت به سؤال پژوهش فراهم می کنند، به این مهم دست می یابند (Devers and Frankel, 2000: 103). نظری بودن به این معنا که کفایت لازم را برای اینکه محقق را به سطح انتزاع نظری برساند، دارا باشد. برای همین است که نمونه گیری نظری، فرآیندی تکرارشونده<sup>۵</sup> است تا به حدی از کفایت برسد که ما را به سطح انتزاع نظری و اکتشاف نظریه یا گزاره های فرضیه ای معتبر برساند. به عبارت دیگر، رویدادها و برش های مختلفی از موضوع و مسئله را به دست بدهد که بتوانیم سازه مفهومی خود را توسعه دهیم و موقعیت محل تحقیق را بازنمایی کنیم.

روش تحلیل داده ها با توجه به ماهیت نظریه زمینه ای دو صفت که آن را از سایر روش های تحقیق متمایز می کند، دوشادوش بودن و نا خطی بودن و پیش حلزونی نسبتی میان گردآوری داده ها و تحلیل داده ها برقرار می کند؛ بنابراین در این روش هم فرایند گردآوری و هم تحلیل، کاملاً تدریجی تکوینی و پلکانی است. داده ها مرحله به مرحله و به طور مداوم گردآوری و ثبت می شوند و به طور غیرخطی پا به پای آنها «تحلیل مداوم و مقایسه ای داده ها» (CCDA) صورت می پذیرد (فراستخواه، ۱۳۹۷: ۱۴۸). مفهوم پردازی از داده ها اولین قدم تجزیه و تحلیل به شمار می رود.

فرایند اصلی در تکنیک نظریه زمینه ای به عنوان روش تحلیل اطلاعات، فرایند کدگذاری، طبقه بندی داده های خام، استخراج مفاهیم و مقوله های اصلی و روابط بین

- 
1. simple frame
  2. representative sample
  3. Purposive sample
  4. theoretical sample
  5. iterative

آن‌ها، در چارچوب یک تئوری محقق ساخته است که با توجه به شرایط و موقعیت پژوهش نسبت به ارائه آن اقدام می‌کند. این شیوه بارها می‌تواند تغییر داده شود، از اول دوباره شروع شود و فرایندی دایره‌وار یا چرخشی را طی کند. بر این اساس، برای تحلیل اطلاعات در این شیوه، یعنی نظریه زمینه‌ای از سه شیوه کدگذاری شامل: ۱. کدگذاری باز<sup>۱</sup>؛ ۲. کدگذاری محوری<sup>۲</sup> و ۳. کدگذاری انتخابی<sup>۳</sup> استفاده می‌شود (Cohen and all, 2007: 439).

اشتراوس و کوربین انواع طبقاتی را مشخص کرده‌اند که درباره پدیده محوری می‌توان شکل داد. این طبقات شامل شرایط علی<sup>۴</sup> (عواملی که موجب پدیده<sup>۵</sup> محوری شده‌اند، استراتژی‌ها یا راهبردها<sup>۶</sup>) (اقدامات اتخاذ شده در پاسخ به پدیده محوری)، شرایط مداخله‌گر<sup>۷</sup> و زمینه<sup>۸</sup> (عوامل وضعیتی عام و خاص که برای استراتژی‌ها تأثیر می‌گذارند) و پیامدها<sup>۹</sup> (نتایج حاصل از به‌کارگیری استراتژی‌ها) می‌شوند (کراسول، ۱۳۹۴: ۸۸). به عبارت دیگر؛ به موجب آن مدل پارادامیک<sup>۱۰</sup> حاصل می‌شود که از آن پدیده محوری که از موقعیت و زمینه، اکتشاف می‌کنیم، استخراج می‌شود. علل و موجبات اصلی که پدیده مورد اکتشاف، مقوله اصلی آن‌ها ناشی می‌شود (موجبات علی).

کنشگران بر اثر موجبات علی دست به چه راهبردهای رفتاری و تاکتیک‌هایی می‌زنند؟ به چه اعمال و شیوه‌هایی مبادرت می‌کنند؟ و چه تدابیر و ترفندها و شگردهایی به اقتضای زمینه‌ها و شرایطی که در آن قرار دارند در پیش می‌گیرند؟ (راهبردها) و شرایط زمینه‌ای که موجبات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند؟ (زمینه‌های خاص) و

1. Open coding
2. Axial coding
3. Selective coding
4. Causal Conditions
5. Phenomenon
6. Strategies/
7. Intervening Condition
8. Context
9. Consequences
10. Paradigm model

همچنین تأثیر موجبات علی و زمینه‌ای خاص، با چه عوامل عمومی محیطی تعدیل می‌شوند؟ (عوامل واسطه‌ای و مداخله‌کننده) درنهایت به پیامدهای می‌رسیم که مجموع موجبات علی و راهبردهای اتخاذشده‌ای است که به نتایج و پیامدهایی منتهی می‌شوند (فراستخواه، ۱۳۹۸: ۱۰۱-۱۰۰).

در پژوهش‌های کیفی، بیشتر بحث اعتبار مطرح است تا پایایی (این موضوع، ناشی از ماهیت هستی‌شناختی و فلسفی روش‌های پژوهش کیفی است) یکی از مهم‌ترین روش‌ها در تحلیل متون نظریه زمینه‌ای، ارائه نقل‌قول‌های مستقیمی از پاسخگویان است؛ نقل‌قول‌هایی که خواننده را به‌سوی درک سریع‌تر آنچه محقق طی ماه‌ها یا سال‌ها تلاش و تفکر به دست آورده، هدایت می‌کنند (Bernard, 2006: 503). بنابراین، با توجه به موقعیت و ماهیت پژوهش حاضر از ابزار مصاحبه استفاده می‌شود و راهبرد مصاحبه در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساخت‌یافته است. به‌این ترتیب، بر اساس سؤالات و اهداف پژوهش، سؤالات کلی مطرح می‌گردد و سپس با توجه به پاسخ مصاحبه‌شونده‌ها و جهت‌گیری آن‌ها، از آن‌ها سؤالات متناسب دیگری پرسیده می‌شد تا به اشباع نظری برسیم. به‌این ترتیب که داده و اطلاعات جدید از مصاحبه‌ها به دست نیاوریم. با توجه به فرایند کار، ممکن است زمان مصاحبه‌ها از ۶۰ دقیقه تا ۹۰ دقیقه متغیر باشد. و سؤالات با در نظر داشتن اطلاعات، آگاهی و جهت‌دهی مصاحبه‌شوندگان قابل‌تغییر و تعدیل می‌باشند. بنابراین، تمرکز پژوهشگر بیشتر بر مسیر مصاحبه، با توجه به اهداف و سؤالات اصلی صورت خواهد گرفت.

