

بازتولید نابرابری آموزشی در دوران شیوع کرونا^۱

نسیم عبدالله زاده^۲، کیوان بلندهمتان^۳، ناصر شیربگی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۹

چکیده

پژوهش حاضر به دنبال روایت مدیران آموزشی مدارس متوسطه از بازتولید نابرابری آموزشی در شرایط همه‌گیری ویروس کرونا است. برابری آموزشی خود را در استفاده مساوی از فرصت‌ها و امکانات آموزشی نشان می‌دهد، امری که در وضعیت فعلی نظام آموزشی ایران یکی از چالش‌های اساسی بشمار می‌آید. شیوع ویروس کرونا مدیران آموزشی، معلمان، والدین و دانش‌آموزان را با مسائل عدیده‌ای روبرو نموده است. اما این چالش‌ها و مسائل، برای همه به‌صورت یکسان تأثیرگذار نبوده و به‌موازات دسترسی به امکانات آموزشی، دسترسی به فضاهای آموزشی و سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها متغیر است. این پژوهش، با توجه به نظریات بوردیو، الیچ و کلمن به بحث از نابرابری آموزشی پرداخته و با استفاده از روش تحلیل روایت و مصاحبه عمیق با ۳۰ نفر از مدیران آموزشی مدارس متوسطه سطح شهر سنندج، به تحلیل و تبیین چگونگی بازتولید نابرابری آموزشی در شهر سنندج پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان از طبقاتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری آموزشی در جامعه مورد مطالعه دارد. این مقوله به‌عنوان مقوله‌ی هسته‌ای نشان می‌دهد، آموزشی که باید به‌عنوان ابزاری برای تحرک اجتماعی، تغییرات مثبت و دسترسی همه به امکانات و فرصت‌ها تلقی شود، بیش‌ازپیش طبقاتی شده است. تمایز اجتماعی و فرهنگی، گرایش به مدارس پولی و غیردولتی، عدم دسترسی همه به آموزش در شرایط کرونا و فقر خانواده‌ها و آسیب‌های آموزشی ناشی از آن چهار مقوله‌ای هستند که دال بر طبقاتی شدن آموزش دارند. همچنین نتایج نشان می‌دهد در شرایط شیوع ویروس کرونا، چالش‌های تسلط فضای مجازی بر آموزش و عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به آن، کم‌رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس و فقر خانواده‌های مناطق پایین‌شهر و حاشیه سبب ایجاد زمینه‌ی نابرابری آموزشی شده است.

واژه‌های کلیدی: نابرابری آموزشی، ویروس کرونا، تحلیل روایت، طبقاتی شدن آموزش.

۱ این مقاله مستخرج از تز دکتری تحت عنوان کالایی شدن آموزش و بازتولید نابرابری در ایران: برساخت تجارب مدیران مدارس سطح متوسطه شهر سنندج؛ در دانشگاه کردستان می باشد.

۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان؛ (نویسنده مسئول)؛ abdolahzadeh.nasim@gmail.com

۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان،

k.bolandhematan@gmail.com

nshirbagi@gmail.com

۴ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان؛

مقدمه و بیان مسئله

با توجه به نقش آموزش در تحرک اجتماعی و اقتصادی طبقات، می‌توان آن را به‌عنوان یک نهاد مهم در عرصه‌های مختلف مورد تحلیل قرار داد. آموزش می‌تواند منجر به تغییر شود و این تغییرات به‌مراتب نقش‌های اجتماعی افراد را دچار تغییر می‌کند (اپل، ۱۳۹۵: 38). می‌توان گفت که از طریق آموزش بر سرمایه‌ی انسانی فقرا افزوده می‌شود و آن‌ها با کسب تخصص‌های بیشتر، سطح معیشتی خود را بهبود می‌بخشند. ساخاروپولوس^۱، آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری می‌داند. به اعتقاد وی، آموزش مانند انواع دیگر سرمایه‌گذاری در سرمایه‌ی انسانی می‌تواند به توسعه اقتصادی کمک کند و همانند سرمایه‌گذاری در سرمایه‌ی فیزیکی، درآمد گروه‌های فقیر را افزایش دهد (ساخاروپولوس، ۱۳۷۳: ۱۳). بنابراین یکی از نقش‌های آموزش را تحرک اجتماعی، تغییر طبقات و کاهش نابرابری قلمداد نموده‌اند (اپل، ۱۳۹۵: ۴۰). اما در مقابل، می‌توان نقش اساسی دیگری نیز برای آموزش قائل شد. نقشی که پژوهش حاضر مبانی نظری و تجربی خود را بر آن مفروض می‌دارد. این مهم، چنین فرض می‌شود که آموزش باعث بازتولید نابرابری در سطح اجتماع نیز خواهد شد. بوردیو معتقد است نهادهای دموکراتیک جدید از جمله مدرسه و دانشگاه که در جهت برابری شرایط و دموکراتیک کردن جامعه تدارک دیده‌شده‌اند، نتوانسته‌اند از بازتولید ساختار طبقاتی موجود چیزی بکاهند؛ زیرا امکانات و فرصت‌های آموزشی برای همه اقشار جامعه برابر نیست و این یکی از دلایل مشهود بودن نوعی قشربندی اجتماعی دائمی، بی‌حرکی اجتماعی و بازتولید اجتماعی است (بریزیس و هلییر^۲، ۲۰۱۷). بنابراین در سطح آموزش، می‌توان با توجه به نقش و کارکردهای آموزش جهت کاهش نابرابری اندیشید. به این معنا، می‌توان برابری در آموزش را دستمایه‌ی برابری اجتماعی نیز قلمداد نمود. برابری آموزشی وجود فرصت‌های برابر آموزشی برای آحاد جامعه است تا دور از هرگونه فشار مالی، اجتماعی یا فرهنگی خود را برای مشارکت فعالانه و همه‌جانبه در جامعه آماده سازند. تساوی فرصت‌های آموزشی به‌خودی‌خود یک هدف نیست بلکه وسیله‌ای برای کاهش نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی است. برابری در موفقیت و دسترسی دو مقیاس اساسی از برابری در فرصت‌ها و

1 Sakharapolus

2 Brezis & Hellier

امکانات آموزشی است. برابری در دستیابی به موفقیت جنبه کیفی فرصت را منعکس می‌کند. از سوی دیگر برابری در دسترسی، جنبه کمی برابری فرصت را نشان می‌دهد (تامل^۱، ۲۰۰۱: ۱۳۳). منظور از برابری آموزشی این است که افرادی که استعداد یکسان دارند امکان مساوی برای رشد و موفقیت در نظام آموزشی داشته باشند و نیز افراد حق دارند که نه به لحاظ تبار خانوادگی، بلکه بر اساس استعداد تحصیلی خود، از پایگاه اجتماعی مناسب با درک و قابلیت‌های درونی‌شان برخوردار گردند (مسعودی، ۱۳۸۰: ۱۵). هنگامی که از نابرابری یا برابری فرصت و دسترسی صحبت می‌شود، منظور نابرابری فرصت بین دختران و پسران در برخورداری از آموزش، نابرابری بین اقلیت‌های مذهبی یا نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی در بین مناطق مختلف کشور است (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۸۴: ۴۷). با این اوصاف، مفروضه‌ی این پژوهش همچنین بر این نکته استوار است که با شیوع ویروس کرونا، نابرابری آموزشی بازتولید شده است. پژوهش حاضر درصدد است چگونگی این روند را با در نظر داشتن نظر مدیران آموزشی مدارس در قالب تحلیل روایت تشریح نماید. شیوع ویروس کرونا، به‌عنوان یک چالش مطرح است که حوزه‌های زیادی را تحت تأثیر قرار داده و به‌موازات آن شیوه‌های برخورد و مواجهه را در هر حوزه شکل داده است. حوزه آموزش یکی از مهم‌ترین حوزه‌هایی است که همگام با شیوع این ویروس همه‌گیر، با تغییرات زیادی در ساختار و محتوا روبرو شده است. این تغییرات در ساختار مدارس و مراکز آموزشی چشمگیر بوده است و توانسته آموزش را با رویکرد جدیدی مواجه نماید. با اوج‌گیری کووید ۱۹ پروتکل‌های بهداشتی بر رعایت فاصله-گذاری اجتماعی تأکید کردند و در این راستا در بسیاری از کشورها آموزش حضوری در مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل اعلام شد (غفوری فرد، ۱۳۹۹). وضعیت جدید ناشی از شیوع کرونا شرایط بی‌سابقه‌ای بر سیستم آموزشی کشورها تحمیل کرده، درحالی‌که تا قبل از آن در بیشتر مواقع، معلمان در کلاس خود حاضر می‌شدند و با استفاده از روش‌های کلاسیک و به‌طور خاص روش سخنرانی به امر تدریس می‌پرداختند (کونینگ و همکاران^۲، ۲۰۲۰) ولی در حال حاضر با وضعیتی جدید روبرو شده‌اند، به‌طوری‌که ادامه تحصیل فقط با استفاده از ابزارهای ارتباطی از راه دور ممکن است و معلمان مجبور هستند به تدریس آنلاین رو بیاورند و سبک-

1 Tomul, E

2 Konig et al

های تدریس خود را متناسب با این فضا تغییر بدهند (هوبر و هلم^۱، ۲۰۲۰). این امر، چالش‌های زیادی برای مدیران آموزشی، معلمان، والدین و دانش‌آموزان ایجاد نموده است. اما این چالش‌ها، برای همه به‌صورت یکسان تأثیرگذار نبوده و به‌موازات دسترسی به امکانات آموزشی، دسترسی به فضاهای آموزشی و سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها متغیر بوده است. شرایط و وضعیت آموزش در دوران کرونا دچار تغییرات ساختاری و محتوایی شده است و این تغییرات برای طبقات پیامدهای متفاوتی را به همراه دارد. بنابراین در این شرایط تغییرات منتج از شیوع ویروس کرونا، بار دیگر مسئله برابری آموزشی را در سطح نظام آموزشی مطرح نموده است. پژوهش حاضر سعی دارد این امر را در شهر سمنان مورد تحلیل قرار دهد. با توجه به فقر خانواده‌ها و عدم دسترسی همه به امکانات و فرصت‌های آموزشی در این شهر ممکن است چالش‌های زیادی در بحث آموزش از جمله ترک تحصیل، عدم یادگیری صحیح دروس و غیره پیش آید. از سویی دیگر برای کسانی که دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی دارند، ممکن است آموزش به‌وسیله‌ای برای بازتولید موقعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی آن‌ها تبدیل شود. بنابراین این سؤال مطرح است که در وضعیت و شرایط شیوع ویروس کرونا نابرابری آموزشی چگونه بازتولید می‌شود برای پاسخ به این سؤال، تجربیات مدیران آموزشی به‌عنوان کارگزاران آموزشی در مدارس دست‌مایه‌ی تحلیل این امر قرار می‌گیرد.

