

بررسی مؤثر بر نابرابری آموزشی در بین دانش آموزان شهر کازرون*

اکبر زارع شاه‌آبادی^۱

لیلا بنیاد^۲

چکیده

نابرابری آموزشی یکی از انواع نابرابری هاست که همواره بر نظام آموزشی کشور سایه افکنده است و وجود نابرابری های آموزشی در کنار دیگر نابرابری ها و در ارتباط متقابل آنها در اغلب و یا همه جوامع وجود دارد. این مقاله سعی دارد تا به بررسی عوامل مؤثر بر نابرابری آموزشی در شهر کازرون بپردازد. روش تحقیق در پژوهش حاضر از نوع پیمایشی و ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه است. جامعه‌ی آماری پژوهش را افراد سرپرست خانوار در شهر کازرون تشکیل می‌دهند و براساس فرمول کوکران تعداد ۲۷۵ نفر بعنوان نمونه به شیوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد 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.

کلید واژه: نابرابری آموزشی، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، نوع مدرسه، بعد خانوار.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۲/۳/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۲۱

۱- دانشیار بخش جامعه‌شناسی دانشگاه یزد، یزد، ایران. A_zare@yazd.ac.ir

۲ - کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه یزد، یزد، ایران lielabonyad@yahoo.com

۱- مقدمه و بیان مساله

نابرابری اجتماعی یکی از مهمترین مباحث در علوم اجتماعی و به خصوص جامعه‌شناسی است که همواره ذهن نویسندگان و نظریه‌پردازان را به خود مشغول داشته است این نویسندگان و نظریه‌پردازان کوشیده‌اند این پدیده را به کمک مفاهیمی چون طبقه اجتماعی و قشربندی اجتماعی تبیین کنند (اجتهادی، ۱۳۹۰: ۱) بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد که «نابرابری انسان‌ها» در همه جوامع انسانی و در همه دوره‌های تاریخی همواره وجود داشته است هیچ جامعه‌ای را در هیچ یک از دوره‌های تاریخی زندگی اجتماعی انسان نمی‌توان یافت که در آن پدیده نابرابری مشاهده نشده باشد.

در این میان جامعه‌های نخستین نیز استثناء نبوده‌اند هرچند که نابرابری در میان جوامع گاه بسیار نامحسوس بوده است. تاریخ اندیشه اجتماعی نیز گواهی می‌دهد که نابرابریها به ویژه نابرابری اجتماعی، اقتصادی و سیاسی همواره یکی از مهمترین دغدغه‌های ذهنی فیلسوفان و نظریه پردازان دانش‌های اجتماعی بوده و هست (نولان و لنسکی، ۱۹۹۸).

آموزش و پرورش پدیده‌ای عام و در عین حال منحصر به فرد است و یکی از پایه‌های اساسی هر جامعه را تشکیل می‌دهد و جامعه بدون آن نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد و منحصر به فرد از آن جهت که در رابطه با همه ابعادش، حاصل یک فرهنگ معین است. بنابراین بررسی آن مهم است. چون این امکان را فراهم می‌کند که به جامعه در همه اشکال پیچیده‌اش نزدیک شده و ساخت‌های عمیق زندگی مادی و غیرمادی را آشکار نماید. البته به شرط آنکه به یاد داشته باشیم که بدون تضاد نیست و در ضمن از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. در واقع می‌توان گفت آموزش و پرورش فرآیندی است که از طریق آن دانش موجود انتقال و مرزهای دانش گسترش می‌یابد پس کارکرد آن یکی از مسائل اساسی در جامعه‌شناسی، نابرابری اجتماعی می‌باشد که بیش تر هم محافظه‌کارانه و هم خلاق است. مباحث در طبقه اجتماعی متمرکز است، باتوجه به این که این پدیده بعد اساسی قشربندی اجتماعی به شمار می‌رود. هرچند بیش از ۳۰ سال است که جامعه‌شناسان به این نتیجه رسیده‌اند که جنس و نژاد در ساخت نابرابری سهیم است و حتی گفته‌اند که مطالعه‌ی قشربندی اجتماعی در تفکرات جامعه‌شناختی جریانی مردانه بوده است و به همین جهت زنان از مطالعات در این حوزه کنار گذاشته شده‌اند (زنجانی‌زاده، ۱۳۸۶: ۵۶).

آموزش و پرورش برای بالابردن شانس زندگی برابر در جامعه ضروری است. در جهان کنونی یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و نحوه بهره‌مندی از آن است بر همین اساس کشورها مخصوصاً کشورهای در حال توسعه درصدد ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی همگان به نظام آموزشی با کیفیت بالا هستند (علاقه‌بند، ۱۳۸۰: ۶۱) کارکرد آموزش و پرورش شامل آموزش و پرورش عمومی، آموزش فنی و حرفه‌ای، کشف و بسط دانش جدید و کاربرد علم و دانش برای حل مسائل اجتماعی و ارتقای سطح زندگی در جامعه است (اردهایی و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۲۶). نهاد آموزش در هر

جامعه‌ای مسؤول ایجاد امکانات و فرصت‌های برابر آموزشی برای همه افراد کشور فارغ از جنس، نژاد، طبقه و قومیت است (ظهره‌وند، ۱۳۸۵: ۱۴۷). عدالت اجتماعی از عناصر مهم ثبات و قوام جامعه است و زمانی که وجود آن کم‌رنگ و یا بی‌رنگ شود ناگزیر پیامدهای خطرآفرینی را به بار خواهد آورد و چه بسا شالوده حکومت‌ها را متزلزل خواهد ساخت. زوال عدالت و یا افزایش نابرابری اجتماعی می‌تواند طغیان اعتراضات مردمی علیه حکومت را شدت بخشد و در نهایت، سرنگونی حکومت را به ارمغان آورد. در واقع «رابطه بین نابرابری و شورش یک رابطه تنگاتنگ و متقابل است و این که تلقی بی‌انصافی عنصر مشترک شورش‌گری در جوامع است به اندازه کافی روشن می‌باشد» (آمرتیا سن، ۱۳۸۱: ۵).

از جمله مهمترین مطالباتی که ذیل عدالت اجتماعی بر آن تأکید می‌گردد لزوم دسترسی برابر همه اعضاء جامعه به فرصت‌ها و امکانات آن می‌باشد که در این بین توزیع برابر فرصت‌های آموزشی، جایگاه مهم و بنیادینی را به خود اختصاص داده و مقوله‌ای است که مردم، همواره بر لزوم استقرارش صحه می‌گذارند (کچوییان و آقاپور، ۱۳۸۵: ۱۱۷).

نابرابری‌های آموزشی و عدالت آموزشی، مفاهیمی هستند که همانند دو روی یک سکه، واقعیتی به نام میزان دسترسی دانش‌آموزان و لازم‌التعلیمان طبقات، جنسیت‌ها، نژادها، فرهنگ‌ها و مناطق متفاوت را به تحصیل، تعریف می‌کنند. به عبارت دیگر، افزایش هر روی سکه موجب کاهش روی دیگر آن خواهد شد. با این وصف، چنانچه جامعه‌ای بخواهد در جهت بسط عدالت آموزشی حرکت کند، ناگزیر است نابرابری فرصت‌های آموزشی را کاهش دهد. این ضرورت، به عنوان یک حرکت اصلاحی، همواره مورد توجه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران آموزشی کشورهای گوناگون بوده است. چرا که نابرابری فرصت‌های آموزشی، از یک سو می‌تواند موجب ایجاد زیان‌های درون سیستمی، مانند افزایش افت تحصیلی شود و از سوی دیگر، نظام اجتماعی را دچار بحران کند (دهقان، ۱۳۸۳: ۴۲).

برابری فرصت‌ها در بعد کلان نوعی نگاه انسان‌گرایانه را با خود به همراه دارد که غالباً به عنوان یک شاخص توسعه در نظر گرفته می‌شود در این تعبیر برابری فرصت‌ها همانند یک ارزش محسوب می‌شود و آموزش و پرورش باید بتواند آن را در نظام شخصیتی انسان توسعه یافته تعبیه کند (سرخ، ۱۳۸۶: ۱۰۶).

«نابرابری فرصت‌های آموزشی» مفهومی است که در اواخر دهه‌های قرن بیستم، توجه پژوهشگران زیادی را به خود معطوف داشته است اما فرصت مساوی برای آموزش، با چه تعریفی به کار می‌رود؟ این واژه به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن، حتی افراد فاقد پایگاه مناسب و ثروت و یا عضو گروه‌هایی که از امکانات و امتیازات ویژه برخوردار نیستند، امکان تحرک اجتماعی با توسل به تحصیل را داشته باشند. به عبارت دیگر، بدون در نظر گرفتن جنسیت، پایگاه اجتماعی، اقلیت یا اکثریت بودن، نژاد و مانند آن، بتوانند به صورت مساوی از امکان دستیابی به یک پایگاه اقتصادی-اجتماعی بالا در جامعه برخوردار باشند. این امر در وهله اول نیازمند رفع موانع پیشرفت شخصی افراد جامعه است. یکی از موانع جدی، کمبود

امکانات مادی پیشرفت در بعد تحصیلی است که کلمن از آن با تغییر «فراهم کردن امکان آموزش یکسان برای کودکان، فارغ از سوابق خانوادگی» یاد می‌کند در سطحی وسیع‌تر، ابعاد غیرمادی امکانات و تسهیلات آموزشی برابر را می‌توان به حیظه‌های مانند ارزش‌ها، انگیزه‌ها و رغبت‌های تحصیلی برابر نیز تسری داد (دهقان، ۱۳۸۳: ۴۲)

واقعیت این است که در بسیاری از جوامع و از جمله جامعه‌ی خودمان، انگیزه‌ها، رغبت‌ها و ارزش‌ها به مثابه فرصتی برابر، بین همه مردم یکسان توزیع نشده‌اند. پائین‌بودن انگیزه‌ها و رغبت‌ها را شاید بتوان بسیار مهم‌تر از تسهیلات مادی تحصیلی تلقی کرد؛ چرا که کمبود و کاهش آن‌ها، بر یادگیری و نهایتاً موفقیت تحصیلی تأثیر منفی دارد. همان‌طور که میل به یادگیری را از بین می‌برد، مانع تحقق آن می‌شود و یا به فراموش کردن آنچه که یاد گرفته شده است، کمک می‌کند. (همان، ۴۳) با وجود اینکه اندیشمندان عوامل مختلفی از جمله استعداد، علاقه و گرایش را در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند اما زمینه خانوادگی را به عنوان مهمترین عامل در دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی بهتر ذکر کرده‌اند به عبارتی می‌توان گفت رابطه بین خواستگاه اجتماعی و موفقیت تحصیلی محصول پیچیده: تفاوت فرهنگی انتقال یافته به کودک، انگیزش‌های تحصیلی متفاوت و تکرار‌گزینش‌های تحصیلی است (کاشی، ۱۳۷۳: ۹۳)

با توجه هدف اصلی این پژوهش بررسی جامعه‌شناختی نابرابری آموزشی در شهر کازرون و عوامل مؤثر بر آن می‌باشد.

با توجه به مباحث فوق‌سؤالات اساسی تحقیق حاضر عبارت است از:

میزان نابرابری آموزشی در شهر کازرون چه اندازه است؟ و چه عواملی بر آن تأثیر دارد؟

بدون وجود کمترین تردید در بدیهیاتی نظیر نیاز بی‌بدیل به آموزش، ضرورت روزآمدی آموزش‌ها و ناگزیر بودن از وجود سازمان‌های مجری آموزش، جد از کارکردهای تحسین‌برانگیز و متعدد آموزش و پرورش و ضرورت تلاش مقدس برای ایجاد فرصت‌های برابر برای تحصیل همگانی به عنوان بخشی از حقوق انسانی مردمان، بحث از کارکرد برابرساز اجتماعی برای آموزش و پرورش، مدت‌هاست که مورد تردید قرار گرفته است.

