



Sociological Analysis of Educational Inequality and Access Opportunities to Higher Education

Vajihe Jalaiean Bakhshande¹  Kourosh Gholami² 

1. Assistant Professor, Department of Social Science, Faculty of Human Science, Golestan University, Gorgan, Iran.

(Correspondant Autour : v.jalaiean@gu.ac.ir).

2. Assistant Professor, Department of Social Science, Faculty of Human Science, Golestan University, Gorgan, Iran.

korosh_gholamiko@yahoo.com.

| Article Info | ABSTRACT |
|---|---|
| <p>Article Type: Research Article</p> <p>Received:2022/04/06 Received in revised form:2022/10/23 Accepted Published online</p> | <p>Objective: In this study, we tried to analyze of the role of various factors in creating and reproducing educational inequality and opportunities to access higher education and provide a basis for reviewing the policies and plans of the education system.</p> <p>Methods: According to the objectives, this research is applied and considering research questions has been done by descriptive-analytical method. Library resource and documentary methods were used to identify the contexts and factors of creating and reproducing educational inequality. To add the richness of analytical findings, we used the National Organization of Educational Testing' data and analyze them with comparing means and Mann–Whitney U tests.</p> <p>Results: The findings show that the demand for higher education is increasing in the world. In developed countries it is a function of the demand for educated labor but in Iran, the expansion of higher education is demand-oriented and is not based on economic and social needs.</p> <p>Conclusion: Policy-making to address inequality should be based on removing barriers in the local community. Ensuring the social inclusion of all groups, reducing the gap between educational institutions and disciplines, improving the quality of all educational institutions to an acceptable level and equal access for all are among these items. Higher education can lead to income redistribution when the benefits of a job related to college education are not limited to family and social benefits. At the same time, it is very important to consider the role of individual variables in reforming the developed policies and redistributing the facilities, both in the privileged and non-privileged areas.</p> <p>Keywords: Educational Inequality, Educational Justice, Higher Education, Social Capital, Cultural Capital</p> |

Cite this article: Jalaiean Bakhshande, Vajihe & Gholami, Kourosh. (2022). Sociological Analysis of Educational Inequality and Access Opportunities to Higher Education. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 12 (38):20 pages. DOI: 10.22034/emes.2022.551448.2372



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



تحلیل جامعه‌شناختی نابرابری آموزشی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی

وجیهه جلائیان بخشنده، کورش غلامی کوتنایی

۱. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران، (نویسنده مسئول) پست الکترونیک: (v.jalaeian@gu.ac.ir)

۲. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران. korosh_gholamiko@yahoo.com

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|--|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | هدف: در این پژوهش تلاش می‌شود تا ضمن تحلیلی بر نقش عوامل مختلف در ایجاد و بازتولید نابرابری آموزشی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی و شناخت از ویژگی‌ها و فرایندهای اثرگذار، زمینه‌بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش فراهم شود. |
| دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۷ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۸/۰۱ پذیرش: انتشار: | روش پژوهش: این پژوهش با توجه به هدف کاربردی و با توجه به سوالات پژوهش به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. جهت شناسایی زمینه‌ها و عوامل اثرگذار در ایجاد و بازتولید نابرابری آموزشی از مطالعات کتابخانه‌ای و روش اسنادی استفاده شده و برای افزودن به غنای یافته‌های تحلیلی، از داده‌های سازمان سنجش آموزش کشور و تحلیل آنها با آزمون‌های آماری همچون مقایسه میانگین و یو من ویتنی استفاده شده است. |
| | یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد بطور کلی تقاضا برای آموزش عالی در جهان رو به افزایش است، اما این افزایش تقاضا در کشورهای توسعه‌یافته تابعی از تقاضا برای نیروی کار تحصیل کرده و نشان از توسعه متوازن آموزش عالی دارد و در ایران، گسترش آموزش عالی تقاضا محور بوده و بر مبنای نیازهای اقتصادی و اجتماعی شکل نگرفته است. همچنین فرصت‌های آموزشی نابرابر منتج شده از زمینه‌های خانوادگی و پایگاه اجتماعی و اقتصادی، نابرابری در سایر سطوح از جمله ورود به آموزش عالی، گزینش دانشگاه و انتخاب رشته تحصیلی را بازتولید کرده است. |
| | نتیجه‌گیری: تدوین سیاست‌ها برای رفع نابرابری باید مبتنی بر رفع موانع در اجتماع محلی باشد. اطمینان از شمول اجتماعی همه گروه‌ها، کاهش شکاف بین موسسات و نهادهای آموزشی و رشته‌های تحصیلی، ارتقای سطح کیفی همه نهادهای آموزشی در حد قابل قبول و دسترسی یکسان برای همه به لحاظ مادی از جمله این موارد است. تحصیلات دانشگاهی زمانی می‌تواند منجر به بازتوزیع درآمد شود که مزایای ناشی از شغل مرتبط با تحصیلات دانشگاهی، محدود و منوط به امتیازات خانوادگی و مزایای اجتماعی نشود. در عین حال، بسیار اهمیت دارد که در اصلاح سیاست‌های تدوین شده و بازتوزیع امکانات از نقش متغیرهای فردی نیز چه در مناطق برخوردار و چه غیربرخوردار غافل نشود. |
| | واژه‌های کلیدی: نابرابری آموزشی، عدالت آموزشی، آموزش عالی، سرمایه اجتماعی، سرمایه فرهنگی |

استناد: جلائیان بخشنده، وجیهه و غلامی، کورش (۱۴۰۱). تحلیل جامعه‌شناختی نابرابری آموزشی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی. مطالعات اندازه‌گیری و

ارزشیابی آموزشی، ۱۲ (شماره ۳۸)، ۲۰ صفحه. DOI: 10.22034/emes.2022.551448.2372

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور



حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه و بیان مساله

امروزه نقش آموزش و جایگاه آن در توسعه، امری انکار ناپذیر بوده و سرمایه‌گذاری در آموزش موثرترین راه برای دستیابی به استقلال و توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است. چنانچه پژوهش‌های متعدد نیز بیانگر این امر است که برای دستیابی به توسعه، سرمایه انسانی و سواد اهمیت بسیاری دارند (استریت، ۲۰۱۱). در واقع آموزش یک نوع سرمایه‌گذاری بلند مدت است که مبنای کلیه سیاست‌گذاری‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی قرار گرفته و مهم‌ترین استراتژی ملی تلقی می‌گردد (سرکارآرانی، ۱۳۸۲). در همین راستا آموزش عالی با شیوه‌های نوین تفکر، شناخت و سنجش در پاسخ به حل مسائلی که کشورها با آن روبرو شده‌اند، نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر توسعه دارد تا جایی که گسترش سیستم آموزش عالی به یکی از هنجارهای مدرنیزاسیون تبدیل شده است (بیکر، ۲۰۱۱) و به واسطه این باور که سرمایه‌گذاری آموزشی به افراد این امکان را می‌دهد که در اقتصاد اطلاعاتی قرن ۲۱، شغل بهتر و درآمد بیشتری داشته باشند، تقاضا و رقابت زیادی برای ورود به دانشگاه و آموزش عالی وجود دارد.

از این منظر، رسیدن به اهداف توسعه‌ای از طریق سرمایه‌گذاری آموزشی، مستلزم توجه ویژه به ساختارها و برنامه‌های راهبردی آموزشی است. چرا که بر خلاف تصورات اولیه که آموزش، نوید بهبود و توسعه می‌داد و با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای افراد فقیر به دنبال کاهش نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی بود، تفاوت‌های طبقاتی و اجتماعی در پیشرفت تحصیلی و دسترسی به فرصت‌های آموزشی خود را نشان داده است. چنانچه برابری آموزشی و وجود فرصت‌های برابر به یکی از چالش‌های جدی نظام آموزش تبدیل شده است که به دنبال تحقق برابری آموزشی، فرصت‌های دسترسی و عدالت آموزشی صرف نظر از جنسیت، مذهب، قومیت، وضعیت جسمی و طبقه اجتماعی است. برابری آموزشی به معنی سطح تحصیلات یکسان برای همه نیست، بلکه مفهومی است که بیانگر وجود فرصت‌های آموزش یکسان و کیفیت و فرایند آموزش یکسان به لحاظ ساختاری و محتوایی و توزیع متوازن امکانات و فضاهای آموزشی بین گروه‌های مختلف در مناطق متفاوت است.

علیرغم توجهی که در سال‌های اخیر به اهمیت نهادهای آموزش عالی و گسترش آنها می‌شود، آمارهای موجود نشان می‌دهد در دو دهه اخیر تقاضا برای آموزش عالی روند افزایشی داشته، اما میزان تقاضا و همچنین میزان پذیرفته‌شدگان در استان‌های مختلف از الگوی واحدی تبعیت نمی‌کند و بسیار تحت تاثیر ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی استان‌هاست (غلامی و محمدی روزبهانی، ۱۳۹۸: ۱۵). به این معنی که در طبقات اجتماعی و در مناطق گوناگون فرصت‌های آموزشی به طور یکسان توزیع نشده است. چنانچه شاهد حجم بسیار بالای کلاس‌های کنکور، کتاب‌های کمک درسی و تست، مشاوره‌های تحصیلی و تخصصی مدیریت زمان و ... در میدان رقابتی کنکور هستیم که مستلزم پرداخت هزینه‌های گزافی است که از عهده همه دانش‌آموزان بر نمی‌آید و در این میدان، با توجه به تقاضا و رقابت زیادی که در خصوص ورود به دانشگاه‌های با سطح بالا و رشته‌هایی با متقاضی زیاد وجود دارد که تضمین‌کننده مشاغل سطح بالا و درآمد مکفی است، موفقیت از آن کسانی است که از سرمایه‌های اقتصادی و اجتماعی بالاتری برخوردارند.

نتایج کنکور سراسری سال ۱۳۹۸ نشان می‌دهد ۸۷ درصد نمرات برتر، در مدارس پولی (سمپاد و غیرانتفاعی) و ۱۳ درصد هم در مدارس نمونه دولتی درس خوانده‌اند (رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۰۱). مکانیسم‌های روشنی وجود دارد که درآمد خانواده بطور مستقیم بر کیفیت مراقبت، فعالیت‌های اجتماعی و آموزشی اثرگذار است و نابرابری در درآمد خانواده به نابرابری در برون‌دادهای آموزشی و فرصت‌های زندگی فرزندان منجر می‌شود (بلندن و گرگ، ۲۰۰۴).

نابرابری در فرصت‌های تحصیلی، نابرابری در سایر حوزه‌ها از جمله اشتغال را نیز بازتولید می‌کند. چنانچه خانواده‌های برخوردار، حتی بعد از فراغت از تحصیل فرزندان‌شان، می‌توانند آنها را از طریق سرمایه اقتصادی و اجتماعی خود در پیدا کردن شغل و موقعیت شغلی مناسب یاری رسانند. این امر منجر به ایجاد چرخه‌ای شده که فرصت‌های آموزشی نابرابر منتج شده از زمینه‌های خانوادگی و پایگاه اجتماعی و اقتصادی، نابرابری در سایر سطوح را بازتولید کرده و تحرک اجتماعی را محدود می‌سازد. از طرف دیگر وقتی نابرابری زیاد باشد، افراد برای آموزش و مهارت سرمایه‌گذاری

¹ Street

² Baker

³ Blanden & Gregg

کمتری می‌کنند، چشم‌اندازی برای ورود به دانشگاه‌های معتبر و به تبع آن اشتغال نیز ندارند و از این رو موقعیت اجتماعی آنها متأثر از این مساله، تنزل پیدا می‌کند.