چهارچوب مفهومی

از دهه ۱۹۷۰ به بعد، رویکردهای تازه‌ای نسبت به آموزش و پرورش در میان جامعه‌شناسان رایج شده است. از جمله، جامعه‌شناسان انگلیسی، آمریکایی و کشورهای دیگر، در واکنش به رویکردهای کلان‌نگر کارکردگرایی و نظریه‌های تضاد، با دیدی خرد نگر، آموزش و پرورش آموزشی را مورد توجه قرار دادند که در این میان نظریه‌های بازتولید از مهم‌ترین آن‌ها هستند. پی‌یر بوردیو^۲ از جمله اندیشمندانی است که به مسائل نابرابری و به‌ویژه تمایز پرداخته است. او توجه خود را به فضای اجتماعی و میدان‌های درون آن متمرکز می‌کند که ساختارها و کنش‌های افراد را شکل می‌دهد. «بورديو در بُعد هستی‌شناسی، جامعه را فضایی اجتماعی مرکب از

1 Huber& Helm

2 Bourdieu, p

مجموعه به هم پیوسته‌ای از میدان‌ها (ساختارها) و افرادی دارای منش‌های مرتبط با میدان‌ها می‌داند که به عنوان کنشگر در قالب قواعد حاکم بر میدان‌های اجتماعی و طبق منش‌های خود در جهت دستیابی به انواع سرمایه‌ها باهم در تعامل و رقابت قرار دارند. کنشگران با تعاملات و کنش‌های خود در تثبیت یا تغییر فضای اجتماعی مؤثر واقع می‌شوند. بنابراین فرد موجودی مختار و درعین حال مجبور است. فرد در فضای اجتماعی و در قالب میدان اجتماعی به کسب منش نائل می‌آید و تحت تأثیر شرایط ساختاری و ویژگی‌های فردی اعم از روانی یا ذهنی شخصیتی عمل می‌کند، عمل او برآیند ویژگی‌های محیطی و فردی اوست» (گرنفل، ۱۳۸۸: ۱۵). بوردیو در مباحث خود میدان‌هایی درون این فضای اجتماعی را مدنظر دارد که هریک دارای سرمایه‌ی خاص خود هستند. یکی از میدان‌ها میدان آموزش است که سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاصی را داراست. نهادهای آموزشی به بازتولید نحوه توزیع سرمایه فرهنگی و از طریق آن به بازتولید ساختار فضای اجتماعی یا به تعبیر شناخته شده‌تر به بازتولید ترکیب طبقات اجتماعی کمک می‌کنند (بوردیو، ۱۳۹۳: ۵۴). این امر بیانگر آن است که کنش‌های تربیتی میدان آموزش بازتابی از منافع گروه‌ها یا طبقات حاکم هستند و به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی میان گروه‌ها یا طبقاتی که ساکن فضای اجتماعی موردنظر هستند، تمایل دارند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کنند (جنکینز، ۱۳۹۶: ۱۶۴). بنابراین سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش هنگامی افزایش می‌یابد که دیگر راهبردهای بازتولید به ویژه راهبردهای وراثت و جانشینی که راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی‌اند، به صورت نسبی از کارآمدی و درآمدزایی کمتری برخوردار باشند (بوردیو، ۱۳۹۳: ۵۵). بنابراین نقش آموزش به عنوان 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. بوردیو در «بازتولید» (۱۹۷۰) و «وارثان» (۱۹۶۴) توضیح می‌دهد که چگونه سلطه‌ی فرهنگ طبقه فرادست بر میدان آموزشی، دانش‌آموزانی را که سرمایه فرهنگی ارثی را از آنانی که فاقد این سرمایه هستند جدا می‌کند و ساختار و نظم اجتماعی از پیش موجود را بازتولید می‌کند. وی منطبق فرایند ادغام و طرد آموزشی را این گونه افشا می‌کند که هر چه میان فرهنگ آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خاص فرد (سرمایه و

منش) فاصله کمتر باشد جذب و موفقیت در نهاد آموزشی بالاتر و هرچه فاصله بیشتر باشد امکان طردشدگی بیشتر است. فرزندان طبقه‌ی مسلط بر پایه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی و فکری بالایی که از خانواده‌های خود به ارث برده‌اند، قادرند از پس‌آزمون، معیارها و به‌طورکلی فرهنگ آموزشی، برآمده و با دریافت عناوین و مدارک تحصیلی امتیازات موروثی‌شان را با تصاحب موقعیت‌ها و مراتب اجتماعی بالا بازتولید کنند (بوردیو، ۱۳۸۹: ۶۲-۵۴). تحلیل‌ها و ملاحظات درباره اثرات نظام آموزشی در چارچوب اندیشه کلی‌ای شکل می‌گیرد که به وجوه مختلف اعمال خشونت نمادین مربوط می‌شود که خود پایه و اساس نهاد تحصیلی، رسمیت یافتگی و بازتولید نظم اجتماعی و مشروعیت بخشی به این نظم است (شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۵۳).

در اوایل دهه ۱۹۷۰، ایوان ایلچ^۱ با طرح اندیشه‌های انتقادی و انقلابی خود درباره آموزش و پرورش، در مجامع تربیتی و دانشگاهی جنجال برانگیخت. نظریه تربیتی او، به‌ویژه در کشورهای درحال‌توسعه، طرفداران و منتقدانی پیدا کرد. افرادی، شیفته و افرادی، بیمناک اندیشه‌های او شدند، زیرا ایلچ معتقد بود که مدارس با ساختار و عملکرد موجودشان، نقشی جز نهادی کردن نابرابری‌های اجتماعی ندارند. /ایوان ایلچ با مقاله مشهور مدرسه: گاو مقدس^۲، مدرسه در آمریکای لاتین به چه کسی خدمت می‌کند و مدرسه زدایی از جامعه (۱۳۸۹)، نظریه‌پردازی مطرح در حوزه‌ی آموزش است. در این آثار ایلچ معتقد است که مدرسه برای ایفای وظایف اصلی توسعه پیدا کرده است که عبارت‌اند از: مواظبت اجباری، توزیع مردم به نقش‌های شغلی، یادگیری ارزش‌های مسلط و کسب دانش و مهارت‌های مورد پسند اجتماعی. به نظر او، مدرسه، یک سازمان اجباری یا بازداشتگاهی است زیرا حضور در آن اجباری است و کودکان در سال‌های بین طفولیت و ورود به بازار کار، به‌دوراز کوچه و خیابان، در آنجا نگهداری می‌شوند. به نظر ایوان ایلچ چهار مجرا یا محل مجزای تبادل یادگیری می‌تواند تمام منابع لازم برای یادگیری واقعی را در برگیرد: اشیاء، الگو و سرمشق، هم‌قطاران و فرد بزرگ‌تر و باتجربه که برای دسترسی به هر یک از آن‌ها منابع چهارگانه‌ای را ذکر می‌نماید: (۱) خدمات مراجعه به وسایل آموزشی (۲) جایگاه مبادله مهارت‌ها، (۳) همگن‌سازی همسالان و هم‌قطاران و (۴) مربیان حرفه‌ای. به نظر او اهداف نظام آموزشی را باید چنین تعیین نمود: چنین نظامی باید

1 Ivan Illich

2 School: The Sacred Cow

برای کسانی که قصد یادگیری دارند، فرصت مناسب فراهم آورده و در تمام مراحل زندگی منابع آموزشی را در اختیار آنان قرار دهد. این نظام باید به کسانی که می‌خواهند آگاهی‌های خود را با دیگران در میان گذارند کمک کند تا کسانی را بیابند که درصدد یادگیری هستند. بالاخره یک نظام خوب باید همه وسایل را فراهم آورد تا کسانی که می‌خواهند پیشنهادی به مردم ارائه بدهند فرصت بیابند که نظراتشان را بیان کنند و نظرات مخالف را نیز بشنوند (الیچ، ۱۳۸۹). آنچه الیچ مطرح می‌کند به‌عنوان یک امر جایگزین برای آموزش است که بتوان آن را به‌وسیله‌ای برای ارتقای دیدگاه‌های انتقادی پرورش داد. در این صورت دانش‌آموزان نه به‌عنوان سوژه‌های منفعل بلکه به‌عنوان انسان‌های فعال و خلاق نقش‌آفرینی خواهند کرد.

جیمز کلمن نیز یکی از نظریه‌پردازانی است که به نابرابری آموزشی پرداخته است. کلمن (۱۹۹۵) معتقد است که ایجاد امکان آموزش رایگان برای بچه‌ها بدون در نظر گرفتن سابقه‌ی خانوادگی و نژادی و نیز جنس و طبقات اجتماعی و گروه‌های قومی مختلف، از ضروریات برابری فرصت‌های آموزشی است. اما به‌رغم این او معتقد است نابرابری آموزشی پنج معنای مجزا دارد که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود؛ ۱- نابرابری درون داده‌ای مدرسه که به‌وسیله ویژگی‌های مدرسه‌ای همچون هزینه‌های مربوط به هر شاگرد، نسبت آموزگار به دانش‌آموز، تعداد کتاب و کتابخانه‌ها، امکانات آزمایشگاهی و میزان صلاحیت آموزگار اندازه‌گیری می‌شود. ۲- نابرابری در نتایج مدرسه: در این وضعیت مدارس برای دانش‌آموزان در هنگامی که با توانمندی‌ها و منابع خانوادگی یکسان به سطوح مختلف موفقیت دست می‌یابند فرصت‌های نابرابری را فراهم می‌سازند. البته این زمانی است که دانش‌آموزان در مدارس یکسان حضور می‌یابند. ۳- سومین تعبیر زمانی است که از مدارس انتظار می‌رود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان محروم را همچون دانش‌آموزان مرفه افزایش دهند. ۴- نگرش چهارم به برابری فرصت‌های آموزشی در سال ۱۹۴۵ منجر شد. تا قبل از این اعتقاد بر این بود که مدارس مجزا قادرند همچون مدارس غیر مجزا به برابری آموزشی دست یابند. مدارس مجزا به‌عنوان مدارس مختص دانش‌آموزان سیاه‌پوست محروم قلمداد می‌شدند. از آن پس معنای برابری فرصت‌ها معادل دسترسی به مدارس غیر مجزا برای کلیه دانش‌آموزان گردید. ۵- جو مدرسه: مدرسه‌ای که از یک جو تحصیلی قوی برخوردار باشد از تأثیری مثبت بر امیدها و سطح موفقیت دانش‌آموزان

برخوردار است. جو مدرسه با استفاده از وضعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموزان، میانگین موفقیت، ویژگی‌های معلم و انتظارات از وی و فرهنگ دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود (ربانی، ۱۳۷۶: ۷). بنابراین از نظر کلمن، فرصت‌ها و امکانات آموزشی متفاوت می‌تواند سبب تفاوت در سطح آموزش و تمایز دانش‌آموزان شود. او خاطرنشان می‌کند که محیط آموزشی در وهله‌ی اول تمایز بخش است و موقعیت افراد را بر اساس جایگاه اجتماعی آن‌ها تعیین می‌کند. او گرچه نظر او گویای این امر است که سطحی از نابرابری در فرصت‌ها و امکانات می‌تواند وجود داشته باشد، اما بر این باور است که آموزش عمومی و رایگان در سطوح پایین آموزشی لازم و ضروری است.

در یک جمع‌بندی نظری می‌توان گفت نظریات برابری و نابرابری آموزشی در جایگاه طبقاتی افراد، دسترسی به امکانات آموزشی و در اختیار داشتن فرصت‌هایی ریشه‌دار که به حوزه آموزش شکل می‌دهند. این نظریات در تبیین برابری به مسائلی از جمله سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی، مدارس و جایگاه خانواده‌ها توجه دارند. نکته‌ی اساسی در اینجا تشریح نحوه‌ی بازتولید نابرابری آموزشی است که با موارد ذکرشده قابل تبیین و تحلیل می‌باشد.

پیشینه تحقیق

پژوهش‌های زیادی در مورد نابرابری آموزشی انجام شده است که هر یک از دیدگاه خاص و از یک نظرگاه به بحث نابرابری آموزشی پرداخته‌اند. اما اهم این نظریات ریشه در کار اندیشمندان و نظریه‌پردازان مارکسیسم و به‌ویژه نو مارکسیست‌ها دارد. آن‌ها علاوه بر در نظر داشتن جایگاه طبقاتی خانواده‌ها، به مسائلی از جمله سرمایه‌های فرهنگی، دسترسی به امکانات و تمایز بخشی در حوزه آموزش پرداخته‌اند و همچنین نقش مدارس را هم برجسته نموده‌اند.

