

تحلیل روایت زنان از نابرابری‌های جنسیتی در میدان آموزش

مورد مطالعه: زنان مناطق حاشیه‌ای نایس شهر سنندج

نسیم عبدالله زاده* ، کیوان بلندهمتان** ، محمد امجد زبردست***

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۹/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه روایت‌های زنان از نابرابری‌های جنسیتی در میدان آموزش است تا بتوان عوامل و مکانیسم‌های این نابرابری را در مناطق حاشیه‌ای نایس شهر سنندج شناسایی و تحلیل نمود. برای این منظور از سه دیدگاه فمینیستی، بوردیوی و چافتز برای مبانی نظری سود جسته و از روش تحلیل روایت مضمونی که در آن عدم قطعیت، پیچیدگی و تضادها و دوگانگی را بر نمی‌تابد و زندگی و موقعیت فرودست زنان را نشان می‌دهد، استفاده شده است. با ۱۸ نفر از زنانی که تجربه زندگی و آموزش در نایس را داشته‌اند مصاحبه به عمل آمد و نتیجه تحلیل روایت زنان نشان می‌دهد که نابرابری در چهار حوزه خانواده، مراکز آموزشی، اجتماع محلی و فضای

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول).

abdolahzadeh.nasim@gmail.com

k.bolandhematan@gmail.com

mazabardast@yahoo.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان.

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان.

فکری و فرهنگی حاکم روی می‌دهد و در چهار مضمون اصلی؛ فقر مادی و عدم سرمایه فرهنگی خانواده‌ها، فرسودگی تحصیلی ناشی از نابرابری جنسیتی، احساس محرومیت منزلتی/حاشیه‌ای و نظام مردسالارانه و تجانس آن با شرایط حاشیه‌نشینی جای می‌گیرد و نابرابری جنسیتی را تولید و بازتولید می‌کنند. با وجود این، زنان آموزش را راهی برای ارتقاء، کسب منزلت و آگاهی خود دانسته اما شرایط حاشیه‌نشینی قدرت مانور کمتری به آن‌ها می‌دهد. این شرایط برای زنان حاشیه‌نشین مضاعف می‌باشد. از یک‌طرف زن بودن و نابرابری جنسیتی ناشی از آن و از طرف دیگر شرایط حاشیه‌نشینی، توأمان نابرابری در میدان آموزش را سبب شده‌اند. در مورد اول می‌توان به نظام مردسالارانه و سلطه کلیشه‌ها و عقاید آن و همچنین عدم استقلال مالی و قدرت تصمیم‌گیری زنان اشاره کرد و در دیگری شرایط ویژه حاشیه‌نشینی که در آن احساس محرومیت منزلتی/حاشیه‌ای، بی‌توجه به نیازهای آموزشی در مدارس، ضعف اقتصادی و عدم سرمایه فرهنگی که خانواده‌ها با آن مواجه هستند، قابل ذکر است.

واژه‌های کلیدی: نابرابری جنسیتی، میدان آموزش، مناطق حاشیه‌ای، تحلیل روایت مضمونی.

مقدمه

باور عمومی معمولاً نابرابری را عادی و همیشگی پنداشته و آن را اساس روابط اجتماعی قرار می‌دهد. در این زمینه است که وجود آن، به ویژگی‌های طبیعی تقلیل داده می‌شود. اما، اگر در جامعه‌ای، ارجحیت ویژگی‌های طبیعی افراد بر ملاک‌های فرهنگی - اجتماعی داده شود و بر این اساس، برخی ویژگی‌های طبیعی، به دست‌یابی به موقعیت‌های مطلوب منزلت و قدرت منجر شود، تفاوت طبیعی به نابرابری اجتماعی تبدیل می‌شود. بنابراین معیارهای فرهنگی - اجتماعی و برساخت موقعیت زنان در

جامعه است که فرم صورت‌بندی را از شکل جنسی^۱ خارج و مقوله جنسیت^۲ را مطرح می‌کند. با وجود این است که، معمولاً زنان کم‌ارزش‌تر از مردان پنداشته می‌شوند و موقعیت‌های فرودست منزلت-قدرت را بدان‌ها نسبت می‌دهند. شکل‌های گوناگونی از نابرابری جنسیتی^۳ در سطح جهان دیده می‌شود، همچون بالا بودن شمار زنان از دست‌رفته که پیامد آن، وضعیت نابسامان بهداشت، تغذیه، آموزش و آگاهی زنان است.

هنوز در بیشتر کشورها، میزان آموزش و سطح اشتغال زنان از مردان کمتر است. زنان در بازار کار با انواع موانع و نابرابری‌ها روبه‌رو هستند، در جامعه، طعم تلخ ندادی را بیشتر می‌چشند و در خانواده و جامعه، قربانیان اصلی خشونت فیزیکی، روانی و اقتصادی به شمار می‌آیند (احمدی و گروسی، ۱۳۸۳). به بیان دیگر؛ نابرابری جنسیتی یعنی در دست گرفتن مجامع، موقعیت‌ها، مزایا و موهبت‌های هر جامعه، به گونه‌ای که یک جنس از آن برخوردار و جنس دیگر از آن بی‌بهره می‌باشد (رضایی و آزاده، ۱۳۸۹). هرگونه رفتار، زبان، سیاست و سایر کنش‌هایی که نشان‌دهنده دیدگاه ثابت و فراگیر و نهادینه شده اعضای جامعه نسبت به زنان به عنوان موجوداتی فرودست باشد، معنای نابرابری جنسیتی خواهد بود (گروسی، ۱۳۸۷: ۱۰)؛ در این حالت، مجموعه‌ای از قوانین، مقررات و دستورهای حاکم در جامعه، بر پایه جنس، نابرابری را پدید می‌آورد و با جلوگیری از دسترسی به امکانات، تسهیلات و همراهی در تصمیم‌گیری، نابرابری جنسیتی را دنبال‌دار می‌کنند (پایدار، ۱۳۸۲).

فضاهای اجتماعی^۴ و به تعبیر بوردیو، میدان‌ها (اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی)، در بردارنده این امکان‌ها هستند که آموزش را به‌عنوان زیرمیدان و هم‌چنین ارتباط‌دهنده سرمایه‌های آن‌ها، در این نابرابری نشان دهند. دسترسی به هر میدان با

1. sex
2. gender
3. Gender Discrimination
4. communitarianism

سرمایه‌های آن ممکن می‌شود (برگرفته از گرنفل: ۱۳۹۳: ۸۰). در فضا‌های حاشیه‌ای شهری آموزش به‌مثابه فرصت/ محدودیت ارزیابی می‌شود که هر دو نقش را دارا می‌باشد. به این شیوه که نابرابری جنسیتی را کاهش دهد و یا باعث محدودیت دسترسی زنان به فرصت‌های دیگر شود. بنابراین امکانات، دسترسی‌ها، فرصت‌ها، مدارک و جایگاه‌ها در حوزه آموزش را می‌توان معیاری برای نابرابری جنسیتی دانست. نابرابری جنسیتی در آموزش احتمالاً به‌طور غیرمستقیم از طرق مختلف از جمله کاهش میزان باروری، افزایش طول عمر جمعیت و افزایش انسجام اجتماعی بر روی آموزش اثر می‌گذارد. باوجوداین، یکی از راه‌های ممکن که به‌طور گسترده مورد بررسی قرار نگرفته پیامدها و نتایج آموزش است. نابرابری جنسیتی ممکن است تأثیر منفی روی نتایج آموزشی و بالطبع روی رشد اقتصادی داشته باشد (Sheehan, 2012).

چارچوب نظری تحقیق

نابرابری جنسیتی و عوامل و پیامدهای آن، از ادبیات نظری گسترده‌ای برخوردار است. آنچه حائز اهمیت است بحث از شرایط و موقعیت‌هایی است که نقش دوپهلوی در کاهش یا افزایش این نابرابری دارد. یکی از این شرایط، موقعیت زنان در میدان آموزش است. نابرابری جنسیتی در آموزش یک مسئله مهم جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش به شمار می‌رود.

نظریه‌های نابرابری جنسیتی در سنت نظریه تضاد قرار می‌گیرند. بر اساس این نظر از آنجا که منابع، گران‌بها و کمیاب هستند و دسترسی به آن‌ها نابرابر است، بین کسانی که به این منابع کمیاب دسترسی دارند و آن‌ها که ندارند، کشمکش و تضاد به وجود می‌آید. این منابع می‌توانند منافع مادی، قدرت یا منزلت اجتماعی باشند. نظریات نابرابری‌های جنسیتی در آثار نخستین نظریه‌پردازانی چون مارکس، وبر، زیمل و... که به مسئله‌های اجتماعی پرداخته‌اند به چشم می‌خورد از آن جمله می‌توان به نظریات فمینیستی اشاره کرد که هدف آن به لحاظ نظری، فهم عدم‌تساوی جنسیتی، نقش‌های

اجتماعی زنان و تجربیات زیسته آن‌ها در حوزه‌های مختلف است و به لحاظ عملی، هدف، ارتقاء حقوقشان است (صادقی فسائی، ۱۳۸۹). دیدگاه فمینیست‌ها درباره نابرابری جنسیتی در آموزش، نحله فکری متعددی دارد که در این‌جا از بین دیدگاه‌های مختلف، فمینیسم لیبرال و فمینیسم رادیکال به‌عنوان چارچوب نظری انتخاب شده است، زیرا که فمینیسم لیبرال نابرابری را امری نه طبیعی، بلکه یادگرفتنی می‌داند و تبعیض جنسیتی را ناشی از پیش‌داوری‌ها و باورهای نادرست انتقال‌یافته از طریق فرآیند پراهمیت اجتماعی شدن می‌داند.