لذا در این پژوهش به دنبال این هستیم که با بررسی پژوهش‌های پیشین، توصیف و بررسی تحلیلی از نقش سرمایه‌ها و زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در ایجاد و بازتولید نابرابری آموزشی و فرصت‌های ورود به آموزش عالی داشته باشیم و به دو سوال پاسخ دهیم که روند افزایش تقاضا برای آموزش عالی در جهان و ایران چگونه و تحت تاثیر چه عواملی است؟ و نابرابری چگونه در ورود به آموزش عالی، گزینش دانشگاه و رشته‌های تحصیلی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی مبتنی بر جنسیت، بازتولید می‌شود؟ با بازنمایی عوامل زمینه‌ساز و اثرگذار در تولید و بازتولید فرصت‌های نابرابر آموزشی و دسترسی به آموزش عالی، در انتها پیشنهادهای جهت عدالت آموزشی ارائه می‌دهیم تا زمینه‌های بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش فراهم شود. چرا که با تحقق عدالت و برابری فرصت‌های آموزشی، کاهش تبعیض‌ها، شناسایی و پرورش استعدادها و توانایی‌ها در سراسر کشور و کلیه مناطق، امکان تحرک اجتماعی و اقتصادی طبقات پایین‌تر، استفاده از سرمایه‌های انسانی بومی متخصص و تحقق توسعه محلی به عنوان یکی از ارکان توسعه فراهم می‌شود.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که به بررسی نابرابری آموزشی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی و تبیین آن پرداخته‌اند را به چند دسته می‌توان تقسیم نمود. بخش زیادی از پژوهش‌های داخلی، بر مبنای سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی و زمینه اجتماعی خانواده به تبیین نابرابری آموزشی و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی پرداخته‌اند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۸؛ رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸؛ حسین‌زاده و مومینی، ۱۳۹۷؛ موحد و بهادری، ۱۳۹۷؛ حقیقتیان، ۱۳۹۳؛ قلخانباز و خدایی، ۱۳۹۳؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ جمالی، ۱۳۹۱؛ نوربخش و حائری، ۱۳۹۰؛ نوغانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ قاسمی اردهائی و همکاران، ۱۳۹۰؛ جمالی، ۱۳۸۹؛ نوربخش، ۱۳۸۹؛ نوغانی، ۱۳۸۶؛ دهنوی، ۱۳۸۳). نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این است که بین سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و موفقیت تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد به این معنی که هر چه فرد از این سرمایه‌ها بیشتر برخوردار باشد، احتمال موفقیت تحصیلی و ورود به آموزش عالی بیشتر است.

پژوهش‌های خارجی نیز سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را از عوامل موثر در موفقیت تحصیلی و اجتماعی قلمداد می‌کنند. چنانچه بورگن^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی دریافت که خانواده‌هایی که دارای سرمایه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هستند، این سرمایه‌ها را به آموزش و بازار کار منتقل کرده و از آن برای موفقیت آموزشی و اجتماعی فرزندان خود استفاده می‌کنند. پژوهش سورس^۲ (۲۰۰۷) نیز نشان می‌دهد که در سال‌های ۱۹۸۸ تا ۲۰۰۰، ۶۴ درصد از دانش‌آموزان مدارس درجه یک، از ده درصد خانواده‌های برتر آمریکایی بودند. این ترکیب اجتماعی بیانگر این است که نه تنها رقابت آکادمیک، بلکه شهریه بالا و کاربرد معیارهای ورود به آموزش عالی، سرمایه فرهنگی آن طبقه را منعکس می‌کند. همچنین تامسن^۳ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی دریافتند که سطح سرمایه فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها در جاه‌طلبی‌های فرزندان انعکاس می‌یابد. به این صورت که خانواده‌های طبقه متوسط بالا تلاش زیادی برای دستیابی به بالاترین موقعیت ممکن دارند، اما تمرکز خانواده‌های پایین بیشتر کاهش هزینه و اشتغال مطمئن و قابل پیش بینی است و کمتر جاه‌طلبی را پرورش می‌دهند.

لازم به ذکر است که در خصوص نقش سرمایه اقتصادی خانواده و نابرابری آموزشی، دو رویکرد غیرعلی و علی وجود دارد. در رویکرد غیر علی، سرمایه اقتصادی علت عدم موفقیت تحصیلی نیست، بلکه شرایطی را پدید می‌آورد که به موجب آن فرزندان توانایی تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند. یعنی درآمد به خودی خود باعث عدم پیشرفت تحصیلی نمی‌شود، اما با پدید آوردن شرایطی همچون افزایش تعارضات خانوادگی و استرس والدین، کاهش مشارکت والدین در امور تحصیلی فرزندان و تاکید کمتر بر پیشرفت تحصیلی، بر عملکرد آموزشی فرزندان اثرگذار است. رویکرد علی تاکید زیادی بر سرمایه گذاری مستقیم و غیر مالی در سرمایه انسانی کودکان دارد. سرمایه گذاری مستقیم شامل هزینه‌های تحصیل و آموزش عالی و سرمایه گذاری غیر مستقیم شامل فراهم آوردن محیط مناسب برای رشد کودک شامل کتاب‌ها، اسباب بازی‌های مناسب، گردش و ... (بلندن و گرگ، ۲۰۰۴).

¹ Borgen

² Soares

³ Thomsen

پژوهش‌ها در ایران نیز بیانگر این است که زندگی در فقر با عملکرد تحصیلی پایین‌تر از حد متوسط همراه بوده و منجر به پایین آمدن نرخ اتمام تحصیل می‌شود. نتایج گزارش‌های فقر آموزشی از مجموعه گزارش‌های فقر چند بعدی که توسط وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی در سال ۱۴۰۰ منتشر شده، نشان می‌دهد در سال ۱۳۹۹، ۲۵ درصد از کودکان در ایران خانوارهای فقیر زندگی می‌کنند که از این مقدار، بیش از نیمی از آنها در استان سیستان و بلوچستان و بقیه به ترتیب در استان‌های خراسان شمالی، گلستان، آذربایجان غربی و هرمزگان زندگی می‌کنند. شاخص دیگری که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته، کمبود منابع یادگیری در خانه است که شامل تعداد کم کتاب‌های عمومی و کودک در خانه، وضعیت ضعیف تحصیلی و شغلی والدین می‌باشد. متوسط بین‌المللی این شاخص ۸ درصد است که ایران در میان ۵۴ کشور سنجش شده، رتبه ۶ را داراست و ۴۸ کشور وضعیت بهتری نسبت به ایران دارند (پیروزراهی، ۱۴۰۰: ۲۵-۲۱). آمارها در خصوص فقر خانواده‌ها و تحصیلات والدین نیز نشان می‌دهد که در شرایط فعلی بحران کرونا، آموزش‌های مجازی و از راه دور که مستلزم دسترسی به ابزارهای کمک آموزشی و فناوری‌های ارتباطی و واحدی متکی به والدین است تا چه حد می‌تواند منجر به بازتولید نابرابری آموزشی شده و فرصت‌های ورود به آموزش عالی را تحت تاثیر قرار دهد.

تحصیلات والدین متغیری است که در پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و نابرابری آموزشی پرداخته‌اند، مد نظر قرار داده شده است، اما دسته‌ای از پژوهش‌ها به طور خاص به نقش تحصیلات والدین در پیشرفت تحصیلی و تمایل به ادامه تحصیل اشاره کرده‌اند و از جمله عوامل تبیین‌گر نابرابری آموزشی را میزان تحصیلات والدین در نظر گرفته‌اند. یافته‌های پژوهش آرژنتین و تریونت^۱ (۲۰۱۱) از نظرسنجی از فارغ‌التحصیلان مقطع متوسط و دانشگاه قبل و بعد از اصلاحات آموزشی و فرایند بولونیا^۲ دهه ۹۰ در ایتالیا نشان می‌دهد که اگرچه بعد از این اصلاحات، افزایش قابل توجهی در تعداد ثبت نام کنندگان در دانشگاه وجود دارد، اما ارتباط بین تحصیلات والدین و ثبت نام در آموزش عالی کاهش ناچیزی داشته و کماکان اثرات تحصیلات والدین بر ثبت نام در مقاطع بالاتر آموزش عالی قابل توجه است. همچنین احتمال ثبت نام و فارغ‌التحصیلی دانشجویان طبقات بالاتر بیشتر از طبقات پایین‌تر بوده و احتمال ترک تحصیل بر مبنای اختلاف طبقاتی، بیشتر است. در واقع این اصلاحات نوعی شوک برون‌زا^۳ هستند و تغییرات اندکی در کاهش نابرابری‌های اجتماعی ایجاد کرده‌اند که بیشتر کوتاه مدت است.

یافته‌های پژوهشی مقایسه‌ای که تریونت^۴ (۲۰۱۳) در میان ۱۱ کشور اروپایی انجام داد، نیز بیانگر این است که افرادی که دارای والدین تحصیل‌کرده‌تری هستند، احتمال بیشتری دارد از یک دانشگاه معتبر و با استاندارد بالا پذیرش بگیرند و بازدهی شغلی بیشتری دارند. همچنین پیشینه اجتماعی بر موفقیت تحصیلی، ارتباطات بین آموزش و بازار کار و میزان قشربندی نهادی در آموزش عالی که مواردی همچون تنوع انتخاب، کیفیت، اعتبار و ارزش بازار کار دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی مختلف را در برمی‌گیرد، اثرگذار است. یافته‌های این پژوهش همچنین بیانگر این است که اگرچه تحصیلات والدین بر تصمیم فرد در انتخاب دوره‌های کوتاه مدت یا بلندمدت در دانشگاه اثرگذار است، اما در بین دانشجویان دکتری این اثرگذاری کاهش پیدا می‌کند و استدلال او این است که در این دوره افراد از لحاظ مالی وابستگی کمتری به خانواده داشته و مدرک دکتری در برخی رشته‌های دانشگاهی و در برخی کشورها مزیت مشخصی از نظر اعتبار شغلی ندارد.

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌ها ضمن توجه به نقش پیشینه خانوادگی در عملکرد تحصیلی، توانایی‌های شناختی، آرزوها و تلاش دانش‌آموزان را نیز مد نظر قرار دادند و بر این عقیده‌اند که تحصیلات و درآمد والدین در سنین اولیه اهمیت زیادی دارد، اما با افزایش سن، دستاوردهای تحصیلی بیشتر متکی به انگیزه و تلاش دانش‌آموزان و تا حدی مستقل از عملکرد مدرسه است (دل‌بوکا^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). با این استدلال که پژوهش‌های انجام شده در مورد نابرابری فرصت‌های آموزشی با محدودیت یا عدم دسترسی به داده‌های دقیق روبرو بوده و نابرابری را بدون مدنظر قرار دادن داده‌های مربوط به تلاش افراد تبیین کرده‌اند (فلوربی و پراگین^۵، ۲۰۱۳). در این خصوص فرضیه "اثرات از بین‌رونده" چنین استدلال می‌کند که ویژگی‌های انتسابی به دلایل مختلفی نقش مهمی در آموزش عالی ندارند. جوانان با افزایش سن از خانواده مستقل می‌شوند، در مقاطع تحصیلی بالاتر از اختیارات بیشتری برخوردارند و از طریق مشاغل پاره‌وقت، بورس تحصیلی یا سایر کمک‌های رفاهی عمومی به لحاظ مالی از خانواده

¹ Argentin & Triventi

^۲ Bologna Process به مجموعه‌ای از جلسات و توافق‌های وزرا کشورهای اروپایی اطلاق می‌شود که در راستای اطمینان حاصل کردن از صلاحیت استانداردها و بالا بردن کیفیت مدارک تحصیلی دانشگاهی کشورهای اروپایی انجام گرفت. اعلامیه بولونا در سال ۱۹۹۹ توسط وزرای آموزش و پرورش ۲۹ کشور اروپایی در دانشگاه بولونیا به امضا رسید. (منبع: ویکی‌پدیا).

³ Exogenous Shock

⁴ Del Boca

⁵ Fleurbaey & Peragine

مستقل می‌شوند. استدلال‌گزینش اجتماعی متمایز نیز چنین است که در فرایند انتقال دانش‌آموزان به سطوح تحصیلی بالاتر، نقش توانایی و انگیزه نسبت به ویژگی‌های خانواده پررنگ‌تر است (تریوتی، ۲۰۱۳).