۴- یافته‌های پژوهش

جدول ۱- مشخصات مصاحبه‌شوندگان

| کد مصاحبه شونده | جنس | سن | مدرک تحصیلی   | سمت و سابقه مدیریت             | نوع مدرسه                  |
|-----------------|-----|----|---------------|--------------------------------|----------------------------|
| ۱               | مرد | ۳۴ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال   | دولتی                      |
| ۲               | مرد | ۳۶ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۹ سال   | غیردولتی                   |
| ۳               | مرد | ۵۶ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۲ سال  | دولتی                      |
| ۴               | مرد | ۵۲ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۴ سال  | دولتی                      |
| ۵               | زن  | ۳۵ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان دخترانه / ۳ سال  | دولتی                      |
| ۶               | مرد | ۳۹ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال   | دولتی                      |
| ۷               | مرد | ۴۱ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۵ سال   | غیردولتی                   |
| ۸               | زن  | ۴۲ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال  | دولتی                      |
| ۹               | زن  | ۵۱ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان دخترانه / ۳ سال  | غیردولتی وابسته به دانشگاه |
| ۱۰              | زن  | ۳۸ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال  | دولتی                      |
| ۱۱              | مرد | ۴۳ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۲ سال   | غیردولتی                   |
| ۱۲              | زن  | ۵۰ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال  | دولتی شاهد هوشمند          |
| ۱۳              | مرد | ۴۷ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال   | نمونه دولتی                |
| ۱۴              | زن  | ۴۹ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال  | دولتی                      |
| ۱۵              | مرد | ۵۱ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال   | تیزهوشان                   |
| ۱۶              | مرد | ۵۲ | دکتری         | مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال   | دولتی                      |
| ۱۷              | مرد | ۵۲ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۴ سال   | دولتی                      |
| ۱۸              | زن  | ۵۰ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال  | نمونه دولتی                |
| ۱۹              | مرد | ۴۷ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال   | دبیرستان دولتی هوشمند      |
| ۲۰              | زن  | ۵۲ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال  | دولتی استعدادهای درخشان    |
| ۲۱              | زن  | ۴۶ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان دخترانه / ۳ سال  | غیردولتی                   |
| ۲۲              | مرد | ۳۹ | دکتری         | مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال   | غیردولتی                   |
| ۲۳              | زن  | ۵۰ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال  | غیردولتی                   |
| ۲۴              | مرد | ۴۵ | لیسانس        | مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۰ سال  | دولتی                      |
| ۲۵              | مرد | ۵۱ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۷ سال  | دولتی                      |
| ۲۶              | زن  | ۵۰ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۴ سال  | غیردولتی سما               |
| ۲۷              | زن  | ۵۴ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۲۹ سال | دولتی روستایی              |
| ۲۸              | مرد | ۵۱ | کارشناسی ارشد | مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۵ سال  | دولتی روستایی              |
| ۲۹              | زن  | ۵۱ | کارشناسی      | مدیر دبیرستان دخترانه / ۲۰ سال | دولتی شبانه‌روزی           |
| ۳۰              | زن  | ۴۷ | کاردانی       | مدیر دبیرستان دخترانه / ۲۳ سال | دولتی روستایی              |

در یک روند کلی، سیر انجام کار بدین شیوه است که با توجه به مصاحبه‌ها، حدود ۳۰۰ مفهوم، ۱۴ مقوله اولیه و ۴ مقوله ثانویه و ۱ مقوله هسته از مصاحبه‌ها استخراج گردید و بر اساس مقولات ثانویه کار تحلیل را پیش می‌بریم. این کار برای تبیین بیشتر مقولات هسته انجام خواهد شد. سر آخر با توجه به یافته‌ها، مدل پارادامیک نظریه زمینه‌ای ترسیم می‌شود. بنابراین، نتایج حاصل از مصاحبه‌ها به شرح زیر است؛

جدول ۲- مفاهیم، مقولات اولیه، ثانویه و هسته‌ای مستخرج از مصاحبه‌ها

| مقولات<br>هسته‌ای  | مقولات<br>ثانویه  | مقولات<br>اولیه                                       | مفاهیم   | شرایط /<br>پیامدها و<br>راهبردها |
|--|---|---|--|----------------------------------|
| خصوصی سازی آموزش به‌منابه بازتولید نابرابری و تمایز بخشی | افزایش<br>هزینه‌های<br>تحصیل                              | افزایش<br>هزینه خرید<br>کالاهای<br>آموزشی و<br>فرهنگی | افزایش بالای پکیج‌های آموزشی، کتاب‌ها و جزوات کنکور،<br>افزایش شهریه مدارس، ناتوانی در پرداخت هزینه مدرسه،<br>ترک تحصیل دانش‌آموزان، ازدواج زودهنگام دختران به دلیل<br>ترک تحصیل، افزایش سطح انتظارات، استفاده برخی از<br>دانش‌آموزان از موبایل و لب تاب، عدم توان مالی برخی<br>والدین، تورم شدید اقتصادی و به حاشیه رانی آموزش، کاهش<br>شدید خرید مردم، کاهش خرید کتاب و کالاهای آموزشی و<br>فرهنگی، ضعف سرمایه‌های فرهنگی در بسیاری از خانواده‌ها،<br>گران شدن مایحتاج مدرسه   | شرایط زمینه‌ای                   |
|  |   | تشدید فقر<br>خانواده‌ها                               |  |                                  |
| افزایش<br>شهریه‌ها                                       |   |   |  |                                  |
| افزایش<br>هزینه‌های<br>تحصیل                             | برون‌سپاری<br>آموزش<br>دولتی و<br>کاهش<br>عدالت<br>آموزشی | کاهش سطح<br>آموزش<br>عمومی                            | کاهش کیفیت مدارس دولتی بی‌اعتنایی به مدرسه، اتلاف منابع<br>گران‌بها برای آزمون سازمان‌دهی مدارس دولتی، نبود برنامه<br>منسجم، نبود راهبردی مناسب، عدم توجه کافی دانش‌آموزان<br>به مدرسه، بی‌توجهی به برنامه‌های مدرسه، عدم انجام<br>تکالیف، کم‌رنگ شدن دغدغه والدین به آموزش بچه‌هاشون،<br>کاهش درگیر بودن دانش‌آموزان با آموزش، نبود هماهنگی بین<br>مدارس و والدین، تشدید آموزش خصوصی در وضعیت<br>گسترش ویروس کرونا، کاهش کارکردهای مدرسه، کاهش<br>حس یادگیری دانش‌آموزان، نبود دروس ورزشی، کم‌رنگ<br>شدن آموزش دروس مهارتی، عدم شکل‌گیری روابط معلم و<br>دانش‌آموز به‌صورت مداوم و منسجم، ضعف ارزیابی<br>دانش‌آموزان، ضعف یادگیری، کم‌رنگ شدن مباحث پرورشی،<br>ضعف در پایه تحصیلی برخی دانش‌آموزان، بی‌توجهی به | شرایط علی                        |
|  |   | صدمات<br>آموزشی                                       |  |                                  |
|  |   | نابرابری بر<br>یادگیری<br>دانش‌آموزان                 |  |                                  |
| افزایش<br>هزینه‌های<br>تحصیل                             | کاهش<br>فرصت<br>آموزشی<br>برابر                           |   |  |                                  |