فمینیست‌های لیبرال معتقدند که تفاوت‌های قابل‌مشاهده بین دو جنس ذاتی نیست، بلکه نتیجه جامعه‌پذیری و همگون‌سازی نقش و جنس است و والدین از بدو تولد فرزندانشان، رفتاری متفاوت با دختر و پسر خویش دارند. منشأ اساسی نابرابری جنسیتی از خانواده می‌باشد، خانواده به تبلور باورهای اجتماعی و اعمال و تداوم نابرابری‌های جنسیتی می‌پردازد و تفکر مردیت‌استعلایی که در ذهن زنان ما وجود دارد باعث می‌شود زنان یکسری امتیازات را به پسران خویش به صرف مرد بودنشان اعطا کنند و یکسری مزایا را از دختران خویش به صرف زن بودنشان دریغ می‌ورزند. در نتیجه پدرسالاری مکنون، که در اذهان مادران نقش بسته است، منشأ اعمال نابرابری و تبعیض بین فرزندان دختر و پسر می‌گردد. بر پایه اصولی چون بقای عوامل، تبدیل و تجمیع آنان، اثرات دوران کودکی باقی می‌ماند و سپس در خلال سنت‌ها تداوم می‌پذیرد (ساروخانی و همکاران، ۱۳۸۰). دیدگاه فمینیسم‌های رادیکال بیشتر ستم‌دیدی زنان را با تسلط مردان توضیح می‌دهند. این دیدگاه، مشکل نابرابری آموزشی را در دیدگاه‌های مردسالارانه موجود در آن می‌بیند. طبق این دیدگاه، مردسالاری حاکم بر نهادهای آموزشی موجود، مانع از تحقق تساوی حقوق زن و مرد و حذف نابرابری جنسیتی در آموزش می‌شود. بنابراین، برای حذف نابرابری جنسیتی در آموزش، باید ساختارهای موجود آموزشی دگرگون شوند (Jones et al., 2000).

همچنین نابرابری بر اساس مدل بوردیو از جامعه - یا به‌اصطلاح خود وی

«فضای اجتماعی» - که مرکب از میدان‌های مرتبط با یکدیگر است برای فهم از جماعت‌ها مخصوصاً طبقات اجتماعی نیز اهمیت دارد. طبقه‌های اجتماعی، از دیدگاه عینی‌گرایانه مقوله‌هایی از مردم هستند که موقعیت‌هایی را در یک میدان اشغال می‌کنند (در میدان سیاسی قدرت یا در میدان اقتصادی) که برحسب توپولوژی این میدان، مشابه یا نزدیک با یکدیگرند (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۴۷). بنابراین بوردیو نابرابری را در فضا‌های اجتماعی و درون روابط طبقه‌ها می‌بیند که با میزان در دست داشتن سرمایه مشخص می‌شود که بازتولید شده و در قالب خشونت نمادین و فرهنگ نمایان می‌شود. در بحث از آموزش اگرچه به نظر بوردیو، گاهی نشان می‌دهد فرهنگ ناشی از تحصیلات دارای ارزش ذاتی است (انتقاد او این بوده که بسیاری از دسترسی به این منبع بازداشته می‌شوند)، اما بسیاری از آثار او در پی واکاوی^۱ این موضوع است که حتی قضاوت‌های ما در این زمینه نیز می‌تواند نادرست باشد. تحصیل‌کردگان به دلیل مشروعیت رسمی فرهنگ (تحصیلی) خود قدرتمند هستند و از این قدرت برای حفظ مشروعیت خود استفاده می‌کنند (گرنفل، ۱۳۹۳).

بوردیو معتقد است که سلطه‌گران اعم از گروه‌ها، قوم‌ها و جنس‌ها، ارزش‌های خود را به دیگران تحمیل می‌کنند. مردها در ساختاری سلطه‌ای با ویژگی‌های خشونت بدنی و نمادین مردانه همچین با سوءاستفاده از ناآگاهی زنان و حمایت نهادها مانند خانواده، کلیسا، مدرسه و دولت به سلطه می‌پردازند. به عقیده بوردیو، خصلت زنان سبب می‌شود که بیشتر بار کار خانگی را به دوش بکشند و مشاغل کم‌ارزش به آنان سپرده شود (فونتن و شویره، ۱۳۸۵: ۳۰). بوردیو در کتاب «بازتولید، عناصری برای یک نظریه نظام‌های آموزشی» که به همراه ژان کلود پسون تألیف کرده است (۱۹۷۰)، کنش آموزشی یا تدریس را نمونه‌های گویا از خشونت نمادین می‌شمارد: «کنش آموزشی به صورتی عینی، خشونتی نمادین است زیرا به وسیله یک قدرت خودسرانه، نوعی خودسری فرهنگی را تحمیل می‌کند. کنش آموزشی پیش از هر چیز به این دلیل

یک خشونت نمادین است که روابط زور میان گروه‌ها و طبقات تشکیل‌دهنده یک صورت‌بندی اجتماعی، در پایه و اساس قدرت خودسرانه‌ای قرار دارند که خود، شرط استقرار یک رابطه ارتباطاتی آموزشی است؛ یعنی تحمیل و درونی کردن اجباری یک فرهنگ بر اساس شیوه تحمیل و زور (آموزش و پرورش).

کنش آموزشی به‌مثابه قدرت نمادین که بنا بر تعریف هرگز به یک تحمیل زورمندانه تقلیل نمی‌یابد، تنها در صورتی می‌تواند به هدف اصلی و دقیقاً نمادین خود دست یابد که در رابطه‌ای ارتباطی به انجام برسد؛ با این وصف، کنش آموزشی در حالتی به آن هدف خواهد رسید که شرایط اجتماعی تحمیل و درونی کردن - یعنی روابط زوری که لزوماً در تعریف صوری ارتباطات داخل نمی‌شوند- وجود داشته باشد. بنابراین خشونت نمادین برای نائل شدن به هدف خود باید بتواند از شکل صریح و تعارض مستقیم به شکلی غیرمستقیم درآید. این اساس مفهومی است که بوردیو از آن با عنوان «زیباسازی» یاد می‌کند. به‌زعم بوردیو، در این زمینه همچون بسیاری دیگر از زمینه‌های اجتماعی، به‌ویژه در شرایط مدرن و جوامع پیشرفته، آنچه افراد را وامی‌دارد تا نظام سلطه را بپذیرند و خود به‌صورت ابزاری در بازتولید آن درآیند، درونی کردن سازوکارهای این سلطه است. برای این کار نیز ابتدا باید سلطه و خشونت صریح و آشکار آن به خشونتی نمادین تبدیل شود که شاید هیچ‌گاه به عمل درنیاید اما عملی بودن آن سبب تغییر روشن و صریحی در رفتارها می‌شود (بوردیو، ۱۳۹۳: ۱۰۳-۱۰۲).
گفتمان زیباسازی، نوعی خشونت نمادین اعمال می‌کند که اثر خاص آن ممنوع کردن تنها نوع خشونتی است که شایسته آن است و عبارت است از کاهش آن به آنچه می‌گوید، اما در شکلی که ادعا می‌کند آن را بیان نمی‌کند.

ژانت چافتز^۱ یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان فمینیستی در ارائه تبیین‌های علمی از قشربندی جنسیتی است. اثر وی با عنوان *برابری جنسیتی: نظریه یکپارچه‌ای*

از ثبات و تغییر، بیانگر مجموعه‌ای از مدل‌ها و قضایای گوناگون در تبیین نیروی‌های حافظ نظام نابرابری جنسیتی و نظریه‌ای در خصوص تغییر این نظام است. از نظر چافتز، بقای نظام قشربندی حاصل تقسیم کار جنسیتی شده در سطح کلان است. تقسیم جنسیتی کار به منابع مادی مردان برتری می‌دهد و مردان از این برتری، برای تمکین زنان در مواجهات خرد بهره‌برداری می‌کنند (Turner et al, 1993). ژانت چافتز نیز مسئله نابرابری جنسیتی در آموزش را مورد توجه قرار داده است. بر اساس دیدگاه چافتز، نظریه‌های حفظ و باز توزیع نظام جنسیتی با هم در ارتباطند: بر این اساس، دو نوع نیروی قهری و سرکوب‌کننده و نیروهایی که نتیجه فعالیت‌های اختیاری افرادند، عامل حفظ نابرابری جنسیتی هستند. پایه‌های اختیاری نابرابری نظیر تقسیم اقتصادی کار، توزیع اشتغال و موقعیت‌های برگزیده و نیز تعاریف فرهنگی جامعه نوعی تبعیض جنسیتی را ایجاد می‌کنند. این تبعیض در کار و فعالیت اعمال شده است و در ضمن، عامل جامعه‌پذیری برای نسل بعدی می‌شود و بدین‌سان، تفاوت‌های جنسیتی در سطح خرد میان زن و مرد بازتولید می‌گردد (Chafetz, 1988).