رافتی و همکاران (۱۳۹۸)، در مقاله «شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب» که با روش توصیفی-تحلیلی انجام داده‌اند به نتایجی دست‌یافته‌اند که وجود یک الگوی رابطه معنادار و مستقیم بین شاخص‌های متغیرهای مستقل عوامل زمینه‌ی خانوادگی، فرآیند مدرسه، برونداد و نتایج و درونداد را، با متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی نشان می‌دهد. همچنین مهم‌ترین مؤلفه‌های

نابرابری آموزشی یعنی زمینه خانوادگی (ساختار خانواده، حمایت و حساسیت تحصیلی والدین، ارزیابی منابع فرهنگی و سرمایه فرهنگی)، فرآیند مدرسه (ادراک دانش‌آموزان از جو انضباطی، ارتباط با کادر مدرسه)، درونداد (امکانات فیزیکی و کالبدی (فضا))، نیروی انسانی، اقتصادی (بودجه و عمرانی) و برون‌داد غیر شناختی (تعلق به مدرسه، رشد اعتقادی دانش‌آموزان، خود پنداره تحصیلی، انگیزش نسبت به مدرسه)، بر ارائه الگوی مطلوب تأثیر دارند.

حسین زاده و مومبینی (۱۳۹۷)، در مقاله «بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی بر نابرابری آموزشی» که با روش پیمایش صورت گرفته است به این نتایج رسیده‌اند که میان متغیرهای مستقل «سرمایه فرهنگی فرزندان»، «سرمایه فرهنگی والدین»، «سرمایه اجتماعی فرزندان»، «سرمایه اجتماعی والدین»، سرمایه اقتصادی فرزندان»، «سرمایه اقتصادی والدین» با متغیر وابسته «نابرابری آموزشی دانش‌آموزان» رابطه معنادار و منفی وجود دارد. همچنین نتایج حاصل از رگرسیون چند متغیره با روش گام‌به‌گام نشان می‌دهد که از میان متغیرهای مستقل، متغیرهای سرمایه فرهنگی فرزندان، سرمایه اجتماعی فرزندان، سرمایه اجتماعی والدین و سرمایه اقتصادی والدین ($R^2 = 0/422$) واریانس متغیر وابسته نابرابری آموزشی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند.

زارع شاه‌آبادی و بنیاد (۱۳۹۳)، در مقاله «بررسی مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش‌آموزان شهر کازرون» که با روش پیمایشی انجام شده است به این نتیجه می‌رسند که نابرابری آموزشی در شهر کازرون با متغیرهای نوع مدرسه، وضعیت تحصیلی شخص، ارزیابی دانش‌آموز از خودش، معدل ابتدایی، معدل راهنمایی و معدل دبیرستان، دفعات مردودی در دوران مدرسه، تعداد افراد خانواده که دارای مدرک دانشگاهی هستند ارتباط معنادار دارد و متغیرهای مستقل تحقیق در مجموع می‌توانند ۲۱ درصد از تغییرات متغیر را تبیین نمایند.

نظری رودبالی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «مقایسه‌ی مؤلفه‌های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی با مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران»، که در دو بخش اسنادی و مصاحبه با معلمان دبیرستان‌های شهر شیراز و متخصصان تعلیم-وتربیت انجام شده است علل و عوامل ایجادکننده‌ی نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران را شناسایی کرده و با با مؤلفه‌های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی مقایسه نموده است. نتایج حاکی از این است

که عوامل ایجادکننده‌ی نابرابری در نظام آموزشی ایران و مکتب انتقادی هر دو از یک ریشه برمی‌خیزند. عوامل نابرابری آموزشی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان نشأت گرفته از جامعه بوده و در جامعه نیز نظام‌های فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، سیاسی و اقتصادی عوامل نابرابری را شکل می‌دهند. نظام آموزشی نیز با ساختار متمرکز موجود خود عوامل نابرابری را ایجاد می‌کند.

پولات و ترکیلمز ۱ (۲۰۱۹)، در مقاله «نابرابری آموزشی در ترکیه: مقایسه گروه‌های جمعیتی» به این نتایج رسیده‌اند که سطح سرمایه انسانی بهبودیافته و توزیع آن برابرتر شده است. افزایش سطح تحصیلات برای گروه‌های جوان و زنان ممکن است عامل اصلی بهبود و بهره‌مندی در نظر گرفته شود. با این حال، عوامل معکوسی وجود دارند که بهبود مورد انتظار را تضعیف می‌کند.

نش^۲ (۲۰۱۵)، در تحقیقی با عنوان «نابرابری‌های آموزشی: مورد ویژه دانش‌آموزان صلح‌جو» مطرح می‌کند که یک رابطه علی بین آرزوها و پیشرفت تحصیلی توسط جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تا حد زیادی تشخیص داده شده است. اما مطالعات معاصر به ویژه مطالعات مربوط به اقلیت‌های قومی نژادی نشان می‌دهد که این ارتباط پیچیده‌تر است. به عنوان مثال در نیوزلند پیشرفت دانش‌آموزان صلح‌جو علی‌رغم آرزوهای در سطح بالا، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضعیف است.

ویگنولز و مسیج^۳ (۲۰۱۰)، در رساله خود با عنوان «برابری و عملکرد مدرسه: تأثیر قانون NO Child "Left Behind" بر روی آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس» به بررسی تأثیر کیفیت معلم و پایگاه اجتماعی اقتصادی کودکان بر عملکرد تحصیلی آنان در آزمون دانش و مهارت‌های تگزاس می‌پردازد در این تحقیق داده‌ها از طریق "سیستم شاخص‌های علمی بهترین‌ها" از گزارش ۲۰۰۵-۲۰۰۶ گرفته شده است. برای بررسی نابرابری‌ها در آموزش و پرورش عواملی مانند پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش‌آموزان، حقوق معلمان، سرمایه‌گذاری مدرسه و نسبت معلم به دانش‌آموز در نظر گرفته شده است. با استفاده از مدل رگرسیون چندگانه این نتایج به دست آمده است که پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش‌آموزان مهم‌ترین تأثیر را بر عملکرد مدرسه دارد. دو متغیر دیگر یعنی حقوق معلم و نسبت دانش‌آموز معلم نیز تأثیر معناداری بر عملکرد مدرسه دارد.

1 Polat & Turkyilmaz

2 Nash

3 Veronica. A. Martinez

جدول ۱. خلاصه پیشینه پژوهش

نام محقق	سال تحقیق	عنوان تحقیق	روش مورد مطالعه	نتایج
رافتی و همکاران	۱۳۹۸	شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به منظور ارائه الگوی مطلوب	توصیفی-تحلیلی	وجود یک الگوی رابطه معناداری و مستقیم بین شاخص‌های متغیرهای مستقل عوامل زمینه خانوادگی، فرآیند مدرسه، برونداد و نتایج، درونداد با متغیر وابسته نابرابری‌های آموزشی
حسین زاده و مومبینی	۱۳۹۷	بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی بر نابرابری آموزشی	پیمایش	میان متغیرهای مستقل «سرمایه فرهنگی فرزندان»، «سرمایه فرهنگی والدین»، «سرمایه اجتماعی فرزندان»، «سرمایه اجتماعی والدین»، سرمایه اقتصادی فرزندان»، «سرمایه اقتصادی والدین» با متغیر وابسته «نابرابری آموزشی دانش‌آموزان» رابطه معنادار و منفی وجود دارد.
زارع شاه-آبادی و بنیاد	۱۳۹۳	بررسی مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش‌آموزان شهر کازرون	پیمایش	نابرابری آموزشی با متغیرهای نوع مدرسه، وضعیت تحصیلی شخص، ارزیابی دانش‌آموز از خودش، معدل ابتدایی، معدل راهنمایی و معدل دبیرستان، دفعات مردودی در دوران مدرسه، تعداد افراد خانواده که دارای مدرک دانشگاهی هستند ارتباط معنادار دارد
نظری رودبالی	۱۳۹۲	مقایسه‌ی مؤلفه‌های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی با مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران	اسنادی و مصاحبه	عوامل ایجادکننده‌ی نابرابری در نظام آموزشی ایران و مکتب انتقادی هر دو از یک ریشه برمی‌خیزند. عوامل نابرابری آموزشی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان نشأت گرفته از جامعه بود که در جامعه نیز نظام‌های فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، سیاسی و اقتصادی عوامل نابرابری را شکل می‌دادند

ادامه جدول ۱. خلاصه پیشینه پژوهش

نام محقق	سال تحقیق	عنوان تحقیق	روش مورد مطالعه	نتایج
نش	۲۰۱۵	نابرابری‌های آموزشی: مورد ویژه دانش آموزانصلح‌جو	آماري	پیشرفت دانش آموزان صلح‌جو علی‌رغم آرزوهای بالاشان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ضعیف است
ویگنولز و مسیج	۲۰۱۰	برابری و عملکرد مدرسه: تاثیر قانون، "NO Child Left Behind" بر روی آزمون دانش و مهارت های تگزاس	روش کمی- مدل رگرسیون چندگانه	پایگاه اجتماعی اقتصادی دانش آموزان مهم ترین تاثیر را بر عملکرد مدرسه دارد. دو متغیر دیگر یعنی حقوق معلم و نسبت دانش آموز معلم تاثیر معناداری بر عملکرد مدرسه دارد.

مطالعات زیادی در مورد نابرابری آموزشی و بازتولید آن در مطالعات داخلی و خارجی انجام گرفته است. اهم این مطالعات بر شرایطی تأکید دارند که در آن نابرابری آموزشی به انواع و اقسام مختلفی تولید و بازتولید می‌شود. پژوهش حاضر با در نظر داشتن نتایج این مطالعات، به این امر پرداخته است که در شرایط شیوع ویروس کرونا، نابرابری آموزشی چگونه بازتولید خواهد شد. این کار با استفاده از تحلیل روایت مدیران آموزشی (به‌عنوان مطلعین کلیدی در حوزه‌ی آموزش و واسطه‌گران بین نهاد آموزش و پرورش، والدین و دانش‌آموزان) از این شرایط انجام شده است.

روش پژوهش

رویکرد و راهبرد: روش مورد استفاده در این تحقیق روش کیفی است. روش‌شناسی کیفی ابزارهای لازم را برای توجه به معنا، قدرت و تعامل در حیات اجتماعی فراهم می‌سازد و قدرت عاملیت بیشتری به سوژه‌های مورد مطالعه در تحقیقات می‌بخشد (ذکایی، ۱۳۸۱: ۱)؛ بنابراین، می‌توان گفت که «تحقیق کیفی بر معنا در متن تمرکز دارد و بر همین اساس نیازمند ابزار جمع‌آوری داده‌ای است که نسبت به معنای زیربنایی در هنگام جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها

حساس باشد» (سیلورمن^۱، ۱۳۹۶: ۱۴۵). بنابراین و با توجه به هدف و ماهیت پژوهش حاضر، از یکی از روش‌های کیفی یعنی تحلیل روایت^۲ برای تحلیل داده‌ها استفاده شده‌است. روش تحلیل روایت از روش‌های تحقیق کیفی است که از مطالعه‌ی اظهارات و اعمال افراد در متن موضوعی خاص شروع می‌کند. «تحلیل روایت با شکل خاصی از نظم زنجیره‌ای آغاز می‌شود. عبارت منفردی که قصد تفسیر آن را دارید، پس از آنکه مشخص شد جزیی از روایت است تحلیل می‌شود. روایت‌ها به وسیله‌ی مصاحبه‌ی روایی تهیه و گردآوری می‌شوند تا بتوان براساس آنها فرایند زندگی افراد را بازسازی کرد» (فلیک، ۱۳۹۲: ۳۶۸). تحلیل روایت، عدم قطعیت، پیچیدگی و تضادها و دوگانگی را برنمی‌تابد. چرا که روایت‌ها تاریخ سوژه‌ها و بیانگر غنا و فقر احساسات، اندیشه‌ها و تجربه انسانی هستند. آن‌ها آشکار کننده معایب و مزایا هستند. به خلق هویت و واقعیت اجتماعی کمک می‌کنند و حتی باعث دگرگونی می‌شوند و به این دلیل روایت‌ها بررسی می‌شوند که ساختارهای ایجاد معنا هستند (طلوعی و خالقی‌پناه، ۱۳۸۷). همان‌طور که پینگر و داینس^۳ می‌گویند، روایت در مقام روش، با آن دسته از تجارب افراد آغاز می‌شود که در «داستان‌های زیسته و نقل شده»^۴ مطرح کرده‌اند (کرسول، ۱۳۹۱: ۷۴). در میان شیوه‌های مختلف تحلیل روایت دو شیوه تحلیل مضمونی و تحلیل ساختاری بیشترین کاربرد را دارند. در پژوهش حاضر از روش تحلیل روایت مضمونی استفاده شده است به این صورت که گفته‌ها و تجربیات مصاحبه‌شوندگان به مضمون‌هایی درآمده و آن مضمون‌ها نشان‌دهنده‌ی کل گفته‌های آن‌ها قلمداد شده و پژوهشگر می‌تواند آن‌ها را با ارزیابی دیگر مضمون‌های مشابه و یا متفاوت تحلیل نماید.