|  |                                       |  |                        |
|--|---------------------------------------|--|------------------------|
|  | <p>برون‌سپاری آموزش دولتی</p>         | <p>مسائل اخلاقی دانش‌آموزان، کمبود معلم، هزینه‌بر بودن آموزش برای دولت، برای دکتری درس خواندن، خواسته‌ها و منافع مالی تحصیل، کاهش دسترسی به امکانات آموزشی، کاهش آموزش رایگان، مدارس وابسته، مدارس هیئت‌امنا، نمونه دولتی، کاهش کمک‌هزینه‌های تحصیلی، کاهش کلاس جبرانی و کلاس‌های تقویتی در مدارس دولتی، کاهش دسترسی به اینترنت و فضای مجازی در دانش‌آموزان برخی مناطق از جمله حاشیه‌ها، نبود انگیزه برای تحصیل، هدر رفتن هزینه و وقت در مدارس دولتی، نارضایتی از آموزش‌های فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی‌تر، توجه برون‌سپاری آموزش دولتی، نبود ارزیابی درست از عملکرد مدارس</p>  |                        |
|  | <p>اقتصادمحور شدن مدارس خصوصی</p>     | <p>توجه به خرید لوح‌های فشرده آموزشی، خرج کردن برای آموزش، دسترسی برخی از دانش‌آموزان به اینترنت و عدم دسترسی برخی دیگر، معلم خصوصی گرفتن، ترک تحصیل برخی از دانش‌آموزان، کمک کردن والدین طبقات بالا به بچه‌هایشان، بی‌توجهی والدین فقیر نسبت به آموزش، عدم خرج کردن خانواده‌های فقیر و بی‌بضاعت، گرایش به مدرسه‌های غیرانتفاعی، افزایش مؤسسات آموزشی در سطح شهر، جانمایی آموزش مدرسه‌ای با آموزش خصوصی، گرفتن معلم خصوصی، کلاس‌های تقویتی، کلاس‌های فوق‌برنامه، اختصاص هزینه به کالاهای فرهنگی و آموزشی، تمایز خانواده‌ها و فرق قائل شدن میان بچه‌ها، گرایش به مراکز خصوصی، ترغیب به رفتن بی‌کلاس‌های کنکور، سیاست گسترش مدارس غیردولتی، گسترش آموزش خصوصی، رغبت فرزندان خانواده‌های متمکن و پولدار به مدارس خصوصی، شکاف عمیق‌تر و بیشتر مدارس، کلاس‌های کنکور، کلاس‌های خصوصی، دفاتر و مراکز مشاوره‌ای، کلاس‌های خصوصی، مراکز مشاوره‌ای بسته‌های آموزشی، پکیج‌های آموزشی، کتاب‌ها و جزوات کنکور، جذب معلمان کارآموده و مجرب به مدارس غیرانتفاعی، عدم تخصیص کافی و لازم بودجه به مدارس دولتی، کم‌ارزش شدن معلمان،</p> | <p>شرایط مدارس خاص</p> |
|  | <p>تمایز بخشی آموزشی در سطح فردی،</p> | <p>ذاتی کردن توانایی آموزشی</p>  | <p>پیامدها</p>         |
|  |                                       | <p>هوش و ذکاوت برخی دانش‌آموزان، تمایز قائل شدن بین دانش‌آموزان، ذاتی جلوه دادن هوش به طبقه اجتماعی، استعداد برتر برخی دانش‌آموزان، توجه نابرابری با دلایل</p>   |                        |

|                                     |  |   |         |
|-------------------------------------|--|---|---------|
| خانوادگی و منطقه‌ای                 | تمایز خانواده‌ها                         | هوشی و توانایی‌های فردی دبیران مجرب‌تر در مناطق بالا شهر، امکانات آموزشی بیشتر در محلات ثروتمند نشین معلمان مجرب و کارآزموده به‌نوعی جذب مناطق بالا شهر می‌شن، کمبود معلم متخصص در حاشیه‌ها، عدم سختیت معلمان با واحدهای درسی در مناطق حاشیه شهر، تفاوت الگوهای تدریس در برخی مدارس، توجه خانواده‌های متوسط و بالا به آموزش و هزینه‌های آن، اختلافات و بدرفتاری‌های والدین در مناطق فقیر و حاشیه، عدم کنترل والدین نسبت به وضعیت تحصیلی فرزندانشان، نبود سیاست‌های فضایی در حوزه آموزش، | رایج‌ها |
|                                     | نابرابری فضایی آموزشی در مناطق مختلف شهر |   |         |
| تقویت تعامل و جبران کمبودهای آموزشی | آموزش آنلاین                             | آموزش رایگان، تهیه کتب به‌صورت رایگان، ایجاد برنامه‌های آموزشی، برقراری کلاس‌های جبرانی، تقویت روحیه دانش‌آموزان، افزایش کمک مالی به دانش‌آموزان، برگزاری آزمون‌های آزمایشی، توجه به دانش‌آموزان ضعیف، فوق‌برنامه‌ها، آموزش آنلاین، پشتیبانی از دانش‌آموزان، ارتباط‌گیری مداوم، ایجاد مشارکت گروهی، تعامل پایدار با دانش‌آموزان و والدین، گفتگو، هدیه دادن به دانش‌آموزان، مشاوره رایگان، برگزاری کلاس‌های جبرانی، معرفی دانش‌آموزان بی‌بضاعت به خیریه‌ها،                              |         |
|                                     | تعامل پایدار با دانش‌آموزان و والدین     |   |         |
|                                     | برگزاری کلاس‌های جبرانی                  |   |         |

یافته‌های پژوهش (۱۳۹۹)

### ۳- یافته‌های پژوهش

#### ۳-۱- شرایط زمینه‌ای؛ افزایش هزینه‌های تحصیل

افزایش هزینه خرید کالاهای آموزشی و فرهنگی، تشدید فقر خانواده‌ها و افزایش شهریه‌ها مقولاتی هستند که در رابطه با وضعیت توان مالی خانواده‌ها برای آموزش فرزندانشان و همچنین وضعیت آموزشی در شرایط اقتصادی موجود در جامعه به دست آمدند. این عوامل شرایط زمینه‌ای را رقم زده‌اند که سایر عوامل مبتنی بر آن زمینه بازتولید نابرابری آموزشی را فراهم نموده‌اند. مصاحبه‌شوندگان، با بیان این نکته که وضعیت اقتصادی موجود، تأثیر زیادی بر روند آموزش گذاشته است بر این نکته هم پافشاری نمودند که

آموزش به حاشیه رانده شده است و کالاهای آموزشی و فرهنگی در سبد خرید خانوار در حال کاهش پیدا کردن است. مصاحبه‌شوندگان بر فقر شدید در برخی مناطق از جمله حاشیه شهر تأکید دارند که در این وضعیت بیشترین آسیب را می‌بینند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

به نظر من در این شرایط آموزش و تحصیل یکی از هزینه‌هایی است که رو دست خانواده‌های فقیر مونده و هزینه‌های زیادی برایشون داره... الان هزینه‌های جاری خیلی زیاد شده و فقر در خانواده‌ها هرروز بیشتر میشه و متأسفانه این قضیه روی آموزش تأثیر گذاشته است. میزان خرید کالاهای آموزشی و فرهنگی کم شده، میزان کتاب خرید کم شده، آموزش مجازی جای همه رو گرفته و... به نظر من آموزش در اولویت خانواده‌ها نیست... (مصاحبه‌شونده کد ۹، ۵۱ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

یکی از مهم‌ترین شرایطی که باعث شده است نابرابری آموزشی در شهر سنندج اتفاق بیفتد، افزایش هزینه‌های تحصیل است. این امر سبب شده است خانواده‌هایی که وضعیت مالی بهتری دارند، آموزش را دستمایه صعود و تحرک اجتماعی خود بدانند و بر روی آن سرمایه‌گذاری کنند. بورديو مطرح می‌کند که آموزش و پرورش از طریق برنامه اقتصاددانان درسی پنهان نقش اساسی در بازتولید فرهنگ گروه مسلط ایفا می‌کند. او بر اساس رویکرد بورديو، میدان‌های اجتماعی هنگامی می‌توانند کارکرد تخصصی خود را به‌خوبی ایفا نمایند که علاوه بر آن که باید از ویژگی‌های درون میدانی مناسب مانند عادت‌واره نهادی، منطق میدان، سرمایه مورد منازعه و هماهنگی میان تولید و مصرف برخوردار باشند. باید نسبت به میدان قدرت نیز دارای استقلال نسبی باشند و از جایگاه مناسبی برخوردار باشند (بورديو، ۱۳۸۷: ۸۶-۸۷). در چنین شرایطی است که میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش می‌توانند کارکرد تخصصی خود را ایفا نمایند. مهم‌ترین میدان‌های اجتماعی عبارت‌اند از: میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان، میدان آموزش و میدان هنر (گرنفل، ۱۳۹۳: ۳۶).