مارکسیست‌های جامعه‌شناس هم بر این باورند که امر آموزش در جوامع سرمایه‌داری، همان ترویج ارزش‌های غالب جامعه است که در آن مدارس و نهادهای دیگر، عامدانه با ترغیب فعالانه مردان به ستیزه‌جویی و رقابت‌طلبی و تشویق زنان به فرمانبری و کنش‌پذیری، تفاوت‌های جنسیتی را نه تنها رقم، بلکه تشدید می‌کنند. این وضعیت تا جایی پیش رفته است که رادیکال‌های این سنت فکری معتقدند، قشربندی اجتماعی در تفکر جامعه‌شناختی "امری مردانه" است. نظریات مطرح‌شده، این نکته را روشن می‌کنند که نابرابری‌های جنسیتی ناشی از عوامل ساختاری هستند که این عوامل می‌توانند اقتصادی، سیاسی، هنجاری و یا برآیندی از همه آن‌ها در تبیین نابرابری‌ها در حوزه میدان بحث (آموزش) باشند. بنابراین این دیدگاه‌ها این امکان را به ما می‌دهند که روایتی از نابرابری جنسیتی آموزشی را در میان زنان مناطق حاشیه‌ای بدست آوریم.

پیشینه تحقیق

اهمیت این موضوع یعنی روایت نابرابری جنسیتی از این لحاظ است، که با وجود این‌که در ایران و کشورهای دیگر پژوهش‌هایی در ارتباط با تبعیض جنسیتی در زمینه‌های مختلف صورت گرفته است، اما در ارتباط با تبعیض جنسیتی در آموزش، پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. این در حالی است که درباره این موضوع در حاشیه‌ها و در رابطه با زنان این مناطق مطالعات چندانی صورت نگرفته است. لازم به ذکر است که در بیشتر تحقیقات انجام شده در این زمینه، روش تحقیق روش میدانی بوده است در این پژوهش سعی بر آن است که با استفاده از روش تحلیل روایت مضمونی به بررسی تأثیر تبعیض جنسیتی در میدان آموزش پرداخته شود. در این میدان می‌توان هم نابرابری جنسیتی را در آن دید و هم می‌توان علاوه بر عوامل و مکانیسم‌های دخیل در آن به فرایندهای بازتولید موقعیت آنان و فرودستی‌شان نیز پرداخت.

- شکر بیگی (۱۳۹۶)، در پژوهش «بررسی نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط با آن در بین زنان شهر بوکان و میاندوآب» با استفاده از روش پیمایش به بررسی عوامل تأثیرگذار از قبیل "جامعه‌پذیری نقش جنسیتی، ایدئولوژی مردسالاری و باورهای قالبی" بر نابرابری جنسیتی پرداخته و از تئوری‌های تلفیقی بین‌رشته‌ای روانشناسی، روان‌شناسی اجتماعی و به‌ویژه تئوری‌های جامعه‌شناسی استفاده شده است. نتایج نشان داد که بین نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط بر آن رابطه وجود دارد. زنان در زندگی و حیات اجتماعی‌شان به ادراک و احساس نابرابری جنسیتی دست می‌یابند و عوامل مختلف نیز در بالا رفتن این ادراک و احساس تأثیرگذار است. این ادراک و احساس نابرابری جنسیتی ساخته و پرداخته خود ساختارهای اجتماعی- فرهنگی جامعه هستند.

- نتایج پژوهش رضایی و اعظم آزاده (۱۳۸۹)، با عنوان «نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درود فرمان کرمان‌شاه» نشان می‌دهد که نابرابری جنسیتی آموزشی با جامعه‌پذیری جنسیتی و باور به ایفای نقش جنسیتی (از میان عوامل اجتماعی) و باور

به برتری مردان و باورهای قالبی (از میان عوامل فرهنگی) در پدر و مادر، پیوند معنادار و مستقیم دارد. میان محاسبه‌های عقلانی پدر و مادر و نابرابری جنسیتی آموزشی نیز پیوند معنادار دیده می‌شود. برازش مدل چند متغیره نشان داد که ۳۰ درصد از واریانس نابرابری جنسیتی آموزشی را عوامل فرهنگی، اجتماعی و انتخاب عقلانی پدر و مادر تبیین می‌کند.

- اعظم آزاده (۱۳۸۴) در پژوهش «آگاهی از نابرابری‌های جنسیتی؛ مدلی برای سنجش میزان شناخت از نابرابری‌های جنسیتی» به مسئله نابرابری‌های جنسیتی پرداخته است. وی وضعیت آگاهی و تصدیق افراد از وضع نابرابر را غیرعادلانه می‌داند. وی پس از طرح نظریات فمینیستی چنین برداشت می‌کند که آگاهی جنسیتی بیشتر شناخت جنسیت به‌عنوان یک سازه اجتماعی_ فرهنگی است که ریشه زیستی ندارد. این سازه از طریق تجربیات خانوادگی و روابط اجتماعی دائماً بازتولید می‌گردد. وی سپس به بحث مدلی برای سنجش آگاهی از نابرابری جنسیتی می‌پردازد.

- نبوی و احمدی (۱۳۸۷) در پژوهش «بررسی عوامل اجتماعی در نابرابری جنسیتی نمادی در خانواده (نابرابری در قدرت تصمیم‌گیری)»، با استفاده از دیدگاه‌های روان‌شناسی اجتماعی و نظرات جامعه‌شناختی بوردیو و چافتز به عوامل اجتماعی در نابرابری جنسیتی پرداخته و از طریق پرسشنامه و نمونه‌گیری خوشه‌ای از ۲۸۴ زن اهوازی به این نتیجه رسیده‌اند که زنان مورد مطالعه قدرت تصمیم‌گیری کمتری نسبت به همسرانشان دارند و بنابراین زنان بسیاری نابرابری جنسیتی نمادی را تجربه کرده‌اند. باین‌حال عوامل سن، قومیت و تحصیلات از جمله عواملی هستند که در میزان نابرابری جنسیتی مؤثر هستند و به ترتیب متغیرهای درآمد (استقلال مالی)، باورهای قالبی جنسیتی و جامعه‌پذیری بیشترین تأثیر را در تغییر نابرابری جنسیتی در قدرت خانواده دارند.

- یو و سو^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهشی با عنوان «جنس، جنسیت، ساختار، نابرابری

1. Yu, Wei_hsin, and Kyo_hsin So.

آموزشی در تایوان» که با روش پیمایش از ۱۲۷۱۵ نفر و ۳۰۰۱ خانوار انجام شده به این نتیجه رسیده‌اند که شمار اعضاء خانواده، فاصله سنی خواهران و برادران و برتری جنسی پسر بر دختر از عوامل اصلی نابرابری آموزشی در تایوان می‌باشند.

- پژوهش کازیبونی و تابس^۱ (۲۰۰۰)، در پژوهشی با عنوان «برداشتن موضوعات - زنان در پی ادامه دادن مطالعات در دانشگاه زیمبابوه»، با روش پرسشنامه و مصاحبه با ۱۰۰ نفر زن دانشگاهی از بین ۸۰۶ نفر که به صورت نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب شده بودند انجام گرفت به نتایجی از جمله این که موانع آموزشی تحت تأثیر انتظارات جنسیتی جامعه قرار داشته و مهم‌ترین دلیل ادامه تحصیل زنان، اقتصادی می‌باشد، رسید.

جدول ۱- جمع‌بندی پیشینه پژوهش

خلاصه پیشینه تحقیق				
پژوهشگر / سال	سؤال اصلی	روش پژوهش	جامعه آماری	نتایج
شکر بیگی، عالیه (۱۳۹۶)	بررسی نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط با آن	پیمایش	زنان شهر بوکان و میاندوآب	نتایج نشان داد که بین نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط بر آن رابطه وجود دارد
رضایی، انیس و اعظم آزاده (۱۳۸۹)	آگاهی از نابرابری‌های جنسیتی	پرسشنامه و مصاحبه	درود فرمان کرمانشاه	نابرابری جنسیتی آموزشی با جامعه‌پذیری جنسیتی و باور به ایفای نقش جنسیتی (از میان عوامل اجتماعی) و باور به برتری مردان و باورهای قالبی (از میان عوامل فرهنگی) در پدر و مادر، پیوند معنادار و مستقیم دارد.