ساندرز^۱ یکی از معتقدین به نظام شایسته‌سالاری نیز بیان می‌کند پاداش‌ها و مواهب به کسانی می‌رسد که توانمندترین افراد در انجام کارها و نیل به موفقیت هستند. از نظر او توانایی و تلاش عوامل کلیدی موفقیت‌اند نه پیشینه طبقاتی. کودکانی که تیزهوش و سختکوش هستند صرف نظر از برخورداری‌ها یا نابرخورداری‌های اجتماعی، موفق خواهند بود (گیدنز، ۱۳۹۲: ۴۴۱). پژوهشگران زیادی این رویکرد را نقد کرده و معتقدند تاکید بر پارادایم "شایسته‌سالاری" به عنوان مکانیزمی برای بازتولید نابرابری اجتماعی عمل می‌کند و اینک زمان تغییر رویکرد فرا رسیده است (بولیور^۲، ۲۰۱۷). فرضیه اثرات ماندگار در مقابل فرضیه اثرات از بین‌رونده بیان می‌کند که زمینه خانوادگی دارای اثر ماندگاری است که موجب می‌شود دانش‌آموزان طبقات پایین حتی اگر ادامه تحصیل بدهند، دوره‌های کوتاه مدت که ریسک شکست را کمتر می‌کند انتخاب می‌کنند (بکر و هکن^۳، ۲۰۰۸؛ آلن^۴، ۲۰۰۹). برین و گلدتروپ^۵ در پاسخ به ساندرز، شایستگی فردی را عامل موثری برای تعیین موقعیت طبقاتی افراد می‌دانند، اما برای پیشینه طبقاتی نیز نقش پررنگی قائل بوده و معتقدند که کودکان خانواده‌های نابرخوردار باید شایستگی و لیاقتی بیش از کودکان برخوردار نشان دهند تا به موقعیت‌های طبقاتی مشابهی برسند (گیدنز، ۱۳۹۲: ۴۴۱). تقلیل تبیین نابرابری اجتماعی به عوامل فردی که خود دانش‌آموزان را مسئول شکست در تحصیل می‌داند، نادیده گرفتن عوامل سیستماتیک است (کیم و تیلور^۶، ۲۰۱۰). از طرفی بایستی به این توجه داشت که انگیزه و میل به پیشرفت در خلأ رشد نمی‌کند و تحت تاثیر عوامل مختلفی اعم از محیط خانواده و انتظارات و آرزوهای والدین، مدرسه و امکانات محیط آموزشی، گروه همسالان، سرمایه فرهنگی فرد و ... قرار دارد.

چنانچه پژوهش گروینگ^۷ و همکارانش (۲۰۲۰) که نابرابری آموزشی در دوران پاندمی کرونا و تاثیر بسته شدن مدارس و آموزش آنلاین بر دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی موفق و کمتر موفق را مورد بررسی قرار می‌دهد نیز نشان داد که در این دوران تماس دانش‌آموزان با معلمان کمتر شده و یادگیری بیشتر وابسته به مهارت‌های خود تنظیمی است و دانش‌آموزانی که به لحاظ تحصیلی در سطح پایین‌تری هستند، فاقد دانش و مهارت لازم برای یادگیری مبتنی بر خود تنظیمی‌اند. در نتیجه به دلیل اینکه زمان صرف شده برای یادگیری مستقل از معلم به اندازه کافی برای آنها کارایی ندارد، وقت کمتری را صرف فعالیت‌های مرتبط با مدرسه می‌کنند و شکاف بین آنها با دانش‌آموزان موفق بیشتر می‌شود. اگرچه والدین گروه اول وقت بیشتری را صرف آموزش فرزندانشان می‌کردند، در این پژوهش اگرچه مدرک تحصیلی والدین ارتباطی به میزان زمان صرف شده برای انجام تکالیف دانش‌آموزان ندارد اما مهارت خودتنظیمی حتما در بستر مناسب خانوادگی و محیط آموزشی مطلوب شکل می‌گیرد.

آنچه از بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی روشن است، پررنگ بودن نقش سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در تولید و بازتولید نابرابری آموزشی است که عمدتاً بر مبنای نظریه بوردیو تبیین شده است. با این حال برخی پژوهش‌ها این بحث را مبتنی بر زمینه و بستر دانسته و نگاه و درک انتقادی‌تری از سطوح اجتماعی و اجتماع دارند و به کاربرد سرمایه اجتماعی و به ویژه نقش پیوند دهنده و پل زنده این سرمایه به ویژه برای مدارس که از محرومیت بالای اجتماعی و اقتصادی رنج می‌برند اشاره کرده‌اند.

رویکردهای نظری به نابرابری آموزشی

برابری آموزشی به معنای برخورداری از آموزش با کیفیت و مناسب صرف نظر از جایگاه اقتصادی و پایگاه اجتماعی است که امکان مشارکت برای همه را فراهم می‌آورد. بنابراین، نابرابری آموزشی به معنای توزیع ناعادلانه فرصت‌های رشد و موفقیت و عدم دسترسی به امکانات آموزشی برابر است. برابری آموزشی این امکان را به وجود می‌آورد که افراد بر مبنای انگیزه، استعداد، علایق و پشتکار و تلاش خود بتوانند توانمندی‌هایشان را تحقق بخشند و فارغ از نژاد، جنسیت، سن، طبقه اجتماعی، از فرصت‌های برابر برای ورود به آموزش عالی برخوردار باشند. فارل^۸ برابری آموزشی را در چهار رویکرد مد نظر قرار می‌دهد که شامل برابری در دستیابی، برابری در مشارکت، برابری نتایج آموزشی و برابری تاثیرات آموزشی بر

¹ Saunders

² Boliver

⁷ Becker & Hecken

⁸ Alon

⁹ Breen & Goldthrope

⁶ Kim & Taylor

⁷ Greweing

⁸ farrel

مراحل زندگی است (زارعی، ۱۳۹۶: ۸۲). رویکردهای نظری به نابرابری آموزشی را در دو دسته رویکرد مبتنی بر میدان و رویکرد مبتنی بر مکانیسم می‌توان قرار داد.

نابرابری مبتنی بر میدان: پیر بوردیو^۱

بوردیو با استفاده از مفاهیم میدان، سرمایه و عادت‌واره به بحث نابرابری می‌پردازد. از نظر او جامعه از میدان‌های مختلفی تشکیل شده و هر میدان قوانین و منطق خاص خود را دارد و دارای کارکردهای تخصصی و اجتماعی است. کارکرد تخصصی در راستای رفع نیاز و تعادل جامعه و کارکرد اجتماعی در راستای حفظ وضعیت موجود و حفظ منافع طبقات مسلط عمل می‌کند (محمدی، ۱۳۹۸: ۱۰).

او به نحو هوشمندانه‌ای از بحث سرمایه‌ها در نظریه‌اش بهره می‌گیرد و استدلال می‌کند در هر میدان، هر یک از کنشگران اجتماعی از سطحی از سرمایه برخوردارند که برای آن میدان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. سرمایه که به تعبیر مارکس بر وجه اقتصادی آن تأکید می‌شود، در چارچوب ذهنی بوردیو گستره وسیع‌تری را به خود می‌گیرد و شامل هر آن چیزی است که فرد در اختیار دارد و به‌واسطه در اختیار داشتن آن در میدان‌های مختلف از قدرت و مزیتی نسبی برخوردار می‌شود. بر این اساس بوردیو از چهار نوع اصلی سرمایه یاد می‌کند: سرمایه اقتصادی؛ سرمایه فرهنگی؛ سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین. هر فرد یا مجموعه‌ای از افراد در جامعه دارای سرمایه‌ای کلی هستند که ترکیبی از سرمایه‌های پیش گفته تشکیل دهنده آن است (بوردیو، ۱۳۹۳). بر مبنای دیدگاه بوردیو، آموزش و پرورش یک میدان اجتماعی است که افراد با سرمایه‌های مختلف در آن حضور دارند. او نهاد آموزش و پرورش را نهادی بی‌طرف نمی‌داند، به همین دلیل برخورداری از آموزش، مستلزم قدرت اجتماعی و اقتصادی است.

سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و نمادین در جایگاه فرد در میدان‌های کنش اهمیت اساسی دارند. بنابراین عاملان بر اساس میزانی که از هر کدام از سرمایه‌ها دارند با افراد دیگر اشتراکاتی پیدا می‌کنند و از برخی فاصله می‌گیرند. (جلانثیان، ۱۳۹۷: ۵۴). این سرمایه‌های کنشگران هستند که در مواجهه با میدان به آن‌ها امکان انتخاب داده و در ساخت عادت‌واره نقش تعیین‌کننده‌ای را ایفا می‌کنند. منش، عادت‌واره یا ساختمان ذهنی به نظام و مجموعه‌ای از خصایص نسبتاً ماندگار اطلاق می‌شود که به صورت یک قالب مشترک در بین افرادی که از جهاتی با یکدیگر شباهت دارند، وجود دارد و مبنای ادراک، داور و عملکرد آنان است. منش یک ساخت ذهنی به شمار می‌رود که انسان‌ها از طریق آن با جهان اجتماعی مواجه می‌شوند. این ساختمان ذهنی بر ایند ملکه ذهن شدن ساختارهای بیرونی جهان اجتماعی در کنشگر است (ریترز، ۱۳۹۲).

منش، عاملی در طبقه‌بندی اجتماعی است. کنشگران اجتماعی بسته به منش و ساختمان ذهنی خاص خود از یکدیگر متمایز می‌شوند و در عین حال آن دسته از افرادی که از جایگاه واحدی در میدان‌های اجتماعی برخوردارند، دارای منش واحدی هستند. این ساختارهای ذهنی همانند موقعیت‌های اجتماعی پدید آورنده خود، جهان اجتماعی را تولید می‌کنند و خود نیز تولید شده جهان اجتماعی هستند (سیدمن، ۱۳۹۲).

بوردیو بر این باور است که در نظام آموزش، ارزش‌ها و هنجارهای طبقات مسلط، معیار قرار می‌گیرد و دارا بودن سرمایه فرهنگی بصورت پیش‌فرض در نظر گرفته می‌شود. بنابراین هنجارها و قواعد نظام آموزشی، با ارزش‌ها و هنجارهای طبقات بالا هم‌نوا است و این امر موجب می‌شود که کودکان در مدرسه با سرمایه‌ای حضور پیدا کنند که از همان ابتدا موجب برتری آنهاست (شارع‌پور، ۱۳۹۴: ۸۷). دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند، بهتر می‌توانند قواعد بازی را رمزگشایی کرده و بر اساس پاداش‌هایی که در مدرسه بواسطه مهارت‌ها و برتری فرهنگی می‌گیرند، موفقیت تحصیلی بیشتری کسب می‌کنند (اشافنبرگ و مس، ۱۹۹۷ به نقل از نوغانی، ۱۳۸۶). بنابراین میدان آموزش به بازتولید و حفظ وضع موجود کمک کرده و روابط قدرت را نیز حفظ می‌کند (محمدی، ۱۳۹۸: ۱۶). به طور کلی از نظر بوردیو راهبرد محوری تحصیلات، استراتژی بازتولید است که سایر راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (توسلی، ۱۳۸۳ به نقل از کریمی و همکاران، ۱۳۹۸).

^۱ Pierre Bourdieu

نابرابری مبتنی بر مکانیسم: چارلز تیلی^۱

تیلی در پاسخ به این پرسش که چطور نابرابری طبقاتی در رقابت شدید امروز رشد کرده و چگونه چنین روندی به ویژگی شایسته‌سالاری آموزش پیوند خورده در کتاب خود تحت عنوان "نابرابری با دوام"^۲ گسترش نابرابری را بر مبنای طرد^۳ و انطباق^۴ تبیین می‌کند.

طرد، یک اقدام جمعی به منظور ترویج تشکیل طبقه است. گروه‌های با موقعیت بالا به منظور حفظ امتیازات خود معیارهای دسترسی به آموزش عالی را کنترل کرده و تحت قوانین خاصی در می‌آورند که دسترسی به آن تابع ظرفیت‌های مالی است (آلن، ۲۰۰۹). پارکین^۵ طرد را مظهر نابرابری اقتصادی و اجتماعی و نوعی استثمار و تبعیض دانسته و آن را استراتژی می‌داند که گروه‌ها برای جدا سازی خود و دیگران و ممانعت از دسترسی آنها به منابع ارزشمند اتخاذ می‌کنند (حمیدیان و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۵). طرد، دسترسی به موسسات و نهادهای آموزشی منتخب را محدود کرده و تفاوت‌های کیفی را افزایش می‌دهد. علاوه بر این توانایی پرداخت هزینه تحصیل نیز عامل تعیین کننده‌ای برای دسترسی و انتخاب است. ایلیچ در این میان نقش مدرسه را پررنگ می‌داند و معتقد است مدرسه با کالایی کردن برنامه درسی، آنها را به فروش می‌گذارد و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به عنوان مصرف‌کنندگان این کالاها، خواسته‌های خود را طبق ارزش‌های بازار تعیین کنند (ایلیچ، ۱۳۵۹: ۶۹-۶۷). او معتقد است که به واسطه آموزش مدرسه‌ای نوع جدیدی از طرد و فاصله اجتماعی پدید آمده است که با شکل‌های متداول طرد تفاوت دارد. او این افسانه لیبرالیستی که آموزش مدرسه‌ای موجب ادغام افراد در جامعه می‌شود را رد کرده و معتقد است استعمار موفق نشده این افسانه را بطور یکسان به همه کشورهای منتقل کند (ایلیچ، ۱۳۵۳: ۶۲-۶۰).