این موضوعی است که باید آموزش و پرورش ایران، البته با چند دهه تاخیر، اتفاق بیفتد تا با واقع‌بینی بیشتری در سیاست‌گذاری‌ها اعمال شود و از توهم و آرمان‌های دست‌نایافتنی بکاهد. در پیشینه تاریخی ایران، آموزش و پرورش مدرن سابقه چندانی ندارد و آنچه در عرصه تعلیم و تربیت، چه قبل از اسلام و چه از قرن سوم هجری به بعد، در قالب نظامیه‌ها دار الفنون و حتی در مدارس مدرن، رخ داده، بیشتر خدمت به طبقه فرداست و ممتاز بوده است. شاید در واکنش به همین پیشینه بود که بعد از انقلاب اسلامی، توجه به آموزش و پرورش به منظور برقراری عدالت اجتماعی مورد توجه جدی قرار گرفت. مطابق اصل سوم

قانون اساسی، برای بالا بردن سطح آگاهی‌های عمومی، جمهوری اسلامی موظف است از راه‌های مختلف، از جمله با تعیبه آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان اقدام نماید، همچنین در اصل سی‌ام، دولت موظف شده تا وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد. دولت نیز مدارس را به حاشیه شهرها و دورترین نقاط کشور برد و شکاف آموزشی شهر و روستا و زن و مرد کاهش چشمگیری پیدا کرد (ابوالحسینی، ۱۳۸۹: ۱۷).

یکی از مهم‌ترین اولویت‌ها در فلسفه وجودی آموزش و پرورش‌ها و نیز یکی از کارکردهای امروزی آن‌ها، ایجاد تمهیدات و مقدمات لازم برای ارضای نیاز به رشد و تعالی فردی از راه یادگیری و تأمین نیروی انسانی متخصص برای آینده کشورهاست. نظام‌های آموزشی امروزه بیش از پیش در خدمت ترویج آرمان‌های مشترک بشری قرار گرفته‌اند، به گونه‌ای که تبدیل انبوه جمعیت به انبوه نیروی انسانی مؤثر و مفید، از مأموریت‌های بی‌بدیل آموزش و پرورش‌ها تعریف شده است. ولی در جهان سوم، انتظار افکار عمومی و بسیاری از قانونگذاران از همگانی‌شدن و فراگیری آموزش و پرورش، ایجاد فرصت‌های برابر به منظور کاهش فاصله طبقاتی در جامعه مدرن است، حال آن که براساس تجربیات موجود، انتظار فوق برآورده نشده است. به اعتقاد بوردیو، دموکراتیزاسیون آموزش و پرورش و عمومیت یافتن تحصیلات به قشرهای پایین جامعه، نتوانسته به افزایش تساوی میان شهروندان منجر شود و برابری را در جوامع گسترش دهد، بلکه بالعکس، مدرسه بیشتر جنبه کارکرد «بازتولید طبقات» را حتی در کشورهای پیشرفته صنعتی، ایفا نموده است (بوردیو، ۱۳۶۳: ۲۷).

از این دیدگاه، اراده تحقق دموکراسی از طریق همگانی‌شدن آموزش و پرورش، مفهومی متناقض و پارادوکسیکال و غیرقابل تحقق است؛ آموزش همگانی حتی به تقاضای ایجاد دولت رفاه منجر شده است، دولتی که همواره باید برای پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی، برنامه‌ریزی و مداخله کند. می‌توان قبول کرد که آموزش و پرورش جدید، الزاماً به کاهش فاصله طبقاتی و از میان‌بردن نابرابری‌ها منجر نمی‌شود. پژوهش‌های بسیاری در اروپای شرقی و حتی شوروی سابق، نشانه‌های فراوانی از نابرابری ناشی از عدم تساوی شرایط در آموزش و پرورش و نابرابری اجتماعی ناشی از آن را نشان می‌دهند (توسلی، ۱۳۸۳).

۲- بخشی از چالش‌های آموزش و پرورش ایران در دستیابی به برابری و عدالت

اگر مدل کارشناسان یونسکو را برای بررسی برابری در آموزش و پرورش ایران، ملاک عمل قرار دهیم، نخست باید به نابرابری‌ها از نقطه نظر دسترسی (برخوردارای آموزشی) پرداخت.

جدول شماره (۱) - پوشش تحصیلی ویژه سنی (۱۷-۱۱)

پایه تحصیلی/سال	جمعیت	دانش آموز	معکوس پوشش تحصیلی در سال ۱۳۸۳	تعداد بازمانده از تحصیل
اول راهنمایی (۱۱ ساله)	۱۵۹۵۶۹۹	۱۵۵۹۱۱۲۳	۱.۹۹	۳۱۵۷۶
دوم راهنمایی (۱۲ ساله)	۱۶۵۷۳۱۲	۱۵۵۸۱۵۸	۵.۹۸	۹۹۱۵۵
سوم راهنمایی (۱۳ ساله)	۱۷۲۵۱۰۶	۱۵۶۲۰۹۲	۹.۴۵	۱۶۳۰۱۴
اول متوسطه (۱۴ ساله)	۱۷۴۳۶۳۰	۱۵۸۹۰۸۵	۵.۸۶	۱۵۴۵۴۵
دوم متوسطه (۱۵ ساله)	۱۷۶۵۰۹۷	۱۱۱۲۳۱۳۶	۳۶.۳۷	۶۴۱۹۶۱
سوم متوسطه (۱۶ ساله)	۱۸۷۸۵۹۱	۱۱۰۶۶۴۶	۴۱.۰۹	۷۷۱۹۴۵
پیش دانشگاهی (۱۷ ساله)	۱۸۷۸۰۵۹	۶۰۵۲۴۴	۶۷.۷۷	۱۲۷۲۸۱۵
جمع کل (۱۷-۱۱ ساله)	۱۲۲۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۲۵.۶۱	۳۱۳۵۰۱۱
پوشش واقعی	۱۲۲۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۳۱	۳۷۹۳۹۳۳

در کشور ما با وجود آموزش عشایر، نهضت سوادآموزی، اجرای طرح آموزش برای همه، آموزش بزرگسالان، آموزش از راه دور و ...، حجم بازمانده از تحصیل بالاست. پدیده فوق، عمدتاً نتیجه شیوه‌های غیرقابل انعطاف آموزشی، پدیده درونی اتلاف در آموزش و پرورش و نابرابری فرصت‌های تحصیلی از یک سو و عدم دسترسی عملی دانش‌آموزان، به دلایلی نظیر زیستگاه سیار، فقر مالی، مشکلات فرهنگی یا روحی یا اجبار برای کار در کودکی و یا زندگی در خارج از کشور و ... به پردیس مدرسه از دیگر سوست. در این راستا، نظام اجتماعی و براساس قوانین موضوعه، مشخصاً آموزش و پرورش، وظایف خطیری را حسب اصول سوم و سی‌ام قانون اساسی، بویژه پس از در اختیار داشتن امکان ارائه آموزش از راه دور بر عهده دارد. در کشور ما براساس محاسبات به انجام رسیده در سال ۱۳۸۳، حدود سیزده میلیون و دویست هزار نفر بازمانده از تحصیل بین سنین ۱۱ تا ۵۴ سال وجود دارد (جدول شماره یک) که بیش از سه میلیون و یکصد هزار نفر آنان از مشمولان افراد واجب‌التعلیم، یعنی در سنین ۱۱ تا ۷۱ سال هستند (جدول شماره دو).

این رقم، عمدتاً مخاطبان آموزش از راه دور هستند که از نظر حجمی با افزایش آماری چند سال اخیر، معادل کلیت جمعیت آموزش و پرورش کشور در هر سه مقطع تحصیلی به شمار می‌روند. البته ایجاد فرصت‌های برابر برای تحصیل با در دسترس مالی و جغرافیایی قراردادن مدرسه برای تمامی آحاد واجد شرایط با نفی هرگونه تبعیض طبقاتی، جنسیتی، قومی و مذهبی به یقین اقتضای عدالت بوده و با منافع ملی و توسعه کشور کاملاً سازگاری دارد.

جدول شماره (۲) - پوشش تحصیلی ۱۷-۱۱ ساله در پنج دوره (تا افراد ۴۴ ساله)

پایه تحصیلی / سال	جمعیت	دانش آموز	معکوس پوشش تحصیلی	تعداد بازمانده از تحصیل	بازمانده به دلیل عدم دوره ابتدایی	پیش بینی میزان مرگ و میر.....	بازمانده از تحصیل واقعی	مجموع بازماندگان از تحصیل
۴۹-۵۰ تا ۵۵-۵۶	۵۳۲۴۱۸۲	۲۳۱۰۴۹۹	۵۶.۶۰	۳۱۰۳۶۸۳	۴۰۲۹۹۵	۴۵۳۸۲	۲۵۶۵۳۰۶	۲۹۶۸۳۰۱
۵۶-۵۷ تا ۶۲-۶۳	۶۵۷۵۳۲۶	۲۸۳۲۸۴۱	۵۶.۹۲	۳۷۴۲۴۸۵	۴۸۰۷۳۹	۵۴۱۳۷	۳۲۰۷۶۰۹	۳۶۸۸۳۴۸
۶۳-۶۴ تا ۶۹-۷۰	۸۱۵۱۹۸۰	۵۰۵۲۱۴۸	۳۸	۳۰۹۹۸۳۲	۷۵۸۱۴۹	۷۵۳۷۷	۲۲۵۶۳۰۶	۳۰۱۴۴۵۵
۷۰-۷۱ تا ۷۶-۷۷	۱۲۲۹۴۳۷۰	۸۹۸۷۵۳۶	۲۶.۹	۲۳۰۶۸۳۲	۷۹۸۳۵۴	۸۹۹۰۴	۲۴۱۸۵۷۶	۳۳۱۶۹۳۰
۷۷-۷۸ تا ۸۲-۸۳	۱۲۲۳۸۴۹۵	۹۱۰۳۴۸۴	۲۵.۶۱	۳۱۳۵۰۱۱	۵۴۷۲۷۲	۶۱۶۳۰	۲۵۲۶۱۰۵	۳۰۷۳۳۸۱

وجود نابرابری‌های آموزشی در کنار دیگر نابرابری‌ها و در ارتباط متقابل آنها در اغلب و یا همه جوامع وجود دارد. این را می‌توان نقطه ضعف نظام آموزشی یا کل نظام اجتماعی دانست نابرابری‌های موجود در جوامع در نظام آموزشی نیز منعکس می‌شوند حقیقت این است که چنانچه اغلب مطرح می‌شود فرصت‌های آموزشی برابر نمی‌شود مگر آنکه پیش از آن در جامعه به طور منصفانه‌ای مساوات برقرار شده باشد زیرا والدین نمی‌توانند به طور وسیعی مانع از تأثیر امتیازات و محرومیت‌هایشان بر فرزندان شوند این به همان قضیه‌ای مربوط می‌شود که پروفیسور مید تأثیر متقابل عوامل نیک‌بختی را در سیستمی پیچیده بیان می‌کند؛ اینکه بی‌شک آموزش که البته خودش یکی از عوامل این سیستم است همیشه زمینه‌ی مثبت را ایجاد می‌کند و هرگز زمینه‌ی منفی به وجود نمی‌آورد به عبارت دیگر و به عنوان یک قانون آموزش عوامل

دیگری را تقویت می‌کند. هیچ‌گاه تأثیرات دیگر عوامل سیستم را خنثی نمی‌کند عواملی چون جنسیت، زیبایی و ارتباط اجتماعی (پیتر و دیگران، ۱۹۷۴: ۳۹)!