1. Kaziboni & Tabeth.

<p>آگاهی جنسیتی بیشتر شناخت جنسیت به‌عنوان یک سازه اجتماعی - فرهنگی است که این سازه از طریق تجربیات خانوادگی و روابط اجتماعی دائماً بازتولید می‌گردد.</p>	<p>تهران</p>	<p>پرسشنامه و مصاحبه</p>	<p>سنجش میزان شناخت از نابرابری‌های جنسیتی</p>	<p>اعظم آزاده، (۱۳۸۴)</p>
<p>عوامل سن، قومیت و تحصیلات از جمله عواملی هستند که در میزان نابرابری جنسیتی مؤثر هستند و به ترتیب متغیرهای درآمد (استقلال مالی)، باورهای قالبی جنسیتی و جامعه‌پذیری، بیشترین تأثیر را در تغییر نابرابری جنسیتی در قدرت خانواده را دارند.</p>	<p>از ۲۸۴ زن اهوازی</p>	<p>پرسشنامه و نمونه‌گیری خوشه‌ای</p>	<p>عوامل نابرابری جنسیتی در قدرت تصمیم‌گیری در خانواده</p>	<p>نبوی و احمدی (۱۳۸۷)</p>
<p>موانع آموزشی تحت تأثیر انتظارات جنسیتی جامعه قرار داشته و مهم‌ترین دلیل ادامه تحصیل زنان، اقتصادی می‌باشد.</p>	<p>۱۰۰ نفر زن دانشگاهی در زیمباوه</p>	<p>روش پرسشنامه و مصاحبه</p>	<p>موانع آموزشی زنان</p>	<p>کازیبونی و تابس (۲۰۰۰)</p>
<p>شماره اعضای خانواده، فاصله سنی خواهران و برادران، برتری جنسی پسر بر دختر از عوامل اصلی نابرابری آموزشی هستند.</p>	<p>تایوان</p>	<p>پیمایش از ۱۲۷۱۵ نفر و ۳۰۰۱ خانوار</p>	<p>بررسی نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط با آن</p>	<p>یو و سو (۲۰۰۶)</p>

هدف کلی تحقیق روایت نابرابری جنسیتی در میدان آموزش در میان زنان مناطق حاشیه‌ای شهر سندج است. در این بررسی به موارد زیر پرداخته شده است: چه مضمون‌هایی از تحلیل روایت زنان از تجربه نابرابری جنسیتی در میدان آموزشی نمود پیدا می‌کنند؟ این مضمون‌ها چگونه با نابرابری جنسیتی پیوند خورده‌اند و میدان آموزشی را بازنمایی می‌کنند؟

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر، روش تحقیق تحلیل روایت مضمونی است. تحلیل روایتی، نوعی از پژوهش کیفی است که مجموعه‌ای از داستان‌ها را به‌عنوان منبع داده‌های خود برمی‌گزیند. این داستان‌ها، روایتی از تجارب زندگی مردم است که توسط آن‌ها در مورد خودشان و یا به‌واسطه دیگران در مورد افرادی دیگر نقل می‌شود. اما تحقیق روایتی، تنها مفاهیمی را که افراد به تجاربشان می‌دهند و یا روشی را که مردم از طریق آن، قصه زندگی‌شان را بیان می‌کنند، کشف نمی‌کند، بلکه این نکته را روشن می‌سازد که چگونه "زبان"، بازگوکننده و بازتابی از دنیای اجتماعی آدم‌هاست و هویت اجتماعی و شخصی آن‌ها را نیز شکل می‌دهد. داستان‌ها گاه به شکلی آگاهانه و اغلب به‌صورت ناخودآگاه، مفاهیم، تعهدات، باورهای غالب و ارزش‌های زمانی و مکانی را از محلی که فرد در آن‌جا زندگی کرده و هویتش شکل گرفته، آشکار می‌سازند (نعمتیان و همکاران، ۱۳۹۴).

تحلیل روایت، عدم قطعیت، پیچیدگی و تضادها و دوگانگی را برنمی‌تابد. چرا که روایت‌ها تاریخ سوژه‌ها و بیانگر غنا و فقر احساسات، اندیشه‌ها و تجربه انسانی هستند. آن‌ها آشکارکننده معایب و مزایا هستند. به خلق هویت و واقعیت اجتماعی کمک می‌کنند و حتی باعث دگرگونی می‌شوند و به این دلیل روایت‌ها بررسی می‌شوند که ساختارهای ایجاد معنا هستند (طلوعی و خالق پناه، ۱۳۸۷). همان‌طور که پینگر و

داینس^۱ می‌گویند، روایت در مقام روش، با آن دسته از تجارب افراد آغاز می‌شود که در «داستان‌های زیسته و نقل شده»^۲ مطرح کرده‌اند (کرسول، ۱۳۹۱: ۷۴). در میان شیوه‌های مختلف تحلیل روایت دو شیوه تحلیل مضمونی و تحلیل ساختاری بیشترین کاربرد را دارند. در پژوهش حاضر از روش تحلیل روایت مضمونی استفاده شده است به این صورت که گفته‌ها و تجربیات مصاحبه‌شوندگان به صورت مضمون‌هایی درآمده و آن مضمون‌ها نشان‌دهنده کل گفته‌های آن‌ها قلمداد شده و پژوهشگر می‌تواند آن‌ها را با ارزیابی دیگر مضمون‌های مشابه و یا متفاوت تحلیل نماید.

بر این اساس مصاحبه عمیق (به دلیل این‌که با مصاحبه عمیق می‌توان به‌گونه روایت‌ها و چگونگی ارائه آن‌ها پی‌برد) تا سرحد اشباع نظری با مصاحبه‌شوندگان انجام گرفت تا امکان کشف، بازآفرینی و تفسیر داده‌ها فراهم گردد. داده‌های بدست آمده را به زیرتم‌هایی که حاوی تمام گزاره‌ها باشد تقلیل داده و زیرتم‌ها را در یک مقوله و مضمون اصلی قرار داده و مضمون‌ها را با هم و یا جدا تبیین کرده و در قالب مؤلفه‌هایی شرایط موجود تحلیل شد. به این منظور متن مصاحبه‌های پیاده شده چندین بار مرور شد و به‌منظور ایجاد کدهای اولیه، بخش‌های مختلف متن مصاحبه‌ها به روش خط‌دار کردن، متمایز گردیده و با تمرکز بر کل متن، کدهای اولیه استخراج شد. سپس برای ایجاد مضمون‌های (تم‌ها) اولیه، کدهای اولیه در طبقه‌های فرضی اولیه جمع‌آوری و در ساب تم‌ها (زیر مضمون‌ها) ی اولیه دسته‌بندی گردید. در این مرحله یکبار دیگر تم‌ها (مضمون‌ها) ی به‌دست‌آمده مرور شد و تعلق هرکدام از کدها به ساب تم‌ها (مضمون‌ها) ی شکل گرفته اولیه مورد بررسی قرار گرفت. در صورتی‌که به نظر می‌رسید کدی به یک زیر مضمون دیگر تعلق دارد جابه‌جا شده و تغییر نام زیر مضمون و یا ادغام زیر مضمون‌های مشابه صورت می‌گرفت. در نهایت، نام تم‌ها (مضمون‌ها) ی به‌دست‌آمده مرور گردید و هرکدام از تم‌ها، تعریف و سپس نامی که به هر مفهوم،

1. Pinnegar & Daynes
2. Life course stages

زیرتم (مضمون) و تم‌ها (مضمون‌ها) ی اصلی داده‌شده بود، به شکل نهایی نمود پیدا کرد و به صورت جدول شماره ۳ ارائه گردید.

میدان مورد مطالعه

مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج، نیمی از جمعیت شهری یعنی ۵۴ درصد از جمعیت این شهر را در خود جای داده‌اند^۱ (خبرگزاری تسنیم، ۲۱ تیر: ۱۳۹۵). ناحیه منفصل نایسر با جمعیت بالغ بر بیش از ۶۰ هزار نفر (سایت مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵) در ۲ کیلومتری شرق شهر سنندج و در شمال محور سنندج_همدان قرار دارد. این ناحیه در سرشماری ۱۳۸۵ یکی از نقاط روستایی پیرامون شهر سنندج محسوب می‌شد. با افزایش ناگهانی جمعیت روستا در سال ۱۳۸۹ به عنوان ناحیه منفصل شهری معرفی گردید. در بررسی‌های کیفی می‌توان از دو نوع نمونه‌گیری به صورت هم‌زمان استفاده کرد. این دو نمونه‌گیری عبارت‌اند از: نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری نظری. از نمونه‌گیری هدفمند برای گزینش افراد مورد مصاحبه و از نمونه‌گیری نظری برای تشخیص تعداد افراد، تعیین محل داده‌های مورد نیاز و یافتن مسیر پژوهش می‌توان استفاده کرد (محمد پور، ۱۳۹۲: ۸۹). برای این منظور، منطقه نایسر شهر سنندج به عنوان منطقه مورد مطالعاتی انتخاب گردیده و سپس مصاحبه از جامعه آماری شامل زنان با رنج سنی ۱۸-۵۰ سال صورت گرفت. مصاحبه‌شوندگان این تحقیق که از ناحیه نایسر شهر سنندج انتخاب شدند ویژگی‌های دموگرافیک آن‌ها در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

۱- در موج نخست ۱۳ سکونتگاه شکل گرفتند: عباس‌آباد، حاجی‌آباد، کمربندی ۱۷ شهرپور، فرجه، شمال شهدا، غفور، گلشن، چم حاجی نسه، تپه شیخ محمدصادق (جورآباد)، تفتقان، اسلام‌آباد، انتهای بلوار کردستان گردی‌گرو و تپه پیرمحمد و بهارمست. در موج دوم شکل‌گیری سکونتگاه‌های فرودست شهری سنندج چهار ناحیه منفصل شهری: نایسر، حسن‌آباد، ننه و گریزه، از سال ۱۳۸۴ به بعد ایجاد شده است و در نهایت موج سوم شکل‌گیری سکونتگاه‌های فرودست نیز در اواسط سال ۱۳۹۳ به وجود آمدند که چهار روستای اقماری (آساوله، قار، دوشان و سرخه دزج) که اطراف شهر بودند، شدیداً در حال رشد می‌باشند (ایراندوست و تولایی، ۲۰۱۲).