از نظر بورديو، ميدان‌های مختلف موجود در جامعه، در حال تأثیرگذاری متقابل بر یکدیگر هستند و در حقیقت بین آنها نیز نوعی کشمکش وجود دارد؛ بنابراین میدان آموزشی را می‌توان به زیر میدان‌هایی مانند میدان آموزشی دانشگاهی و میدان آموزشی مدارس تقسیم‌بندی کرد؛ که خود از سرمایه فرهنگی ناشی می‌شود. پس می‌توان گفت که در چارچوب قوانین میدان آموزشی بین کنشگران رقابت وجود دارد. در این رقابت، کنشگرانی که از ترکیب و حجم سرمایه (چه از لحاظ کمی و چه از لحاظ کیفی) بیشتری برخوردار باشند، در دستیابی به اهداف میدان آموزشی و افزودن سرمایه موفق‌ترند؛ اما از سویی دیگر خانواده‌هایی که از نظر سرمایه فرهنگی ضعیف هستند، غالباً از نظر سرمایه اقتصادی هم در وضعیت بهتری نیستند. به‌رغم مصاحبه‌شوندگان، آموزش دارای هزینه‌های زیادی است که هرروز هم بر حجم این هزینه‌ها افزوده می‌شود؛ و این امر برای خانواده‌های با سرمایه اقتصادی کم، میزان و حجم دستیابی به سرمایه فرهنگی آنها را نیز کاهش می‌دهد:

الان می‌بینی که هرروز آموزش کم‌رنگ می‌شه و حتی برخی از خانواده‌ها تمایل کمتری برای آموزش به‌ویژه در مقاطع بالاتری دارند. این خانواده‌ها معمولاً، خانواده‌هایی هستند که از نظر مالی فقیرن. در این شرایط اقتصادی می‌بینیم خانواده‌ها به‌زور از پس هزینه‌های جاری خود بر میان و واقعاً تحت فشارن. هزینه‌های تحصیل هم که متأسفانه خیلی زیاد شده و توان مالی زیادی می‌خواد. همه چیز با پول خریده میشه و این هزینه‌های هم هرروز افزایش می‌یابد و نظارتی هم برشون نمیشه... (مصاحبه‌شونده کد ۵، ۳۵ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان گفت نابرابری آموزشی در سال‌های اخیر که وضعیت اقتصادی کشور رو به وخامت گذاشته است، تشدید شده است و این امر را می‌توان در وضعیت مدارس، وضعیت دانش‌آموزان و گرایش به تحصیل، ترک تحصیل و طبقاتی شدن آموزش و خصوصی شدن آن و بالا رفتن هزینه‌های آموزشی دید؛ بنابراین یکی از زمینه‌هایی که باعث ایجاد بازتولید نابرابری آموزشی در شهر سنندج است، افزایش هزینه‌های تحصیلی بوده است.

### ۳-۲- شرایط علی؛ برون‌سپاری آموزش دولتی و کاهش عدالت آموزشی

با توجه به آنچه در مورد عدالت آموزشی مطرح شد، می‌توان گفت که دسترسی همه به آموزش یکسان از ملزومات دسترسی به آن است. بنابراین عدالت آموزشی با برابری هم‌ارز بوده و بر فرصت‌ها و امکانات آموزشی\_ برابر تأکید می‌کند. برابری آموزشی بر برابری فرصت‌های آموزشی متمرکز است که به خلق برابر تمام گروه‌های اجتماعی و به استفاده از فرصت‌های آموزشی اشاره دارد (Geoffrey & Maritza, 2010: 115). این امر همواره توسط دولت‌ها مورد توجه قرار گرفته و آن را به عنوان وظیفه حکمرانی خود قلمداد نموده‌اند. این امر به فراخور سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های توسعه‌ای تفاوت داشته است. اما آنچه که همواره مورد پذیرش واقع شده است در دست گرفتن مدیریت و حوزه عملکرد دولت در زمینه آموزش بوده است. در رابطه با مصاحبه‌های پژوهش و در بحث از وضعیت عدالت آموزشی در شهر سنندج، مقولات کاهش سطح آموزش عمومی، صدمات آموزشی نابرابری بر یادگیری دانش‌آموزان، کاهش فرصت آموزشی برابر و برون‌سپاری آموزش دولتی استخراج گردید. این مقولات بر شرایط حکایت دارند که در آن آموزش عمومی روبه اضمحلال است و فرصت‌ها و امکانات آموزشی برای همه در دسترس نیستند. مصاحبه‌شوندگان بر این امر تأکید دارند که آموزش عمومی در سطح جامعه کاهش یافته است و دولت از وظایف خود در این حوزه عقب‌نشینی کرده است. روایت یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین است:

به نظر من آنچه مهم است، کاهش دغدغه مردم و دولت به نسبت آموزش است. گرایش به بازار زیاد شده است و ارزش علم کم شده است، خب این نکته خیلی تاثیرگذاره که امکانات و فرصت‌های آموزشی برای همه یکسان نیست و آموزش برای همه به صورت مقدور نیست اونم آموزش در سطح بالاتر. قبلاً این امر فقط مربوط به دانشگاه رفتن بود اما الآن تدریجاً به سطح متوسطه و حتی راهنمایی هم رسیده است؛ یعنی الآن ترک تحصیل به مقاطع پایین‌تر اومده... (مصاحبه‌شونده کد ۷، ۴۱ ساله، مدیر دبیرستان پسرانه).

مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر این امر که آموزش عمومی برای همه اقشار جامعه مهم و ضروری است، بر لزوم توجه به دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی تأکید دارند. لزوم توجه به این امر است که آموزش را به‌عنوان راهی برای جبران نابرابری‌ها در سطح جامعه و دستیابی به عدالت تبدیل نموده است. چنانچه جامعه‌ای بخواهد در جهت بسط عدالت آموزشی حرکت کند، ناگزیر است نابرابری فرصت‌های آموزشی را کاهش دهد. این ضرورت به‌عنوان یک حرکت اصلاحی، همواره موردتوجه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزشی کشورهای گوناگون بوده است. چراکه نابرابری‌های آموزشی از یک سو می‌تواند موجب ایجاد زیان‌های درون سیستم تحصیلی شود و از سوی دیگر، نظام اجتماعی را دچار بحران سازد (دهقان، ۱۳۸۳: ۲۴).

با این وصف، چنانچه جامعه‌ای بخواهد در جهت بسط عدالت آموزشی و دستیابی به برابری آموزشی حرکت کند، ناگزیر است نابرابری فرصت‌های آموزشی را کاهش دهد. این ضرورت به‌عنوان یک حرکت اصلاحی، همواره موردتوجه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزشی کشورهای گوناگون بوده است؛ اما آنچه از وضعیت موجود در نظام آموزشی ایران پیداست، دولت به‌عنوان کارگزار و متولی اصلی آموزش، دست به برون‌سپاری زده است. به این صورت که آنچه به‌عنوان وظیفه دولت تلقی می‌شد، به بخش خصوصی واگذار نموده است. این نکته بارها مورد تأکید مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و آن را به‌عنوان عاملی مهم در کاهش عدالت آموزشی قلمداد نمودند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین می‌گوید:

آنچه واضح است این نکته است که دولت خود را از بار مسئولیت در قبال آموزش معاف کرده است. به نظر من الان مدارس غیرانتفاعی و این‌ها را آوردن تا کم‌کم جای مدارس دولتی را بگیرند. واقعاً این به نفع طبقه کارگر و ضعیف جامعه نیست. الان آموزش به‌عنوان یک کالا داره خرید و فروش میشه و کسانی که پول نداشته باشند نمی‌تونند اونو به دست بیارن... در مقابل هم خانواده‌هایی که وضعشون خوبه به دنبال آموزش تا درجات بالاتر میرن... (مصاحبه‌شونده کد ۲، ۳۶ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