میدان پژوهش: میدان این پژوهش مدیران دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دولتی و غیردولتی شهر سنندج است که دارای تجربه نابرابری‌های آموزشی بوده‌اند لذا نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با حداکثر تنوع انجام شد و اشباع نظری ملاک اتمام نمونه‌گیری در نظر گرفته شده است. در نهایت ۳۰ نفر از مدیران دبیرستان‌ها در پژوهش مشارکت کردند که مشخصات آن‌ها در جدول زیر آمده است.

1 SILVERMAN

2 Narrative analysis

3 Pinnegar & Daynes

4 Life course stages

جدول ۲. مشخصات مصاحبه شوندگان

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 / ۲سال	غیردولتی
۱۲	زن	۵۰	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال	دولتی شاهد هوشمند
۱۳	مرد	۴۷	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۶سال	نمونه دولتی
۱۴	زن	۴۹	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۶سال	دولتی
۱۵	مرد	۵۱	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۳سال	تیزهوشان

ادامه جدول ۲. مشخصات مصاحبه شوندگان

کد مصاحبه شونده	جنس	سن	مدرک تحصیلی	سمت و سابقه مدیریت	نوع مدرسه
۱۶	مرد	۵۲	دکتری	مدیر دبیرستان پسرانه/۶سال	دولتی
۱۷	مرد	۵۲	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه/۴سال	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/۱۰سال	دولتی
۲۵	مرد	۵۱	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه/۱۷ سال	دولتی
۲۶	زن	۵۰	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه/۴سال	غیردولتی سما
۲۷	زن	۵۴	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه/۲۹ سال	دولتی روستایی
۲۸	مرد	۵۱	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه/۱۵سال	دولتی روستایی
۲۹	زن	۵۱	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه/۲۰سال	دولتی شبانه روزی
۳۰	زن	۴۷	کاردانی	مدیر دبیرستان دخترانه/۲۳ سال	دولتی روستایی

روش گردآوری داده ها: داده‌های این نوع تحقیق از طریق مصاحبه و تعامل‌های شفاهی گردآوری شده و متمرکز بر معانی و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان در آن است. این نوع تحقیق، تحقیقی است که اطلاعات خود را با ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر متنی و اجتماعی به دست می‌آورد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش روش مصاحبه نیمه ساخت است. در مصاحبه نیمه ساخت یافته به مصاحبه‌شونده اجازه داده می‌شود عقاید و افکارشان را با کلمات مخصوص به خود بیان کنند. که تغییرات آزاد بیشتری بین مصاحبه‌کننده و مصاحبه‌شونده صورت گیرد» (استرابرگ، ۱۳۸۴: ۱۰۷-۱۱۰). به این ترتیب، بر اساس سؤالات و اهداف پژوهش، سؤالات کلی برای مدیران آموزشی مطرح می‌گردید و سپس با توجه به پاسخ مصاحبه‌شونده‌ها و جهت‌گیری آن‌ها، سؤالات متناسب دیگری پرسیده می‌شد. تا محقق بر مبنای موضوع از لحاظ نظری به اشباع برسد. به این معنی که وقتی محقق به این نتیجه برسد که پاسخ داده شده یا مصاحبه‌های انجام شده با افراد مطلع به اندازه‌ای به هم شباهت دارد که منجر به تکراری شدن پاسخ‌ها یا مصاحبه‌ها شده است و داده‌های جدید در آن‌ها وجود ندارد، جمع‌آوری اطلاعات و انجام مصاحبه را کافی دانسته و از انجام مصاحبه دست می‌کشد، به این مرحله از گردآوری داده‌ها اشباع نظری می‌گویند (محمدپور، ۱۳۹۲: ۹۰). هریک از مصاحبه‌ها در مدت زمان ۶۰ تا ۹۰ دقیقه انجام شده است.

اعتبارسنجی داده ها: برای بررسی اعتبار و روایی پژوهش حاضر از اعتبار نظری و روایی تفسیری استفاده شده است. اعتبار نظری بیان‌کننده‌ی میزان تناسب تبیین نظری حاصل از مطالعه پژوهشی، با داده‌های گردآوری شده و از این رو معتبر و قابل دفاع بودن آن داده‌ها است (ماکسول^۱، ۱۹۹۲: ۲۹۱). همچنین از روایی تفسیری برای بازنمایی دقیق مفهومی که مشارکت‌کننده به موضوع مورد مطالعه داده است استفاده شده است. بطور مشخص‌تر، روایی تفسیری به درجه‌ای که نگرش، افکار، احساسات، نیت و تجربیات مشارکت‌کننده بطور دقیق توسط محقق درک و گزارش می‌شود، ارتباط دارد. مهمترین استراتژی برای کسب روایی تفسیری، بازخورد مشارکت‌کننده است. در این پژوهش، یافته‌ها با ارجاعات مکرر به مشارکت‌کنندگان و بازخورد نظرات آنها پیش رفته است. همچنین نتایج یافته‌ها با سایر مطالعات انجام شده در رابطه

با موضوع مقایسه شده است. داده‌های حاصل از نظر تئوری مورد مذاقه قرار گرفته و بارها بازبینی شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: در تحلیل مصاحبه‌ی روایی اولین گام تحلیل (تحلیل صوری متن) است بدین معنی که تمامی عبارت‌های غیرروایی حذف شد و سپس تقطیع متن روایی «پالایش-شده» به منظور تحلیل صوری آن صورت گرفت در مرحله بعدی توصیف ساختاری محتویات انجام گرفت. انتزاعی کردن تحلیل به منزله‌ی مرحله‌ی سوم که هدف از آن تشریح چهارچوب تجربیات زندگی فرد مطابق با توالی تاریخی از ابتدا تا به امروز است. و تنها پس از بازسازی الگوهای فرایندی است که اجزاء غیرروایی مصاحبه به تحلیل افزوده می‌شود. در کل در این روش طبق روش براون و کلارک (۲۰۰۶) از مراحل زیر جهت انجام تحقیق استفاده می‌شود.

۱. آشنایی با متن مصاحبه‌ها: پژوهشگر به این منظور متن مصاحبه‌های پیاده شده را چندین بار مرور می‌کند.

۲. ایجاد کدهای اولیه: پژوهشگر به منظور ایجاد کدهای اولیه، بخش‌های مختلف متن مصاحبه‌ها را به روش خط‌دار کردن، متمایز کرده و با تمرکز بر کل متن، کدهای اولیه را استخراج می‌کند.

۳. جست و جو برای تم‌ها: پژوهشگر برای ایجاد مضمون‌های (تم‌ها) اولیه، کدهای اولیه را در طبقه‌های فرضی اولیه جمع‌آوری کرده و آن‌ها را در ساب تم‌ها (زیر مضمون‌ها)ی اولیه دسته‌بندی می‌نماید.

۴. مرور تم‌ها: پژوهشگر در این مرحله یکبار دیگر تم‌ها (مضمون‌ها)ی به دست آمده را مرور کرده و تعلق هر کدام از کدها را به ساب تم‌ها (زیر مضمون‌ها)ی شکل گرفته اولیه مورد بررسی قرار می‌دهد. در این مرحله در صورتی که به نظر می‌رسد کدی به یک زیر مضمون دیگر تعلق دارد. جا به جا شده و تغییر نام زیر مضمون و ادغام زیر مضمون‌های مشابه مدنظر قرار می‌گیرد.

۵. تعریف هر کدام از تم‌های (مضمون‌ها) به دست آمده: پژوهشگر در این مرحله، نام تم‌ها (مضمون‌ها)ی به دست آمده را مرور کرده و هر کدام از تم‌ها را تعریف می‌کند و داستان

کلی را که روایت شده مورد بررسی قرار می‌دهد. سپس نامی را که به هر مفهوم، زیر تم (مضمون) و تم‌ها (مضمون‌ها)ی اصلی داده شده، به شکل نهایی درمی‌آورد.

۶. تهیه گزارش: در این مرحله گزارشگر تم‌ها (مضمون‌ها) و ساب‌تم‌ها (زیرمضمون‌ها) و مفاهیم به‌دست آمده از مصاحبه شرکت‌کننده‌ها را در یک جدول قرار می‌دهد.

یافته‌ها

با توجه به ماهیت، هدف و روش پژوهش، مصاحبه‌ها در یک بافت معنایی و به صورت محوری در قالب مفاهیم (۲۰۰ مفهوم)، مقولات اولیه (۹ مقوله) و مقولات ثانویه (۳ مقوله) و مقوله‌ی هسته‌ای (۱ مقوله) دسته‌بندی شدند. بر همین اساس مقولات ثانویه که از مقولات اولیه و مفاهیم استخراج شده‌اند به عنوان مبنای تحلیل قرار می‌گیرند تا مقوله‌ی هسته‌ای پژوهش حاضر را توضیح دهند. بنابراین برای استدلال نظری و تجربی و همچنین برای اعتباربخشی به یافته‌ها، ارجاعاتی به متن مصاحبه‌ها انجام شده است.

جدول ۳: مفاهیم و مقولات اولیه و ثانویه استخراج شده از مصاحبه‌ها

مفاهیم	مقولات اولیه	مقولات ثانویه	مقوله هسته‌ای
بی‌اعتنایی به مدرسه، نبود برنامه منسجم، نبود راهبردی مناسب، عدم توجه کافی دانش‌آموزان به مدرسه، بی‌توجهی به برنامه‌های مدرسه، عدم انجام تکالیف، کم‌رنگ شدن دغدغه والدین به آموزش بچه‌هاشون، کاهش درگیر بودن دانش‌آموزان با آموزش، نبود هماهنگی بین مدارس و والدین، ترس از ابتلا به کرونا، کاهش کارکردهای مدرسه، کاهش حس یادگیری دانش‌آموزان، نبود دروس ورزشی، کم‌رنگ شدن آموزش دروس مهارتی، عدم شکل‌گیری روابط معلم و دانش‌آموز به صورت مداوم و منسجم، ضعف ارزیابی دانش‌آموزان، ضعف یادگیری، کم‌رنگ شدن مباحث پرورشی، بی‌توجهی به مسائل اخلاقی دانش‌آموزان،	بی‌توجهی دانش‌آموزان به آموزش	کم‌رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس	تفاوتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری آموزشی
بی‌تفاوتی والدین نسبت به آموزش			
تغییر کارکردهای نهاد مدرسه			