اما انطباق چگونه رخ می‌دهد؟ تیلی معتقد است والدین طبقات بالا بطور مستمر در فعالیت‌های علمی فرزندان خود درگیر هستند و انتظارات خود را به آنها منتقل می‌کنند. آنها روند رقابت را بهتر درک کرده و برای حضور فرزندان در دانشگاه سرمایه‌گذاری می‌کنند. استفاده زیاد از آزمون‌های آمادگی و کلاس‌های خصوصی گران قیمت، عناصر کلیدی استراتژی انطباق هستند. افزایش نابرابری درآمدی از دهه ۱۹۷۰ به بعد بیشتر موجب قطبی شدن و تفاوت فزاینده در کیفیت مدارس شده که به دلیل مزایای اجتماعی و اقتصادی موجب تقویت انطباق می‌شود. این مدارس با تغییر معیارهای پذیرش و خواسته‌های والدین بیشتر هماهنگ هستند و بنابراین آمادگی برای آزمون‌های استاندارد را افزایش داده و از معلمان و مشاوران با صلاحیت استفاده می‌کنند. این استراتژی‌های انطباق، نمرات آزمون دانش‌آموزان را بالا برده و به نوبه خود منجر به قطبی شدن منابع و جایگذاری دانش‌آموزان ممتاز در موقعیت‌های شروع بهتر برای درخواست پذیرش در دانشگاه‌های منتخب می‌شود. طرد و انطباق یکدیگر را تقویت کرده و موجب تثبیت و بازتولید نابرابری‌های موجود می‌شوند (آلن، ۲۰۰۹).

روش پژوهش

هدف از این پژوهش توصیف و بررسی تحلیلی نقش زمینه‌ها و سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در ایجاد و بازتولید نابرابری آموزشی و فرصت‌های ورود به آموزش عالی و شناخت از ویژگی‌ها و فرایندهای اثرگذار است تا زمینه بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش فراهم شود. به همین منظور مبتنی بر ادبیات تجربی پژوهش، ابتدا به بازنمایی عوامل زمینه‌ساز و اثرگذار در تولید و بازتولید فرصت‌های نابرابر آموزشی و متعاقب آن دسترسی به آموزش عالی پرداختیم و در ادامه روند تقاضا برای آموزش عالی در جهان و ایران بر مبنای داده‌های یونسکو (۲۰۱۵) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. سپس با استفاده از آمار پذیرفته‌شدگان کنکور در دهه ۸۰ و کنکور سراسری سال ۱۳۹۹، گرایش متقاضیان آموزش عالی به گروه‌های آموزشی مختلف در استان‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته و بر اساس میزان قبولی در گروه‌های سه‌گانه ریاضی، تجربی و انسانی و قبولی کل، پنج استان با بیشترین میزان قبولی و پنج استان با کمترین میزان قبولی رتبه‌بندی شده و در ادامه وضعیت استان‌ها بر حسب شاخص‌های تولید ناخالص داخلی، سرمایه انسانی و توسعه انسانی مقایسه شده است. نوع پژوهش با توجه به هدف کاربردی و روش پژوهش با توجه سوالات پژوهش توصیفی-تحلیلی است. جهت شناسایی زمینه‌ها و عوامل اثرگذار در ایجاد و بازتولید نابرابری آموزشی از مطالعات کتابخانه‌ای و روش اسنادی استفاده شده و برای تحلیل داده‌های داده‌های سازمان سنجش آموزش کشور و رتبه‌بندی استان‌ها از آزمون‌های آماری همچون مقایسه میانگین و یو من ویتنی استفاده شده است.

¹ Charles Tilly

² Durable Inequality

³ Exclusion

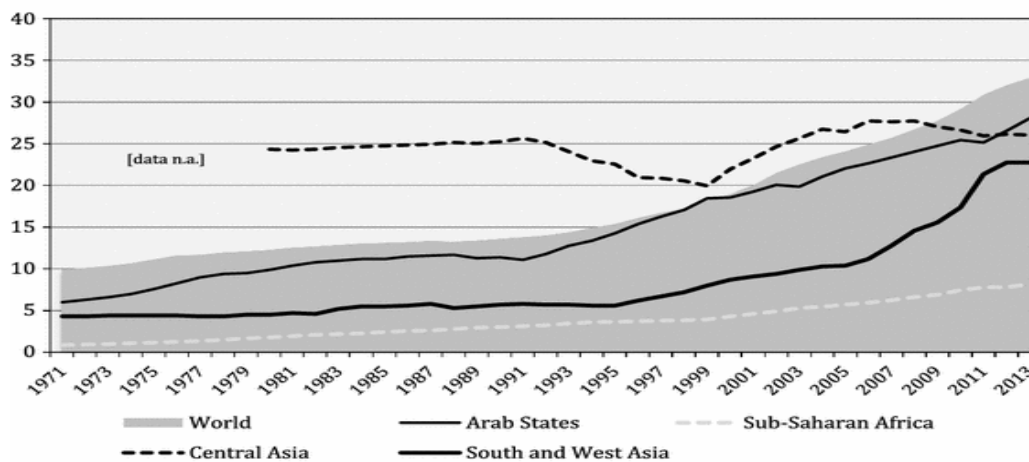
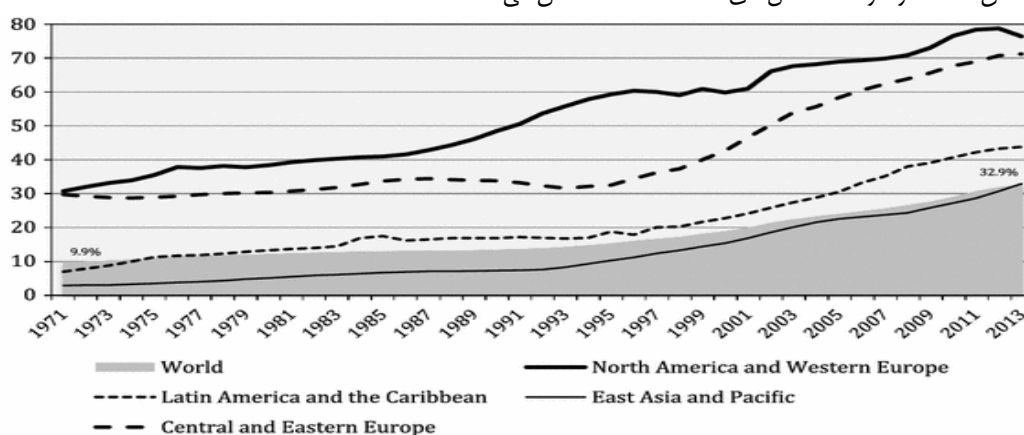
⁴ Adaptation

⁵ Parkin.

یافته‌ها

روند تقاضا برای آموزش عالی در جهان و ایران

بررسی روندهای تقاضای آموزش عالی در جهان نشان می‌دهد که در سال ۱۹۷۱، تحصیلات عالی، ویژه بخش کوچک و نخبه جامعه بود و نرخ ثبت نام در دانشگاه، تنها در ۱۹ کشور فراتر از ۱۵ درصد بود. اما در کمتر از دو نسل بعد در سال ۲۰۱۳ وضعیت کاملاً متفاوت شده است. آموزش عالی به یک هنجار جمعی تبدیل شده و نرخ ثبت نام در دانشگاه در ۵۱ کشور از ۵۰ درصد فراتر رفته است. شکل ۱ روند تقاضای آموزش عالی در جهان و مناطق مختلف را در فاصله سال‌های ۱۹۷۱ تا ۲۰۱۳ نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱: روند تقاضای آموزش عالی در جهان و مناطق مختلف را در فاصله سال‌های ۱۹۷۱ تا ۲۰۱۳

منبع: مارگینسون (۲۰۱۶) برگرفته از داده‌های یونسکو (۲۰۱۵)

همانطور که شکل ۱ نشان می‌دهد از اواخر دهه ۱۹۹۰ گسترش تقاضا برای آموزش عالی شتاب زیادی می‌گیرد و در آمریکای شمالی و اروپای غربی و شرقی به بالای ۷۰ درصد، در جنوب آسیا کمی بیش از ۲۰ درصد و در کشورهای جنوب صحرای آفریقا تنها به حدود ۸ درصد می‌رسد. یافته‌ها موید آن است که به لحاظ آماری همه کشورهای با درآمد بالا و متوسط، نرخ تقاضایی بالاتر از ۵۰ درصد یا نزدیک به آن را تجربه می‌کنند و در سایر کشورهای با درآمد متوسط و کم، باز هم گرایش اصلی در جهت رشد و افزایش تقاضا و مشارکت برای آموزش عالی است و تنها در منطقه آسیای مرکزی الگوی رشد سریعی وجود ندارد. بنا بر آمارهای یونسکو و بانک جهانی (۲۰۱۵) تقاضا برای آموزش عالی در اکثر کشورهای

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال ۱۲، شماره ۳۸، ص. ۹۱-۱۱۱.

که تولید ناخالص داخلی سرانه آنها بالاست، به شدت در حال افزایش است. می‌توان چنین استنباط کرد که این افزایش، تابعی از تقاضا برای نیروی کار تحصیل کرده و نیاز به مهارت‌های بیشتر و بهره‌وری بالاتر سرمایه انسانی است. یعنی بین تقاضا برای ورود به آموزش عالی و توسعه سیستم آموزش عالی انبوه توازن وجود دارد و دولت‌ها نیز از آن حمایت می‌کنند. از جمله دلایل دیگر برای افزایش تقاضای آموزش عالی در جهان می‌توان به توسعه شهرنشینی و افزایش طبقه متوسط اشاره کرد که رشد آن متناظر با تقاضا برای آموزش عالی کاملاً محسوس است. طبق آمارهای یونسکو (۲۰۱۵)، سیستم‌های آموزش عالی ترکیه، آلبانی، کوبا، شیلی، بلاروس و ایران در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۲، با سرعت بالایی در حال رشد بوده‌اند (به نقل از مارگینسون، ۲۰۱۶).

در ایران با در نظر گرفتن تغییرات جمعیتی، روند تقاضا برای آموزش عالی صعودی است و تقاضای بالایی برای آن وجود دارد. اگرچه در هر کدام از گروه‌های تحصیلی تقاضا برای رشته‌های مشخصی بسیار بالاتر از سایر رشته‌های تحصیلی است اما به نظر می‌رسد تقاضا برای آموزش عالی و کسب مدرک دانشگاهی، کماکان برای بخش زیادی از جامعه ارزش تلقی شده و تصویر ذهنی مثبتی نسبت به آن وجود دارد. به این معنی که بیشتر از اینکه گسترش آموزش عالی بواسطه رشد اقتصادی و نیاز به نیروی انسانی ماهر و متخصص باشد، تقاضا محور بوده و مرتبط با اشتیاق خانواده‌ها و تا حدی دانش‌آموزان برای بهبود یا حفظ موقعیت اجتماعی از مسیر تحصیلات دانشگاهی است. لذا آموزش عالی به یک کالای موقعیتی تبدیل می‌شود و به همین دلیل است که این گسترش آموزش عالی همراه با دسترسی اجتماعی برابر به نهادهای آموزشی با کیفیت نبوده و کیفیت آموزش عالی خود به عنوان عامل بازتولید نابرابری عمل کرده و تحرک اجتماعی را محدود می‌کند. از آنجایی که این افزایش تقاضا برای آموزش عالی بر مبنای نیاز و اقتضات اقتصادی اجتماعی و توازن تولید، عرضه و تقاضا شکل نگرفته، پیامد این افزایش تقاضای برای آموزش عالی و پذیرش در دانشگاه، بیکاری گسترده در میان فارغ‌التحصیلان دانشگاهی است که امروزه شاهد آن هستیم و منجر به مهاجرت بسیاری از فارغ‌التحصیلان نیز شده است.

نیدو^۱ (۲۰۱۴) در خصوص این عدم توازن بین عرضه و تقاضا در آموزش عالی، چنین استدلال می‌کند که این امر بیانگر یک فرایند توسعه ناهموار است و تقاضای آموزش عالی در اکثر موارد در کشورهایی رو به افزایش است که دارای حداقل ظرفیت برای ایجاد سیستم آموزش عالی هستند.