### ۳-۳- شرایط مداخله‌ای؛ اقتصادمحور شدن مدارس خصوصی

همچنان که مایکل اپل می‌گوید آموزش بخشی از جامعه است. چیزی نیست که بیگانه یا بیرون از جامعه باشد. در واقع، آموزش مجموعه کلیدی‌ای از نهادها و مجموعه مهمی از روابط اجتماعی و شخصی است. آموزش درست به اندازه مغازه‌ها، کسب‌وکارهای کوچک، نمایندگی‌های غذای فوری (فست فود)، کارخانه‌ها، مزارع، نهادهای مربوط به مراقبت بهداشتی، شرکت‌های حقوقی، شرکت‌های بیمه، بانک‌ها، کار بی‌جیره و مواجب در خانه‌داری و بسیاری جاهای دیگر که در آن‌ها مردم و قدرت با یکدیگر تعامل دارند، برای جامعه مهم است؛ اما چیزهای دیگری هم هست که نشان می‌دهند آموزش قطعاً مجموعه‌ای از نهادها و رفتارهای بیرون از جامعه نیست. او مدارس را به‌عنوان یک نام می‌برد که نقش‌های متعددی بر عهده می‌گیرند (اپل، ۱۳۹۵: ۳۸). این نقش‌ها با توجه به شرایط و موقعیت‌های جامعه تغییر می‌کند. تغییراتی که در چند سال اخیر به‌وضوح قابل تشخیص است و تأثیرات زیادی بر جای گذاشته است افزایش مدارس غیرانتفاعی است. گرچه این مدارس از سال ۱۳۶۷ قوانین تأسیس آن‌ها به تصویب رسیده است (آئین‌نامه استقرار مدارس غیرانتفاعی موضوع ماده ۱۲ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مصوب ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس شورای اسلامی) اما این مدارس به فراخور برون‌سپاری و خصوصی‌سازی آموزشی در حال افزایش هستند. با توجه به روایت‌ها، در چند سال اخیر گرایش به این مدارس افزایش یافته و این امر وجود مدارس دولتی و آموزش رایگان را با چالش مواجه نموده‌اند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

آنچه باعث شده این مدارس افزایش یابد کم‌کاری دولت و برون‌سپاری آموزش است. آموزش الان مثل قدیم نیست که همه بتوانند راحت درس بخونند و به‌مراتب بالا تحرک داشته باشند. این مدارس برای آن درست شده‌اند که فقط یک عده بتوانند بالا بروند و تحرکی داشته باشند. تازه اونم در رشته‌های شاخه مثل پزشکی و مهندسی و... (مصاحبه‌شونده کد ۱۷، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

معمولاً استدلال‌هایی که باعث می‌شود افزایش مدارس غیرانتفاعی توجیه شود، هزینه‌های بالای مدارس دولتی و ناکارآمدی آن‌ها است؛ اما روایت مصاحبه‌شوندگان از این امر حاکی از کالایی شدن آموزش و تسلط روابط بازاری بر آموزش است. رابطه بازاری در حال تبدیل شدن به معیار اصلی انتخاب و نحوه ارتباط گفتمان‌ها با یکدیگر و همچنین شیوه فرم‌ها و تحقیقات آن‌هاست (Bernstein, 1996). بنابراین چنین استدلال می‌شود که خصوصی‌سازی به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان راه‌حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی دیده شود (Ball, 2005). مصاحبه‌شوندگان عدم تخصیص کافی و لازم بودجه به مدارس دولتی، کم‌ارزش شدن معلمان و کم‌توجهی به آموزش عمومی و رایگان را پیامدهای این وضعیت می‌دانند. یکی از مصاحبه‌شوندگان با ابراز تأسف از این وضعیت می‌گوید:

من به‌شخصه دارم اذیت می‌شم که هرروز دارم با این وضعیت کنار می‌ایم... الان شما می‌بینید معلم ارزش خودش رو از دست داده و مدرسه دولتی همش تقییح میشه و دولت هم سعی می‌کنه ارزش مدارس رو کم‌رنگ کنه ... تبلیغات زیادی برای مدارس غیرانتفاعی، کلاس‌های کنکور، کلاس‌های مشاوره تحصیلی و آزمون‌ها و ... میشه که فقط به بچه‌ها یاد می‌دهند که تست حل کنند و یک سری تکنیک یاد بگیرند (مصاحبه‌شونده کد ۱۱، ۴۳ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

اما آنچه در مصاحبه‌ها بارها بدان اشاره شد، کالایی شدن آموزش است. آموزش همچون کالایی لوکس و طبقاتی شده نمود پیدا کرده است. می‌توان گفت آموزش خریدوفروش می‌شود و به تعبیر مایکل اپل، دانش‌آموزان به‌عنوان مشتریان در معرض خریدوفروش قرار می‌گیرند. به تعبیر او مدارس هم‌چنین مکان‌هایی‌اند که با ترفندهایی چون برنامه‌های کوینی به‌سرعت به بازار راه می‌یابند و خود با شتاب به جایگاه‌های سوددهی تبدیل می‌شوند (اپل، ۱۳۹۵: ۱۳۹). کودکان در داخل این مدارس همانند «مخاطبان اسیر» برای تبلیغ درباره «اصلاحات»، مانند کانال ۱ [کانال تلویزیونی ایالات متحده آمریکا]، روزبه‌روز خریدوفروش می‌شوند (همان: ۴۰).

اما آنچه باعث شده است مقوله بنگاهی شدن مدارس به‌عنوان مقوله مورد بحث قرار گیرد نقش آن‌ها در مبادلاتی شدن آموزش است. رابطه معادلاتی‌ای شکل می‌گیرد که فعالیت آن‌ها به‌عنوان هزینه سود محاسبه می‌شود و هدف به‌طور کلی هدفی اقتصادی خواهد شد؛ بنابراین زمانی که آموزش به‌عنوان یک کالا در نظر گرفته می‌شود، هدف و پتانسیل مرتبط با آموزش توسط عوامل اقتصادی تعریف می‌شود (Mirowsky, 2017: 201). رویکرد مبتنی بر بازار نسبت به آموزش منجر به مفروض قرار دادن دانش به‌عنوان یک کالا می‌شود، مبادله این کالا با مقایسه هزینه مرتبط با کسب مدرک و سود مالی که این مرتبه‌ها و درجاتی که در آینده به دست می‌آورند اندازه‌گیری می‌شود (Hawkins, 2007: 34).

### ۳-۴- پیامدها؛ تمایز بخشی آموزشی در سطح فردی، خانوادگی و فضایی-

#### منطقه‌ای شهری

بر اساس نظر بولز و جینتیس، ارزش‌ها و فرهنگ طبقه بالا و متوسط، از طریق زندگی آموزشی چیرگی می‌یابد؛ بنابراین آن‌ها بر اساس تحقیقاتی که در خصوص نابرابری انجام گرفته است، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری برای ایجاد برابری اجتماعی-اقتصادی نبوده و لذا به نظر آن‌ها آموزش و پرورش نوین را باید بیشتر پاسخی به نیازهای سرمایه‌داری صنعتی، تلقی کرد (Gintis & Bowles, 2005). این امر در ابعاد مختلف اجتماعی قابل بررسی است. به این صورت که آموزش به‌عنوان یک معیار تمایز، نابرابری را بازتولید می‌کند. این بازتولید در سطح فردی، خانوادگی و منطقه‌ای و حتی بالاتر قابل شناسایی است. در نظریه پردازان مانند بوردیو، اپل و بولز و جینتیس این امر بیشتر در سطح خانوادگی و بالاتر خود را نشان می‌دهد. هرچند که تمایز در این ابعاد، تفاوت و تمایز در سطح فردی را هم سبب می‌شود. به نظر بوردیو بازتولید نابرابری آموزشی به‌واسطه نوعی تحمیل انجام می‌شود. این تحمیل معمولاً نرم و به‌صورت پنهان صورت می‌گیرد.