۳- واقعیت‌های نظام آموزشی در ایران

نظام آموزشی ایران در ۲۰ سال گذشته دستخوش دگرگونی‌های چشمگیری شده است. این دگرگونی‌ها عرصه‌های مختلف مربوط به آموزش دوره‌های اخیر تحصیلی از کودکان تا دانشگاه را در بر می‌گیرند. در میان تحولات اخیر بدون تردید تلاش گسترده مسئولان آموزش ایران برای عملی کردن آنچه که خود «اسلامی کردن» مدارس و دانشگاه‌ها می‌نامند جای بسیار مهمی را به خود اختصاص می‌دهد. حاصل این تلاش‌ها در جهت «اسلامی کردن»، آمیختن برنامه‌های آموزشی و محتوای دروس با ارزش‌ها و گرایش‌های آشکار مذهبی و سیاسی است که در تاریخ معاصر ایران سابقه ندارد. از سوی دیگر، روندهای رشد کمی نظام‌های آموزشی در دو دهه گذشته مانند سال‌های پیش از انقلاب ۱۳۵۷ ادامه یافته و در برخی مقاطع مانند آموزش عالی از شتاب بیشتری هم برخوردار شده است. این رشد کمی پرشتاب دانش‌آموزان و دانشجویان نه تنها گسترش پوشش آموزشی گروه‌های مختلف سنی را در پی آورده است، بلکه بر وضعیت نابرابرهای موجود در برخورداری از امکانات آموزشی هم آثار فراوانی برجا گذاشته است (پیوندی، ۱۳۷۸: ۷۲۹).

۴- دوره قبل از انقلاب اسلامی

همان‌طور که داده‌های جدول نشان می‌دهند میزان باسوادی کل جمعیت در سال ۱۳۴۵، ۵/۲۹ درصد می‌باشد و به عبارت دیگر در این سال حدود ۷۰ درصد جمعیت کشور بی‌سواد می‌باشند. از کل مردان کشور، ۴۰/۱ درصد و از زنان هم تنها حدود ۱۷/۹ درصد جزو افراد باسواد محسوب می‌گردیده‌اند. مناطق شهری در قیاس با مناطق روستایی، شرایط بهتری در این سال دارند به طوری که از کل شهرنشینان ۵۰/۴ درصدشان باسواد بوده‌اند.

در روستاها شدت بی‌سوادی کاملاً آشکار است و رقم ۱۵ درصدی باسوادی روستاییان دلالت بر این موضوع دارد. همانند شهرها و البته با فاصله بسیار بیشتری، محرومیت زنان (۴/۳ درصد) از حیث دسترسی به سواد نسبت به مردان در روستاها واقعیتی انکارناپذیر است. اگر سهم زنان شهری را نسبت به زنان روستایی مقایسه نماییم متوجه خواهیم شد که زنان شهری بیش از ۹ برابر زنان روستایی به آموزش

دسترسی داشته‌اند) مردان شهری هم حدود ۱۲ برابر از میزان باسوادی بالایی نسبت به زنان روستایی برخوردار بوده‌اند.

جدول شماره (۳) - نرخ باسوادی به تفکیک منطقه و جنس (دوره قبل و بعد از انقلاب اسلامی)

۱۳۷۵			۱۳۶۵			۱۳۵۵			۱۳۴۵				
مرد و زن	زن	مرد	مرد و زن	زن	مرد	مرد و زن	زن	مرد	مرد و زن	زن	مرد		
۸۵/۷	۸۱/۷	۸۹/۶	۷۳/۱	۶۵/۲	۸۰/۶	۶۵/۵	۵۵/۶	۷۴/۴	۵۰/۴	۳۸/۹	۶۱/۵	شهری	کل کشور
۶۹/۶	۶۲/۴	۷۶/۷	۴۸/۲	۳۶	۶۰/۱	۳۰/۵	۱۷/۳	۴۳/۶	۱۵/۱	۴/۳	۲۵/۴	روستایی	
۷۹/۵	۷۴/۲	۸۴/۷	۶۱/۹	۵۱/۹	۷۱/۴	۴۷/۵	۳۵/۵	۵۸/۹	۲۱/۴	۱۷/۹	۴۰/۱	کل	
۸۶/۹	۸۳/۶	۹۰/۱	۷۵/۵	۶۵/۵	۸۲	۶۱/۱	۴۹/۹	۷۱/۵	۴۰/۲	۲۶/۲	۵۳/۷	شهری	اصفهان
۷۸/۱	۷۳	۸۳	۶۲/۴	۵۲	۷۲	۳۸/۳	۵۴/۶	۲۱/۶	۲۰/۵	۵/۸	۳۵	روستایی	
۸۴/۷	۸۱	۸۸	۷۰/۹	۶۲/۷	۷۸/۵	۵۲/۹	۳۹/۱	۶۵/۶	۳۰/۸	۱۶/۴	۴۴/۸	کل	
۸۹	۸۶/۲	۹۱/۷	۷۸	۷۱/۸	۸۳/۸	۶۸/۵	۶۰/۲	۷۵/۸	۴۹	۳۵/۴	۶۲/۶	شهری	سمنان
۷۴/۶	۶۹	۷۹/۹	۶۰	۵۱/۳	۶۸/۴	۵۰	۴۰/۶	۵۹/۳	۳۲/۶	۱۶/۴	۴۹/۵	روستایی	
۸۴/۵	۸۰/۸	۸۸	۷۰/۵	۶۳/۳	۷۷/۴	۵۷/۲	۴۸	۶۶	۴۳/۸	۲۹/۳	۵۸/۵	کل	
۸۶/۲	۸۲/۵	۸۹/۶	۷۱	۵۷	۸۱	۵۸/۸	۴۶	۷۱/۳	۳۸/۹	۲۳/۷	۵۴/۵	شهری	یزد
۷۶	۷۱/۴	۸۰/۴	۵۲/۴	۳۸/۵	۷۰/۸	۴۲	۳۷/۸	۵۷/۲	۲۰/۷	۷	۳۵	روستایی	
۸۳/۶	۷۹/۷	۸۷/۳	۶۲/۹	۴۷/۷	۷۷	۵۲/۵	۳۹	۶۶	۲۸/۹	۱۴/۵	۴۳/۹	کل	
۷۶/۸	۶۷/۸	۸۵/۲	۵۴/۶	۴۰/۹	۶۷/۲	۵۴/۸	۴۱/۷	۶۵/۶	۴۳/۱	۲۸/۴	۵۵/۷	شهری	کردستان
۵۸/۵	۴۶	۷۱/۳	۲۹/۱	۱۱/۶	۴۵/۷	۲۱/۳	۶/۴	۳۵/۳	۸/۳	۱/۳	۱۴/۷	روستایی	
۶۸/۳	۵۷/۴	۷۸/۸	۳۹/۲	۳۳/۲	۵۴/۳	۲۹/۷	۱۴/۹	۴۳/۴	۱۴/۳	۵/۷	۲۱/۸	کل	
۸۷/۵	۸۳/۲	۹۲	۳۷/۷	۶۳/۱	۸۲/۹	۶۹/۹	۵۶/۹	۸۰	۴۹/۹	۳۵/۹	۶۲/۳	شهری	کهگیلویه و بویر احمد
۶۷/۵	۵۸/۹	۷۶/۳	۴۵/۸	۳۱/۷	۵۹/۴	۲۵/۱	۱۳/۳	۳۶/۴	۱۳/۴	۳	۲۰/۹	روستایی	
۷۵/۵	۶۸/۳	۸۲/۶	۵۳/۳	۳۹/۹	۶۶	۳۱/۱	۱۸/۸	۴۲/۷	۱۶/۲	۶/۳	۲۵	کل	
۷۰/۷	۶۴/۴	۶۸/۸	۵۱/۵	۴۱/۷	۶۰/۷	۵۶/۲	۴۳/۷	۶۷/۳	۴۳/۱	۲۸/۷	۵۶/۵	شهری	سیستان و بلوچستان
۶۴/۴	۳۶/۴	۵۶/۳	۲۵/۷	۱۴/۶	۳۶/۵	۲۰/۶	۱۴/۴	۲۹/۶	۹/۵	۱/۹	۱۶/۷	روستایی	
۵۷/۳	۴۸/۸	۶۵/۴	۳۵/۹	۲۵/۳	۴۶/۲	۲۹/۴	۱۹/۱	۳۹/۲	۱۴/۹	۶/۲	۳۳/۱	کل	

در سال ۱۳۵۵ میزان باسوادى تا حدودى رشد نموده است به گونه‌اى كه نسبت كل باسوادى به ۴۷/۵ درصد مى‌رسد (رشد ۱۷/۵ درصدى نسبت به سال ۱۳۴۵)، بيشترين رشد هم در روستاها و به ويژه در بين زنان آنها مشاهده مى‌گردد. باسوادى زنان روستايى در اين سال نسبت به سال ۱۳۴۵ حدود ۴ برابر افزايش يافته و آمار كل روستاها هم تقريباً ۱۵ درصد بيشتر از قبل گرديده است. استان‌هاى توسعه يافته در سال ۱۳۴۵ به طور ميانگين ۵/۳۴ درصد مردمانشان باسواد بوده‌اند (اصفهان ۳۰/۸ درصد، سمنان ۴۳/۸ درصد و يزد ۲۸/۹ درصد). در حالى كه اين رقم در استان‌هاى كمتر توسعه يافته به طور متوسط ۱۵ درصد مى‌باشد (نرخ باسوادى استان‌هاى توسعه يافته بيش از ۲ برابر استان‌هاى كمتر توسعه يافته در سال ۱۳۴۵ بوده است). ميانگين باسوادى در مناطق شهري استان‌هاى توسعه يافته حدود ۴۳ درصد در استان‌هاى كمتر توسعه يافته ۴۵ درصد مى‌باشد، لذا ميزان سواد در مناطق شهري اين استانها تا حدودى بيشتر است. روستاهاى مناطق كمتر توسعه يافته در سال ۱۳۴۵ آشكارا از بى‌سوادى رنج مى‌برند. ميانگين باسوادى در آنها حدود ۱۰ درصد برآورد گرديده كه از آمار شهرهاى آنها بسيار كمتر است (اين رقم در مناطق روستايى استان‌هاى توسعه يافته به طور ميانگين ۲۵ درصد مى‌باشد).

از كل جمعيت روستايى در سيستان و بلوچستان ۹/۵ درصد، كهگيلويه و بويراحمد ۱۲/۴ درصد و كردستان ۳/۸ درصد باسواد بوده‌اند. ميانگين سواد زنان روستايى ۲ درصد بوده كه از محروميت شديد اين قشر حكايت دارد.

در سال ۱۳۵۵، وضعيت باسوادى در استان‌هاى كمتر توسعه يافته با بهبود نسبي همراه شده و آمار كل استان‌هاى مذكور نسبت به سال ۱۳۴۵، ارتقاء پيدا کرده به ويژه وضع زنان روستايى با رشد قابل توجهى روبرو بوده و ۵ برابر بيشتر گرديده است. بنابراين آمار جداول كاملاً گوياي نابرابرى فضايى از لحاظ دسترسى به آموزش است. نابرابرى جنسيتى در آموزش هم در همه مناطق مورد بررسى به وضوح به چشم مى‌خورد. محروم‌ترين قشر از لحاظ دسترسى به سواد، زنان روستايى استان‌هاى كمتر توسعه يافته بوده‌اند. براى مثال ميزان باسوادى زنان روستايى در كردستان ۶/۴ درصد بوده كه با ميزان باسوادى ۷۵/۸ درصدى مردان شهري در سمنان اختلاف بسيار فاحشى دارد (باسوادى مردان شهري سمنان حدود ۱۲ برابر بيشتر از زنان روستايى كردستان است) (كچوييان و آقاپور، ۱۳۸۵: ۱۲۸-۱۲۶).