جدول ۲- ویژگی‌های جمعیتی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	نام مستعار مصاحبه‌شونده‌ها	سن	تحصیلات	شغل	مدت اقامت (سال)	وضعیت تأهل
۱	لیلا	۳۰	دیپلم	خانه‌دار	۸	متاهل
۲	فروزان	۳۵	سیکل	مغازه‌دار	۱۲	متاهل
۳	شه‌ویو	۳۸	ابتدایی	خانه‌دار	۱۵	متاهل
۴	صنوبر	۴۴	سیکل	مغازه‌دار	۲۰	متاهل
۵	سوسن	۴۹	سیکل	خانه‌دار	۲۵	متاهل
۶	ژینا	۲۳	لیسانس	دانشجو	۱۵	مجرد
۷	مرادی	۲۴	لیسانس	دانشجو/ منشی	۵	مجرد
۸	شاه‌ویسی	۲۸	فوق‌لیسانس	مدرس زبان	۸	مجرد
۹	عبداللهی	۳۶	لیسانس	کارمند	۸	متاهل
۱۰	هه‌تاو	۱۸	دانش‌آموز	دانش‌آموز	۱۸	مجرد
۱۱	اکبری	۱۹	دانش‌آموز	دانش‌آموز	۱۹	مجرد
۱۲	کوستان	۲۵	لیسانس	دانشجو/ مدرس	۳	مجرد
۱۳	سوسن	۵۰	سیکل	مغازه‌دار	۲۰	متاهل
۱۴	که‌زال	۲۶	لیسانس	کارمند دفتر خدماتی	۷	مجرد
۱۵	رستمی	۳۵	دیپلم	خانه‌دار	۱۰	متاهل
۱۶	عظیمی	۳۳	دیپلم	خانه‌دار	۱۵	متاهل
۱۷	محمود پور	۲۷	دانشجو	فوق‌لیسانس	۱۲	مجرد
۱۸	خالدی	۲۳	دانشجو	لیسانس	۱۰	مجرد

یافته‌های پژوهش

آموزش به‌عنوان زمینه‌ای که در آن، شرایط زنان را می‌توان سنجید و عوامل نابرابری دسترسی به آن را در نظر داشت (به‌ویژه در مناطق حاشیه‌ای و نسبت به زنان) مورد بررسی واقع می‌شود. در همین راستا، می‌توان جنبه‌های زندگی آن‌ها در عرصه‌ها و میدان‌های مختلف را واکاوی و تحلیل نمود. میدان آموزشی عرصه منازعه طبقات، مردان/ زنان و فرادست و فرودست است. میدان آموزش دارای امکانات، شرایط و سرمایه‌های مختص به خود است که نوع مبارزه را شکل و جهت می‌دهند. فرض بنیادین این است که در این میدان منازعه زنان و مردان، طبقه‌ها، گروه‌ها نابرابر است که منازعه زنان و مردان به دلیل جنسیتی بیشتر جلوه‌گر است. آنچه در این‌جا مورد بحث واقع می‌شود روایت زنان مناطق حاشیه‌ای از نابرابری جنسیتی در همین میدان است. توسل به روایت زنان مناطق حاشیه‌ای که این نابرابری جنسیتی را به اشکال مختلف و متفاوت تجربه می‌کنند، راه را به درون این منازعه نابرابر باز و علل و عوامل را بیشتر مورد بحث قرار می‌دهد. آن‌ها با روایت کردنشان در میدان آموزشی امکانات، شرایط و موقعیت‌ها را به چالش کشیده و به‌نوعی زندگی و هویت‌هایشان را شکل داده و از این زندگی در حاشیه آگاه‌تر می‌شوند. با وجود این، باید دید که روایت آن‌ها چگونه عدم قطعیت، پیچیدگی و تضادها و دوگانگی‌های میدان آموزشی را نشان می‌دهد و شرایط حاشیه‌ای بودن را بازنمایی می‌کند. برای این منظور، در قالب مضمون‌ها به بحث و تحلیل این روایت‌ها می‌پردازیم.

جدول ۳- سؤالات، زیرتم‌ها و مضمون‌های مستخرج از متن مصاحبه‌ها

مضمون‌ها	زیرتم‌ها	حوزه
فقر مادی و عدم سرمایه فرهنگی خانوادها	فقر مادی	خانواده
	عدم سرمایه فرهنگی خانوادگی / آسیب‌های روانی و جسمی والدین	
	ارتقای زنان با آموزش و رغبت زنان در تحصیل دخترانشان	
	توجه زیاد خانواده به فرزند پسر در گذشته (نسبت به زنان بالاتر از سی سال) / تأیید دیگران مهم (به‌ویژه مادران)	
	ازدواج زودرس و نابهنگام / عدم گرایش به تحصیلات عالی	
فرسودگی تحصیلی ناشی از نابرابری جنسیتی ^۱	حذف / طرد ناملموس / بی‌توجه به نیازهای آموزشی در مدارس	مدرسه و مراکز آموزشی / نهادها
	هزینه‌های بالای مراکز آموزشی / شرکت دختران تا مقاطع پایین	
	عدم ارائه برنامه‌های فوق‌برنامه / عدم توجه به دانش آموزان دختر در مدارس	
	ارائه تدریس نابرابر جنسیتی پنهان	
احساس محرومیت / حاشیه‌ای منزلی	در اولویت نبودن تحصیل / تسلط کلیشه‌ها	اجتماع محلی
	عدم آگاهی جنسیتی / عدم کسب استقلال اقتصادی در حاشیه	
	امکانات و ذهنیت مثبت‌تر به پسران برای تحصیل / حضور کم‌رنگ در مشارکت عمومی	
نظام مردسالارانه و تبعیض آن با شرایط حاشیه‌نشینی	سلطه ایدئولوژی مردسالاری	فضای فکری و فرهنگی حاکم
	القای کلیشه‌ها جنسیتی و قالب‌های آن	
	قدرت تصمیم‌گیری ضعیف	

1. academic burnout

فرسودگی تحصیلی به معنای ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن بازخورد بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (David, 2010).

حاشیه‌نشینی و روایت زنان از آن

مهم‌ترین مسائل محلات حاشیه‌نشین، وجود فقر و بیکاری، نبود امنیت و وجود انواع آسیب‌های اجتماعی، بی‌عدالتی‌های اجتماعی-اقتصادی و عدم رسیدگی شهرداری به این محلات می‌باشد (نقدی و صادقی ۱۳۸۵: ۱۶). با وجود این می‌توان حاشیه‌نشینی را نتیجه توسعه نامتوازن شهرها، عدم مدیریت و برنامه‌ریزی شهری صحیح و مکانیسم‌های انباشت سرمایه‌هایی دانست که برابر توزیع نشده‌اند. اما پدیده حاشیه‌نشینی بیشتر از آن‌که بیشتر خودش را در امور عینی نشان دهد در سوژکتیویته است که خود را به‌عنوان شرایط حاد، انسان حاشیه‌ای و آسیب‌دیده نمایان می‌سازد. این امر را می‌توان با روایت کردن این پدیده (حاشیه‌نشینی) بیشتر نمایان ساخت. زنان این شرایط را به دلیل این‌که بیشتر در مقابل آسیب‌های حاشیه‌ای بودن قرار دارند، درک و تجربه می‌کنند. زنان اغلب ارتباط پیچیده‌تری نسبت به محیط اطراف خود در مقایسه با مردان دارند که باعث می‌شود از آن‌ها به‌عنوان گروه آسیب‌پذیر جامعه یاد شود (Boyle et al, 2001: 5).

مثلاً شاه‌ویسی که تجربه هشت سال زندگی در نایسر را دارد و به زبان‌آموزان دختر درس می‌دهد در این مورد می‌گوید:

«وقتی اسم نایسر میاد، هم‌زمان با آن کلی عنوان و برجسب هم‌راش به ذهن میان، مثلاً بی‌فرهنگ، کم‌توان، بی‌سواد، بی‌ارزش و... این امر واسه زنان و دختران بدتر است، معمولاً و مخصوصاً کسانی که به ذره که متفاوت باشن (از لحاظ ظاهر و لباس، تا حرف زدن و شغل و....). چشم‌ها همیشه دنبالشون هستند، همیشه انگار کاری غیرعرف جامعه کرده باشن. آن‌ها خودشون هم به این امر دامن می‌زنند.»

ژینا از تجربه‌اش در پانزده سال زندگی‌اش در نایسر می‌گوید:

«تو دانشگاه، خیابان یا هرجایی تو شهر میگی توی نایسر زندگی می‌کنم بهت یه جور دیگه‌ای نگاه می‌کنند. می‌دونم برون‌رفت از این وضعیت برای

دختران یا ازدواج است یا دانشگاه رفتن و کار کردن. اما تو شرایط نایسر درس خواندن سخت است، اکثر دوستانم توی دبیرستان درس رو ول کردن و بعضی‌هاشون ازدواج کردن».

روایت زنان از آموزش به‌عنوان راه ارتقاء جایگاه

اگرچه فضا و مکان محله، کار با مزد پایین‌تر، فقر فرهنگی، بیماری‌ها و آسیب‌های روانی و جسمی را به همراه دارد اما زنان مورد مصاحبه از آموزش به‌عنوان فرصتی یاد می‌کنند که می‌تواند آن‌ها را از موقعیت فرودست برهاند و آن‌ها را از نظر مادی و اجتماعی ارتقا دهد:

خانم عبداللہی که کارمند است و در نایسر کار می‌کند در مورد ارتقای زنان به‌وسیله آموزش چنین می‌گوید:

«تحصیل سریع‌ترین راه و بهترین راهی است که زنان از طریق آن می‌توانند خودشون رو بالا بکشند، فکرشون رو عوض کنند و زندگی خوبی برای خودشون بسازند».