بورديو اين تحميل و به موازات آن اين تمايز را خشونت نمادين مي نامد. قرارگاه اصلي خشونت نمادين «فعاليت پرورشي و تربيتي» است. تحميل خودسري فرهنگي بر سه نوع است: آموزش پراکنده که در جريان تعامل با اعضاي ذیصلاح تشکل اجتماعي موردنظر رخ مي دهد (براي مثال مي توان به گروه همالان غيررسمي اشاره کرد)، آموزش خانوادگي که نياز به توضيح ندارد و آموزش نهادي شده (که مثالهاي آن را مي توان در مناسک گذار سني يا در مدارس يافت). نيروي نمادين هر عامليت تربيتي و پرورشي \_ توانايي آن در تلقين موفقيت آميز معنا \_ تابع «وزن» آن در ساختار روابط قدرت است (جنکينز، ۱۳۹۶: ۱۶۶). مصاحبه شونده گان بر اين تمايزات فرهنگي، اقتصادي و اجتماعي مناطق شهري تاکيد دارند که سبب مي شود، تمايزات در حوزه آموزشي محسوس باشد. اين امر به عنوان مهم ترين پيامد مورد تاکيد آن ها واقع شد؛

اينکه ما مي بينيم مناطق بالا شهر از جمله مبارک آباد، شالمان و شهرک سعدي گرايش به مدارس غيرانتفاعي، خريد کالاهاي فرهنگي و توجه به رتبه کنکور و خرج کردن براي به دست آوردن مدرک دانشگاهي و ... دارند نشان مي دهد آموزش چقدر براي حفظ جا يگاه خانوادگي آن ها ضروري است. خانواده ها سعي مي کنند در همه چي خودشون رو متمايز کنند حتي در فرستادن بچه ها شون به مدارس و گرفتن معلم خصوصي و ... (مصاحبه شونده کد ۱۱، ۴۳ ساله؛ مدير دبیرستان پسرانه).

با توجه به اين، بورديو ميدان آموزشي را ميداني مي داند که در آن سرمايه هاي اقتصادي، فرهنگي و اجتماعي در آن نقش دارند اما در اين نظام، سرمايه فرهنگي دست بالا را خواهد داشت. مفهوم سرمايه فرهنگي به ويژه امکان مي دهد نابرابري در توانمندی هاي تحصيلي کودکان در طبقات مختلف اجتماعي فهم شود. براي اين کار کافي است «موفقيت تحصيلي»، يعني امتيازات که کودکان طبقات مختلف و خرده طبقات در ارتباط قرار داده شوند. با اين وجود، کارکرد مدرسه به عنوان نهاد آموزشي، هم راستاي اين وضعيت عمل کرده و آموزش را به عنوان يک کالا عرضه و نابرابري را بازتوليد مي کند. اين امر که با مفهوم کالايي آموزش قابل فهم است، عرصه اي اجتماعي را در نظر دارد که در آن با

آموزش به‌عنوان یک کالا برخورد می‌شود و غالباً این استدلال مطرح است که خصوصی‌سازی به‌عنوان راه‌حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی باید در نظر گرفته شود. بوردیو بر آن است که سلطه منطق بازار و حاکم شدن ایدئولوژی نئولیبرالیسم، سبب به حاشیه راندن ارزش‌های اجتماعی شده است و به‌جای آن ایده‌های سود حاکم بر روابط و مناسبات اجتماعی گردیده است (بوردیو، ۱۳۸۷: ۳۲).

همچنان که اشاره شد، یکی از تمایزات و تفاوت‌های آموزشی در سطح شهر سنندج، تفاوت‌های فضایی و منطقه‌ای است که سبب شده است امکانات و فرصت‌های آموزشی نابرابر باشد. به این صورت که در مناطق مختلف شهر شاهد نابرابری در توزیع دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی هستیم. به استدلال مصاحبه‌شوندگان امکانات آموزشی در مناطق حاشیه شهر سنندج به‌اندازه کافی موجود نیست. این امر سبب شده است فرصت‌های آموزشی هم کمتر در دسترس باشد. امکاناتی از جمله وجود مدارس پسرانه و دخترانه به‌ویژه در سطح متوسطه، امکانات فرهنگی مانند کتابخانه و مراکز ورزشی و... که سبب به حاشیه راندگی آموزش و طرد نهادی حاشیه‌نشینان شده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

در مناطق حاشیه از جمله شهرک نایسر، امکانات به نسبت تعداد دانش‌آموزان بسیار کم است. معلم‌ها هم تخصص ندارند در حوزه‌هایی که تدریس می‌کنند. امکانات ورزشی و فرهنگی هم که خیلی کم است. قاعدتاً خانواده‌های فقیر هم اونجا زندگی می‌کنند که آموزش اولویت زندگی شون نیست و کمتر به آموزش توجه می‌کنند. الان می‌بینیم خیلی از بچه‌ها به‌ویژه دخترا در همون سنین پایین ترک تحصیل می‌کنند و ادامه نمیدن... این نابرابری خیلی تأثیر گذاشته روی بچه‌ها (مصاحبه‌شونده کد ۱۷، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

بر اساس یافته‌ها، انواعی از مدارس از جمله دولتی و خصوصی (مدارس غیردولتی، مدارس خاص مانند تیزهوشان، وابسته به دانشگاه و هیئت‌امنی) در شهر سنندج وجود دارد که سطح‌بندی و درجه‌بندی ملموسی از تمایز بخشی در سطح شهر را نشان می‌دهند.



بر اساس داده‌ها، گرایش به مدارس خاص در شهر مناطق بالاشهری سنج افزایش یافته‌ها است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

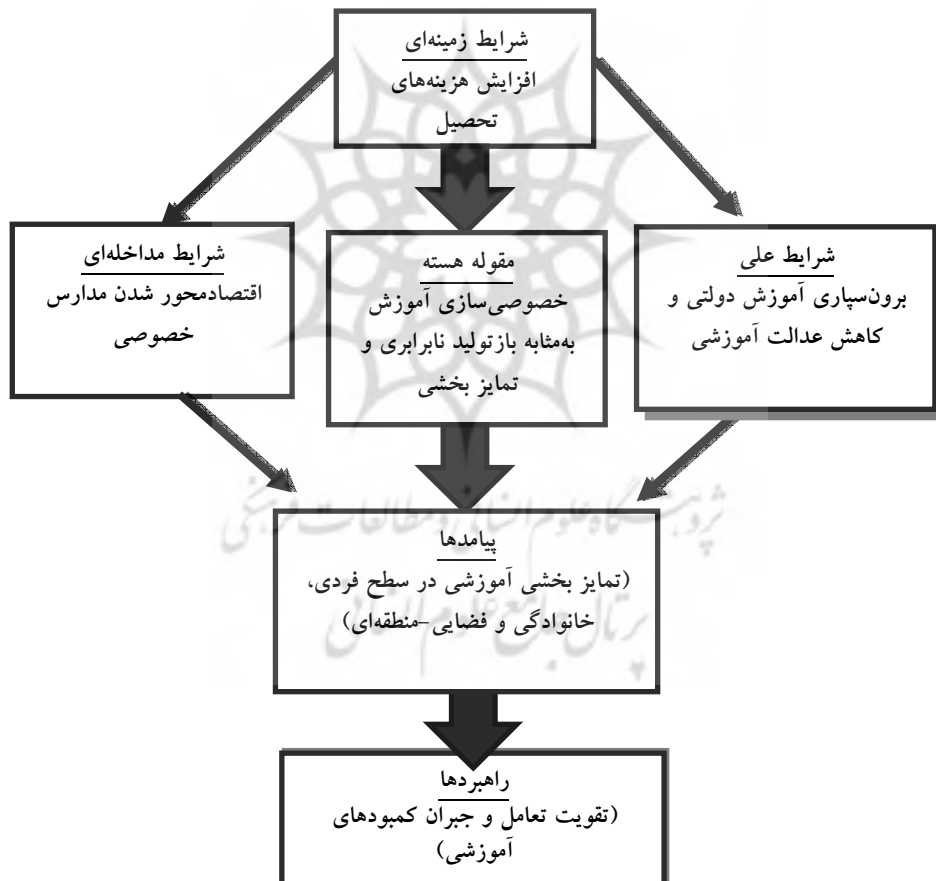
در چند سال اخیر مدارس خاص به‌عنوان یک چیز ارزش‌گذارانه همچون پوز و افاده درآمده. خانواده‌ها هم گرایش فرستادن بچه‌هاشون به این مدارس دارن... شهریه‌شون هم هرچه باشه رو پرداخت میکنن... معمولاً هزینه و شهریه زیادی هم دارن... (مصاحبه‌شونده کد ۶، ۳۹ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