۵- دوره پس از انقلاب اسلامى

داده‌هاى جدول نشان مى‌دهند كه در سال ۱۳۶۵ و ۱۳۷۵ تعداد افراد باسواد رشد قابل توجهى داشته است. در سال ۱۳۶۵ از كل جمعيت ۶ ساله به بالاتر در کشور حدود ۶۲ درصد باسواد بوده‌اند كه در سال ۷۵ اين رقم با ۱۷/۵ درصد رشد به ۷۹/۵ درصد مى‌رسد، در روستاها ۴۸/۲ درصد و در شهرها ۷۳/۱

درصد افراد جمعیت، باسواد بوده‌اند که این ارقام در سال ۷۵ به ترتیب ۶۹/۸ و ۸۵/۷ درصد گردیده است اما در هر دو سال زنان در مقایسه با مردان و روستاها در قیاس با شهرها، بی‌سوادان بیشتری را دارند برآیند داده‌های مربوط به وضعیت سواد در استانها به این صورت می‌باشد که در سال‌های ۱۳۶۵ و ۱۳۷۵ میانگین کل استان‌های توسعه یافته ۶۸ و ۸۲ درصد و میانگین استان‌های کمتر توسعه یافته در همان سال‌ها به ترتیب ۴۳ و ۶۷ درصد می‌باشد. فاصله استان‌های گروه اول با گروه دوم در سال ۷۵ نسبت به سال ۶۵ کمتر شده است

میانگین نرخ باسوادی در مناطق شهری در سال‌های مذکور برای استان‌های توسعه یافته حدود ۷۵ و ۸۷ درصد و برای استان‌های کمتر توسعه یافته ۶۰ و ۷۸ درصد می‌باشد. میزان این نسبت در روستاهای استان‌های توسعه یافته معادل ۸۵ و ۷۶ درصد در استان‌های گروه دوم، ۳۳/۵ و ۵۷/۴ درصد برآورد گردیده است. نسبت مردان باسواد شهری در استان‌های توسعه یافته به طور میانگین در سال‌های ۱۳۶۵ و ۱۳۷۵ به ترتیب ۸۲/۲ و ۵/۹۰ درصد (و مردان روستایی نیز ۷۰/۴ و ۸۱/۱ درصد) بوده و این نسبت برای زنان شهری آنها ۶۵/۷ و ۸۴/۱ درصد و زنان روستایی شان ۴۷/۳ و ۷۱ درصد محاسبه شده است.

در استان‌های کمتر توسعه یافته میانگین نرخ باسوادی مردان شهری در سال‌های مذکور، ۲/۷۰ و ۸۴/۷ درصد و مردان روستایی ۴۷/۲ و ۶۷/۹ درصد به نظر می‌رسد اما این رقم در خصوص زنان شهری آنها به ۴۳/۹ و ۷۱/۸ و زنان روستایی ۱۹/۳ و ۴۷ درصد تغییر پیدا کرده است. در سال ۱۳۶۵ بیشترین میزان باسوادی مردان شهری با ۸۳/۸ درصد در سمنان و کمترین نرخ آن در میان زنان روستایی کردستان با ۱۱/۶ درصد مشاهده می‌گردد. در سال ۱۳۷۵ نیز بالاترین نرخ باسوادی در شهرها در مناطق توسعه یافته و در بین مردان آن با ۹۱/۷ درصد به سمنان متعلق می‌باشد و کمترین میزان باسوادی هم در روستاها (در مناطق کمتر توسعه یافته) و در بین زنان آنها با ۳۶/۴ درصد در سیستان و بلوچستان دیده می‌شود (کچوییان، ۱۳۸۶: ۱۲۹-۱۲۸). همچنین افزایش روزافزون تقاضا برای ورود به دانشگاه به یک چالش اساسی در ساختار نظام آموزشی کشور تبدیل شده است.

باوجود تنوع مراکز و واحدهای دانشگاهی (دولتی، پیام‌نور، آزاد، غیرانتفاعی و...) هنوز تعادل مناسب و منطقی بین تعداد متقاضیان ورود به دانشگاه و فرصت‌های آموزشی به وجود نیامده است. نگاهی به آمار داوطلبان آزمون سراسری در سال ۱۳۸۰ و ظرفیت‌های پذیرش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (اعم از دولتی و آزاد) نشانگر این واقعیت است که اقبال و توجه به آموزش عالی و تقاضا برای ورود به دانشگاه بسیار بیشتر از ظرفیت‌ها و امکانات موجود است. براساس آمار منتشره از سوی سازمان سنجش آموزش کشور در آزمون سراسری سال ۱۳۸۰، ۱۴۳۱۱۲۴ نفر شرکت کرده‌اند که نسبت به آزمون ۱۳۷۹، حدود ۹۱۹۹۰ نفر افزایش نشان می‌دهد در مقابل ظرفیت آموزش عالی حدود ۳۵۰۰۰۰ نفر و تقاضا برای ورود به آموزش عالی حدود ۱۴۰۰۰۰۰ نفر می‌باشد (پیک سنجش، ۸۰). بنابراین، در چنین شرایطی سرنوشت

متقاضیان ورود به دانشگاه به‌طور اجتناب‌ناپذیر در گرو قبولی در یک رقابت فشرده است. عوامل و متغیرهای متعددی که هرکدام به نوبه خود جای بررسی و مطالعه دارند نیز می‌توانند احتمال قبولی داوطلبان را در این رقابت فشرده تحت تأثیر قرار دهند. روشن است که تحلیل واقع‌بینانه ساز و کار موفقیت در ورود به دانشگاه مشروط به لحاظ‌کردن طیف متنوعی از عوامل فردی و اجتماعی می‌باشد و در این میان توجه به عوامل اجتماعی و تحلیل جامعه‌شناختی این پدیده با عنایت به غنای نظری حوزه جامعه‌شناختی آموزش و پرورش یک ضرورت علمی- پژوهشی در زمینه‌ی دست‌یابی به فرصت‌های آموزشی، آن‌هم در مهم‌ترین عرصه، یعنی ورود به دانشگاه است (دهقان، ۱۳۸۶: ۷۲).

۶- مروری بر تحقیقات پیشین

مهدی نوغانی (۱۳۸۱) در رساله دکتری خود تحت عنوان «تحلیل جامعه‌شناختی موفقیت در ورود به آموزش عالی» کوشیده است تا نقش سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی افراد را در احتمال ورود آنان به دانشگاه نشان دهد. او بدین نتیجه رسیده است که بعداز سرمایه فرهنگی، سرمایه اقتصادی خانواده بیشترین سهم را در آزمون سراسری دانشگاه‌ها (نمره و احتمال قبولی) داشته است.

جلالی (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان تحلیل رابطه بین نابرابری طبقاتی و نابرابری‌های آموزشی با تأکید بر نقش متغیرهای واسطه‌ای به این نتیجه رسیده که تعلق و اختصاص به طبقات اقتصادی و اجتماعی و متوسط و پایین، تمایزاتی را در برخورداری و محرومیت‌ها از فرصت‌ها و امکانات آموزشی می‌آفریند که امکان تثبیت و تحکیم پایگاه و منزلت اجتماعی برای طبقه بالا تغییر و تحرک اجتماعی به پایگاه و منزلتی برتر برای طبقه متوسط و نومیدی در تغییر وضعیت و موقعیت برای طبقه محروم را زمینه‌سازی می‌کند.

دهقان (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان نقش شبکه‌های اجتماعی در بازتولید نابرابری آموزشی با توجه به رویکرد شبکه به این موضوع پرداخته و به جای تأکید بر کنشگران و ویژگی‌های فردی آنان، ساختار روابط بین کنشگران را مورد توجه قرار داده و در این مقاله سعی کرده شبکه را به مثابه یک سرمایه اجتماعی بررسی کند و در نهایت با استفاده از این تحلیل چارچوب مفهومی جدیدی را برای تبیین نابرابری آموزشی ارائه دهد.

دستا (۱۹۸۲)^۱ در پژوهش خود به نابرابری‌های آموزشی در اتیوپی توجه کرده است، او به نرخ پایین ثبت‌نام در مقاطع ابتدایی و متوسطه اشاره می‌کند. طبق یافته‌های او ۱۶ درصد دانش‌آموزان واجب-التعلیم در سن ابتدایی و ۴۵/۱ درصد افراد در سن دبیرستان، در مدرسه حضور ندارند. بین مناطق مختلف (توسعه‌یافته و توسعه‌نیافته) بین زن و مرد و بین شهر و روستا، نابرابری‌های آموزشی کاملاً نمایان است.

نرخ بالای افت تحصیلی در مقطع ابتدایی و متوسطه بودجه‌های بسیار اندک و ... از جمله علائم مشخص نابرابری‌های آموزشی در اتیوپی به شمار می‌رود (دستا، ۱۹۸۲: ۵۶-۴۵).

- هایمن (۲۰۰۴)^۱ در یکی از مطالعاتش به مقوله برابری آموزشی در مقیاس بین‌المللی اشاره کرده و تأکید می‌کند که طبق یافته‌های بسیاری از تحقیقات، برابری آموزشی یک متغیر بسیار مهم در موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در کشورهای در حال توسعه و فقیر است؛ هرچند زمینه اجتماعی - اقتصادی هم نقش درخوری دارد، به گفته او از حیث هزینه‌های آموزشی (عمرانی) برای هر دانش‌آموز ابتدایی در بین کشورهای مختلف جهان اختلاف فاحشی وجود دارد. این رقم برای بولیوی ۰/۸ دلار، برزیل ۴ دلار، سوریه ۱۵ دلار، آمریکا ۲۲۰ دلار، ژاپن ۲۳۵ دلار و نروژ و سوئد ۳۰۰ دلار می‌باشد. آشکار است که سهم هر دانش‌آموز در کشوری مانند سوئد بیش از ۳۰۰ برابر هر دانش‌آموز کشور توسعه نیافته‌ای چون بولیوی می‌باشد (هایمن، ۲۰۰۴: ۴۷-۴۴۱)

بر پایه پژوهش یو و سو^۲ (۲۰۰۶) در تایوان، شمار افراد خانواده، فاصله سنی خواهران و برادران و برتری جنسی پسر بر دختر از عوامل نابرابری آموزشی است، دختران حتی اگر فرزند نخست باشند، بهره‌ی زیادی از منابع خانواده نمی‌برند و باورهای قالبی جنسیتی پذیرفته شده به وسیله پدر و مادر نقشی به سزا در نابرابری آموزشی فرزندان دختر دارد.

پژوهش نیدهی کوتوال و رانی^۳ (۲۰۰۷) در هند نشان می‌دهد علت اصلی رهاکردن سوادآموزی دختران وادار به کار کردن آنها به وسیله پدر و مادر و مشکلات مالی خانواده است در این خانواده ها سواد پدر و مادر کم و برای آنها آموزش دختران نسبت به پسران ارزشی ندارد.

۷- رویکردهای نظری در باب نابرابری

۷-۱- تلقی‌های متفاوت از برابری و نابرابری در آموزش و پرورش

در بررسی آرای صاحب‌نظران در مورد "آموزش و پرورش و برابری" به دو دسته از نظرات بر می‌خوریم: الف) اندیشه‌های انتقادی ب) اندیشه‌های حامی و موافق صاحبان اندیشه‌های موافق، هر نوع نسبت بین کارکرد آموزش و پرورش را با عدالت اجتماعی مردود می‌دانند.

مساوات‌طلبان آموزش را یکی از ابزارهای مهم نیل به هدف و آرمان خود می‌انگاشته‌اند، گرچه آموزش مدرن از ابعادی دیگر نیز با مسأله برابری پیوند می‌یابد.

1. Stephen p, Heyneman

2. Yu, Wei-hsin, and Kuo-hsien Su

3 - Nidi Kotwal, Neelima, and Sheetal Rani

برخی نویسندگان مطالبه «برابری در حوزه آموزش و پرورش» را مطالبه اجتماعی «مدرسه یگانه برای همگان» خوانده‌اند و این مطالبه را به مؤلفه‌های ذیل تقسیم نموده‌اند: آموزش رایگان و همگانی دست‌کم تا سطحی معین توزیع دانش یکسان برای همگان برابری منابع تحصیلی که ناظر به امتیازات مادی یکسان برای همگان و آموزشگرانی با سطح تحصیل یکسان در تمام مدارس است ترکیب اجتماعی یا قومی واحد در محیط آموزش به این معنا که مدارس نباید مکانی برای جدایی‌گری باشند برابری در امکانات مدرسه به این معنا که شاگردانی که خاستگاه اجتماعی واحد دارند و شاگردان دارای خاستگاه‌های اجتماعی متفاوت، باید در بهره‌مندی از امکانات موفقیت در مدرسه برابر باشند (شرکاوی، ۱۳۷۹: ۱۱۹).