اما کسان دیگری علی‌رغم تأیید این نکته، از آموزش زنان چنین می‌گویند: کویستان که دارای لیسانس است و مدرس زبان گردی در نایسر است می‌گوید: «اکثراً دخترها به موسسه آموزشی میان اما بیشتر در تابستان. آن‌ها بی‌اعتنا هستند و بیشتر دنبال حرفه‌هایی هستند که بتوانند از آن طریق پول بدست بیارن و بیشتر ذهنشون درگیر این قضیه‌هاست. او می‌گوید دانشگاه باعث ارتقای فکری و موقعیت بهتر زنان می‌شود و من به دانش‌آموزانی که به این‌جا میان توصیه می‌کنم به دانشگاه برن اما اکثراً دیدی مثبتی ندارن و بیشتر تمایل دارند دنبال کارهای دیگه‌ای برونند». او چنین ادامه می‌دهد «من از طریق تحصیل در دانشگاه، بر کلیشه‌هایی که نسبت به زنان روا می‌دارند، فائق شدم. همیشه این کلیشه‌ها (زن ضعیفه‌اس، زن ناتوان و کم‌عقل است و...) در ذهنم

بوده اما تلاش کردم آن‌ها را از خودم دور کنم شاید برای همین بوده که درس خواندم و بازم می‌خواهم ادامه بدم».

شه‌وبو از آرزویش برای درس خواندن می‌گوید:

«من به دلیل این‌که خانواده فقیری داشتم نتوانستم درس بخونم. بعداً که شوهر کردم، متوجه شدم که باید حداقل کمی سواد داشته باشم تا بتوانم خواندن و نوشتن رو یاد بگیرم. او می‌گوید مردم ذهنیتشون سنتی بود و می‌گفتند که دختر باید کارهای خانه رو انجام دهد و خانه‌داری یاد بگیرد این چیزی است که به دردشون می‌خوره. اما واقعاً الان می‌بینم که دوستانم درس خونند و واسه خودشون کسی شدن». اما خانم محمود پور با نگاهی دیگر به مسئله می‌نگرد، او می‌گوید: «زنان در جامعه اکثراً برای شغل‌هایی خاص آموزش می‌بینند. الان زنان باوجود آموزش دانشگاهی باز شغل‌هایی همچون منشی‌گری دارند و صرفاً موقعیت بهتری بدست نیاوردن». او چنین ادامه می‌دهد «دوستم لیسانس است و در یک مطب دکتر کار می‌کند. او مجبور است خرج خانواده‌اش رو بدهد. باوجود این دو تا داداش داره که بزرگن و مجرد اما کاری ندارند، اون خرجشون رو هم میده».

خانم صنوبر می‌گوید:

«شرایط برای ما سخت بود، توی روستا بودیم تا اول دبیرستان درس خواندم اما چون باید واسه دبیرستان به شهر می‌رفتیم، چون روستامون دبیرستان نداشت، پدرم هم کاری نداشت تو روستا و کشاورزی هم درآمدی نداشت. وقتی به نایسرا اومدیم فک کردم این‌جا می‌تونم درس بخونم اما جو و فضای این‌جا یه جور دیگه‌ای بود. پدر و مادرم از ترس آبرو مجبور شدن هر سه دخترشون رو قبل از سن ازدواج شوهر بدن». او می‌گوید: حالا تمام تلاشم آینه که بچه‌هام درس بخوانن و کاره‌ای بشن. اما باور کنید توی خرجشون موندیم... هزینه‌ها زیادن... دوست دارم برن کلاس‌های زبان و کامپیوتر و... اما تا بحال نتونستیم اونا رو بفرستیم».

در این باره هم خانم ژینا که دارای لیسانس است از عدم وجود امکانات مناسب آموزشی و فرهنگی و کم‌توجهی خانواده‌ها در نایس‌ر می‌گوید:

«به دلیل فقر مالی است که خانواده‌ها به چیزهای فرهنگی توجهی نمی‌کنند، شاید این مسئله باعث شده که حتی خرج کردن پولی در این زمینه‌ها رو بی‌هدف می‌دونن و صرفاً پول خرج کردن در چیزایی مثل سینما، تئاتر، کتب غیر درسی و... رو الکی می‌دونن».

این دلیل اقتصادی را کم و بیش همه مصاحبه‌شوندگان ابراز کردند و بر نبود سرمایه آن در موقعیت حاشیه‌نشینی تأکید نمودند و حتی کسانی هم به مهم‌ترین دلیل از ترک تحصیل دختران و ازدواج زودهنگام آن‌ها اشاره کردند.

فرسودگی تحصیلی ناشی از نابرابری جنسیتی

حاشیه‌نشینی نابرابری جنسیتی بازتولید و تشدید می‌نماید:

خانم مرادی از تجربه‌هایش نسبت به عدم آموزش دختران نسبت به مسائل جنسی‌شان و بی‌اعتنایی خانواده‌هایشان چنین اظهار نظر می‌کند:

«در مدرسه و به‌ویژه در خانواده اصلاً توجهی به این نوع مسائل نمی‌شود و دختران درگیر روابطی می‌شوند که دیگر به سراغ درس نمی‌روند». او می‌گوید «ما تو خانواده زیاد فقیر نیستیم اما دوستان و بعضی از دخترها رو می‌شناسم که به دلیل فقر مالی از ادامه تحصیل منصرف شده و معمولاً هم زود ازدواج کردن و بعضی‌هاشون تو سال اول ازدواج طلاق گرفتن».

خانم خالدی در تأیید این نکته می‌گوید:

«به نظر من، خانواده‌ها به تحصیل پسران توجه دارند چون باید کار پیدا کنند و این برای دختران زیاد جدی گرفته نمی‌شود، چون می‌گن آخرش باید کارهای خونه رو انجام بده».

در بیش‌تر جوامع مردان به دو دلیل در مقایسه با زنان سرمایه نمادین و اقتصادی بیش‌تری در اختیار دارند؛ نخست به علت تحصیلات بالاتر امکان دسترسی به

آموزش‌های کاربردی‌تر و پیوندهای شبکه‌ای گسترده‌تری دارند و به مشاغل بهتر و پردرآمدتری دست می‌یابند و از این طریق، منابع اقتصادی‌شان را تقویت می‌کنند. دوم به علت وجود باورهای قالبی درباره توانایی‌ها و صفات زنان، مردان فرصت بیشتری برای دسترسی و به دست آوردن منابع گوناگون دارند (Bourdieu, 2002).

در حاشیه‌نشینی ضعف بنیه سرمایه فرهنگی به تحصیل کمتر و فرسودگی تحصیلی بیشتر ناشی از برآیند عادتواره^۱ و نابرابری جنسیتی بیشتر دامن می‌زند. تفاوت‌های اساسی، که انواع عمده شرایط وجودی را از هم متمایز می‌کنند، از حجم کلی سرمایه مشتق می‌شوند که به منزله مجموعه منابع و قدرت‌های قابل‌استفاده بالفعل تعریف می‌شوند- سرمایه اقتصادی، سرمایه فرهنگی و نیز سرمایه اجتماعی. بنابراین، توزیع طبقه‌ها و پاره طبقه‌های مختلف از کسانی آغاز می‌شود که بیش از همه از سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی برخوردارند و به کسانی می‌رسد که از هر دو جهت محروم‌ترین به شمار می‌آیند (بورديو، ۱۳۹۳: ۱۶۸). خانواده‌ها به تناسبی که سرمایه فرهنگی‌شان بیشتر باشد و وزن نسبی سرمایه فرهنگی آن‌ها در قیاس با سرمایه اقتصادی‌شان بزرگ‌تر باشد، سرمایه‌گذاری بیشتری به امر آموزش و پرورش فرزندان خود تخصیص می‌دهند (بورديو، ۱۳۸۹: ۵۴-۵۵).

۱- بورديو عادت‌واره را از حیث شکل به صورت سرمایه عاملان اجتماعی تعریف می‌کند (افراد، گروه‌ها یا نهادها) که «ساختار ساخته شده و سازند» را شامل می‌شود. این ساختار همراه با وضعیت گذشته و حال فرد، مانند: خاستگاه خانوادگی و تجربه‌های تحصیلی «ساختارمند»، دربرگیرنده نظامی از تمایلات است که اصول و باورها، ارزیابی‌ها و قضاوت‌ها و کنش‌ها و رفتار فرد را شکل می‌دهد. اصطلاح «تمایل» برای بورديو در تلفیق تصورات ساختاری و گرایش‌های فردی بسیار مهم است: این امر ابتدا کنشی نظام‌مند را با معنایی نزدیک به واژه‌ای چون ساختار در ذهن متبادر می‌سازد؛ همچنین شیوه بودن یا چگونه بودن (خصوصاً حالت‌های جسمی) و به‌ویژه استعداد، آمادگی، گرایش، ترجیح و تمایل فرد را مشخص می‌سازد (گرنفل، ۱۳۹۳).