اما چه اتفاقی می‌افتد که کشورهایی با درآمد متوسط و کم درآمد نیز علیرغم ظرفیت پایین برای توسعه آموزش عالی، به تقاضاهای اجتماعی برای آموزش عالی پاسخ می‌دهند. به نظر می‌رسد ایجاد فرصت‌های آموزشی، آسان‌تر از اشتغال زایی است و در واقع دولت‌ها با این کار مسئولیت اجتماعی ایجاد شغل را از خود به موسسات آموزشی و خانواده‌ها منتقل می‌کنند. به همین دلیل است که افزایش تقاضا برای آموزش عالی با توجه به نابرابری در نقطه شروع و تفاوت در زمینه‌های خانوادگی و اقتصادی، منجر به تحرک اجتماعی برای عمده متقاضیان نشده و کیفیت آموزش همسو با نظام قشربندی کشور، محدود به برخی موسسات آموزش عالی و تقویت‌کننده نابرابری‌های پیشین و فرصت‌های دسترسی محدود مبتنی بر برخورداری از سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که به طبقه برخوردار کمک می‌کند موقعیت خود را حفظ کنند. در واقع این گسترش تقاضا برای آموزش عالی، رقابت اجتماعی نابرابر در آموزش و پرورش و اثرات نابرابری‌های قبلی را تشدید کرده و موجب کاهش نابرابری طبقاتی در دسترسی به آموزش عالی نمی‌شود (آروم^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). چیزی که آکسفام^۳ (۲۰۱۴) از آن تحت عنوان احتکار فرصت^۴ نام می‌برد که در آن نابرابری‌های اجتماعی تشدید شده و گروه‌های ممتاز، دسترسی به آموزش با کیفیت را به نفع خود کنترل می‌کنند.

چگونگی نابرابری در ورود به آموزش عالی، گزینش دانشگاه و رشته‌های تحصیلی

سیستم‌های آموزشی را می‌توان به دو گروه استاندارد شده و قشربندی شده تقسیم کرد. یافته‌های بین‌المللی نشان می‌دهد در سیستم‌های استاندارد که به میزان مطابقت کیفیت آموزش با استانداردهای یکسان در سراسر کشور اشاره دارد و یکنواختی بیشتری را در آموزش معلمان، بودجه مدرسه و برنامه‌های درسی پیاده می‌کنند، تفاوت‌های کمتری در فرصت ادامه تحصیل برای آموزش عالی وجود دارد. اما سیستم‌های قشربندی، بیشتر

¹ Naidoo

² Arum

³ Oxfam

⁴ Opportunity

نابرابری را بازتولید می‌کند، چرا که با تقسیم بین رشته‌های حرفه‌ای و تحصیلی، باعث افزایش شکاف‌های اجتماعی در پیشرفت شده و شانس پیشرفت طبقه کارگر برای ادامه تحصیل و دستیابی به شغل بهتر را کاهش می‌دهند (نوگر و شیندلر^۱، ۲۰۱۲).

در نظام آموزش عالی دو محور اصلی قشربندی نهادی وجود دارد. محور نخست ناظر بر تفاوت‌های کمی و تعداد سالیان تحصیل و محور دوم مرتبط با تفاوت‌های کیفی است که به نوع دانشگاه، نوع رشته، کیفیت آموزش و اعتبار دانشگاهی و بازده اقتصادی رشته تحصیلی اشاره دارد (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸؛ آلن، ۲۰۰۹). چیزی که چارلز و بردلی^۲ (۲۰۰۲) از آن تحت عنوان قشربندی عمودی و افقی نام می‌برند. قشربندی عمودی ناظر بر سطوح متمایز دوره‌های آموزشی از جمله دوره‌های آموزشی کوتاه مدت در مقابل برنامه‌های آموزشی بلند مدت یا تمایل به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر است و قشربندی افقی به تفاوت‌های کیفی دانشگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی اشاره دارد.

در راستای محور قشربندی افقی است که بورديو، سیستم‌های آموزش عالی را به دو دسته تقسیم می‌کند؛ موسسات منتخب با اعتبار بالا در مقابل موسسات انبوه و توده‌وار تقاضا محور و فاقد اعتبار که اگرچه از نظر تعداد زیاد هستند و موجب افزایش کمی تحصیلات عالی می‌شوند، اما روز به روز از ارزش آنها کاسته می‌شود. بین این دو گروه، بورديو از گروهی نام می‌برد که فاقد جایگاه و منابع هستند و دولت‌ها می‌توانند از محل برنامه‌های خاص یا بسته‌های بودجه با نام "دانشگاه تحقیقاتی"^۳ برای این گروه استفاده کنند (مارگینسون، ۲۰۱۶).

حتی در سیستم‌های آموزش عالی که فرصت‌های دسترسی بیشتری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد، برای دانشجویان طبقه کارگر ورود به دانشگاه تنها آغاز یک دوره طولانی نبرد برای تحقق بخشیدن به فرصت‌هایی است که ادعا می‌شود آموزش عالی ارائه می‌دهد. تجربه دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان طبقه کارگر فقط سایه‌ای از آن چیزی است که دانشجویان طبقات ممتاز از آن لذت می‌برند. در واقع ورود به دانشگاه برای طبقات پایین‌تر و کم‌برخوردار از منابع، نابرابری‌های طبقاتی را تشدید می‌کند و تا زمانی که منابع مالی لازم برای دانش‌آموزان طبقه کارگر فراهم نشود تا بتوانند بطور کامل وقت خود را به زندگی دانشگاهی اختصاص دهند، این نابرابری ادامه خواهد یافت (بولیور، ۲۰۱۷). تنها در کشورهایی که تقاضا برای تحصیلات عالی و تحرک اجتماعی به موازات هم پیش می‌روند یا دولت‌هایی که سیاست‌های مشخصی برای انطباق با این تقاضای رو به رشد دارند، می‌توان مشاهده کرد که نابرابری‌ها کمتر می‌شود (شویت^۴ و همکاران، ۲۰۰۷).

یافته‌های مطالعه‌ای که بین همه متقاضیان آموزش عالی در سال ۲۰۰۸ در آمریکا انجام شد، بیانگر این است که نابرابری‌های زمینه‌ای چگونه خود را در مکانیسم انتخاب دانشگاه نیز نشان می‌دهد. بنا بر این یافته‌ها، رفتار اکثر افراد کم درآمد با دستاورد بالا نسبت به هم‌تایان پردرآمد بسیار تفاوت دارد. افراد با درآمد کم انتخاب‌های یکسان و ایمنی انجام می‌دادند و عموماً از مناطق بسیار کوچکی بودند و بعید بود با معلم یا مشاوری که در یک موسسه منتخب درس خوانده آشنا شده باشند. اما افراد با درآمد بالا دانشگاه‌های بسیار منتخب و کم‌گزینه را انتخاب می‌کردند (هاکسبی و آوری^۵، ۲۰۱۳؛ بولیور، ۲۰۱۷؛ آلن، ۲۰۰۹). در واقع زمینه اجتماعی شاید در پذیرش دانشگاه چندان تأثیری نداشته باشد، ولی در نوع دانشگاه و رشته‌ای که پذیرش می‌شوند تأثیر بسزایی دارد (زارع و لطفی، ۱۳۹۲). به عبارتی انتخاب رشته تحصیلی، تأثیر نابرابری ناشی از پیشینه خانوادگی را نشان داده و زمینه نابرابری بیشتر را فراهم می‌سازد (وولنیاک^۶ و همکاران، ۲۰۰۸ و ایانلی^۷ و همکاران، ۲۰۱۵).

در ایران نیز بررسی گرایش متقاضیان آموزش عالی به گروه‌های آموزشی مختلف در دهه ۸۰ در ایران نشان می‌دهد که استان‌های سیستان و بلوچستان، ایلام و کهگیلویه و بویراحمد کمترین متقاضی رشته ریاضی را دارا هستند. استان سیستان و بلوچستان با چهل درصد متقاضیان، بیشترین تمایل را در مقایسه با سایر استان‌ها به گروه علوم انسانی داشته و استان تهران کمترین تمایل را به این گروه داشته است. زنان استان ایلام و مردان استان سیستان و بلوچستان در گروه علوم انسانی در بین استان‌های کشور مقام اول را دارا هستند. در گروه آزمایشی زبان‌های خارجی استان‌های تهران، یزد و چهارمحال و بختیاری به ترتیب بیشترین شرکت کننده و استان‌های لرستان، همدان و کرمانشاه نیز به ترتیب کمترین شرکت کننده در این گروه را داشته‌اند. یافته‌ها و تحلیل‌ها در این پژوهش بیانگر آن است که هر اندازه وضعیت استان‌ها از جهت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بهتر بوده، گرایش آنها به گروه ریاضی نیز بیشتر بوده است و استان‌های کمتر توسعه یافته، گرایش بیشتری به گروه علوم

¹ Neugebauer & Schindler

² Charles & Bradley

³ Research University

⁴ Shavit

⁵ Hoxby & Avery

⁶ Wolniak

⁷ Iannelli

انسانی داشته‌اند. در استان‌های کمتر برخوردار، بیشترین متقاضی در گروه‌های آزمایشی شرکت کرده‌اند که کمتر به امکانات آموزشی وابسته است. به عکس بیشترین متقاضیان گروه ریاضی در استان‌های برخوردار قرار داشتند که بیشتر از گروه‌های دیگر به امکانات آموزشی و کمک آموزشی وابسته است (غلامی و محمدی روزبهانی، ۱۳۹۸).

همچنین بررسی پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری سال ۱۳۹۹ به تفکیک مناطق و رشته‌های تحصیلی نیز نشان می‌دهد که عمده پذیرفته شدگان منطقه ۳ که منطقه محروم و دارای حداقل امکانات تحصیلی و آموزشی است متعلق به گروه انسانی است، در حالی که بیشترین درصد قبولی در مناطق ۱ و ۲ که از لحاظ امکانات تحصیلی و آموزشی در سطح بالاتری قرار دارند، متعلق به گروه ریاضی است. این در حالی است که منطقه ۳ کمترین میزان قبولی در گروه ریاضی را داراست.

همانطور که در ادامه در جدول ۱ مشاهده می‌شود در کنکور سال ۱۳۹۹ استان‌های یزد، تهران، سمنان، اصفهان و قم بر حسب میزان قبولی به ترتیب بالاترین رتبه را دارا بوده و دانش‌آموزان این استان‌ها بیشترین میزان قبولی در کشور را دارند و در مقابل استان‌های سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد، گلستان، آذربایجان غربی و لرستان از پایین‌ترین میزان قبولی در کنکور سال ۱۳۹۹ برخوردارند. میانگین درصد قبولی در بین پنج استان برتر برابر ۲۳/۵۳ و در بین پنج استان با کمترین میزان قبولی برابر ۱۰/۲۵ بوده است. در گروه‌های مختلف ریاضی، تجربی و انسانی نیز شاهد هستیم استان‌های یزد، تهران، سمنان، قم، خراسان جنوبی، آذربایجان شرقی، مازندران، البرز و چهارمحال و بختیاری بیشترین میزان قبولی و استان‌های سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد، گلستان، هرمزگان، لرستان، کرمانشاه، آذربایجان غربی، و خوزستان از کمترین میزان قبولی برخوردار هستند.