کارنوی از صاحب‌نظران آموزش و پرورش در ارتباط با قسمت نخست این مدعا، معتقد است: مدرسه در جوامع سرمایه‌داری برای درصد کوچکی از مردم فقیر شهرنشین و تعداد فوق‌العاده کمتری از مردم فقیر و روستاها به مثابه وسیله‌ای است برای رسیدن به پایگاهی بالاتر به علاوه ممکن است موجب بروز اختلاف عقاید و پرورش افکار بدیع که احتمالاً عوامل ذهنی مؤثری برای تغییر جامعه هستند شود. مع‌ذک این‌ها هدف‌های اصلی نظام آموزشی مدرسه یا ویژگی‌های کارکردی آن نیست. این‌ها عوارض فرعی مدرسه است که به موازات تلاش مدرسه برای تحقق کارکرد اصلی خود که همانا انتقال ساخت اجتماعی و اقتصادی از نسلی به نسل دیگر، شیوه انتخاب شاگرد، تعریف و تعیین فرهنگ و قواعد جامعه و آموختن مهارت‌های شناختی خاص است، حاصل می‌شود (کارنوی، ۱۳۷۶: ۲۶).

در مورد هماهنگی و یکسان‌طلبی و کنترل، به آرای پائولو فریره خواهیم پرداخت. خواهیم دید که حتی قائل‌شدن به کارکرد «پرورش افکار بدیع به عنوان عوامل ذهنی موثر برای تغییر جامعه» برای مدرسه (آن‌چنان که در فراز منقول از کارنوی آمد) نیز ساده‌بینانه و از اکتفا بر ظواهر امور بر می‌خیزد. به هر تقدیر، آنچه در رای کارنوی قابل تأمل جلوه می‌کند این معناست که حتی «نقش آموزش و پرورش مدرن در تغییر اجتماعی» را هم می‌باید در جهت کنترل اجتماعی تفسیر کرد. کارنوی این کنترل را از مجرای انتقال نابرابری ساختی «تعریف و تعیین فرهنگ، «قواعد جامعه» و «انتقال مهارت‌های شناختی خاص» دانسته است. البته او منکر این نیست که به هر تقدیر از مجرای آموزش، در جامعه تغییراتی را در جامعه از حیث ریخت‌شناسی شاهد خواهیم بود، اما در این مورد نیز توضیح می‌دهد که «یک ویژگی عمده این تغییر آن است که مدرسه افراد را از یک سلسله مراتب به سلسله مراتب دیگر منتقل می‌کند. حتی کسانی هم که به مدرسه نمی‌روند از این نقل و انتقال مصون نیستند. چون به مدرسه نرفته‌اند، آن‌ها در زمره کسانی قرار می‌گیرند که سواد ندارند و لذا نزدیک به پایین‌ترین درجه ساخت اجتماعی جای می‌گیرند (همان: ۷۲).

در مورد کارکرد انتقال فرهنگ و ارزش‌ها نیز کنترل را باید جهت‌گیری نهایی سیاست آموزشی مدرن دانست، چرا که مدرسه، ناقل فرهنگ و ارزش‌ها و راهگشای کودکان به سوی نقش‌های اجتماعی کمک می‌کند. مدرسه دولتی، نهادی بود که در درون ساخت اقتصادی- اجتماعی سرمایه‌داری به وجود آمد تا

افراد را برای اجرای نقش‌های گوناگون این ساخت آماده کند. کسانی که دارای بهترین خصایص از نظر جامعه و اقتصاد، یعنی دارای توانایی کامل، وقت‌شناسی و حساسیت درونی‌شده نسبت به پاداش‌های بیرونی به جای پاداش‌های درونی باشند، در مدرسه نیز کارشان از همه بهتر است. مدراس، بعضاً تعیین‌کننده موقعیت کسانی هستند که خصایص لازم توسط ساخت‌های اقتصادی سرمایه‌داری را دارند، حال آن که در جامعه فئودالی، منشأ خانوادگی تنها منبع تعیین اجتماعی فرد در آینده بود. در جوامع سرمایه‌داری، مدرسه عامل مهمی برای تعیین نقش اجتماعی آینده فرد است، حتی اگر چیزی برای استفاده شغلی او در آینده هم یاد ندهد (همان: ۲۱-۲۰). همین معنا، البته به صورتی متفاوت، در تفسیر ماکس وبر از آموزش و پرورش مدرن، ساخته و پرداخته شده است. او نیز با بهره‌گرفتن از مفهوم گروه پایگاهی میان آموزش و پرورش مدرن و کنترل اجتماعی پیوند برقرار می‌کند و معتقد است فعالیت اصلی مدرسه، چه داخل کلاس و چه بیرون از آن، آموزاندن یک فرهنگ پایگاهی خاص است. به اعتقاد او هدف و سود گروه‌های مسلط در جامعه است که به مدرسه شکل می‌بخشد. (و به موجب آن) در داخل مدرسه، یکسری خودی هستند. یعنی کسانی که فرهنگ پایگاهی آن‌ها در مدرسه تقویت می‌شود و ... یکسری غیرخودی ... یعنی کسانی که با موانع متعددی در مدرسه مواجهند (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۵۲) به عنوان مثال، اگر در میان مؤلفه‌های پیش‌گفته مربوط به مطالبه برابری در آموزش و پرورش «توزیع دانش یکسان برای همگان» را مورد بررسی قرار دهیم، باید به این نکته توجه داشته باشیم که «صرف‌نظر از مبانی حساب و خواندن و نوشتن، تدوین برنامه درسی معتبر (یا سودمند) برای همگان، دشوار (خواهد بود)» (شرکاوی، ۱۳۷۷: ۲۰). گرچه در صورت کنار گذاردن برنامه درسی مشترک و تدوین برنامه‌های درسی متفاوت، بی‌تردید با نابرابری مواجه خواهیم شد (همان: ۲۰). از همین‌رو می‌توان اظهار داشت «سیاست معطوف به برابری در حیطه آموزش» به نتیجه‌ای متناقض با خود می‌رسد.

در نظر وبر^۱، آموزش مدرن خود منشا تضادهای اجتماعی است: «سه عامل تعیین‌کننده عضویت در گروه پایگاهی عبارتند از: طبقه، قدرت و شرایط فرهنگی ... وبر معتقد بود که تضاد از هر سه بعد ناشی می‌شود. به علاوه به اعتقاد وبر، گروه‌های اجتماعی در یک حالت ثابتی از تضاد هستند تا کنترل خود را بر این ابعاد سه‌گانه حفظ نموده و به این ترتیب اعضای گروه‌های دیگر را از دسترسی به این ابعاد محروم سازند. یکی از راه‌های اعمال این کنترل، استفاده از دانش و مدرک مربوط به دارا بودن این دانش است. به این‌سان به اعتقاد وبر، دانش و گواهی دارا بودن این دانش (یعنی مدرک) ساز و کار اصلی تضاد بین گروه‌ها در جامعه است (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۵۳).

البته برخی صاحب‌نظران بر این اعتقادند که کارکرد کنترلی یا مهارکنندگی آموزش و پرورش مدرن را می‌باید عمیق‌تر از صرف صیانت از نظم در یک جامعه ملی در نظر گرفت، چرا که این کارکرد از ضرورت‌های تاریخی و جهانی تحقق این شکل از آموزش و پرورش در اطراف و اکناف جهان نشأت می‌گیرد: بسط و توسعه مدرسه در بافت امپریالیسم و استعمار یعنی همزمان با دروه رونق تجارت و سرمایه‌داری انجام گرفت و لذا در شکل کنونی و با هدف کنونی‌اش نمی‌تواند از آن بافت جدا باشد. با این وصف بیراه نیست اگر از پیوند سیاست مدرن آموزش و پرورش با گونه‌ای خاص از سیاست قدرت سخن به میان آوریم، سیاستی که خود مبدا آشکار شدن چهره‌ای دیگر از نابرابری اجتماعی است برنشتاین نابرابری در جامعه را بیشتر دارای سرشتی فرهنگی می‌داند. به زعم او «فاصله بین فرهنگ و خاستگاه اجتماعی- اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود» (همان: ۵۸).

ساموئل بولز، هربرت گین‌تیس^۱، جامعه‌شناسان رادیکال آمریکایی، معتقدند مدارس در جهت منافع نظام سرمایه‌داری عمل می‌کنند. آن‌ها براساس تحقیقاتی که درباره نابرابری‌های آموزشی انجام گرفته، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری در ایجاد نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نبوده است. به نظر آن‌ها، آموزش و پرورش نوین را باید به عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه‌داری صنعتی تلقی کرد. مدارس به تامین مهارت‌های اجتماعی و فنی مورد نیاز کسب و کار صنعتی مدد می‌رسانند: آن‌ها ضامن تربیت نیروی کار، احترام به اقتدار و پذیرش انضباط را القا می‌کنند. روابط اقتدار، نظارت و کنترل در مدرسه، سلسله مراتبی و با تأکید بر اطاعت است. این وضع، دقیقاً با شرایط محیط کار مطابقت دارد (الحسینی، ۱۳۸۹: ۱۹).

از نظر طرفداران اندیشه‌های حامی و موافق کارکرد آموزش و پرورش را تحقق‌بخش عدالت اجتماعی می‌دانند. آنان تأکید دارند از جمله مهم‌ترین مطالباتی که ذیل عدالت اجتماعی شماره می‌شود، لزوماً دسترسی برابر همه اعضای جامعه به فرصت‌ها و امکانات آموزشی و پرورشی می‌باشد. در این بین توزیع برابر فرصت‌های آموزشی، جایگاه مهم و بنیادینی را به خود اختصاص داده و مقوله‌ای است که مردم، همواره بر لزوم استقرارش صحه می‌گذارند. اصولاً در بسیاری از تئوری‌های توسعه نیز بر فرایندی بودن امر توسعه و انسان‌مدار بودن آن، تأکید می‌کنند، تا آن‌جا که آمارتیاسن بیان می‌دارد: رابطه بین نابرابری و شورش، یک رابطه تنگاتنگ و متقابل است و این موضوع که تلقی بی‌انصافی عنصر مشترک شورشگری در جوامع است، به اندازه کافی روشن می‌باشد (آمارتیاسن، ۱۳۸۱: ۵).

1- Samuel Bowles

2-Herbert Gintis

پائولو فریره ضمن انتقاد از نوعی از آموزش و پرورش تعلیم و تربیت معطوف به دموکراسی و آزادی را برای «داشتن صدا» برای جهان سوم ضروری می‌داند. او جهان سوم را جهان سکوت قلمداد می‌کند. به زعم وی: توسعه که این همه از آن سخن می‌رود، با ادامه شرایط سکوت یا با صدایی دروغین، تحقق‌پذیر نیست. در این شرایط فقط متجددشدن امکان‌پذیر است (فریره، ۱۳۶۴: ۲۲) وی مسأله اصلی جهان سوم را حق داشتن صدا ارزیابی می‌کند، با این توضیح که او هوشمندانه توهم سخن‌گفتن را نیز به فرهنگ سکوت ملحق می‌سازد. او حتی گفت‌وگو با جهان نخست را نیز مشروط به بازیابی خود می‌بیند: جهان سوم فقط با احراز حق به زبان آوردن سخن خود حق این که خودش باشد و خودش اداره سرنوشت خود را به دست گیرد، خواهد توانست برای کسانی که او را خاموش می‌سازند، شرایطی بیافریند که با او به گفت‌وگو بنشینند، شرایطی که اینک وجود ندارد (همان: ۲۲).