ادامه جدول ۳: مفاهیم و مقولات اولیه و ثانویه استخراج شده از مصاحبه‌ها

مقوله هسته‌ای	مقولات ثانویه	مقولات اولیه	مفاهیم
	طبقه‌بندی شدن آموزش و گرایش به آموزش خصوصی	تمایز اجتماعی و فرهنگی	توجه به خرید لوح‌های فشرده آموزشی، خرج کردن برای آموزش، دسترسی برخی از دانش آموزان به اینترنت و عدم دسترسی برخی دیگر، معلم خصوصی گرفتن، ترک تحصیل برخی از دانش آموزان، کمک کردن والدین طبقات بالا به بچه‌هاشون، بی توجهی والدین فقیر نسبت به آموزش، عدم خرج کردن خانواده‌های فقیر و بی-بضاعت، گرایش به مدرسه‌های غیرانتفاعی، افزایش موسسات آموزشی در سطح شهر، جانشینی آموزرس مدرسه‌ای با آموزش خصوصی، گرفتن معلم خصوصی، کلاس‌های تقویتی، کلاس‌های فوق برنامه، اختصاص هزینه به کالاهای فرهنگی و آموزشی، تمایز خانواده‌ها و فرق قائل شدن میان بچه‌ها، گرایش به مراکز خصوصی، ترغیب به رفتن به کلاسهای کنکور،
			تمایل به نهادهای آموزشی غیردولتی
			عدم دسترسی همه به آموزش خصوصی
	تسلط آموزش مجازی و عدم دسترسی همه دانش‌آموزان	فضای مجازی و مخاطرات آن	کمبود امکانات آموزشی، استفاده نامناسب از گوشی و کامپیوتر، عدم دسترسی برخی از دانش آموزان، یادگیری ضعیف، نبود مشارکت، نبود کار جمعی و گروهی، مشکلات ارتباط اینترنتی، آموزشی تصویری، آموزش نامنسجم، آموزش غیر اصولی، تقلب در امتحانات، روش‌های یادگیری غلط، استفاده نامناسب از اینترنت، عدم توجه به آموزش مدرسه، نادیده انگاشتن نقش معلمان، تسلط فضای مجازی، گرایش به کانال‌ها و شبکه‌های مجازی، استفاده نامناسب از فضای مجازی، آسیب دیدن چشم‌ها و ذهن بچه‌ها در استفاده زیاد از گوشی، جایگیری آموزش رسانه-ای، عدم هماهنگی در ارائه دروس، آموزش مجازی دروس پایه، استفاده از شبکه تلویزیونی، استفاده نادرست از فضای مجازی، خطرات فضای مجازی، آموزش مدرسه‌ای در حاشیه، بی‌اعتنایی به آموزش معلمان و افزایش کارشناسان سلبریتی، آموزش مقطعی، ایجاد فضای رسانه‌ای و نداشتن دید پرورشی نسبت به آموزش

ادامه جدول ۳: مفاهیم و مقولات اولیه و ثانویه استخراج شده از مصاحبه‌ها

مفاهیم	مقولات اولیه	مقولات ثانویه	مقوله هسته‌ای
عدم دسترسی برخی از دانش آموزان به اینترنت و نبود امکانات آموزش مجازی			
کم رنگ شدن آموزش مدرسه‌ای			
کمبود درآمد خانواده‌ها، در اولویت نبودن آموزش در برخی خانواده‌ها، وجود حاشیه شهر زیاد، درآمد ناکافی، هزینه زیاد زندگی، ترک تحصیل دانش آموزان فقیر، افزایش کودکان کار، نبود کارایی درس و تحصیل در زندگی خانواده‌های فقیر، هزینه زیاد خرید وسایل مدرسه، ناتوانی در خرید موبایل و تبلت، عدم دسترسی به اینترنت، کم توجهی مدارس به آموزش مجازی در مناطق حاشیه و فقیر شهری، فقر فرهنگی و فقر اقتصادی خانواده‌ها	ترک تحصیل دانش آموزان	فقر خانواده‌ها و آسیب‌های آموزشی ناشی از آن	
هزینه زیاد تحصیل			
فقر مضاعف خانواده‌ها			

مأخذ: یافته‌های پژوهش، ۱۳۹۹

روایت‌ها حاکی از یک دوره‌ی توالی زمانی از ایجاد تغییراتی است که در زمان ویروس کرونا به وقوع پیوسته است یا اینکه در زمان ویروس کرونا به طور آشکار نمایان شده‌اند. این تغییرات از کاهش محسوس کارکردهای آموزشی مدارس تا طبقاتی شدن آموزش و گرایش به مدارس خصوصی را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، روایت‌ها حاکی از گسست از یک مقطع به مقطعی دیگر دارد که از مسائل جزئی تا مسائل کلان را دربرمی‌گیرد.

کم رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس

یکی از مهمترین مسائلی که در زمان همه‌گیری ویروس کرونا اتفاق افتاده است، تغییراتی است که در حوزه آموزش رخ داده است. این تاثیر را می‌توان در ابعاد مختلف مورد توجه قرار داد. اما آنچه همه‌ی ابعاد را تحت پوشش قرار می‌دهد، کم‌رنگ شدن آموزش است. این امر به دلایل زیادی اتفاق افتاده است. با توجه به نقش مدارس در آموزش دانش‌آموزان، به دلیل تعطیلی

مدارس بحث کم رنگ شدن آموزش دوچندان می‌شود. روایت‌ها حاکی از آن است که کارکردهای آموزشی مدارس کاهش یافته است. روایت مدیران و معلمان مدارس گویای آن است که در شرایط شیوع کرونا، زنجیره‌ای شکل گرفته است که اولین حلقه آن کم رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس است.

اجماع نظری برآن بوده است که به دلیل گرد هم آمدن دانش‌آموزان در کلاس‌ها، خطر ابتلا به ویروس کرونا بیشتر است و بهتر آن است که آموزش به صورت مجازی و غیر حضوری باشد. اما منطق این نظرگاه، به رغم استدلالات پزشکی و علمی در شرایط موجود به کم رنگ شدن آموزش و کاهش کارکردهای آموزشی مدارس منجر شده است. مصاحبه‌شوندگان به مواردی اشاره دارند که به سبب آنها آموزش به عنوان دغدغه‌ی اصلی والدین، مدارس و خود دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده و آنها با چالش در این زمینه مواجه شده‌اند.

ما الان واقعا تمام سعی مون برآن است که وقفه‌ای در آموزش دانش‌آموزان ایجاد نشه، متاسفانه این آموزش‌ها نامنسجم است و درعین حال نمی‌توان ارزیابی درستی از عملکرد آموزشی دانش‌آموزان و حتی معلمان به‌دست آورد. دانش‌آموزان کم توجه شده‌اند و متاسفانه برخی والدین دغدغه‌ی کمتری دارن و به تدریج این دغدغه‌ها کاهش پیدا کرده است....
(مصاحبه‌شونده کد ۵، ۳۵ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

روایت‌ها حاکی از آن است که مدارس به عنوان مهمترین بخش آموزشی نقش‌های آموزشی خود را کمتر ایفا نموده و کارکردهای اولیه قبل از کرونا کاهش یافته‌اند. این امر در شرایطی اتفاق افتاده است که به نظر مدیران آموزشی می‌توان گفت برنامه‌ها، استراتژی‌ها و راهبردهای اتخاذ شده توسط سازمان آموزش و پرورش مبهم، نامنسجم و مقطعی می‌باشند. به تبع، نقش مدارس در این میان با چالش روبرو گشته است. به عبارت دیگر، مدارس و مدیران آموزشی آنها، در وضعیتی قرار گرفته‌اند که هیچ برنامه‌ی از پیش تعریف شده‌ای برای ادامه‌ی روند آموزش در مدارس نداشته و به دلیل نامعلوم بودن شرایط کرونایی نمی‌توانند تصمیمات ثابتی را اتخاذ نمایند به موازات این امر و بر اساس استدلال مدیران، مدارس با چالش‌هایی از جمله عدم ارزیابی درست معلمان و دانش‌آموزان، عدم آموزش حضوری، عدم نظارت بر یادگیری و موارد پرورشی و تربیتی، عدم رسیدگی به وضعیت دانش‌آموزان و غیره مواجه هستند. بنابراین

کارکردهای مدارس کاهش یافته است و به موازات این امر آموزش مدرسه‌ای کم‌رنگ شده است. یکی از مدیران آموزشی در این باره چنین اظهار نظر می‌کند؛

به نظر من مدارس الان خیلی از نقش‌ها و کارکردهای خود را از دست داده‌اند... ما قبلاً بر خیلی از چیزها و کارهای دانش‌آموزان نظارت داشتیم. باهاشون سروکله می‌زدیم و از مشکلاتشون آگاهی داشتیم اما الان اینجوری نیست... خیلی از درس‌ها حتی ارائه نمیشه و خیلی از بچه‌ها یادگیریشون ضعیف شده است. اونا واقعا در این شرایط متضرر می‌شن... (مصاحبه شونده کد ۱۰، ۳۸ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

اگر بحث نابرابری آموزشی را محدود به محیط‌های آموزشی کنیم، می‌توان سه دسته عوامل را در آن دخیل دانست؛ ۱_ ویژگی‌هایی که از طرف دانش‌آموزان وارد محیط آموزشی می‌شود، مانند زمینه اقتصادی، فرهنگی و موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان ۲_ موقعیت، منابع و امکاناتی که از طرف مسئولان نظام آموزشی تدارک دیده می‌شود، مانند مدرس، منابع اولیه، برنامه درسی، محیط آموزشی ۳_ ویژگی‌های نامحسوس که در نتیجه برخورد متقابل همه این عوامل به وجود می‌آید، مانند نوع برخورد معلمان با دانش‌آموزان و نوع برخورد دانش‌آموزان با یکدیگر (گلمکانی و همکاران، ۱۳۹۲). این عوامل جو و فضایی را ایجاد می‌کند که در آن نابرابری اتفاق می‌افتد. به استناد یافته‌های مصاحبه‌ها، آنچه در این نابرابری بیشترین تاثیر را دارد، جایگاه خانواده‌ها است. به این صورت که خانواده‌های با سرمایه‌ی فرهنگی و اقتصادی در جایگاه برتری قرار می‌گیرند و آموزش را راهی می‌دانند که در آن باید جایگاه خود و فرزندانشان را حفظ کنند. منطقی که در پس این دیدگاه است سبب می‌شود خانواده‌ها به مدارس خصوصی و غیر انتفاعی روی آورند و به بازتولید موقعیت و امتیازات خود دست بزنند. اما خانواده‌های مناطق فقیر و حاشیه شهر از امکانات و فرصت‌های آموزشی محروم هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید؛

الان وضعیت به این شیوه است که کسانی که جایگاه بالایی در جامعه دارند هزینه‌های زیادی را برای آموزش بچه‌هاشون می‌کنن اما خب این واقعا فقط برای عده‌ای امکان دارد. اینجا خیلی از خانواده‌ها توان مالی زیادی ندارن و توی این کرونا توی مضيقه هستند... مناطق حاشیه بیشتر بچه‌ها در معرض آسیبهای جدی هستند و ممکن است ترک تحصیل کنند و یا کار کنند... (مصاحبه شونده کد ۴، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

روایت‌ها درباره‌ی وضعیت دسترسی دانش‌آموزان در مناطق حاشیه حاکمی از عدم دسترسی کافی و لازم آنها به آموزش مجازی است. این امر منجر به ایجاد زنجیره و حلقه‌ای از مقوله‌ی هسته دیگری شده است که در آن فرایند نابرابری آموزشی بیشتر نمایان می‌گردد.