نظام مردسالارانه و تجانس آن با شرایط حاشیه‌نشینی

سلطه مردان بر زنان در تجربه حاشیه‌نشینی تولید و بازتولید می‌شود اگرچه تا حدی نسبت به گذشته تعدیل شده است:

فروزان دارای دو دختر که در حال تحصیل می‌باشند، می‌گوید:

«من تا سیکل درس خواندم، حقیقتش رو بخواید دوست داشتم ادامه بدم
اما چون ما سه خواهر بودیم پدرمون نمی‌توانست خرج تحصیل مان رو بده و
مجبور شدیم ترک تحصیل کنیم». او می‌گوید: «داداشم رو فرستادن دانشگاه و
لیسانسش رو هم گرفت اما الان بیکاره» او در ادامه چنین می‌گوید «من الان
خودم کار می‌کنم تا خرج تحصیل بچه‌هامون رو بدم که مثل من نشن. اون
موقع امکانات کم بود و به دختر توجه نمی‌کردند اما الان درسته هزینه‌ها
بالاست اما دید مردم به نسبت تحصیل دخترها عوض شده».

لازم به ذکر است روایت زنانی که سن آنها از سی سال تجاوز نمی‌کند، از تجربه تحصیل و آموزش با زنانی که متأهل و دارای سن بیشتر از سی سال هستند متفاوت است و دسترسی زنان به آموزش و امکانات آموزشی را راحت‌تر می‌دانند و کلیشه‌های مردسالارانه را کمتر مورد توجه قرار می‌دهند.

فقر مادی و عدم سرمایه فرهنگی خانواده‌ها

ضعف بنیه سرمایه فرهنگی به تحصیل کمتر و فرسودگی تحصیلی بیشتر و نابرابری جنسیتی بیشتر دامن می‌زند:

مدارس و مراکز آموزشی با برنامه‌های پنهان^۱ و القا کردن دید بیهودگی تحصیل، در فرایند عقب‌نگه‌داشتن زنان از آموزش رسمی به بازتولید موقعیت زنان کمک می‌کنند.

لیلا دارای یک فرزند دختر و دارای دیپلم در رشته انسانی می‌گوید:
«تو مدرسه معلمان می‌گفت توی زندگی راه‌های زیادی هست، تحصیل یکی از این راه‌هاست. پس زیاد نباید آن را جدی گرفت». او بارها این گفته معلم‌ها را بازگو می‌کند و می‌گوید: «من راه ازدواج کردن رو ترجیح دادم». نمی‌توان از نبود امکانات و شرایط حاشیه‌ای و عدم توجه نهادها و سازمان‌ها در مورد آموزش چشم پوشید و استراتژی‌ها و برنامه‌های آن‌ها را در خلق وضعیت زنان نادیده گرفت.

که‌زال که کارمند دفتر خدماتی در نایسر است از تجربیاتش در دانشگاه می‌گوید:
«اولاش خیلی سخت بود چون احساس خودکم‌بینی داشتم اما بعداً سعی کردم کاری پیدا کنم و از وضعی که داشتم درام. تو دانشگاه فهمیدم که علت وضعمون نبود امکانات و بی‌توجهی نهادها به نایسر است که وضع نایسر به این شکل است. وضع خوبی نداره هرچند که تا حدودی امکانات آموزشی بهتر شده اما بیشتر خصوصی‌اند و فقط به فکر پول درآوردن‌ان». خانم رستمی می‌گوید:

«تا چند سال اخیر نبود امکانات آموزشی برای دختران معضل بزرگی بود و همچنان هست اما الان مراکزی هستند که دولتی نیستند و هزینه‌های آن‌ها در توان خانواده‌ها نیست. او به عدم رسیدگی به وضع نایسر اشاره می‌کند و می‌گوید: ما در بحث امکانات وابسته به شهر هستیم و مجبوریم که سرویس

۱- از دید ایزنر (۱۹۹۴) سه نوع برنامه درسی هم‌زمان در مدارس و دانشگاه‌ها اجرا می‌شوند که عبارتند از: برنامه درسی آشکار، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، برنامه پنهان به‌طور غیرمستقیم و ناملموس بوده و ممکن است به‌صورت غیرارادی و ناخودآگاه باشد.

برای دخترانمان بگیرم تا به شهر برن که هم از لحاظ مالی و هم از لحاظ امنیت اجتماعی مشکل‌زا است».

آموزش و پرورش ابزار بالقوه‌ای برای توانمندسازی زنان است که برای توسعه اجتماعی و اقتصادی یک کشور ضروری است. اما متأسفانه اعتقادات مردسالارانه عمیق و ریشه‌دار و کلیشه‌های سنتی، آزادی زنان را محدود کرده و محدودیت‌هایی برای انتظارات و خواسته‌های دختران در پی داشته است (Fousiya, P & Alias Musthafa, 2016). این روند در حاشیه‌ها به صورت‌های متفاوت و با عوامل و سازوکارهایی همراه است و زنان خود را بیشتر در چننه کلیشه‌ها و تصورات قالبی^۱ (تصورات برخاسته از ایدئولوژی مردسالاری) می‌بینند و بیشتر تحت التزام و انقیاد قرار می‌گیرند. با توجه به این‌که در فرایند جامعه‌پذیری جنسیتی؛ به‌طور معمول از مردان، تصویری مستقل، استوار، شایسته، توانا و با اراده ترسیم می‌گردد و در مقابل، زنان، موجوداتی آرام، فرمانبر، منفعل، عاطفی و وابسته توصیف می‌شوند، مردان، نقش جنسیتی سلطه‌گری مردانه و زنان نقش فرمانبر بودن را می‌پذیرند (Schaffer & Lamem, 1992: 98).

احساس محرومیت منزلتی / حاشیه‌ای

احساس حاشیه‌ای و محرومیت منزلتی ویژگی دیگری است که در روایت افراد قابل ملاحظه است:

خانم هه‌تاو در این مورد می‌گوید:

«درسته که وضعیت نایسر از لحاظ امکانات خوب نیست اما تقصیر خودمونه که نمی‌خونیم، از طرف دیگه هم مگه درس خواندن الان فایده‌ای داره، درس بخونی بعد که چی بشه، نه کاری هست نه آینده‌ای... راستش

۱- تصورات قالبی شامل ظاهر جسمانی، فعالیت‌هایی که در رفتارهای اجتماعی اولویت دارند یا انتظارات بر مبنای تصورات قالبی‌اند. این صفات، که میان گروه‌ها تمایز ایجاد می‌کنند، ویژگی‌های مثبت یا منفی یا درست یا نادرست‌اند که اعضای گروه آنها را تأیید یا رد می‌کنند (بارون و بیرن، ۱۳۹۲: ۳۱۵).

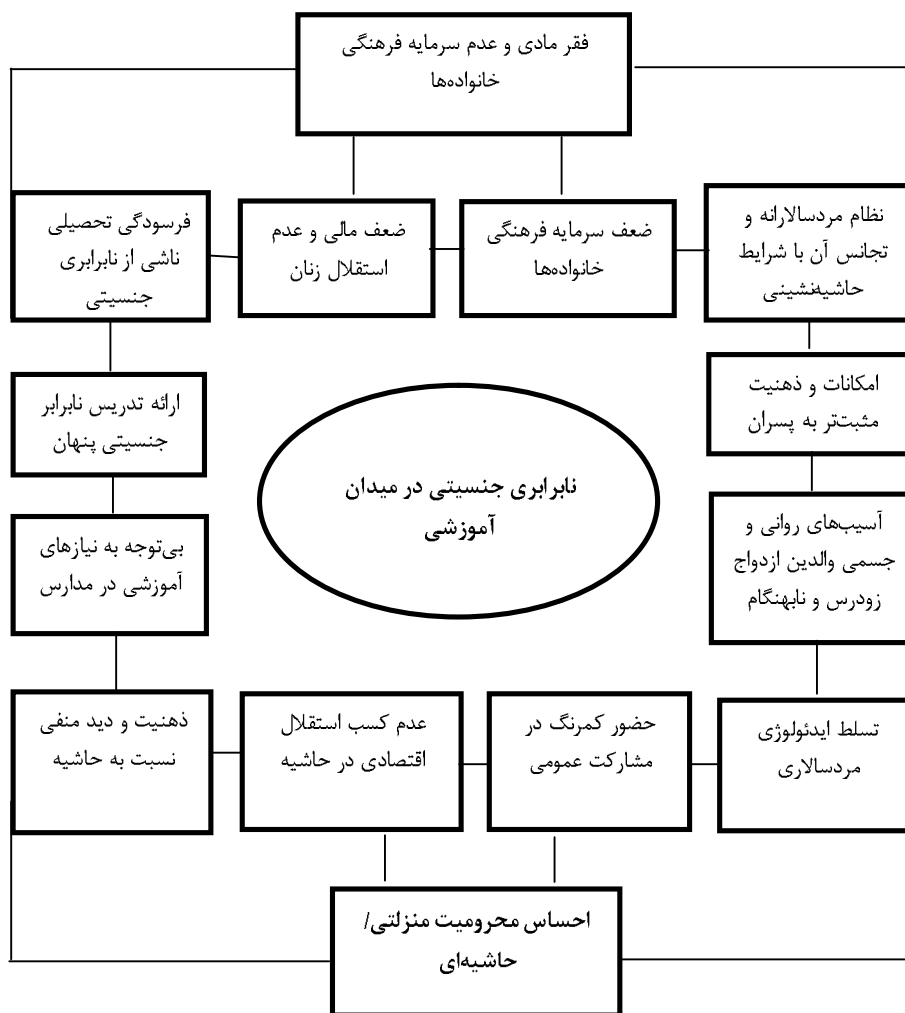
خانواده‌ام انتخاب رو به خودم دادن، هرچند که مادرم همیشه اصرار داره که درسمو ادامه بدم اما که چی بشه».