فریره یکی از موجبات شکل‌گیری فرهنگ سکوت را بازداشتن مردم از درک ساختاری می‌شمرد: «در این فرهنگ، مردم نمی‌دانند که نمی‌توانند صدایی داشته باشند، یعنی نمی‌توانند حق شرکت هوشیارانه در تحول اجتماعی - تاریخی جامعه خود را اعمال کنند، زیرا که کار آنان، متعلق به خودشان نیست» (همان: ۲۴). فریره به این نکته اشاره دارد که در نخستین مراحل مبارزه ستم‌دیده در پی تشبه به ستمگر است، این از آن‌روست که آن‌ها غرق در واقعیت ستم‌اند. در این وضعیت، ستم‌دیدگان نمی‌خواهند انسان جدیدی را تجسم کنند مثلاً این که خواهان اصلاحات ارضی هستند نه به دلیل آن است که می‌خواهند انسان‌هایی آزاد شوند، بلکه برای تملک زمین و سپس مالک‌شدن یا دقیق‌تر کارفرمای کارگران دیگر شدن است (همان: ۲۰). به این ترتیب در نظر فریره، سوادآموزی در آن رهیافتی که انسان‌ها را در حاشیه جامعه می‌انگارد، اسطوره را بر واقعیت تحمیل می‌کند و با واژه‌ها و عبارات بیگانه‌کننده بی‌شمار، وضوح و صراحت وجدان خالی آموزنده را از میان می‌برد ... مردود است و به عکس، در رهیافت دوم فرایند سوادآموزی به مثابه کنش فرهنگی برای آزادی، عمل و فعل شناختن و دانستن است که در آن آموزنده در گفت و شنود با مربی نقش عنصر داننده را ایفا می‌کند (فریره، ۱۳۶۴: ۹۳).

از دیدگاه‌های مختلفی می‌توان نابرابری‌های آموزشی را مورد کند و کاو قرار داد به گونه‌ای که اغلب صاحب‌نظران این حوزه از زوایای گوناگونی به آن پرداخته و شاخص‌های متمایزی برای سنجش نابرابری آموزشی به کارگرفته‌اند. در اینجا به دلیل مجال مختصر این مقاله از تشریح جزئیات آنها اجتناب ورزیده و صرفاً به الگوی تحقیق حاضر می‌پردازیم.

به طور کلی از سه دیدگاه می‌توان مسأله نابرابری در نظام آموزشی را مشاهده و مطالعه نمود.

- از نقطه نظر دسترسی یا برخوردارگی آموزشی

- منابعی که به عنوان درون داد در اختیار نظام آموزشی قرار گرفته است

- عملکرد نظام آموزشی

هنگامی که از برخورداری از آموزش صحبت می‌شود منظور نرخ ورودی و نسبت ثبت نام کنندگان به کل جمعیت واجب‌التعلیم می‌باشد و این که چه کسانی از آموزش برخوردار می‌شوند. منظور از منابع درون داد هم مواردی مثل هزینه سرانه، نسبت معلم به دانش‌آموز، امکاناتی که در اختیار مدارس قرار می‌گیرد و... می‌باشد. عملکرد نظام آموزشی هم شامل نرخ گذر از یک دوره به دوره بالاتر، نسبت مرد و زن به قبول شدگان، نرخ ارتقا و افت تحصیلی می‌شود (کچوییان، ۱۳۸۵: ۱۲۰).

در واقع گزینه اول به این مسأله اشاره دارد که میزان دسترسی افراد یک جامعه به آموزش تا چه حد و اندازه‌ای می‌باشد، گزینه دوم (منابع درون داد) معطوف به چگونگی توزیع منابع کمی و کیفی اعم از منابع مادی و مالی و منابع انسانی در حوزه آموزش در یک کشور می‌باشد. گزینه سوم یا عملکرد نظام آموزشی (برون داد) بر میزان موفقیت یک نظام آموزشی اطلاق می‌شود و مواردی همچون نرخ افت تحصیلی، نرخ مردودی، نرخ ارتقا و گذر از یک دوره تحصیلی به دوره بالاتر را در بر می‌گیرد، «در کل باید اشاره نمود که اصطلاح برابری فرصت‌های آموزشی می‌تواند مقولات بسیار مختلف و متکثری را در برگیرد» (هالینان، ۲۰۰۲: ۲۴۱)¹.

جیمز کلمن^۲ و انواع نابرابری آموزشی: جیمز کلمن معتقد است نابرابری آموزشی پنج معنای مجزا دارد که در زیر آنها اشاره می‌شود:

۱- نابرابری درون دادهای مدرسه: که به وسیله 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 ظهور یافت تا قبل از این اعتقاد بر این اعتقاد بر این بود که مدارس مجزا قادرند همچون مدارس غیر مجزا به عنوان مدارس مختص دانش‌آموزان سیاه پوست محروم قلمداد می‌شوند و معنای برابری فرصت‌ها معادل دسترسی به مدارس غیرمجزا برای کلیه دانش‌آموزان گردید.

1. Hallinan, t Maureen

2. James coleman

۵- جو مدرسه: مدرسه‌ای که از یک جو تحصیلی قوی برخوردار باشد از تأثیری مثبت بر امیدها و سطح موفقیت دانش‌آموزان برخوردار می‌باشد 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).

ماکس وبر: آموزش و پرورش مدرن و زایش نابرابری: در نظر وبر آموزش مدرن خود منشأی برای تضادهای اجتماعی است. سه عامل تعیین کننده عضویت در گروه پایگاهی عبارتند از طبقه، قدرت و شرایط فرهنگی وبر معتقد بود که تضاد از هر سه بعد ناشی می‌شود به علاوه به اعتقاد وبر گروههای اجتماع در یک حالت ثابتی از تضاد هستند تا کنترل خود را بر این ابعاد سه گانه حفظ نموده و بدین ترتیب اعضای گروه های دیگر را از دسترسی به این ابعاد محروم سازند (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۵۴). وبر پیوندهای میان انواع آرمانی سازمان‌دهی قدرت و انواع آرمانی آموزش و پرورش را به حسب اتفاق بررسی می‌کند او خاطر نشان می‌سازد که گروه‌های زیر به ترتیب با سه نوع تسلط فرهمندانه، سنتی و عقلانی انطباق دارند نخبگان برخوردار از خصوصیات ویژه و جادویی و فیض و مرحمتی که در پرتو ریاضتی طولانی در مکتبی با قواعد سخت‌گیرانه به دست آمده انسان فرهیخته، آدم شریف فرانسوی یا انگلیسی در سده‌های ۱۷ و ۱۸ سرانجام متخصصان و دیوان‌سالارانی که خاص جامعه‌های صنعتی پیشرفته هستند (شرکاو، ۱۳۷۹: ۱۲).

ایوان ایلیچ 'مدرسه مدرن بستری برای تداوم نابرابری: ایوان ایلیچ ریشه نابرابری آموزشی را در سوابق خانوادگی می‌داند به زعم او آموزش رسمی به مقیاس وسیعی بر مبنای خصایص پدر و مادر و حتی پدربزرگ و مادربزرگ و بر مبنای ثروت، درآمد، میزان تحصیل و شغل آنها توزیع می‌شود افسانه عینیت مدرسه (یا بیطرف بودن آن) در سنجش عملکرد تحصیلی شاگردان، یک سلسله از عوامل خارج از مدرسه که در شرایط موجود اهمیت قاطعی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دارند را نادیده می‌گیرد این عوامل عبارتند از: وضع تغذیه و بهداشت در خانه، میزان کمک پدر و مادر در انجام تکالیف مدرسه میزان توقع پدر و مادر از فرزند و استطاعت خانواده در ادامه تحصیلات فرزند به جای فرستادن او به دنبال پول (کارنوی، ۱۳۶۷: ۲۳-۲۴).

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 می‌باشد.

راجرز (۱۹۹۰)^۱ بر این باور است که عوامل متعددی نظیر نابرابری‌های طبقاتی، مذهبی، نژادی، جنسی و کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جانستون (۱۹۹۹)^۲ معتقد است که ابعاد برابری فرصت‌های آموزشی شامل موارد زیر می‌باشد: ۱- برابری فرصت‌های آموزشی در بین طبقات اجتماعی مختلف ۲- برابری فرصت‌های آموزشی برای جنسیت‌های مختلف ۳- برابری فرصت‌های آموزشی برای اقوام و نژادهای مختلف یک جامعه ۴- برابری فرصت‌های آموزشی برای مناطق شهری و روستایی و ... در مجموع از مطالعه ادبیات نابرابری‌های آموزشی می‌توان نتیجه گرفت که فقر و اختلاف بین شهر و روستا، از جمله عواملی است که در تعیین نرخ ترک تحصیل و پوشش‌های تحصیلی مؤثرند (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۶: ۱۰۷).

۸- فرضیات تحقیق

- بین سن و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین جنس و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین تعداد اعضای خانواده و تعداد اعضای خانواده که مدرک دانشگاهی دارند و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین نوع مدرسه فرد و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین دفعات مردودی و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین معدل فرد و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.
- بین ارزیابی دانش آموز از خود و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد.

۹- روش تحقیق

روش تحقیق در پژوهش حاضر با توجه به موضوع و سؤالات تحقیق توصیفی زمینه‌یابی از نوع پیمایش می‌باشد جامعه آماری ۳۱۰۷۸ نفر از افراد سرپرست خانوار می‌باشند که با استفاده از فرمول کوکران ۲۷۵ نفر از آنها در سال ۱۳۹۱ به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا طبقه‌ای نسبی و در داخل طبقات نمونه‌گیری سیستماتیک انتخاب شده و مورد مصاحبه قرار گرفته-

2. Rogers, Everett .m

3. Johnston

اند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه ساخت یافته می‌باشد این پرسشنامه به صورت پیش‌آزمون^۱ در بین ۳۰ نفر از افراد سرپرست خانوار در شهر کازرون به صورت اتفاقی اجرا گردید. میزان روایی از طریق اعتبار محتوا و پایای گویه‌ها از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بدست آمد. اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق نرم افزار (SPSS) مورد تحلیل قرار گرفت از جمله آزمون‌های استفاده شده آزمون F، آزمون t و ضریب همبستگی استفاده شده است.

جدول شماره (۲): حداقل و حداکثر و میانگی متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

نام متغیر	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	میانگین
نابرابری آموزشی	۵	۳۵	۲۶/۳۲
پایگاه اجتماعی اقتصادی	۹	۹۶۷	۲/۱۶
سن	۱۵	۸۹	۳۹/۴۷
تعداد اعضای خانواده	۱	۱۶	۷
تعداد اعضای خانواده که دارای مدرک دانشگاهی هستند	۰	۱۰	۲/۱۵
دفعات مردودی	۰	۵	۴
معدل فرد	۹	۲۰	۱۶/۳۵

۱۰- یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های به دست آمده از تحقیق (۱/۵۷٪) پاسخگویان را زنان و (۹/۴۲٪) پاسخگویان را مردان تشکیل دادند. همچنین میانگین سنی پاسخگویان ۳۹/۴۷ سال بوده، کم‌سن‌ترین پاسخگو ۱۵ ساله و مسن‌ترین آنها ۸۲ ساله است.

میانگین تحصیلات پاسخگویان ۱۲ کلاس بوده، میانگین در آمد پاسخگویان ۲۶۰ هزار تومان بوده است و در نهایت میانگین بعد خانوار در این شهر ۳ خانوار بوده همچنین میانگین تعداد دفعات مردودی افراد در دوران تحصیل ۴ بار بوده، میانگین معدل افراد ۱۶/۳۵، میانگین تعداد اعضای خانواده که دارای مدرک دانشگاهی هستند ۲ نفر، میانگین نابرابری آموزشی در میان شهروندان ۲۶/۳۲ و میانگین پایگاه اجتماعی اقتصادی افراد خیلی (۲/۱۶) بوده است

جدول شماره (۳): آزمون تفاوت میانگین نابرابری آموزشی با متغیرهای نوع مدرسه، وضعیت دانش آموز در مجموع جنس

sig	df	T اندازه	N	Mean	ابعاد	نام متغیر	نابرابری آموزشی
۰/۰۲۱	۲۱۶	۲/۲۷۶	۱۹۸	۲۶/۳۹۳۹	دولتی	نوع مدرسه	
			۲۰	۲۳/۲۷۰۰	غیردولتی		
۰/۱۸۶	۳۸/۰۷۶	-۳/۲۸۳	۱۹۵	۲۵/۶۸۴۱	موفق بودم	وضعیت دانش آموز در مجموع	
			۲۷	۲۹/۰۰۰۰	موفق نبودم		
۰/۱۸۶	۲۲۲/۰۴۲	-۱/۸۱۶	۱۳۷	۲۵/۷۴۷۴	زن	جنس	
			۹۸	۲۷/۱۲۲۴	مرد		

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول بالا می‌توان گفت که بین نوع مدرسه و نابرابری آموزشی یک رابطه معنادار مستقیم و مثبت به لحاظ آماری وجود دارد: بدین معنا که افرادی که در مدارس دولتی درس می‌خوانند بیشتر نابرابری آموزشی را احساس می‌کنند همچنین افرادی که خودشان را انسان‌های موفق نمی‌دانند (در زمینه تحصیلی) بیشتر نابرابری آموزشی را احساس می‌کنند (میانگین بیشتری دارند) بر طبق نظر کلمن 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 می‌باشد.