تسلط آموزش مجازی و عدم دسترسی همه دانش‌آموزان

با شیوع ویروس کرونا، آموزش مجازی به عنوان یکی از راهکارهایی ارائه شده است که در جهت ادامه‌ی تحصیل دانش‌آموزان مدنظر قرار گرفته است. این شیوه از آموزش، گرچه در سال‌های اخیر هم رواج داشته است اما در دوران شیوع ویروس کرونا استفاده از آن برای آموزش شدت گرفته است. در کشور ما با اعلام رسمی تعطیلی مدارس، معلمان بر اساس رسالتی که داشته و همواره در تلاش بوده اند تا ارتباط شان با دانش‌آموزان و اولیای آنان قطع نشده، به صورت خودجوش به تولید محتوا پرداخته و با ارائه در شبکه‌های اجتماعی، آموزش دانش‌آموزان خود را ادامه دادند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹). اما بعد از مدتی وزارت آموزش و پرورش، شبکه آموزش تلویزیون را به عنوان جایگزینی برای مدرسه معرفی کرده و بعد از ادامه دار شدن ویروس کرونا و تعطیلی ادامه دار مدارس، متولیان سیستم آموزشی کشور بر آن شدند تا با ایجاد یک شبکه اجتماعی در فضای مجازی، فرصتی ایجاد کنند که از طریق آن دانش‌آموزان بتوانند دروس را از طریق برخط (آنلاین) توسط معلمان دریافت کنند و به این ترتیب، برنامه آموزش دانش‌آموزی که به اختصار شاد خوانده می‌شود متولد شد و آموزش در ایران وارد فضایی جدید گشت (میرانی سرگزی و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه بر این شیوه‌های جدید تدریس و آموزش گسترش یافتند که تأکید آنها بر فضای رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی است. در کنار آنها شیوه‌های دیگر که قبلاً نیز وجود داشتند مانند عضویت در مراکز و موسسات آموزشی و استخدام معلم خصوصی و کلاس‌های جبرانی و تقویتی بیشتر شدند. این روند در شهر سمنان به روایت مدیران در چند سال اخیر رواج زیادی داشته است و این امر در زمان کرونا سیر صعودی‌تری به خود گرفته است. به روایت مدیران آموزشی دسترسی همه دانش‌آموزان به این فضاها و امکانات مقدور نیست و بیشتر خانواده‌های با توان مالی و فرهنگی می‌توانند به تأمین هزینه‌های آنها بپردازند. یکی از مدیران در این باره چنین می‌گوید؛

به نظر من در سطح شهر مدارس غیر انتفاعی و مدارس خاص زیاد شده و گرایش خانواده‌ها به این مدارس افزایش پیدا کرده است. این مدارس بیشتر روی تست و کنکور و امتحانات تمرکز دارند و فقط میخوان دانش آموزان قبول شن. خب در این وضعیت هم کسانی می‌تونن قبول شن که منابع رو در اختیار دارند، اونا از تحصیل بازنمی مونن و هر وقت هم بخوان می‌تونن برن معلم خصوصی بگیرن و خانواده‌هاشون هزینه‌ها رو تامین می‌کنن اما این برای عده‌ای امکان داره.. اکثرا مناطق شهر به ویژه مناطق حاشیه و فقیرنشین از این امکانات برخوردار نیستند و خانواده‌ها هم توان تامین هزینه‌ها رو ندارند. (مصاحبه شونده کد ۶، ۳۹ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

با توجه به شرایط تعلیق و تعطیلی مدارس در پی شیوع ویروس کرونا، آموزش‌ها کمتر در اختیار مدیران و معلمان مدارس قرار داشته است. روایت‌ها حاکی از آن است که دسترسی به اینترنت و فضای مجازی در مناطق مختلف شهر سنجیده متفاوت بوده است. این امر به عنوان حلقه‌ای دیگر از نابرابری آموزشی باعث ایجاد بستری برای کاهش دسترسی‌ها و امکانات آموزشی در مناطق حاشیه شهر شده است. با توجه به وجود مناطق حاشیه نشین و مناطق دور افتاده از شهر میزان دسترسی به برنامه‌های آموزشی و فضای مجازی برای همه دانش‌آموزان مقدور نبوده است. به استناد گفته‌های مدیران آموزشی، آموزش در مناطق حاشیه شهر منسجم و مداوم نبوده است و این امر به دلیل ضعف دسترسی به اینترنت، نداشتن موبایل و تبلت، کمبود امکانات آموزشی و غیره اتفاق افتاده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در باره چالش‌های پیش‌رو در این مناطق چنین می‌گوید:

الان مشکلی که ما داریم اینه که هزینه اینترنت زیاده و حتی خیلی از دانش‌آموزان دسترسی کاملی به اینترنت و فضای مجازی ندارند. خانواده‌ها در این مناطق فقیرن و توان مالی زیادی ندارند تا گوشی چند میلیونی برای بچه‌هاشون بخرن... ولی خود در مناطق دیگه می‌بینی بعضی از دانش‌آموزان چند تا گوشی دستشونه و اینترنت نامحدود هم دارن... فکر کنید چند هفته دانش‌آموزی درس نخونه، همه چیزایی هم یادگرفته از یادش میره... الان واقعا یکی از معضلات ما اینه که همه دانش‌آموزان به اینترنت و گوشی هوشمند دسترسی ندارند و از درس و کلاس عقب می‌مونن (مصاحبه شونده کد ۴، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

کاهش نظارت مدیران، آموزش مجازی و چالش‌های یادگیری از آن طریق، ضعف روحیه کارگروهی و نبود فشار و اجبار برای انجام تکالیف، بی‌توجهی والدین و بی‌اعتنایی به تحصیل

دانش‌آموزان، غالب شدن الگوهای تدریس حفظ کردن مطالب بدون درک آن و چالش‌ها و مسایل اخلاقی مربوط به استفاده از فضای مجازی و غیره سبب گردیده است، خانواده‌ها و مدیران و معلمان به فکر راه‌کارهایی برای حل این مسائل باشند. اما همین راهکار با چالش‌هایی روبروست و دسترسی همه را محدود کرده است. روایت یکی از مدیران آموزشی در مورد چالش‌های استفاده از فضای مجازی چنین است؛

با شیوع ویروس کرونا ما همیشه سعی کرده‌ایم آموزش به بچه‌ها رو ادامه بدیم. تمام تلاش ما این بوده که وقفه‌ای ایجاد نشه اما متأسفانه بعضی مواقع اینترنت قطع میشه. زیرساخت‌های اینترنت مدرسه ضعیفه... بچه‌ها موبایل یا تبلت نداشته‌اند و بعضی‌هاشون فقط داشتند. خانواده‌ها هم مخالف این بودند که بچه‌هاشون از موبایل استفاده کنند چون می‌گفتند آسیبزا است. اکثر ما فایل ضبط شده درس‌ها را در گروه‌های مجازی به اشتراک اما واقعا نمی‌دونیم بچه‌ها می‌خوانند یا نه ... (مصاحبه شونده کد ۵، ۳۵ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

آنچه از مصاحبه‌ها و تحلیل آنها برمی‌آید، حاکی از روند تغییراتی است که در حوزه آموزش اتفاق افتاده است. این روند از تغییرات با شیوع ویروس کرونا مسئله‌مند شده است. گرایش به مدارس غیر انتفاعی، معلم خصوصی، استفاده زیاد از لوح‌های آموزشی، استفاده از شبکه‌های تلویزیونی و نرم‌افزارهای آموزشی نشان از این تغییرات است. اما آنچه در این مصاحبه‌ها بارها مورد تأکید قرار گرفت، عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به این موارد است. همین امر، به بازتولید نابرابری آموزشی در مناطق مختلف شهر سنج منجر شده است. این امر، حاکی از به‌وجود آمدن حلقه‌ای دیگر از زنجیره‌ی علل نابرابری آموزشی در شرایط کرونا است که خود سبب آسیب‌های آموزشی شده است.

فقر خانواده‌ها و آسیب‌های آموزشی ناشی از آن

در شرایطی که ویروس کرونا همه‌ی جوانب زندگی را تحت تأثیر قرار داده است، آموزش به عنوان کنش جمعی هم تحت این شرایط قرار گرفته است. روند آموزش از مجازی شدن آموزش گرفته تا تعطیلی مدارس و تغییر شیوه‌های تدریس و آموزش به موازات همه‌گیری ویروس کرونا تحولاتی را به خود دیده است. با توجه به یافته‌های نظری و داده‌ها، این امر تأثیرات زیادی را بر آموزش دانش‌آموزان مناطق فقیر و حاشیه داشته است. این تأثیرات با شرایط فقر

اقتصادی خانواده‌ها در این مناطق عجین است. به این دلیل که خانواده‌های فقیر و حاشیه به سبب اینکه دسترسی کمتری به امکانات و فرصت‌های آموزشی دارند، از بسیاری از امکانات و فرصت‌های جدید آموزشی محروم می‌شوند. با استناد به گفته‌های مدیران استفاده از تبلت و موبایل در آموزش به امری اجباری تبدیل شده است اما بسیاری از دانش‌آموزان به ویژه دختران از این امکانات بی‌بهره هستند. آنها از آسیب‌های عدم دسترسی به امکانات آموزشی برای این دانش‌آموزان چنین می‌گویند؛

با شیوع ویروس کرونا مجبور شدیم که مدارس رو تعطیل کنیم. بعد از مدتی استفاده از اینترنت و فضای مجازی واقعا لازم شد. بسیاری از بچه‌ها نتوانستن موبایل، لب تاپ یا کامپیوتر بخون و همین مساله الانم هست. همین باعث شد که برخی از دانش‌آموزان بی انگیزه بشن، به اصطلاح شل بگیرن و بی توجه بشن... حتی چندین مورد هم داشتیم که ترک تحصیل کردند... (مصاحبه شونده کد ۱۴، ۴۹ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

امروزه آموزش مجازی در شرف تبدیل شدن به یکی از مهم ترین محیط های آموزشی است و فن آوری اطلاعات، فرصت های بسیار زیادی را برای آموزش ایجاد کرده است (مویسی^۱، ۲۰۰۸). اما این فرصت ها، برای همه به یک اندازه نیست. دسترسی به این فرصت ها، نیاز به ایجاد بسترهایی دارد که آموزش مجازی را به صورت یک شیوهی عمومی و در دسترس قرار دهد. براساس داده های مصاحبه این امر نه تنها محقق نشده است بلکه توانسته زمینه ی نابرابری آموزشی را هم فراهم نماید؛

به نظر من این آموزش مجازی نمی تواند جای آموزش مدرسه ای را بگیرد. همه به یک اندازه به آن دسترسی ندارن. خانواده هایی هستند که به دلیل اینکه نمی تونن امکانات آموزشی برای بچه هاشون تهیه کنند اونلا رو به بازار کار می فرستن... به نظر من آموزش مدرسه ای (دولتی) برای همه تقریبا یکسان بود اما الان آموزش پولی شده است و همه هم که پول ندارن... (مصاحبه شونده کد ۱، ۳۴ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

رابطه آموزش و فقر خانواده می تواند رابطه ای دوسویه باشد که هر دو وجه در آن متأثر می شوند. نظر غالب این است که آموزش می تواند باعث افزایش درآمد فرد و خانوار شود همچنین بر رفتار، شیوه تصمیم گیری و استفاده از فرصت های پیش روی آن ها تأثیرگذار

می‌باشد. هر دو کارکرد فوق موجب می‌شود که افراد در مواجهه با شرایط سخت اقتصادی با تصمیم‌گیری صحیح و به اتکای دانش و مهارت کسب شده از فقر دوری کنند (ذلانگا^۱، ۲۰۰۷). فقر خانواده‌ها در شرایط کنونی یکی از چالش‌هایی است که در شرایط مجازی شدن تحصیل بیشتر خودنمایی می‌کند. این امر همچنان که از یافته‌های مصاحبه‌ها برمی‌آید نه تنها باعث دوری از فقر نشده است بلکه سبب شده است فقر تشدید و نابرابری بازتولید گردد. به این صورت که دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در این وضعیت برای خانواده‌های فقیر و حاشیه کمتر امکان دارد و آنها گرایش دارند که درآمد خود را کمتر صرف آموزش کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

الان خرید وسایل آموزشی و فرستادن بچه‌ها به مدرسه و خرید موبایل و اینها برای خانواده‌ها در اولویت نیست. تصور شون اینه که بچه‌شون وارد بازار کار بشه بهتره و معمولاً از همان دوران ابتدایی اونا رو می‌فرستن سراغ کاری... اما چیزی که هست آسیبهایی است که این محیط برای آنها پیش می‌آورد. اونا به اعتیاد روی می‌آرن، به مسائل غیراخلاقی و به کارهایی مثل دستفروشی و... (مصاحبه‌شونده کد ۴، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

در این شرایط همچنان که داده‌های مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، ترک تحصیل دانش‌آموزان به دلیل فقر یکی از چالش‌های مهم آموزشی است. این امر سبب رونندی می‌شود که آموزش مختص به طبقاتی خاص از جامعه بشود که توان برخورداری از آن را دارند. با توجه به وضعیت اقتصادی، هزینه‌های آموزشی هم در اولویت خانواده‌های فقیر و حاشیه نبوده و به این سبب گرایش آنها به بازار کار بیشتر می‌شود. بازار کار بدون مهارت و بدون سرمایه آنها را به سمت شغل‌های کاذب و موقت سوق می‌دهد. از سویی دیگر به دلیل آنکه سرمایه‌ی اقتصادی دست بالا را در میدان آموزشی دارد، تعیین‌کننده‌ی میزان و نوع دسترسی خانواده‌ها به امکانات و فرصت‌های آموزشی به ویژه آموزش مجازی است. این امر، سبب شده است آموزش به عنوان امری عمومی و گاهاً (دولتی و رایگان) به آموزش طبقاتی و خصوصی تبدیل شود. طبقاتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری در شرایطی که ویروس کرونا باعث تغییرات اساسی در ساختار و محتوای آموزش و پرورش شده است به عنوان مسئله‌ای مهم قلمداد می‌شود. لذا آنچه از

آموزش به عنوان یک امر تحرک‌بخش، ضروری و تأثیرگذار برای طبقات پایین و حاشیه شهر سندج انتظار می‌رود به وقوع نپیوسته است و متعاقباً باعث شده است که به ابزاری برای تثبیت و بازتولید جایگاه و سرمایه طبقات بالای جامعه تبدیل شود. بنابراین زنجیره‌ی توضیحی وضعیت نابرابری آموزشی در شرایط کرونا آنجا کامل می‌شود که آموزش صبغی طبقاتی به خود بگیرد و بتواند تمایز ایجاد کند. با توجه به اهمیت این امر، آن را به عنوان زنجیره‌ی نهایی که به مقوله‌ی اصلی ختم می‌شود، تفسیر خواهیم کرد.