جدول ۱: رتبه‌بندی استان‌های کشور بر حسب میزان قبولی در گروه‌های ریاضی، تجربی و انسانی و قبولی در کل در کنکور سال ۱۳۹۹

| کل | | گروه انسانی | | | | گروه تجربی | | | | گروه ریاضی | | | | | |
|---------------------|------|-------------|------|---------------------|------|--------------|------|-------------------|------|--------------|------|---------------------|------|--------------------|---|
| استان | رتبه | استان | رتبه | استان | رتبه | استان | رتبه | استان | رتبه | استان | رتبه | استان | رتبه | | |
| لرستان | ۲۸ | یزد | ۱ | آذربایجان غربی | ۲۸ | یزد | ۱ | خوزستان | ۲۸ | یزد | ۱ | آذربایجان غربی | ۲۸ | یزد | ۱ |
| آذربایجان غربی | ۲۹ | تهران | ۲ | کهگیلویه و بویراحمد | ۲۹ | تهران | ۲ | آذربایجان غربی | ۲۹ | تهران | ۲ | گلستان | ۲۹ | سمنان | ۲ |
| گلستان | ۳۰ | سمنان | ۳ | سیستان و بلوچستان | ۳۰ | سمنان | ۳ | کرمانشاه | ۳۰ | خراسان جنوبی | ۳ | کهگیلویه و بویراحمد | ۳۰ | قم | ۳ |
| کهگیلویه و بویراحمد | ۳۱ | اصفهان | ۴ | گلستان | ۳۱ | خراسان جنوبی | ۴ | سیستان و بلوچستان | ۳۱ | سمنان | ۴ | هرمزگان | ۳۱ | آذربایجان شرقی | ۴ |
| سیستان و بلوچستان | ۳۲ | قم | ۵ | هرمزگان | ۳۲ | البرز | ۵ | لرستان | ۳۲ | مازندران | ۵ | سیستان و بلوچستان | ۳۲ | چهارمحال و بختیاری | ۵ |

با مقایسه استان‌هایی که بالاترین و پایین‌ترین درصد قبولی را دارند در می‌یابیم که پنج استان برتر از استان‌های برخوردار و پنج استان پایین، از جمله استان‌های محروم کشور هستند. چنانچه رتبه‌بندی استان‌های کشور از لحاظ تولید ناخالص داخلی، توسعه انسانی و شاخص‌های توسعه در پژوهش صالحی (۱۳۹۷) نیز موید این موضوع است. به این معنی که استان‌های تهران، یزد، سمنان، اصفهان و قم از لحاظ شاخص‌های ذکر شده

^۱ برگرفته از داده‌های سازمان سنجش آموزش کشور

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال ۱۲، شماره ۳۸، ص. ۹۱-۱۱۱.

جزء استان‌های برتر بوده و استان‌های سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد، گلستان، لرستان و آذربایجان غربی از پایین‌ترین استان‌ها بوده و وضعیت مطلوبی ندارند.

برای مقایسه میانگین رتبه در میان استان‌های برخوردار و کم برخوردار بر حسب این شاخص‌ها از آزمون یو من ویتنی^۱ استفاده کردیم و نتایج بیانگر این بود که بر حسب شاخص توسعه انسانی میانگین رتبه استان‌های با قبولی بالا ۵/۸ و برای استان‌های با قبولی پایین برابر ۱۲/۶ بوده است که با توجه به سطح معنی داری ۰/۰۰۴ بین دو گروه اختلاف کاملاً معنی داری وجود دارد. به لحاظ شاخص سرمایه انسانی، میانگین رتبه استان‌های با قبولی بالا ۳/۶۷ و استان‌های با قبولی پایین برابر ۹/۸۶ است که این اختلاف میانگین با توجه به سطح معنی داری ۰/۰۰۲ معنی دار است. میانگین رتبه استان‌های با قبولی بالا ۶/۴ در برابر میانگین رتبه استان‌های با قبولی پایین ۱۱/۹ بوده و اختلاف میانگین استان‌های برخوردار و کم برخوردار از لحاظ تولید ناخالص ملی نیز با توجه به سطح معنی داری ۰/۰۲۷ معنی دار است.

جدول ۲: رتبه بندی استانهای کشور از لحاظ تولید ناخالص داخلی، توسعه انسانی و شاخص‌های توسعه

| رتبه بر حسب | | | | رتبه بر حسب | | | |
|-------------------|---------------|--------------------|----------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------|----------------|
| شاخص توسعه انسانی | سرمایه انسانی | تولید ناخالص داخلی | استان | شاخص توسعه انسانی ^۳ | سرمایه انسانی ^۲ | تولید ناخالص داخلی | استان |
| ۳۱ | ۳۱ | ۳۱ | سیستان و بلوچستان | ۴ | ۱۶ | ۴ | یزد |
| ۲۲ | ۲۶ | ۱۹ | کهگیلویه و بویر احمد | ۱ | ۱ | ۲ | تهران |
| ۲۴ | ۲۱ | ۲۶ | گلستان | ۲ | ۱۲ | ۳ | سمنان |
| ۱۸ | ۱۷ | ۱۰ | هرمزگان | ۵ | ۷ | ۶ | اصفهان |
| ۲۸ | ۱۹ | ۲۸ | لرستان | ۱۱ | ۳ | ۱۸ | قم |
| ۱۹ | ۱۸ | ۱۷ | کرمانشاه | ۱۴ | ۲۲ | ۱۵ | آذربایجان شرقی |
| ۲۹ | ۲۴ | ۳۰ | آذربایجان غربی | ۶ | ۴ | ۸ | مازندران |
| ۱۲ | ۱۱ | ۹ | خوزستان | ۱۶ | ۲ | ۲۴ | البرز |

می‌توان چنین استنباط نمود که تصمیمات دانش‌آموزان طبقات اجتماعی پایین و استان‌های محروم به لحاظ شاخص‌های توسعه‌ای، به دلیل محدودیت منابع خانوادگی آنها بیشتر تحت تاثیر ترس از شکست است که به نوبه خود منجر به انتخاب گزینه‌های ایمن‌تر مانند گزینش رشته‌های کمتر مطلوب یا با احتمال قبولی بیشتر و یا مسیرهای آموزشی کوتاه‌تر می‌شود. در واقع سطح سرمایه اقتصادی و فرهنگی تعیین‌کننده جاه‌طلبی‌ها

^۱ Mann-Whitney U

^۲ سرمایه انسانی میزان دانش نهادینه شده در انسان به منظور رشد و توسعه کشورها و نشان دهنده معیارهای توسعه انسانی است (صالحی، ۱۳۹۷).

^۳ شاخص توسعه انسانی متشکل از سه شاخص امید به زندگی، آموزش و درآمد سرانه است (صالحی، ۱۳۹۷).

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال ۱۲، شماره ۳۸، ص. ۹۱-۱۱۱.

و آرزوهای افراد نیز هست و نوعی خودطبقه‌بندی^۱ را شکل می‌دهد که فرد بطور ذهنی محدودیت‌های ساختاری برای ورود به برخی دانشگاه‌ها و رشته‌ها را برای خود قائل است.

استفنز^۲ و همکارانش (۲۰۱۹) چنین استدلال می‌کنند که زمینه‌های طبقاتی و اقتصادی، مدل‌های فرهنگی "خود" را شکل می‌دهد. آنها دو مدل رایج از خود نام می‌برند که هنجارهای افراد برای درک و تعامل با دیگران را رهبری می‌کند. مدل مستقل خود که بر مبنای انگیزه‌ها، اهداف و ترجیحات مستقل از دیگران عمل می‌کند و مدل وابسته خود که فرد باید با شرایط و زمینه‌ها سازگار شود، با دیگران ارتباط داشته باشد و به نیازهای آنها پاسخ دهد. آنها استدلال می‌کنند طبقات پایین‌تر چون منابع مالی و قدرت کمتری دارند و از فرصت‌های زیادی برای انتخاب برخوردار نیستند، بیشتر مدل خود وابسته در مورد آنها صدق می‌کند؛ باید یاد بگیرند خود را با دیگران و زمینه اجتماعی سازگار کنند و از موقعیت خود در سلسله مراتب اجتماعی آگاه باشند. در مقابل طبقه متوسط و بالا به دلیل دسترسی بیشتر به سرمایه اقتصادی و موقعیت بالاتر اغلب الگوهای مستقل خود را نشان می‌دهند؛ یاد می‌گیرند که بر دیگران اثرگذار باشند، وضع موجود را به چالش کشیده و علایق شخصی خود را توسعه داده و بیان کنند.

در سیستم‌های آموزش عالی که منطبق با ارزش‌ها و هنجارهای طبقه متوسط است از دانشجویان انتظار می‌رود که مدل مستقل خود را بروز دهند، اعتماد به نفس داشته باشند و طیف وسیعی از توانایی‌ها و مهارت‌ها را به نمایش بگذارند، چیزی که دانشجویان طبقات پایین‌تر آن را به عنوان الگوی ایده‌آل فرهنگی درک نکرده‌اند و برای آنها همبستگی، درک متقابل و وفاداری و ارتباط با دیگران اولویت بیشتری دارد. بنابراین چنین است که زمینه برای بازتولید نابرابری به لحاظ فرهنگی نیز فراهم می‌شود.

نابرابری جنسیتی در آموزش و فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی

نابرابری جنسیتی در آموزش از موانع اصلی توسعه سیستم آموزشی است. از جمله عوامل اصلی که موجب نابرابری جنسیتی در آموزش می‌شود می‌توان به فقر، گسترش باورهای سنتی و کلیشه‌های جنسیتی، زیرساخت‌های مدارس، نگرش‌های تبعیض‌آمیز به آمیز به زنان، جرم و خشونت، کودک همسری و کارهای خانه اشاره کرد.

مطالعات کلاسیک و پژوهش‌های اجتماعی در مورد نابرابری در آموزش و پرورش معمولاً بر نابرابری بر اساس طبقه اجتماعی متمرکز شده است و نابرابری جنسیتی بصورت محدود مورد توجه قرار گرفته است. در حالیکه در سه فرایند دسترسی به آموزش عالی، تجربیات دانشگاهی و عملکرد پس از دانشگاه بین مردان و زنان تفاوت وجود دارد و بایستی مد نظر قرار داده شود (کارچی و سرکار، ۲۰۲۱).

جامعه‌شناسان فمینیست تحت تأثیر نظریه بولز و جنیتیز^۳ آموزش را ابزار سرمایه داری می‌دانند که فرودستی زنان و به خصوص فرودستی دختران طبقه کارگر را بازتولید می‌کند. بنابراین، طبقه اجتماعی تعیین‌کننده تجارب آموزشی دختران، هویت و صور آگاهی آنان می‌شود (زنجان‌زاده، ۱۳۸۶: ۶۴).

سازمان‌های آموزش عالی در اروپا، همچنان تحت سلطه مردان هستند. در سرتاسر اروپا، ۸۶ درصد از کرسی‌های ریاست دانشگاه در اختیار مردان است و ۷۶ درصد از کسانی که به درجه استادی رسیده‌اند مرد هستند. چنین ارزیابی‌هایی در سطح ساختاری بیانگر حضور کم زنان در پست‌های ارشد است، ساختارهایی که رفاه، امنیت، استقلال، خودمختاری، حمایت‌های عاطفی و دیگر مزایا را به مردان می‌دهد که از این نظم جنسی نابرابر حمایت کنند و در سطح فرهنگی نشانگر مشروعیت طیف وسیعی از شیوه‌ها برای ارزش گذاری کار مردان و تسهیل دسترسی آنها به چنین جایگاه‌هایی است. سطح ساختاری شامل منابع اجتماعی و در دسترس بودن فرصت‌های بیشتر در حوزه‌های تحت کنترل مردان و سطح فرهنگی مرتبط با کلیشه‌های جنسیتی است که زنان را بی‌ارزش، منزوی و حذف می‌کند و اگرچه این سطوح از لحاظ تحلیلی متمایزند اما در عمل با هم پیوند داشته و نابرابری جنسیتی را به یک مساله تبدیل می‌کنند. بنابراین این فرض که چنین الگوهای بر مبنای شایسته‌سالاری است، به چالش کشیده شده است (اکانر، ۲۰۲۰). برای ایجاد شمول اجتماعی بیشتر، صرف حضور کمی زنان در آموزش عالی کافی نیست و لازم است تا ساختارهای برابری طلب در درون نظام آموزش عالی نیز ایجاد شود تا شمول اجتماعی و کیفیت آموزش و یادگیری را تضمین نماید.

³ Self-stratification

² Stephens

³ Karjee & Sarkar

⁴ Bowles & Genits

⁵ O'Connor

در زمینه دسترسی به آموزش عالی آمارها در ایران نیز موید این نابرابری است. چنانچه بررسی شمار دانشجویان در فاصله سال‌های ۹۶-۸۶ نشان می‌دهد که اگرچه حضور دختران در دانشگاه‌ها روندی افزایشی داشته و در هر سال تعداد دانشجویان دختر رشد حدوداً ۵ درصدی را تجربه کرده است، اما در همین دوره، جمعیت پسران دانشجو رشدی معادل ۳/۴۶ درصد داشته است و در واقع جمعیت دختران دانشجو با رشدی بسیار اندک رو به افزایش است. همچنین علیرغم ادعاهایی که مطرح است، حضور دختران در دانشگاه‌ها روندی نزولی داشته است، به این معنی که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ تقریباً ۵۳ درصد از کل جمعیت دانشجویی کشور را دختران تشکیل می‌دادند که این رقم در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به ۴۶ درصد رسیده است (فریدونی، ۱۴۰۰: ۳۰-۲۴).