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره (۳) می‌توان گفت که بین نابرابری آموزشی وضعیت دانش آموز در مجموع و جنس رابطه معناداری وجود ندارد. جانستون معتقد است که یکی از ابعاد برابری فرصت‌های آموزشی، برابری فرصت‌های آموزشی برای جنسیت‌های مختلف است در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که هر چه این برابری بین دختران و پسران بیشتر باشد نابرابری آموزشی در این حوزه کمتر می‌شود. اما یافته‌ها در این تحقیق رابطه معناداری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره (۴): آزمون تحلیل واریانس نابرابری آموزشی با متغیرهای وضعیت تحصیلی دانش آموز، ارزیابی

دانش آموز از خودش

Sig	F اندازه	N	Mean	ابعاد	نام متغیر	نابرابری آموزشی
۰/۰۰۰	۱۴/۵۳۲	۳۹	۲۹/۱۱۱۱	ترک تحصیل	وضعیت تحصیلی	
		۱۲۴	۲۵/۷۲۱۰	فارغ التحصیل		
		۲۷	۲۲/۸۸۸۹	دانشجو	شخص	
۰/۰۰۰	۱۱/۵۷۳	۳۴	۳۰/۰۲۹۴	دچار شکست شدم	ارزیابی دانش آموز از خودش	
		۱۳۸	۲۶/۰۶۵۲	نسبتاً خوب		
		۵۷	۲۴/۲۰۰۰	کاملاً موفق		

بر اساس یافته‌های به دست آمده از جدول (۴) بین نابرابری آموزشی و وضعیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که افرادی که در دوران تحصیل شکست‌خورده و ترک تحصیل کرده‌اند به مراتب بیشتر از دانشجویان و افراد فارغ‌التحصیلان نابرابری آموزشی را احساس می‌کنند بدین معنا که این افراد بر اساس نظریه وبر و ایلیچ مدرسه و آموزش و پرورش را دلیل این شکست خود بدانند و یا مطابق با نظر جانستون عواملی مانند نابرابری طبقاتی را دلیل اصلی این عدم موفقیت ذکر کنند. همچنین بین متغیر ارزیابی دانش‌آموز از وضعیت تحصیلی خودش و نابرابری آموزشی رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد.

همانطور که داده‌های جدول نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در دوران تحصیلی خود دچار شکست شده‌اند بیشتر نابرابری آموزشی دارند.

جدول شماره (۵): نتایج آزمون همبستگی بین نابرابری آموزشی و متغیرهای مختلف

متغیرهای مستقل	اندازه همبستگی پیرسون	Sig
سن	۰/۳۹۳	۰/۰۰۰
تعداد اعضای خانواده	۰/۱۷۱	۰/۰۰۹
پایگاه اجتماعی اقتصادی خانواده	-۰/۱۸۸	۰/۰۱۷
تعداد افرادی که در خانواده دارای مدرک دانشگاه هستند	-۰/۱۹۲	۰/۰۰۶
تعداد دفعات مردودی در دوران تحصیل	۰/۱۶۷	/۰۱۸
معدل	۰/۳۹۶	۰/۰۰۰

بین سن و نابرابری آموزشی رابطه مستقیم و مثبت وجود دارد بدین معنا که هر چه سن افراد افزایش پیدا کند نابرابری آموزشی را بیشتر احساس می‌کنند در افراد بیشتر می‌شود چرا که هر چه سن افراد بالاتر باشد مسلماً سطح آگاهی آنها بالاتر خواهد بود به انواع نابرابری‌های موجود در جامعه به خصوص نابرابری آموزشی در نظام آموزشی بیشتر پی می‌برند. بین بعد خانوار و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد بدین معنا که هر چه تعداد اعضای خانواده بیشتر باشد فرد کمتر به لحاظ آموزشی از جانب خانواده حمایت می‌شود و در نهایت آسیب‌پذیر تر است.

بین پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده و نابرابری آموزشی رابطه معکوس و منفی وجود دارد بدین معنا که هر چه پایگاه اجتماعی فرد پایین‌تر باشد فرد نابرابری آموزشی را احساس بیشتری می‌کند.

بین تعداد افرادی که در خانواده دارای مدرک دانشگاهی هستند و نابرابری آموزشی رابطه منفی و معکوس وجود دارد. بدین معنا که هر چه فرد در خانواده‌ای پرورش یافته باشد که در آن خانواده تعداد افراد تحصیل کرده بیشتر باشد فرد نابرابری آموزشی کمتری را احساس می‌کند مطابق نظر کلمن هرچه منابعی که بعنوان درون داد در اختیار نظام آموزشی و بعد در اختیار افراد قرار می‌گیرد بیشتر باشد فرد نابرابری آموزشی کمتری می‌کند. بین تعداد دفعات مردودی فرد در دوران تحصیل و نابرابری آموزشی رابطه معناداری وجود دارد بدین معنا که هرچه فرد در دوران تحصیل شکست های تحصیلی بیشتری را تجربه کرده باشد و بیشتر مردود شده باشد در نتیجه نابرابری آموزشی را بیشتر احساس می‌کند. همچنانکه راجرز معتقد است عوامل طبقاتی، مذهبی، نژادی، جنسی و کیفیت آموزش و عملکرد تحصیلی دانش-آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بین معدل فرد در دوره تحصیلی و نابرابری آموزشی رابطه منفی و معکوسی وجود دارد. بدین معنا هر چه معدل فرد در دوره تحصیلی بالاتر باشد فرد نابرابری آموزشی کمتری را احساس می‌کند چرا که بیشتر احساس می‌کند که اگر در جامعه عدالت آموزشی برقرار باشد و همه دانش‌آموزان از انواع امکانات آموزشی یکسانی بهره‌مند باشند کمتر دچار افت تحصیلی خواهند شد و این منابع بیشتر به طور مساوی در اختیار همگان قرار می‌گیرد.

۱۱- نتیجه آزمون رگرسیون چند متغیره بین نابرابری آموزشی و متغیرهای مستقل

جدول شماره (۶): ضریب همبستگی چندگانه برای تبیین نابرابری آموزشی

Sig	F	R ² _{Adj}	R ²	R
۰/۰۰۰	۱۹/۰۴۶	۰/۲۱۲	۰/۲۲۴	۰/۴۷۳

به منظور تبیین نابرابری آموزشی براساس متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش از رگرسیون چند متغیره به روش گام به گام استفاده شده است در مجموع رگرسیون ۱۱ متغیر مستقل مهم در این تحلیل باقی ماندند که ضریب همبستگی آنها با نابرابری آموزشی برابر با $R=0/473$ و ضریب تعیین برابر با $R^2=0/224$ و ضریب تعیین خالص برابر با $R^2_{Adj}=0/212$ شده است این ضرایب بیانگر آن است که ۲۱ درصد از واریانس متغیر وابسته نابرابری آموزشی توسط متغیرهای مستقل موجود در معادله رگرسیون تبیین می‌شود همچنین مدل رگرسیون تبیین شده نیز طبق آزمون تحلیل واریانس انجام شده خطی و معنادار است زیرا مقدار آزمون برای تعیین معنی داری اثر متغیرهای مستقل بر نابرابری آموزشی برابر $F=19/046$ سطح معنی داری $p=0/000$ می‌باشد.

جدول شماره (۷): نتایج تحلیل رگرسیونی تاثیر متغیرهای مستقل بر نابرابری آموزشی

Sig.	t	ضریب استاندارد شده	ضرایب خام		گویه‌های مستقل
		Beta	Std.Error	B	
۰/۰۰۰	۶/۶۱۰	-	۱/۸۴۸	۱۲/۲۱۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۵/۶۶۲	۰/۳۰۸	۰/۰۲۲	۰/۱۲۶	سن
۰/۰۰۰	۴/۷۵۴	۰/۲۶۰	۰/۲۵۷	۱/۲۲۳	معدل کل در دوره تحصیل
۰/۰۱۳	۲/۴۹۲	۰/۱۳۶	۰/۱۱۸	۰/۲۹۳	تعداد اعضای خانواده
۰/۰۱۷	۲/۴۰۹	۰/۱۳۲	۰/۷۸۵	۱/۸۹۰	وضعیت دانش آموز در مجموع

در مجموع طبق اطلاعات جدول شماره (۳) و با توجه به ضرایب بتاهای استاندارد شده ملاحظه می‌شود که به ترتیب متغیرهای سن $\beta = -0/308$ و معدل کل در دوره تحصیلی $\beta = 0/260$ و تعداد اعضای خانواده $\beta = 0/136$ و وضعیت دانش آموز در مجموع $\beta = 0/132$ سهم معنی داری را در تبیین متغیر وابسته نابرابری آموزشی داشته‌اند.

۱۱- بحث و نتیجه‌گیری

برابری از جمله واژگانی است که دز طول زمان معنای آن محدود شده و تکیه کامل بر آن نمی‌تواند کافی باشد بدون شک ریشه این ضعف در تعاریف رایج از برابری قرار دارد طبق این برداشت‌ها برابری در کلی‌ترین معنای خود، یکسانی، از لحاظ دارا بودن صفات سنجش‌پذیر کمی است و از سوی دیگر نابرابری به تنوع و اختلاف در کلیت‌های مقایسه‌پذیر اطلاق می‌شود (معینی، ۱۳۷۱: ۷۲). گسترش و همه شمولی آموزش و پرورش ضمن این که ضرورت برقراری عدالت است، اما به هیچ وجه برای ایجاد عدالت اجتماعی نیست موضوعی که می‌تواند از انحراف در برنامه‌ریزی‌ها جلوگیری نماید. ایجاد فرصت‌های برابر و عادلانه با استفاده از روش‌های حضوری و روش‌های معطوف به تقویت قدرت خودآموزی نیمه حضوری و غیرحضوری، انسانی‌ترین رویکرد برای جلوگیری از شکاف داخلی در حوزه ملی است. برای جلوگیری از عمیق‌تر شدن شکاف بین آموزش‌های ارائه شده در کشور، در مقایسه با سطوح منطقه‌ای و بین‌المللی، ضروری است تا عوامل با اثرگذاری بالا در شکل‌گیری آموزش و پرورش مانند بسندگی بودجه سرانه سالانه، معلم با انگیزه و توانا، محتوا و برنامه‌های آموزشی روزآمد و نحوه یادگیری دانش‌آموزان تأمین گردد تا آموزش و پرورش ایران و دانش‌آموز ایرانی، قدرت برابری و رقابت را در عرصه بزرگ

آموزش و پرورش جهانی بیابد. فقدان هوشیاری در این زمینه، به از دست دادن فرصت توسعه کشور و نیز تخریب فرادهای نسل آینده می‌انجامد (الحسینی، ۱۳۸۹: ۲۱).