طبقاتی شدن آموزش و گرایش به آموزش خصوصی

به روایت مصاحبه‌شوندگان آموزش نه تنها به تحرک اجتماعی فقرا نینجامیده است بلکه باعث بازتولید نابرابری در شهر سندج شده است. این نابرابری در میدان آموزش با توجه به تصاحب سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی برخی از طبقات صورت گرفته است. از نظر «بوردیو» سرمایه هر گونه خاستگاه و سرچشمه در عرصه اجتماعی است که در توانایی فرد برای بهره‌مندی از منافع خاصی که در این صحنه حاصل می‌گردد، مؤثر واقع می‌شود. به زعم وی سرمایه اساساً به سه صورت اقتصادی (دارایی، مالی و مادی)، فرهنگی (کالا، مهارت‌ها و عناوین نمادین کیمباب) و اجتماعی (منافعی که به صرف عضویت در گروه به خود تعلق می‌گیرد) دیده می‌شود. از نظر وی، سرمایه می‌تواند به عنوان مالکیت ثروت‌های مادی یا مالی، عنصر مهمی در تربیت اجتماعی و در روابط اجتماعی بخاطر تقابل بالقوه فقرا و ثروتمندان به شمار آید (شویره و اولیویه، ۱۳۸۵). بنابراین، تصاحب سرمایه‌ها به‌ویژه سرمایه‌ی فرهنگی که در میدان آموزش بیشتر نمایان‌گر است به بازتولید نابرابری می‌انجامد.

به نظر من در این شرایط [شرایط شیوع کرونا] خانواده‌هایی که از نظر سرمایه‌ی فرهنگی در جایگاه بهتری هستند سعی می‌کنند فرزندانشان را در بهترین شرایط قرار دهند. آنها سعی می‌کنند که براشون معلم خصوصی بگیرند و براشون نرم افزار و لوح آموزشی تهیه کنند و براشون وقت بزارن اما واسه خانواده‌های فقیر این قضیه سخته و اینجوری بچه‌ها از فرایند یادگیری عقب می‌افتند... (مصاحبه شونده کد ۸، ۴۲ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

با توجه به روایت‌ها، خصوصی‌شدن آموزش به عنوان یک فرایند در عرصه‌ی آموزش اتفاق افتاده است. ارزش‌ها، معیارها و خصیصه‌های مدارس دولتی کم‌رنگ شده است. به مراتب، در

گفتمان سیاسی معاصر روش‌های جدید مبتنی بر رقابت و سود به عنوان جایگزینی کارآمد و موثر برای رژیم‌های اداری-حرفه‌ای^۱ قبلی مبتنی بر سنجش و برنامه که فضای آموزش عمومی پنجاه تا صد سال گذشته را سازماندهی می‌کرد، در نظر گرفته می‌شوند. "امر خصوصی"^۲ به صورت آرمانی و رمانتیک جلوه داده می‌شود، در حالی که رژیم‌های اداری-حرفه‌ای گذشته مبتنی بر تأمین رفاه عمومی روز به روز مورد تقبیح قرار می‌گیرند (بال^۳، ۲۰۰۵). در بیشتر کشورهای انگلیسی زبان، در بسیاری از مناطق اروپا، در آمریکای لاتین و آسیای جنوب شرقی، فلسفه بازار آزاد به شکلی گسترده وارد حوزه‌های آموزشی شده است. ارتباط بازار در حال تبدیل شدن به معیار اصلی جهت‌گیری برای انتخاب گفتمان‌ها، ارتباط آنها با یکدیگر، اشکال و تحقیقات آنها است (برنشتاین، ۱۹۹۶). بنابراین چنین استدلال می‌شود که خصوصی‌سازی به طور فزاینده‌ای به عنوان راه حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی دیده شود (بال، ۲۰۰۵). روی آوردن به مدارس خصوصی و غیرانتفاعی و مدارس دولتی خاص را می‌توان با مفاهیمی مانند "صنعت کنکور"، "کلاس‌های تقویتی"، "مدارس غیرانتفاعی" و "معلم خصوصی"، مورد بحث قرار داد. آنچه مهم است این نکته است که ادامه این وضعیت، زمینه بازتولید نابرابری را فراهم ساخته و نابرابری را از حوزه درآمد و اشتغال، محل سکونت و دیگر شاخص‌های اقتصادی، به سمت مسئله آموزش سوق داده است. به عبارتی، امر آموزش تحت سیطره میدان اقتصادی درآمده است و به مثابه حلقه‌های یک زنجیر، نظام نابرابری را تحت تأثیر خود قرار داده است. در شهر سندج هم به تبع رشد قارچ‌گونه مدارس غیردولتی و نیز مدارس دولتی خاص که شهریه دریافت می‌کنند و به نظر محصول تمایز آموزشی در جامعه مصرفی از یکسو و تبلیغات گسترده از سوی دیگر هستند همانند الگوی کشوری رو به تزاید است. بدین معنا که از میان ۷۷۰ مدرسه، ۳۰۰ مدرسه غیردولتی هستند. این وضعیت برای مقطع متوسطه در سال ۱۳۹۸، ۲۰۲ مدرسه دولتی در مقابل ۶۵ مدرسه غیردولتی است (به نقل از سایت آموزش پرورش استان کردستان: ۱۳۹۸)، که وجه بارز اینگونه مدارس، پولی بودن آن و تلاش برای افزایش نابرابری آموزشی در همه ابعاد آن است. از سویی دیگر، سطح خدمات‌رسانی مدارس

1 bureau-professional regimes

2 The private

3 Ball

غیردولتی و مدارس دولتی خاص به نسبت مدارس دولتی عادی سبب افزایش گرایش معلمان، اولیای دانش‌آموزان و دانش‌آموزان به این مدارس شده است. این امر توأمان با موج زیاد تبلیغات، افزایش کلاس‌های تقویتی و فوق برنامه و همچنین افزایش معلمان خصوصی و پاره وقت می‌باشد که صرفاً گروهی از دانش‌آموزان توان شرکت در این مدارس را دارا هستند. همین شرایط سبب گردیده است آموزش به عنوان یک کالا برای ایجاد نابرابری مدنظر قرارگیرد. روایت یکی از مصاحبه‌شوندگان دال بر این ادعاست؛

به نظر بنده آنچه امروز هست وجود مدارس و موسسات آموزشی‌ای است که هر روز در سطح شهر زیاد می‌شوند. عده‌ای توان مالی دارن که به این مدارس بروند و از این طریق در تحصیل موفق‌تر شوند. این مدارس کارشون مشخصه و می‌خوان نوعی از آموزش رو ارائه بدن که مرتبط با کنکور و قبولی در امتحاناته... الان هزینه‌ی این مدارس خیلی بالاس و فقط خانواده‌هایی که پولدارن می‌تونن به فرزندانشون رو به این مدارس بفرستند... خب قاعدتا در آینده همین‌ها هستند که دکتر و مهندس میشن و اینجوری‌ست که آموزش باعث نابرابری هم میشه (مصاحبه‌شونده کد ۱۷، ۵۲ ساله؛ مدیر دبیرستان پسرانه).

بوردیو معتقد است، منبع و منشأ نابرابری در جامعه بیشتر از ماهیتی فرهنگی برخوردار است تا اقتصادی و اجتماعی (شارع پور و دیگران، ۱۳۸۱: ۱۳۶). در تبیین این دیدگاه او بر کارکرد نظام آموزشی و تعلیمات مدرسه‌ای و میزان هم‌خوانی فرهنگ حاکم بر آن با زمینه‌های فرهنگی کودکان در خانواده تأکید می‌ورزد که موجب می‌شود تا تمایزات و نابرابری‌های اجتماعی حفظ و تداوم یابد؛ زیرا آنها معتقدند که فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود (ماچریس^۱، ۱۹۹۸). کودکانی که از خانواده‌ها و موقعیت‌های اجتماعی محروم‌تر برآمده‌اند که فاقد مهارت‌های فردی و فرهنگی همخوان با فرهنگ مدرسه است، همانند فرزندان طبقات متوسط و بالا، قادر به طی کردن مدارج علمی نیستند (بریزیس و هیلیر^۲، ۲۰۱۷). با توجه به گفته‌های مصاحبه‌شوندگان مدارس غیردولتی در شهر سمنان بیشتر در مناطقی قرار دارند که مناطق مرفه‌نشین هستند. آنها بر این امر تأکید دارند که مدارس غیردولتی و نیز مدارس دولتی

1 Macris

2 Brezis & Hellier

خاص به آموزش‌هایی می‌پردازند که بیشتر کاربردی و برای ورود به مقاطع تحصیلی عالی است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

مدارس غیر دولتی و مدرسی مانند وابسته به دانشگاه، تیزهوشان و از این قبیل سعی‌شون اینه که این بچه‌ها رو هر طور که شده وارد دانشگاه بکنند و اونهای را برای اخذ مدرک خوب آماده کنند. مهارت‌ها و آموزشها همه‌شون براین اساس طراحی و تدریس می‌شن اما مناطق پایین شهر و حاشیه شهر همون دروس معمولی رو می‌خونن. دانش‌آموزان این مدارس بیشتر از خانواده‌های فرهنگی و معمولاً مرفه شهر هستند که معلم خصوصی براشون می‌گیرن و بهشون زبان انگلیسی و .. رو یاد می‌دن... (مصاحبه‌شونده کد ۲۱، ۴۶ ساله؛ مدیر دبیرستان دخترانه).

با توجه به خط پیوستاری از زنجیره‌هایی که در نهایت به طبقاتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری آموزشی می‌انجامد می‌توان گفت که روایت‌ها حاکی از سیر تغییرات و تأثیراتی دارد که از در شرایط شیوع کرونا ملموس‌تر و محسوس‌تر نمایان هستند. با توجه به شیوع ویروس کرونا و تأثیرات آن بر مدارس و آموزش مدرسه‌ای، گرایش به مدارس غیر دولتی و آموزش خصوصی بیش از حد خود را به عنوان بدیلی برای وضعیت موجود به‌ویژه برای خانواده‌های طبقات بالا نشان می‌دهد. و این امر در نهایت طبقاتی شدن و گرایش به آموزش خصوصی را طبیعی جلوه می‌دهد.