### ۳-۵- راهبردها؛ تقویت تعامل و جبران کمبودهای آموزشی

کشگران بر اثر موجبات علی دست به چه راهبردهای رفتاری و تاکتیک‌هایی می‌زنند؟ به چه اعمال و شیوه‌هایی مبادرت می‌کنند؟ و چه تدابیر و ترفندها و شگردهایی به اقتضای زمینه‌ها و شرایطی که در آن قرار دارند در پیش می‌گیرند؟ (فراستخواه، ۱۳۹۸: ۱۰۱-۱۰۰). برای پاسخ به این پرسش‌ها، تجارب مدیران آموزشی در مدارس دستمایه تحلیل قرار داده شد. مدیران آموزشی در مدارس به اقدامات متعددی دست‌زده‌اند. این اقدامات برای کاهش پیامدهای و جلوگیری از خصوصی‌سازی آموزش اتخاذ شده‌اند. در اینجا سعی شد با برکشیدن مقولات آموزش آنلاین و تعامل پایدار با دانش‌آموزان و والدین، برگزاری کلاس‌های جبرانی این امر مورد تجزیه و تحلیل واقع شود. مدیران آموزشی، ارتباط مداوم و مستمر را سرلوحه کار خود با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها قرار داده‌اند. همچنین برگزاری کلاس‌های تقویتی، ایجاد بستر مشاوره و مشارکت گروهی و کمک مالی به دانش‌آموزان بی‌بضاعت را به‌عنوان کارهای عملی خود در سطح مدارس انجام داده‌اند. یکی از مدیران در مورد کارهای خود در مدارس برای کاهش نابرابری آموزشی چنین می‌گوید:

ما همیشه سعیمون بر آن بوده تعامل خوب و پایداری را مابین مدرسه، دانش‌آموزان و والدین برقرار کنیم. این تعامل باعث میشه از نزدیک با اونا و مشکلاتشون درگیر بشیم و جهت کمک و حمایت از آن‌ها بریایم. ما در چند سال اخیر سعی کردیم کلاس‌های فوق‌برنامه و تقویتی برگزار کنیم. دانش‌آموزان را به همکاری باهم تشویق کنیم و

مشاوره‌های زیادی هم بهشون دادیم. سعی کردیم وسایل کمک آموزشی را تا جایی که امکان داشته برایشون تهیه کنیم (مصاحبه‌شونده کد ۱،۳۴، ۱ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه). لازم به ذکر است که مصاحبه‌شوندگان بر لزوم توجه دولتی به مقوله برابری آموزشی و عدالت در همه سطوح آموزشی تأکید نمودند. آن‌ها راهکار اصلی تقویت و جبران کمبودهای آموزشی را بالا بردن سطح عدالت آموزشی با ایجاد برنامه‌ها، سیاست‌ها و راهبردهای حمایتی و مؤثر به‌ویژه در مناطق حاشیه و فقیر شهری می‌دانند. بنابراین و با توجه به یافته‌های پژوهش، مدل پارادامیک در مورد موضوع مورد بحث را می‌توان چنین نشان داد:



نمودار ۱- مدل پارادامیک نظریه زمینه‌ای مأخذ از یافته‌های پژوهش

#### ۴- بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اساسی پژوهش، بر این امر استوار بود که خصوصی‌سازی در عرصه آموزش چگونه و در چه شرایطی منجر به نابرابری می‌شود. در چند سال اخیر روند خصوصی‌سازی در آموزش به‌عنوان مسئله‌ای اساسی از یک تغییر رویه در مدارس حکایت دارد. نگاه غالب چنین شده است که مدارس دولتی که آموزش رایگان را مینا قرار داده بودند، توسط مدارس خصوصی به حاشیه رانده شده و به همین سبب خصوصی‌سازی آموزش را از دید مدیران آموزشی که در گیرودار و واسط نهاد آموزش و پرورش و دانش‌آموزان و والدین آنها هستند، مورد بحث و بررسی قرار دادیم. برای پاسخ به این سؤال کلی، از مبانی نظری‌ای که در حوزه نابرابری و خصوصی‌شدن آموزش، وجود دارد استفاده نمودیم. بر اساس آن، نظرات بولز و جینتیس؛ ایده ناسازگاری / توافق، بوردیو و نظریه بازتولید؛ مایکل دیلو. اپل؛ پداگوژی انتقادی مورد خوانش نظری قرار داده که این نظریات آنها را در چهارچوب یک بینش انتقادی برای تحلیل وضعیت موجود بکار بردیم. پژوهش‌هایی که موضوع مورد بحث را بررسی نموده‌اند بیشتر متأثر از رویکرد مارکسیستی و انتقادی هستند که در یک نگاه کلی می‌توان گفت آنها خصوصی‌سازی آموزشی را هم‌راستا با خصوصی‌شدن در تمامی عرصه‌های اجتماعی و اقتصادی دانسته و بر این امر تأکید دارند که آموزش نباید در راستای خصوصی‌شدن قرار بگیرد.

با توجه به نتایج آنها می‌توان گفت آموزش به دلیل ماهیت و کارکردهایش باید ابزاری برای عدالت و برابری در سطح جامعه باشد. اما پژوهش حاضر با مفروض قرار دادن این نکته بیان داشت که آموزش نابرابر شده است و سبب این نابرابری، خصوصی‌سازی می‌باشد. با توجه به یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و توأمانی آنها با بینش نظری انتقادی مأخذ از نظریات نابرابری آموزشی می‌توان گفت همخوانی و چفت و بسط نظری و تجربی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و نظریات وجود دارد. این امر سبب گردیده است وضعیت آموزشی در شهر سنندج به‌مثابه امر پروبلماتیک<sup>۱</sup> جلوه‌گر شود. به این معنا که می‌توان

آموزش به میانجی خصوصی شدن به بازتولید نابرابری کمک می‌کند. با تحلیل یافته‌ها و با دستمایه قرار دادن مبانی نظری و پیشینه‌های انجام شده در رابطه با موضوع موردبحث این امر بهتر و بیشتر روشن می‌شود.

در این پژوهش سعی شده است مفاهیم مستخرج از یافته‌های مصاحبه‌ها به مقولات تقلیل داده شود تا قدرت تبیین‌پذیری بیشتری در راستای ماهیت و اهداف پژوهش به دست دهند. همچنین با استفاده از نظریه زمینه‌ای به شرایط زمینه‌ای، علی و مداخله‌ای وضعیت نابرابری آموزشی از نگاه مدیران آموزشی به‌عنوان میانجی‌های عرصه آموزش و واسطه‌های میدان آموزشی در بین اولیا، دانش‌آموزان و سیاست‌های نهادی آموزش و پرورش پرداخته شد. همچنین از دید آن‌ها پیامدهای این وضعیت و همچنین راهبردهای اتخاذشده آن‌ها موردبررسی واقع شد. یافته‌ها در بخش شرایط زمینه‌ای ایجاد شده در بحث نابرابری آموزشی حاکی از آن است که افزایش هزینه‌های تحصیل زمینه نابرابری آموزشی را در شهر سنندج فراهم نموده است.