سؤال اصلی مطرح‌شده در این مقاله این است که میزان نابرابری آموزشی در شهر کازرون چقدر است؟ و چه عواملی بر این نابرابری تأثیر گذاشته است؟ بین متغیر نابرابری آموزشی و نوع مدرسه، یک رابطه معنادار مستقیم و مثبت به لحاظ آماری وجود دارد بدین معنا که افرادی که در مدارس دولتی درس می‌خوانند بیشتر نابرابری آموزشی را احساس می‌کنند ساموئل بولز و هربرت گین تیس، معتقدند مدارس در جهت منافع نظام سرمایه‌داری عمل می‌کنند. آن‌ها استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری در ایجاد نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نبوده است. بلکه آموزش و پرورش نوین را باید به عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه‌داری صنعتی تلقی کرد. همچنین بر اساس یافته‌های به دست آمده از جدول پیرسون بین سن و نابرابری آموزشی رابطه معنادار وجود دارد. یعنی با بالا رفتن سن افراد میزان نابرابری آموزشی افزایش می‌یابد یکی از دلایل آن می‌تواند عدم آگاهی والدین باشد این امر به خصوص در روستاها و استان‌های محروم نمود بیشتری پیدا می‌کند این امر به این دلیل است که اساس در روستاها و مناطق محروم‌تر از دانش‌آموزان به عنوان یک نیروی کار استفاده می‌شود به همین دلیل از یک سن مشخص به آنان اجازه رفتن به مدرسه داده نمی‌شود بر طبق اطلاعات به دست آمده از نتایج آخرین سرشماری کل کشور که از سوی مرکز آمار ایران اعلام شده، تقریباً ۱۶ درصد از جمعیت بالای ۱۵ سال کشور بی‌سواد و تقریباً ۲۵ درصد دارای تحصیلاتی حداکثر تا پنجم ابتدایی هستند. بین تعداد اعضای خانواده و نابرابری آموزشی رابطه وجود دارد بدین معنا که افراد در خانواده‌های کم‌جمعیت‌تر و دارای تحصیلات متوسط و بالا امکان رشد آموزشی بیشتری دارند به نسبت کودکانی که در خانواده‌های شلوغ و پرجمعیت‌تر زندگی می‌کنند همچنانکه راجرز و کلمن اعتقاد دارند که طبقه اجتماعی، خانوادگی، نژادی، مذهبی و نقش مؤثری در پیشرفت فرزندان دارند که این یافته‌ها با یافته‌های دهنوی (۱۳۸۳) و یو و سو (۲۰۰۶) همخوانی دارد. بین پایگاه اجتماعی- اقتصادی خانواده و نابرابری آموزشی رابطه معکوس و منفی وجود دارد. بدین معنا که هر چه پایگاه اجتماعی فرد پایین‌تر باشد فرد نابرابری آموزشی بیشتری را احساس می‌کند کارنوی معتقد است که مدرسه در جوامع سرمایه‌داری برای درصد کوچکی از مردم فقیر شهرنشین و تعداد فوق‌العاده کمتری از مردم فقیر و روستاها به مثابه وسیله‌ای است برای رسیدن به پایگاهی بالاتر که این یافته‌ها با یافته‌های دهنوی (۱۳۸۳)، قاسمی اردهایی و دیگران (۱۳۸۹)، جلالی (۱۳۸۶)، اسمیت (۱۹۷۲)، بولز (۱۹۷۰)، ویلی و هارنیش فیگر (۱۹۷۴)، کارویت (۱۹۷۵) همسو و با یافته‌های استیفنز (۱۹۷۶) نا همسو (به نقل از دهقان، ۱۳۸۱) می‌باشد. بین تعداد افرادی که در خانواده دارای مدرک دانشگاهی هستند و نابرابری آموزشی رابطه معناداری وجود دارد هر چه کودکان دارای خانواده‌هایی با تحصیلات بالاتر باشند مسلماً موفق‌تر خواهند بود.

بنابراین والدین متعلق به طبقات اجتماعی بالا و متوسط انگیزش تحصیلی و احساس نیاز به موفقیت را به فرزندان خود منتقل می‌کنند که این یافته‌ها با یافته‌های دهنوی (۱۳۸۳) همسو می‌باشد. همچنین بین تعداد دفعات مردودی فرد در دوران تحصیل و نابرابری آموزشی رابطه معناداری وجود دارد. این متغیر نشان می‌دهد که هرچه فرد در دوران تحصیلی بیشتر دچار شکست شده باشد نابرابری آموزشی بیشتر را احساس می‌کند این متغیر (تکرار پایه تحصیلی) رابطه بسیار نزدیک و تنگاتنگی با متغیر افت تحصیلی دارد. دانش‌آموزان در صورت نداشتن موفقیت تحصیلی و فشارهای روانی ناشی از آن، بهداشت روانی آنها به هم خورده و بدین‌گونه خسارت‌هایی متوجه آنها و جامعه می‌شود. به همین خاطر باید به مقوله افت تحصیلی توجه بیشتری کرد (ایران، ۱۳۹۱: ۱۳). بین معدل فرد و نابرابری آموزشی رابطه منفی و معکوس وجود دارد بدین معنا که هر چه معدل فرد پایین باشد نابرابری آموزشی بیشتری را احساس می‌کند و بالابودن معدل فرد در دوران تحصیل یکی از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی و پایین‌بودن آن می‌تواند از عوامل افت تحصیلی باشد که این یافته‌ها با یافته‌های داش‌خانه (۱۳۸۰) و عباسی و کیل آبادی (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که بین نابرابری آموزشی وضعیت دانش‌آموز در مجموع و جنس رابطه معناداری وجود ندارد. که این یافته‌ها با یافته‌های داش‌خانه (۱۳۸۰)، زنجانی زاده (۱۳۸۶)، ظهروند (۱۳۸۶)، چابکی (۱۳۸۱)، اعظم آزاده و رضایی (۱۳۸۹) هم سو می‌باشد.

فهرست منابع

- ۱- اجتهادی، مصطفی، (۱۳۹۰)، ریشه‌های نابرابری در جامعه امروز، مجله علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، شماره (۱)، سال اول.
- ۲- الحسینی، سید حسن (۱۳۸۹)، مسأله برابری در آموزش و پرورش ایران، آیین، شماره ۳۲ و ۳۳، صص ۱۷-۲۲.
- ۳- اعظم، آزاده، منصوره و انیس رضایی، (۱۳۸۹)، نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درود فرامان کرمانشاه، فصلنامه مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان، شماره دوم، صص ۲۳-۷.
- ۴- آمارتیاس، سن، (۱۳۹۱)، در باب نابرابری اقتصادی، حسین راغفر، تهران: مؤسسه عالی پژوهش تامین اجتماعی.

- ۵- بودون، ریمون، (۱۳۶۳)، منطق اجتماعی، ذروش تحلیل مسائل اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران: نشر جاویدان.
- ۶- پیوندی، سعید، (۱۳۷۸)، واقعیت‌های نظام آموزشی امروز ایران، ایران نامه، شماره ۶۸ و ۶۹، صص ۷۶۴-۷۲۹.
- ۷- توسلی، غلامعباس، (۱۳۸۳)، جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش: دیروز، امروز، فردا، تهران: نشر علم.
- ۸- جلالی، محمدرضا، (۱۳۸۶)، تحلیل رابطه نابرابری‌های طبقاتی و نابرابری‌های با تکیه بر نقش متغیرهای واسطه‌ای، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۹۱، صص ۱۵-۵۴.
- ۹- چابکی، ام البنین، (۱۳۸۲)، آموزش و جنسیت در ایران، مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان، شماره ۲، صص ۱۰۰-۶۹.
- ۱۰- داش‌خانه، فاطمه، (۱۳۸۰)، بررسی عوامل مؤثر در نابرابری‌های آموزشی در دوره آموزش عمومی به منظور ارائه مدلی نظری برای آموزش، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۶۸، صص ۴۸-۴۵.
- ۱۱- دهقان، حسین، (۱۳۸۶)، نقش شبکه‌های اجتماعی در بازتولید نابرابری آموزشی با توجه به رویکرد شبکه، مجله رشد علوم اجتماعی، شماره ۲۴، صص ۴۹-۴۲.
- ۱۲- دهقان، حسین، (۱۳۸۳)، انواع نابرابری‌های آموزشی، تعلیم و تربیت، دوره هشتم، شماره ۱، صص ۴۹-۴۲.
- ۱۳- ربانی، رسول و همکاران، (۱۳۸۶)، تحلیلی بر نابرابری‌های اجتماعی در فرایند تدریس، دانشگاه اصفهان.
- ۱۴- دهنوی، جلیل و معیدفر، سعید، (۱۳۸۴)، بررسی رابطه احساس نابرابری جنسیتی و انگیزه تحرک اجتماعی در دختران دانشجو، فصل‌نامه مطالعات زنان، سال سوم، شماره ۷، صص ۷۵-۵۱.
- ۱۵- زنجانی‌زاده، هما، (۱۳۸۶)، تحلیل رابطه آموزش و پرورش و نابرابری‌های جنسیتی، تعلیم و تربیت، شماره ۹۱، صص ۷۰-۵۵.
- ۱۶- سرخ، اسماعیل، (۱۳۸۶)، نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعدقومی و منطقه‌ای، تعلیم و تربیت، شماره ۹۱، صص ۱۲۴-۱۰۳.
- ۱۷- شرکاوی، علی، (۱۳۷۹)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: نقش جهان.

- ۱۸- شارع پور، محمد، (۱۳۸۵)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران؛ انتشارات سمت.
- ۱۹- ظهره‌وند، راضیه، (۱۳۸۵)، آموزش و پرورش حساس به جنسیت در برنامه‌ریزی آموزشی دوره آموزش عمومی، تعلیم و تربیت، شماره ۸۷، صص ۱۷۴-۱۴۸.
- ۲۰- علاقه‌بند، علی، (۱۳۸۰)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان.
- ۲۱- فریره، پائولو، (۱۳۶۴)، آموزش در جریان پیشرفت، ترجمه احمد بیرشک، تهران: نشر خوارزمی.
- ۲۲- قاسمی اردهایی، علی و دیگران، (۱۳۸۹)، زمینه‌های خانوادگی نابرابری فرصت‌های آموزشی، مجله تخصصی جامعه‌شناسی، سال اول، شماره ۱، صص ۱۴۷-۱۲۶.
- ۲۳- کارنوی، علی، (۱۳۷۶)، آموزش و پرورش در عصر امپریالیسم فرهنگی، ترجمه مهاجر، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ۲۴- کاشی، محمد و داور شیخاوندی، (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی، تهران: نشر مرندیز
- ۲۵- کچوییان، حسین و آقاپور، علی، (۱۳۸۵)، کند و کاو در نابرابری‌های آموزشی در ایران، راهبرد یاس، شماره ۷، صص ۱۵۴-۱۱۶.
- ۲۶- معینی، جهانگیر، (۱۳۷۱)، ابعاد کیفی نابرابری فرهنگی، سه نیروی جهانی، نامه فرهنگ، سال دوم، شماره ۳، صص ۷۳-۶۹.
- ۲۷- میرعرب، رضی، رضا و محمد عباسی وکیل‌آباد، (۱۳۸۵)، مقایسه هرم دانشجویان در ایران و شش کشور توسعه‌یافته جهان، فصلنامه رهیافت، شماره ۳۸، صص ۵۰-۴۶.
- ۲۸- نولان، پاتریک و گرهارد ایمنوئیل لسنکی، (۱۳۸۳)، ترجمه ناصر موفقیان، جامعه‌های انسانی مقدمه- ای بر جامعه‌شناسی کلان، تهران: نشر نی.
- ۲۹- نوغانی، مهدی، (۱۳۸۱)، تحلیل جامعه‌شناختی موفقیت در ورود به آموزش عالی (مورد استان خراسان)، پایان نامه مقطع دکتری جامعه‌شناسی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

-
- 31-Hallinan, M. (2002). *Equality and Income Distribution in Developing Countries in: Encyclopedia of Education and Sociology*. by David L, Levinson et all (Eds), Newyork, Rutledge Falmer.
- 32- Heyneman, S. (2004). International education quality. *Economics of Education Review*.14: 249-268.
- 33- Heyneman, T. (2002). *Equality in Education, in: Encyclopedia of Education and sociology*. by David L, Levinson et all (Eds). Newyork, Rutledge Falmer.
- 34-Nidi, N. (2007). The Reason For Dropout And Their Eemployment Status. *Indian Journal of Research*.
- 35-Peter. R. (1974). *Equalities and Inequalities in education in acadenic press London* Elseviesr Science Ita.Oxford.
- 36-Yu, W. (2006). Gender, sibship, structure, and educational inequality in Taiwan: son Prefrence Revisited." *Journal of Marriage and Family*.