بحث و نتیجه‌گیری

نهاد آموزش یکی از نهادهای اصلی در هر جامعه‌ای است که بخشی از دستگاه فرهنگی آن جامعه را شکل می‌دهد. دستیابی به توسعه پایدار و رشد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مستلزم توجه ویژه به این نهاد و فراهم آوردن بستری به دور از نابرابری، تبعیض و بی‌عدالتی برای همه افراد و تقویت سرمایه‌انسانی و تلاش برای ارتقای سطح کیفی آموزش برای بهبود قابلیت‌های آنها است. این مهم در صورتی رخ می‌دهد که فرصت‌های اجتماعی برابری برای همه فراهم باشد.

در سال‌های اخیر جهت بازسازی و نوسازی برنامه‌های آموزشی و بهبود دسترسی به فرصت‌های آموزشی تلاش‌هایی صورت گرفته و در مقیاس خرد، اثرگذاری‌هایی نیز داشته است، اما به نظر می‌رسد رویکرد غالب در این زمینه کمیت‌گرایانه است که به جای فرایندمحوری بر نتیجه‌محوری تاکید دارد. ماحصل چنین دیدگاهی در طول دوران تحصیل، به توده سازی و سری سازی این سرمایه‌های انسانی منتج شده است که غایت و هدف نهایی تحصیل را قبولی در آزمون ورودی دانشگاه‌ها و ورود به آموزش عالی ببینند. در چنین شرایطی است مافیای کنکور شکل گرفته و منجر به کالایی شدن آموزش شده است. در واقع گسترش تقاضا برای آموزش عالی، رقابت اجتماعی نابرابر در آموزش را تشدید کرده و گروه‌های ممتاز دسترسی به آموزش با کیفیت را محدود و به نفع خود کنترل می‌کنند. چنانچه مطالعات مختلف نشان داد در این بازار آموزشی، برخورداری از سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تعیین‌کننده میزان دسترسی به کالاهای آموزشی، تضمین کیفیت آموزش و دسترسی به آموزش عالی است. آنچه در این میان و با غلبه نگاه کمی‌گرایانه مغفول می‌ماند، نابرابری در تقاضا و دسترسی به آموزش عالی، گزینش رشته دانشگاهی و دانشگاه و در نهایت امکان تحرک اجتماعی از طریق تحصیلات دانشگاهی است. به این معنی که آموزش عالی همسو با نظام قشربندی عمل کرده و شاهد آن هستیم که دانشگاه‌ها به لحاظ اعتبار، کیفیت آموزش و برنامه‌های آموزشی با یکدیگر تفاوت قابل توجهی دارند و انتخاب این دانشگاه‌ها و رشته‌های تحصیلی مختلف متأثر از زمینه‌های خانوادگی و سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، برای طبقات پایین‌تر خود را بصورت انتخاب گزینه‌های ایمن و کمتر مطلوب با احتمال قبولی بیشتر می‌دهد که این امر بیانگر نوعی خودطبقه‌بندی و محدودیت‌های ذهنی این گروه در انتخاب است.

یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان داد، نظام آموزش و عملکرد آن، مستقل و جدا از ساختارهای اقتصادی و اجتماعی و زمینه‌های فرهنگی جامعه نبوده و به آن وابسته است. چنانچه یافته‌های پژوهش جمالی (۱۳۹۱) بیانگر این است نابرابری فرصت‌ها در دسترسی به آموزش عالی نه تنها ریشه در موقعیت اجتماعی اقتصادی و فرهنگی داوطلبان دارد، بلکه وضعیت برخورداری استان‌ها نیز در افزایش نابرابری و تشدید آن سهیم است. در استان‌های با سطح برخورداری کمتر، موقعیت اجتماعی اقتصادی اثر کمتری در افزایش عملکرد تحصیلی نسبت به مناطق برخوردار دارد و این امر نشأت گرفته از تمرکز امکانات و کیفیت آموزش در مناطق برخوردار است. بنابراین اعمال سهمیه منطقه‌ای نمی‌تواند باعث تحقق عدالت شود.

حال مساله این است که چطور می‌توان بر این نابرابری‌ها و بازتولید آن فائق آمد؟ آیا نظام آموزش می‌تواند رهایی‌بخش باشد و علیه این نابرابری اقدام کند یا نهادی است که تحت سیطره روابط سرمایه‌دارانه قرار گرفته و کارکرد خود را از دست داده است؟ آیا نهاد آموزش، گفتمان رسمی و غالب نظام حاکم را مشروعیت می‌بخشد یا می‌تواند راهی برای تغییر گفتمان رایج باشد؟

چنانچه مایکل اپل^۱ اشاره می‌کند، برای این پرسش "هیچ پاسخ نهایی وجود ندارد". آموزش زمانی می‌تواند موجب تغییر شود که سیاست‌های نظام آموزشی، قواعد نظام سرمایه‌داری حاکم بر آموزش را به چالش کشیده و در جهت رهایی و مبارزه علیه نابرابری عمل کند و این چیزی است

¹ Michael Apple

که با تقویت گفتگو و سواد انتقادی شکل می‌گیرد. اپل اذعان می‌کند که مهمترین نقش آموزش رسمی در آمریکا، بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و تثبیت نظام سلطه و سرمایه‌داری است و برخلاف ادعای نئولیبرالیسم، این رقابت و بازار نظام آموزشی، مدارس را کارآمدتر نکرده است. بنابراین شکل رایج آموزش از این جهت که در جهت تثبیت ایدئولوژی و گفتمان طبقه مسلط است، فاقد اصالت است (اپل، ۱۳۹۸). فاضلی نیز خاطر نشان می‌کند که فعالیت‌های آموزشی همواره درون یک زمینه فرهنگی یا نظام معنایی^۱ صورت می‌گیرد و نظام آموزش آیینی و بازتابندهٔ زمینهٔ فرهنگی و نظام معنایی وابسته و متأثر از فرهنگ است. بنابراین زمانی نهاد آموزش امکان ایجاد تغییرات را دارد که زیرساخت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه اجازه دهد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۶-۳۳).

پیشنهادات پژوهش

فهم و حل مسألهٔ نابرابری در نظام آموزش جز با ارجاع به نظام طبقاتی و ساختار اجتماعی و اقتصادی آن جامعه امکان پذیر نیست. ارائه راهکار در خصوص کاهش نابرابری آموزشی مستلزم کاهش نابرابری در توزیع فرصت‌های کاری و دستمزد و همچنین مداخلهٔ مستقیم برای افزایش دستاوردهای تحصیلی مناطق و خانواده‌های کم برخوردار از طریق فراهم آوردن امکان تحصیل با کیفیت و نبود سیاست‌های مرکزگراست که آن نیز مستلزم اصلاح سیاست‌های مالیاتی و بازتوزیع درآمدهاست.

از همین روست که تاکید می‌شود که تدوین سیاست‌ها برای رفع نابرابری باید مبتنی بر رفع موانع در اجتماع محلی باشد (هانتز و همکاران، ۲۰۱۸) که هم در مورد آن توافق وجود داشته باشد و هم از پتانسیل شبکه‌های اجتماعی و نقشی که نهادهای آموزشی در حمایت از این فرایندها می‌توانند ایفا کنند، استفاده شود. آموزش، زمانی می‌تواند به عنوان یک عامل تساوی‌گر عمل کند که در مورد برابری طلبی در آموزش و جامعه، توافق وجود داشته باشد و این توافق بر مبنای اعتماد، زمینهٔ برابری و تحرک اجتماعی را فراهم سازد و سیاست‌های دولت نیز بطور مداوم باید از آن حمایت کند.

در این خصوص هانتز^۲ و همکارانش (۲۰۱۸) به بررسی راه‌هایی پرداخته‌اند که از طریق پتانسیل کار بین نسلی با تقویت سرمایه اجتماعی و فرهنگی جوانان الگوهای بازتولید نابرابری را تغییر داده و تأثیرات مثبتی در حوزه‌های اجتماعی، تحصیلی، عاطفی و رفتاری داشته است. آنها در پروژه شبکه مربیگری بین نسلی^۳ که یک پروژه تحقیق و توسعه مستمر است، متخصصان بازنشسته را به عنوان راهنمای ۴ داوطلب جذب کرده و با دانش آموزان دبیرستانی ۱۵ تا ۱۸ ساله از مناطق کم درآمد شهر پیوند می‌دهند. این پروژه نقش مهمی که روابط بین نسلی می‌تواند در حمایت از جوانان در مسیر دستیابی به آموزش عالی ایفا کند را نشان می‌دهد که باعث شده جوانان بیشتری به دانشگاه و مشاغل حرفه‌ای رفته و از طریق افزایش تحرک اجتماعی نابرابری را به چالش بکشند. یکی از یافته‌های قابل توجه این پروژه ناآشنایی جوانان با تحصیلات دانشگاهی و عدم تماس آنها با افرادی بود که بتوانند در مورد تحصیلات عالی و اشتغال اطلاعات کسب کنند که از طریق این شبکه توانستند حمایت فکری و عاطفی لازم را برای آنها فراهم کنند. راهنماها توانستند تجربیات قابل توجهی را به آنها منتقل کرده و مشارکت آنها در امور تحصیلی و شغلی را از طریق گسترش شبکهٔ ارتباطی آنها بواسطه سرمایهٔ اجتماعی خودشان تسهیل کنند. این امر موجب کاهش بازتولید نابرابری بر مبنای پیشینهٔ خانوادگی شده و سرمایهٔ اجتماعی و فرهنگی نوجوانان را افزایش داده است.

تاکید تحلیل شبکه‌ای نیز بر این است که موفقیت در نظام آموزشی به ویژه برای کودکان طبقهٔ پایین و گروه‌های اقلیت وابسته به برقراری رابطهٔ حمایتی با افرادی است که می‌توانند منابع و فرصت‌ها را که به عنوان مثال شامل اطلاعات در مورد برنامه‌های مدرسه، مشاوره‌های تحصیلی و شغلی است به دیگران منتقل کنند. این دیدگاه موید ارتباط سرمایهٔ اجتماعی و عملکرد تحصیلی است، چرا که دسترسی به پیوندهای اجتماعی و استفاده از آنها سبب می‌شود دانش آموز به منابع ارزشمند و حمایت نهادی دست پیدا کند که قبلاً در اختیار نداشت (شارع‌پور، ۱۳۸۶: ۱۷۸-۱۷۶). سرمایهٔ اجتماعی به عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و شبکه‌ها نه تنها همکاری‌ها، اعتماد و پیوندهای اجتماعی را تسهیل و تقویت می‌کند، بلکه می‌تواند منجر به کارآمدی و اثربخشی بسیاری از تصمیمات و برنامه‌ریزی‌ها در حوزهٔ آموزش شده و همکاری سطوح مختلف کلان شامل دولت و نهادهای آموزشی، میانه شامل سازمان‌ها و نهادهای مدنی و خرد شامل رفتار و عملکرد فردی را بهبود بخشد.

¹ Meaning System

² Hunter

³ International Mentoring Network

⁴ Mentor

در خصوص نابرابری‌های جنسیتی در آموزش نیز، تغییر باید هم در ساختار و هم فرهنگ صورت پذیرد تا کارایی لازم را داشته باشد. اکثر مداخلاتی که در این زمینه انجام می‌شود بصورت فردی و با حفظ ساختار و فرهنگ سازمانی موجود است. طبیعی است که چنین تلاش‌هایی با شکست مواجه شود و در این شرایط، تفسیر این چنین است که "مشکل، خود زنان هستند".

نهاد آموزش با چالش کمبود فرصت‌های ارزشمند روبروست. آنچه موجب به حداکثر رسیدن خیر عمومی آموزش می‌شود اطمینان از شمول اجتماعی همه گروه‌ها (اعم از گروه‌های مختلف طبقاتی، قومیتی، مذهبی و جنسیتی) است. در این خصوص کاهش شکاف بین موسسات و نهادهای آموزشی و رشته‌های تحصیلی، ارتقای سطح کیفی همه نهادهای آموزشی در حد قابل قبول و دسترسی یکسان برای همه به لحاظ مادی ضروری است و لازم است توجه بیشتری به تفاوت‌های مدرسان و برنامه‌های درسی به لحاظ کیفیت در مدارس و دانشگاه‌ها شود.