بر اساس نظر مدیران هزینه‌های تحصیل در مدارس افزایش یافته است و این امر را می‌توان در وضعیت مدارس، وضعیت دانش‌آموزان و گرایش به تحصیل، ترک تحصیل و طبقاتی شدن آموزش و خصوصی شدن آن و بالا رفتن هزینه‌های آموزشی دید. همچنین برون‌سپاری آموزش دولتی و کاهش عدالت آموزشی مقوله‌ای است که نشان می‌دهد چه شرایط علی موجب نابرابری آموزشی شده است. بر این اساس، برون‌سپاری آموزش که هم‌زمان با کاهش تعهدات دولتی نسبت به آموزش عمومی بوده است سبب گردیده عدالت آموزشی کاهش یابد. به موازات آن، شرایط دیگری بر این امر تأثیر گذاشته است که ذیل عنوان مورد بنگاهی شدن مدارس خصوصی بحث قرار داده شد. این امر خود را در افزایش مدارس غیردولتی، مدارس خاص مانند تیزهوشان، وابسته به دانشگاه و هیئت‌امنایی نشان می‌دهد. در شرایط کنونی استدلال‌هایی باعث می‌شود افزایش مدارس غیرانتفاعی توجیه شود، هزینه‌های بالای مدارس دولتی و ناکارآمدی آن‌ها است؛ اما روایت

مصاحبه‌شوندگان از این امر حاکی از کالایی شدن آموزش و تسلط روابط بازاری بر آموزش است.

این عوامل و شرایط نشان می‌دهند که سطح‌بندی و درجه‌بندی ملموسی از تمایز بخشی آموزشی در شهر سنندج وجود دارد که به‌نوبه خود سبب بازتولید نابرابری آموزشی می‌شود. همین شرایط، مهم‌ترین پیامد را که تمایز بخشی آموزشی در سطح فردی، خانوادگی و فضایی - منطقه‌ای شهری را بازتولید می‌کنند. نابرابری در سطوح فردی و خانوادگی و فضای - منطقه‌ای شهری در حوزه آموزشی وجود دارد که این نابرابری در دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی جلوه‌گر است. با این اوصاف آموزش به‌عنوان یک امری نگریسته می‌شود که نابرابری در جامعه را بازتولید می‌کند؛ بنابراین مدیران آموزشی راهبردهایی برای مقابله با این امر در سطح مدارس اتخاذ نموده‌اند؛ که مهم‌ترین آن‌ها تقویت تعامل و جبران کمبودهای آموزشی در مدارس دولتی است.

## منابع

- ابادری، یوسفعلی و پرنیان، حمیدرضا. (۱۳۹۴)، «استقرار آموزشی مکتب نیاوران (تاریخچه ایجاد نهادهای دولتی آموزش مدیریت و اقتصاد بازار آزاد)»، فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی، سال ۲۲، شماره ۲: ۱۵۱-۱۷۶.
- ابونوری، اسماعیل و محمدی، علیرضا. (۱۳۹۶)، «اثر سیاست‌های اقتصادی بر نابرابری فرصت‌های آموزشی در ایران»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۲: ۹۳-۱۱۲.
- اکبری، علی. (۱۳۹۶)، کالایی شدن آموزش و پرورش (با تأکید بر مقطع ابتدایی)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی.
- آئین‌نامه استقرار مدارس غیرانتفاعی موضوع ماده ۱۲ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مصوب ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس شورای اسلامی.
- بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۷)، گفتارهایی درباره ایستادگی در برابر نئولیبرالیسم، ترجمه: علیرضا پلاسید، تهران: نشر اختران.
- بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۳)، نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی، ترجمه: مرتضی مردیها، تهران: نشر فلسفه، نقش و نگار.
- حبیب‌پور گنابی، کرم. (۱۳۹۰)، تحلیل جامعه‌شناختی سیاست‌گذاری اجتماعی در ایران، پایان‌نامه دکتری رشته جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- حیرت سجادی، عبدالحمید. (۱۳۸۰)، پیشینه آموزش و پرورش کردستان، تهران: عابد.
- خبرگزاری ایسنا (۱۳۹۸) ([www.isna.ir](http://www.isna.ir))، دانشگاه‌های ایران به روایت آمار و ارقام، خبرگزاری ایسنا (<https://www.isna.ir/news/97030804268>). خبرگزاری ایسنا، ۱۳۹۸ (کد خبر: ۹۸۰۷۱۷۱۳۴۷۴).
- خلیلی تجربه، شیوا. (۱۳۹۷)، بازنمایی برداشت‌های مدیران و معلمان از نابرابری‌های آموزشی و راهکارهای جبرانی آنان در مواجهه با نابرابری‌های آموزشی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان.
- دهقان، حسین. (۱۳۸۳)، «انواع نابرابری‌های آموزشی»، آموزش علوم اجتماعی، دوره هشتم، شماره ۱: ۴۹-۴۲.

- ذاکری، آرمان. (۱۳۹۵)، تولد پرولتاریای تدریس، دوماهنامه علمی - اجتماعی پداگوژی، سال اول: شماره ۲.
- سالنامه آماری آموزش و پرورش کل کشور، (۱۳۹۵).
- سالنامه آماری آموزش و پرورش. (۱۳۹۴).
- علیزاده، یحیی. (۱۳۹۲)، تجزیه و تحلیل و ارزیابی توسعه آموزشی در نمونه‌های مناطق آموزش و پرورش استان اردبیل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشگاه محقق اردبیل.
- غزنویان، محمد. (۱۳۹۵)، «کالایی سازی آموزش و کودکان بی آرزو»، دوماهنامه علمی - اجتماعی پداگوژی، سال اول: شماره ۲.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷)، روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر "نظریه بر پایه" (گراند تئوری GTM)، ناشر: آگاه.
- گرنفل، مایکل. (۱۳۸۸)، مفاهیم کلیدی بورديو، ترجمه: محمد مهدی لیبی، تهران، نشر افکار.
- مالجو، محمد (۱۳۹۴)، کالایی شدن آموزش، در سایت اقتصاد سیاسی در دسترس است. <https://pecritique.com/?s>

- Ball, S. (2005). *The Commercialization of Education in England: Towards*.
- Bernard, H. Russell (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*, 4th Ed, AltaMira Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert & Osborne Groves, Melissa (2005). *Unequal Chances Family Background and Economic Success*, New York: Rusel Sage Foundation.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; and Morrison, Keith (2007). *Research Methods in Education*, (6ed ed). Routledge.
- Devers KJ, Frankel RM. (2000). Study design in qualitative research 2: Sampling and data collection strategies. *Educ Health* (Abingdon) 2000; 13(2): 263-71.

- Garret, Jeff. (2009). Separate and unequal A Structuralanglysis of education inequality in America, [www.swirlinc.wordpress.com](http://www.swirlinc.wordpress.com).
- Hawkins, J. N. (2007). The intractable dominant educational paradigm. In *changing education* (pp. 137-162). Springer Netherlands. Retrieved from <https://deeshaa.org/2010/03/25/the-commodification-of-education/>.
- Mirowsky, J. (2017). *Education, social status, and health*. Routledge.
- Rao, R., & Jani, R. (2008). School quality, educational inequality and economic growth. *International Education studies*, 1(2), 135- 141.
- Rossiter, S. (2008). *Designing Educational Technologies for Social Justice*. A furturlab Handbook. [http:// www.furturlab.org.uk](http://www.furturlab.org.uk).
- Shukry, Marlia (2017). Commodification of Education in United Kingdom. *Journal of Law and Society Management*, 4 (1).
- Tan, J. (2010). Grounded Theory in Practice: Issues and Discussion for New Qualitative Researchers. *Journal of Documentation*, 66(1), 93-112.
- UNDP, (2014). Gender inequality, Humanity Divided: Confronting in college students: The role of academic motivation. *Educational Inequality in Developing Countries*. *Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Yang, R. (2006). The commodification of education and its effects on developing countries: A focus on China. *Journal fur Enkwicklungspolitik*, 22(4), 52-69.