نتیجه‌گیری

با شیوع ویروس کرونا تغییرات و تحولات، حوزه‌های زیادی را دربر گرفت. یکی از حوزه‌هایی که تأثیرات زیادی از این شرایط گرفت، آموزش بود. یکی از مهمترین تغییرات، بازتولید نابرابری در شرایط شیوع این ویروس بوده است که به عنوان مفروضه‌ی بنیادین این پژوهش مورد مذاقه نظری و تجربی قرار گرفت. بر همین اساس، دو مقوله‌ی دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی را از دیدگاه مدیران آموزشی به عنوان متولیان و کارگزاران مدارس در شرایط شیوع ویروس کرونا و تعلیق و تعطیلی مدارس و مجازی شدن آموزش مورد بحث و نظر قرار دادیم. به عبارت دیگر؛ روایت مدیران آموزشی دستمایه‌ی تحلیل چگونگی بازتولید نابرابری آموزشی در شرایط شیوع ویروس کرونا قرار گرفت. آنچه به عنوان مسائل مهم و قابل

تأمل مطرح شدند، تأثیرات شیوع کرونا بر آموزش چه در سطح جزئی (مدارس) و چه سطوح کلان (طبقاتی شدن آموزش) است که با توجه به تغییرات پیش آمده می توان گفت به عنوان مسئله ای مهم خود را نشان داده است. براساس آنچه از نظریات نابرابری آموزشی می توان گفت این است که نابرابری دارای میانجی های از جمله سرمایه ی اجتماعی و فرهنگی خانواده ها، مدارس و امکانات و فرصت ها است که هریک تأثیراتی را بر نابرابری آموزشی خواهند گذاشت. پیوند این مسائل با تغییرات به وجود آمده از شیوع ویروس کرونا به عنوان کار اصلی پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفت و در قالب پیوستاری از شرایط به جود آمده مورد تفسیر و تحلیل واقع شدند. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از طبقاتی شدن آموزش و بازتولید نابرابری آموزشی در شهر سنج می باشد. این مقوله به عنوان مقوله ی هسته ای نشان می دهد که آموزشی که باید به عنوان یک ابزار تحرک اجتماعی و تغییرات مثبت -باعث دسترسی همه به امکانات و فرصت ها شود، طبقاتی شده است. به عبارت دیگر آموزش به میانجی ای برای بازتولید نابرابری تبدیل شده است. تمایز اجتماعی و فرهنگی، گرایش به مدارس غیر دولتی، عدم دسترسی همه به آموزش در شرایط کرونا سه مقوله ای هستند که بر طبقاتی شدن آموزش دلالت دارند. خانواده های با سرمایه ی فرهنگی و اقتصادی در این شرایط سعی داشته اند با تمایزبخشی از طریق دسترسی به امکانات و فرصت هایی چون گرایش به مدارس غیردولتی، گرفتن معلم خصوصی، تقویت آموزش فرزندانشان به وسیله ی خرید کالاهای فرهنگی و آموزشی، رفتن به کلاس های جبرانی و غیره کاستی های آموزشی را جبران کنند که خود باعث بازتولید نابرابری آموزشی شده است. اما ویروس کرونا چالش هایی را هم سبب شده است که زمینه ی تشدید نابرابری آموزشی را فراهم آورده است. بی توجهی دانش آموزان فقیر به آموزش، کم رنگ شدن دغدغه والدین نسبت به آموزش، کاهش کارکردهای مدرسه و همچنین فقر خانواده ها و آسیب های آموزشی ناشی از آن چهار مقوله ای هستند که وضعیت آموزشی را در شرایط کرونا نشان می دهند. این مقولات گویای آن است که آموزش و توجه به آن کم رنگ شده و همین امر مدارس را با چالش مواجه نموده است. چالشی که خود را در مقوله ی تسلط فضای مجازی بر آموزش و عدم دسترسی همه دانش آموزان به این امکانات نشان می دهد. در شرایط کرونا، به دلیل مجازی شدن آموزش، آموزش مدرسه ای کم رنگ شده و دانش آموزان و معلمان و مدیران

مجبور به استفاده از اینترنت و فضای مجازی برای آموزش شدند اما نکته‌ای که در مصاحبه‌ها بیشتر دیده می‌شود عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به این فضا و امکانات آن است. همین امر سبب شده است نابرابری آموزشی تشدید شود و به سبب آن، کسانی که به این امکانات و فرصت‌ها دسترسی دارند به بازتولید این نابرابری هم دست بزنند. به موازات آن عامل زمینه‌ای و بسیار مهم فقر خانواده‌ها، سبب شده است که آموزش و هزینه‌های آن به عنوان مسئله‌ای مهم به-ویژه برای مناطق شهری حاشیه شهر سنج تبدیل شود. به سبب درآمد ناکافی، بالا رفتن هزینه‌های آموزش و فقر مضاعف فرهنگی و اقتصادی، آموزش در اولویت آنها نبوده و آموزش به حاشیه رانده شده است. این امر آسیب‌های بسیار جدی را برای دانش‌آموزان و والدین و مدیران فراهم نموده است که از آن جمله می‌توان ترک تحصیل، ازدواج دختران در سنین پایین، ورود زودهنگام به بازار کار به ویژه دستفروشی، افزایش کودکان کار و بی‌انگیزه شدن نسبت به تحصیل و غیره را نام برد. بنابراین در وضعیت کنونی شرایط کرونا دو مواجهه را در سطح شهر سنج نسبت به آموزش داریم که مواجهه طبقات بالای جامعه و مواجهه طبقات پایین و حاشیه جامعه است. همچنان که تشریح شد طبقات بالای جامعه با گرایش به مدارس غیردولتی، استخدام معلم خصوصی، سرمایه‌گذاری در آموزش و خرید کالاهای فرهنگی و آموزشی باعث تشدید بازتولید نابرابری در حوزه آموزش شده‌اند. در مواجهه‌ی دیگر؛ خانواده‌های طبقات پایین و حاشیه نشین قرار دارند که با توجه به بالابودن هزینه‌های آموزش، مجازی شدن آموزش و درآمد ناکافی و فقر فرهنگی و اقتصادی، آموزش در اولویت آنها قرار نمی‌گیرد. به عبارت دیگر، کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در شرایط کرونا برای این خانواده‌ها به عنوان شرایط اصلی نابرابری خود را نشان می‌دهد. بنابراین، روایت‌ها از نابرابری آموزشی در شرایط شیوع کرونا حاکی از یک سری تغییرات است که نابرابری آموزشی را تشدید و به مسئله‌ای جدی بدل نموده است. تغییراتی که از سطح مدارس تا طبقاتی شدن آموزش را شامل می‌شود. نتیجه‌گیری کلی و نهایی از آموزش طبقاتی شده و نابرابری حکایت دارد که در شرایط کرونا بیشتر نمایان و تشدید شده است.

منابع

- اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۵). *آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟*، ترجمه نازنین میرزا بیگی، تهران: انتشارات آگاه.
- اشتراوس، انسلم و جولیت کوربین (۱۳۹۴). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*، تهران: نشر نی.
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). *مدرسه زدایی از جامعه*، ترجمه داور شیخاوندی. تهران: نشر گیسو.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۹). *نظریه کنش دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردی‌ها، انتشارات نقش و نگار.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۹۶). *پی‌یر بوردیو*، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، نشر نی.
- حسین زاده، علی حسین و مومبینی، محمدعلی (۱۳۹۷). *بررسی نقش سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی بر نابرابری آموزشی*، مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶ (۲۵)، ۲۳۲-۲۱۳.
- رأفتی، رضا و شهرکی پور، حسن و ناظم، فتاح (۱۳۹۸). *شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری‌های آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر مشهد به‌منظور ارائه الگوی مطلوب*، دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۸ (۱۵)، ۵۷-۸۰.
- ربانی، رسول و همکاران (۱۳۸۶). *تحلیلی بر نابرابری‌های اجتماعی در فرایند تدریس*، دانشگاه اصفهان.
- زارع شاه‌آبادی، اکبر و بنیاد، لیلا (۱۳۹۳). *بررسی مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش‌آموزان شهر کازرون*، مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۴ (۱۳)، ۶۸-۳۹.
- ساخارپولوس، جرج و مورین، وودهاال (۱۳۷۳). *آموزش و توسعه: تحلیلی از گزینش‌های سرمایه‌گذاری*؛ مترجمان: پریدخت وحیدی و حمید سهرابی؛ چاپ دوم، تهران: سازمان برنامه‌وبودجه.
- شویره، کریستی‌ین و فونتن، اولیویه (۱۳۸۵). *واژگان بوردیو*، ترجمه مرتضی کتبی، تهران: نشر نی.
- طلوعی، وحید و خالق پناه، کمال (۱۳۸۷). *روایت‌شناسی و تحلیل روایت*، مجله خوانش شماره ۵۲، صص ۵۱-۴۵.
- غفوری فرد، م (۱۳۹۹). *رونق آموزش الکترونیکی در ایران: پتانسیلی که با ویروس کرونا شکوفا شد*، مجله آموزش پزشکی ایران، ۲۰ (۴)، ۳۳-۳۴.

- فلیک، اووه (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- کرسول، جان (۱۳۹۱). *پژوهش کیفی*، ترجمه‌ی حسن دانایی‌فرد، تهران: انتشارات صفار.
- گرنفل، مایکل (۱۳۸۸). *مفاهیم کلیدی بوردیو*، ترجمه محمد مهدی لیبی، تهران: نشر افکار.
- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۴). *فرایند برنامه‌ریزی آموزشی*. ترجمه فریده مشایخ چاپ شانزدهم، تهران: انتشارات مدرسه.
- گلمکانی، پروین و هروان، حسین و نوغانی، محسن (۱۳۹۲). تبیین جامعه‌شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد؛ و ارائه شده در همایش ملی رفاه اجتماعی در برنامه توسعه ششم.
- محمد پور، احمد (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش*، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- محمدی، م.، کشاورزی، ف.، ناصری جهرمی، ر.، ناصری جهرمی، ر.، حسام پور، ز.، میر غفاری، ف.، ابراهیمی ش. (۱۳۹۹) تجزیه و تحلیل تجربیات والدین دانش‌آموزان دبستانی از چالش‌های یادگیری الکترونیکی با شبکه‌های اجتماعی در هنگام شیوع ویروس کرونا. *تحقیقات آموزشی*، ۸ (۴۰)، ۷۴-۱۰۱.
- مسعودی، عصمت (۱۳۸۰). *طراحی الگوی دسترسی یکسان به فرصت‌های آموزش علمی کاربردی*، رساله دکتری، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تحقیقات و دکتری.
- میرانی سرگزی، نرگس و حیدری آبروان، محمد جواد و عسکری، مهتاب و خوش خواهش، رؤیا (۱۳۹۹)، کرونا و چالش‌های آموزش در ایران، دومین همایش روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره باندوا، ایتالیا.
- نظری رود بالی، فاطمه (۱۳۹۲). مقایسه‌ی مؤلفه‌های نابرابری آموزشی بر اساس مکتب انتقادی با مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در نظام آموزشی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- Brezis, E, S, Hellier, J. (2017) "Social mobility at the top and the higher education system", *European Journal of Political Economy*, S0176-2680(16)30116-1.
- <https://medu.ir/fa?ocode=90580000>.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). *COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). *Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany*, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Macris, Vicki, (1998) "The Ideological Conditions of Social Reproduction", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1).

- Maxwell, Joseph, (1992), Understanding and validity in qualitative research, *Harvard Education Review*, vol.62, No.3.
- Moisl I. A Model of the Student Behaviour in a Virtual Educational Environment. *Int. J. of Computers Communications & Control*. 2008; 3(suppl): 108-115.
- Nash, Roy (2015), Educational Inequality: The Special Case of Pacific Students, *Social Policy Journal of New Zealand*, Issue 15, pp.69-87 .
- Polat, S & Turkyilmaz, A (2019), Inequality of Education in Turkey: A Comparison of Demographic Groups, *Turkish Studies*, November 1, 2019.
- Vignoles. A & Meschi. E (2010). *The Determinants of Non-Cognitive and Cognitive Schooling Outcomes*. Report to the Department of Children, Schools and Families. CEE Special Report 004.