اینکه تحرک اجتماعی از طریق تحصیلات عالی رخ می‌دهد و می‌تواند جوامعی به لحاظ اجتماعی عادلانه ایجاد کند، افسانه‌ای بیش نیست. چرا که نقطه شروع افراد، متفاوت است. نابرابری‌های موجود در نظام آموزش مدرسه‌ای در میزان دسترسی به آموزش عالی بازتولید می‌شود و اگر بنا بر رفع این نابرابری‌هاست باید راه‌هایی پیدا کرد که نقطه شروع افراد را به هم شبیه‌تر کند. ممکن است آموزش عالی شرط لازم برای تغییر باشد، اما کافی نیست. تحصیلات دانشگاهی می‌تواند منجر به بازتوزیع درآمد شود به شرط اینکه مزایای ناشی از شغل مرتبط با تحصیلات دانشگاهی، محدود و منوط به امتیازات خانوادگی و مزایای اجتماعی نشود.

با توجه به نظام سلسله‌مراتبی مشاغل، تقاضا و رقابت برای برخی رشته‌ها جهت دستیابی به این شغل‌ها بسیار بالاست و این امر منجر به تمرکز و سرمایه‌گذاری مدارس و خانواده‌ها برای این رشته‌ها می‌شود و در این میان در عمده موارد برنده نهایی این رقابت ناعادلانه افرادی هستند که از کیفیت آموزش بهتر و کتاب‌ها و ابزارهای کمک درسی بیشتری سود برده‌اند. بنابراین علاوه بر بازتوزیع منابع و توزیع عادلانه امکانات، نیازمند تجدید نظر در برخی سیاست‌گذاری‌های مرتبط با توزیع رشته‌ها در دانشگاه‌ها نیز هستیم.

البته لازم است بین منابع مشروع و نامشروع نابرابری تفکیک قائل شد. عمده پژوهش‌های انجام شده در خصوص نابرابری آموزشی، حول منابع نامشروع نابرابری است که خارج از کنترل فرد بوده و شامل سطح درآمد، میزان تحصیلات، وضعیت سلامتی و پایگاه اجتماعی اقتصادی می‌شود که می‌توان آنها را در میزان موفقیت تحصیلی فرد موثر دانست. در این خصوص سیاست‌های کلان اقتصادی اجتماعی به منظور کاهش نابرابری ناشی از زمینه خانوادگی و اجتماعی اهمیت بسیاری دارد. اما برخی منابع نابرابری مشروع، در کنترل و وابسته به تلاش افراد هستند و در طراحی سیاست‌های توزیع مجدد امکانات بایستی آن را مد نظر قرار داد. بنابراین بسیار اهمیت دارد که در اصلاح سیاست‌های تدوین شده و بازتوزیع امکانات با توجه زیاد به رفع موانع ساختاری اثرگذار بر انگیزه پیشرفت و تلاش و پشتکار، از نقش متغیرهای فردی چه در مناطق برخوردار و چه غیربرخوردار غافل نشود.

References

- Alon S. (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation. *American Sociological Review*. 74(5):731-755.
- Apple, M. (2017). *Can Education Change Society?* Translated by Nazanin Mirzabeigi. Tehran: Agah Publication. Fourth Edition.
- Argentin, G., Triventi, M. (2011). *Social inequality in higher education and labor market in a period of institutional reforms: Italy, 1992-2007*. High Educ 61, 309-323.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). *More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and market structures in higher education*. In Y. Shavit, R. Arum, & A.
- Baker, D. (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 5-29.
- Becker, R. and Hecken, A. E. (2008). Why are working-class children diverted from universities? -An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25, 233-250.
- Blanden, J. and Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, Volume 20, Issue 2, Pages 245-263.
- Boliver, V. (2017) 'Misplaced optimism: how higher education reproduces rather than reduces social inequality.' *British journal of sociology of education*. 38 (3). pp. 423-432.

- Bonnewitz, P. (2002). *Premieres lecons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Translated by Jahangir Jahangiri & Hassan Poorsafir. Agah Publication.
- Borgen, N. (2015). College quality and the positive selection hypothesis: The 'second filter' on family background in high-paid jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, 39, 32-47.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la theorie de l'action*. Translated by Morteza Mardiha. Naghsho Negar Publications.
- Charles, M. and Bradley, K. (2002). Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review*, 67, 573-99.
- Daneshmehr, H., Khaleghpanah, K., & Zandi Sarabsoure, S. (2020). Exclusion from the Education and Reproduction of Gender Inequality: A Narratives Analysis of Women's In Dehgolan Villages. *Women in Development and Politics*. 18 (1), 105-129.
- Dehnavi, H. (2003). A study of the social background of applicants for higher education in 2003. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 4(34).
- Del Boca, D, Montfardini, C & Nicoletti, C. (2017). Parental and child time investments and the cognitive development of adolescents. *Journal of Labor Economics*, 35 (2).
- Dorling, D. (2014). *Inequality and the 1%*. London: Verso.
- Ezadi S., Joybari L., Baiky F, Safar heydari H. (2013). The Relationship of Cultural Capital with University Entrance Motivation and Academic Performance of Golestan University of Medical Sciences' Students. *Journal of Medical Education Development*, 14 (7), 11-19.
- Fazeli, N. (2011). *Ethnography of education*. Elme Publication.
- Fereidouni, S. (2021). Narrating the ups and downs of mass higher education in Iran: from empowerment of girls to organizing. Iranian Student Book Agency.
- Fleurbay, M. & Peragine, V. (2013). Ex-ante versus ex-post equality of opportunity. *Economica*, 80 (317), pp. 118-130.
- Ghalkhanbaz, F., & Khodaei, E. (2013). The Impact of Relationship between Socioeconomic Status of the Nation-Wide Exam Applicants and Educational Performance in 2010. *Educational Measurement and Evaluation Studies*. 4 (5), 55-79.
- Ghasemi Ardahey, A., Heydarabadi, A. & Rostami, N. (2011). The Family Background of Inequality in Educational Opportunities (A case Study of female high school students in Ahar.). *Sociological Studies of Youth Journal*, 1(1), 125. 147.
- Gholami, K., & Mohammadi Roozbahani, K. (2019). *Social Analysis of the Demand for Higher Education in the Provinces of the Iran based on the Statistics of the National Entrance Exam and the Census of Population and Housing, during the 2002-2011*. Tehran: National Education Evaluation Organization.
- Giddens, A. (2013). *Sociology*. Translated by Hassan Chavoshian. 8th Edition, Ney Publication.
- Grewenig, E., et al. (2020). COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *Discussion Paper*, No 2. 260.
- Haghighatian, M. (2014). Cultural Capital and Intergenerational Reproduction: The Impact of Parents' Cultural Capital on Children's Educational Success in Isfahan. *Intercultural Studies Quarterly*. 9 (21), 53-70.
- Hamidiyan, A., Zahedi, M., Maleki, A., Ansari, E. (2015). The Study of Relation between Socio-economic Inequality and Social Exclusion in Isfahan Metropolis. *Two Quarterly Journal of contemporary Sociological Research*. 4 (6), 1-32.
- Hemmati, R., Ghasemi, V., Mansourinezhad, E. (2020). Higher Education and Economic Development: A Comparative Study of the Selected Countries of the World. *Journal of Applied Sociology*, 31(3), 75-96.
- Hosseinzadeh, A., & Mombeini, M. (2018). Study the role of cultural, social, and economic capital on educational inequality. *Journal of Educational Sciences*. 25 (2), 213-232.
- Hunter, K., Wilson, A., & McArthur, K. (2018). The role of intergenerational relationships in challenging educational inequality: improving participation of working-class pupils in higher education. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1), 5-25.
- Hoxby, C., & Avery, C. (2013). The missing 'one-offs': The hidden supply of high-achieving, low-income students. *Brookings Papers on Economic Activity*, Spring.

- Iannelli, C., Smyth, E. & Klein, M. (2016). Curriculum differentiation and social inequality in higher education entry in Scotland and Ireland. *British Educational Research Journal*. Vol. 42, No. 4, August 2016, pp. 561-581.
- Illich, I. (1971). *Celebration of Awareness*. Translated by Hooshang Vaziri. Kharazmi Publications.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Translated by Davar Sheikhavandi. Ebtekar Institute.
- Jalaeian Bakhshande, V. (2018). *Sociological Explanation of Social Tolerance among Youth in Isfahan: A Mixed Method Approach*. Ph.D Thesis. University of Isfahan.
- Jamali, E. (2010). The effect of economic and social status on the academic performance of candidates for higher education in Iran. *Iranian Higher Education Quarterly Journal*. 3 (2), 26-54.
- Jamali, E. (2012). The effect of social and economic status on the academic performance of national exam candidates during the years 2001 to 2009. *Iranian Higher Education Quarterly Journal*. 4 (3), 25-56.
- Karimi Behrouzivan, A., Ofoghi, N., Ebadollahi, H. (2018). Social Class and Concur Performance: A Critical Study at the Bu-Ali Sina University of Hamedan. *Iranian Journal of Sociology*, 19(1), 27-67.
- Kariee, S. & Sarkar, M. (2021). A Study on the Gender Inequality in Education. With Special Reference to Coochbehar District. *International Journal of Research and Analytical Review*. Vol. 8 (3), 728-732.
- Kim, J. & Taylor, K. (2010). Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *The Journal of Education Research*. Vol. 101, 207-219.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *High Educ*. 72, 413-434.
- Mohammadi, F. (2019). Bourdieu's View over Educational Field, Beyond Confliction and Functionalism Approaches. *Foundations of Education*, 9(1), 5-2.
- Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55, 19-36.
- Noghani, M. (2007). The effect of cultural capital inequality on academic achievement of undergraduate students in achieving higher education. *Quarterly Journal of Education*. 23 (3). 71-101.
- Noghani, M., Ahanchian, M., Rafiee, M. T. (2012). The Impact of Economic, Social, and Cultural Capitals on Success in University Entrance Examination. *Iranian Journal of Educational Society*, 1(1), 191-218.
- Nourbakhsh, S.M., Haeri, S.M. (2011). Sociological survey of success in entrance examination. *Higher Education Letter*, 4(15), 33-57.
- Nourbakhsh, S. M. (2010). The Rule of Social, Cultural and Economic Capitals of Volunteers to Success in Konkor. *Social Development & Welfare Planning*, 2(4), 93-134.
- O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*. Vol. 45 (2), 207-228.
- Pirouzrahi, Z. (2021). *A collection of multidimensional noverty reports; Educational poverty in Iran*. Tehran: Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare.
- Rafiee, Z., Ghasemi, V & Hashemianfar, SA. (2019). The Sociological Explanaton of the Role of Family's Economical Capital in Social Reproduction among University Graduates. *Journal of Economic and Developmental Sociology*. 8 (2), 199-223.
- Ritzer, G. (2007). *Contemporary sociological theory and its classical roots: the basics*. Translated by Mirzayie, Khalil and Baghayie, Abbaas. Sociologists Publications: Tehran.
- Safae Movahed, S., Bahadori, B. (2018). The Effect of School Culture and Family's Cultural Capital on Students' Academic Performance. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 11(2), 127-158.
- Salehi, M., J (2018). Ranking Iran's Provinces Based on Human Development and Human Capital Indices. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 24 (1):27-49.
- Seidman, S. (2014). *Contested Knowledge: Social Theory Today*. Translated by Hadi Jalili. Ney Publication.
- Sharepour, M. (2007). The role of social networks in reproducing educational inequality. *Quarterly Journal of Education*. 23 (3), 165-180.
- Sharepour, M. (2006). *Sociology of Education*. 13th edition. Samt Publications.

- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Soares, J. (2007). *The power of privilege: Yale and America's elite colleges*. Stanford: Stanford University Press.
- Stephens, M., Townsend, S., Dittmann, A. (2018). Social-Class Disparities in Higher Education and Professional Workplaces: The Role of Cultural Mismatch. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 28, 67-73.
- Tavakol M., Salem N., Tavassoli G. (2010). Sociological Analysis of Distribution of High Education Opportunities in Iran (exams from 2001 - 2005). *MJSS*. 2010; 2 (3) :161-179.
- Thomsen, P., Munk, M., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457-480.
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502.
- Wolniak, G., Seifert, T., Reed, E., & Pascarella, E. (2008). College majors and social mobility. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26, 123-139.
- Zanjanizadeh, H. (2007). Analysis of the relationship between education and gender inequalities. *Quarterly Journal of Education*. 23 (3), 55-70.
- Zare, B., & Lotfi, M. (2007). Investigation of Social Factors Affecting Intergenerational Mobility in Kermanshah. *Journal of Social problems of Iran*. 4 (1), 113-139.
- Zareie, Y. (2018). Analysis of Educational Inequalities in Regional Dimension (Case Study: Counties of Hormozgan Province). *Journal of Hormozgan Cultural Research Review*. 14 (9), 79-99.