این احساس با نوعی خودکم‌بینی و عدم اعتماد به نفس همراه است که در ذهنیت آن‌ها شکل می‌گیرد و به‌طور ناخودآگاه فراهم‌کننده موضع نابرابری برای زنان می‌شود. تلقی فقر مادی به‌عنوان تنها معیار رنج، ما را از دیدن و درک همه ابعاد مصیبت‌ها به‌عنوان جزئی از مؤلفه‌های نظم اجتماعی بازمی‌دارد.... نظم‌ی که وجوه متعددی در فضای اجتماعی دارد و شرایط گسترش بی‌رویه انواع رنج‌های دیگر را فراهم می‌سازد (گرنفل، ۱۳۹۳ به نقل از بوردیو، ۱۹۹۹: ۴)؛ رنج‌های زنان در میدان آموزشی که همبسته شرایط تجربه زیسته آن‌ها، شرایط زندگی آن‌ها در حاشیه، با احساس محرومیت منزلتی گره‌خورده است. هرچه میان فرهنگ آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خاص فرد (سرمایه و عادت‌واره) فاصله کمتر باشد جذب و موفقیت در نهاد آموزشی بالاتر و هرچه فاصله بیشتر باشد امکان پردشدگی بیشتر است.

در نهایت زیرتم‌ها و مضمون‌های مستخرج از متن مصاحبه‌ها به‌صورت جدول شماره سه و ارتباط آن‌ها با نابرابری جنسیتی در میدان آموزشی به‌صورت شکل شماره یک ارائه گردید:

شکل ۱- ارتباط زیرتم‌ها با مضمون‌های اصلی و نشان دادن نابرابری جنسیتی در میدان

آموزشی



نتیجه‌گیری

آموزش به‌عنوان زیر میدان، میدان فرهنگی شناخته می‌شود که همگام درگیر و توأمان با سایر میدان‌های اجتماعی و اقتصادی می‌باشد و همچون راهی برای ارتقای سرمایه و راهی برای بازتولید و تمایز کسانی که موقعیت برتری دارند قلمداد می‌شود. برای طبقه بالایی جامعه که دارای سرمایه اقتصادی معمولاً بالایی هستند، آموزش در حفظ و بازتولید موقعیت آن‌ها نقش اصلی را دارد و فرهنگ و آموزش ویژه‌ای را در برمی‌گیرد. برای مردان به دلیل موقعیت انتصابی و عرفی جامعه به آنان، باعث بدست آوردن شغل بهتر، تثبیت موقعیت خود و کسب سرمایه اقتصادی بیشتر می‌گردد. این امر در حاشیه‌ها به‌صورت نابرابری فضایی و مکانی خود را نشان می‌دهد و زنان در این فضای حاشیه‌ای (حاشیه از نظر مکانی و زیستی، از نظر جایگاه و دارا بودن موقعیت) در مرتبه پایین‌تر از مردان قرار دارند و به دلایلی همچون تسلط ایدئولوژی مردسالاری، کار بی‌مزد خانه‌داری، فقر فرهنگی، بیماری‌ها و آسیب‌های روانی و جسمی، در موقعیت فرودست‌تری هستند. این موقعیت، نابرابری در میدان آموزشی را تثبیت، حفظ و بازتولید می‌کند. اما در مصاحبه‌ها آنچه خودنمایی می‌کرد این بود که آموزش را نوعی امتیاز به زنان می‌دانستند که برایشان فراهم شده است و می‌توان گفت که آن را نوعی مقاومت، نوعی مواجهه با کلیشه‌ها و قالب‌های جنسیتی دانست. بنابراین زنان از آموزش به علت این‌که می‌تواند آن‌ها را از موقعیت فرودست برهاند و آن‌ها را از نظر مادی و اجتماعی ارتقا دهد، به‌عنوان فرصتی یاد می‌کنند که باید از این فرصت استفاده نمایند. اما این امکان همیشه فراهم نیست و موانعی وجود دارد که این امکان را متحقق نمی‌کند.

از پیش‌فرض‌های اصلی این بود که شرایط حاشیه‌نشینی نابرابری جنسیتی را بازتولید و تشدید می‌نماید. این امر به صورت‌های متفاوت و با عوامل و سازوکارهایی همراه است و زنان خود را بیشتر در چپته کلیشه‌ها و تصورات قالبی (تصورات

برخاسته از ایدئولوژی مردسالاری) می‌بینند و بیشتر تحت التزام و انقیاد قرار می‌گیرند. فضای فکری و فرهنگی حاکم در نایسردال بر تسلط ایدئولوژی‌های مردسالارانه دارد که با شرایط نابرابر اقتصادی زنان در حاشیه و موقعیت حاشیه‌نشینی [نایسر] تجانس یافته است. اجتماع محلی، نهادها و مراکز آموزشی با سازوکارها و موقعیت خاص خود این نابرابری جنسیتی را شکل داده، تولید و بازتولید می‌کنند. آن‌ها با اولویت دادن به پسران، فراهم نکردن شرایط و امکانات تحصیل برای دختران به‌ویژه در مقاطع بالا و هم‌چنین بازتولید ایدئولوژی مردسالارانه، زنان را از کسب موقعیت بهتر و استقلال اقتصادی دور می‌کنند. هرچند زنان در این فرایند مقاومت می‌کنند و تا حدی هم بر آن شرایط فائق می‌آیند. باوجوداین، همچنان موانع سد این راه می‌شوند. فقر مادی و عدم سرمایه فرهنگی خانواده‌ها، مانعی دیگر است که زنان را مقید به پذیرش وضع موجود و تشدید فرودستی‌شان می‌کند.

آنچه در مصاحبه‌ها نمایان شد، ضعف اقتصادی خانوار و شرایط مادی حاد آن‌ها است و این امر با نبود سرمایه فرهنگی آن‌ها همسو است. این امر به عدم ترکیب سرمایه خوش‌فرم می‌انجامد که منجر به عدم سرمایه‌گذاری آن‌ها در آموزش می‌شود و در این راستا زنان، به دلایل عدم کسب سرمایه فرهنگی دچار نابرابری شده‌اند. وضعیت و شرایط حاشیه‌نشینی با ضعف سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی کنشگران آن تولید و بازتولید می‌شود. این وضعیت باورها، عقاید قالبی، ارزش‌ها و خرده‌فرهنگ‌هایی را حول عادت‌واره شکل می‌دهد که در آن ارزش‌های جامعه حفظ و اصولی و مبنای هر نوع هویت‌بخشی و تمایز بخشی قرار می‌گیرند. این شرایط در رابطه با میدان آموزشی که توأمان با این ارزش‌ها می‌باشد خود را در تدریس نابرابر جنسیتی پنهان، بی‌توجه به نیازهای آموزشی، عدم تأمین هزینه‌های بالای مراکز آموزشی، تسلط کلیشه‌ها، حذف/ طرد ناملموس دختران در مشارکت اجتماع محلی و نبود تصور آینده بهتر از طریق تحصیلات و... نشان می‌دهد. این شرایط در نهایت موجب ادامه ندادن تحصیل از جانب دختران شده است. تلاش زنان برای ارتقای جایگاه خود به‌مراتب سخت شده و

حتی آن را بی‌اهمیت و بی‌ارزش می‌دانند. بنابراین فاصله فرهنگی آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خاص فرد (سرمایه و عادت‌واره) در حاشیه‌ها چندان زیاد است که کنشگران (زنان) احساس طردشدگی می‌کنند و حتی خود، آن را نیز با ترک تحصیل، دوری از مراکز آموزشی و بازتولید کلیشه‌ها تداوم می‌بخشند.

در کل این بررسی نشان‌دهنده دو نوع وضعیت زن و حاشیه‌نشینی و همپوشانی آن‌ها در بیان تشدید نابرابری‌های جنسی است. یعنی یکی زن بودن و نابرابری جنسیتی ناشی از آن و دوم حاشیه‌نشینی است که همگام موانع نابرابری در میدان آموزش را سبب شده‌اند. در مورد اولی می‌توان به نظام مردسالارانه و سلطه کلیشه‌ها و عقاید آن و هم‌چنین عدم استقلال مالی و قدرت تصمیم‌گیری زنان اشاره کرد و در دومی شرایط ویژه حاشیه‌نشینی که در آن با احساس محرومیت منزلتی/ حاشیه‌ای، بی‌توجه به نیازهای آموزشی در مدارس، ضعف اقتصادی و عدم سرمایه فرهنگی که خانواده‌ها با آن مواجه هستند، اشاره داشت. این دو مورد، هم‌راستا با هم و در جهت همپوشانی (گهگاه نامتوازن) عمل نموده و تجربه زنان از آموزش را در حاشیه رقم‌زده‌اند. اما آنچه از لابه‌لای مصاحبه‌ها بدان اشاره شد و مکرراً تکرار گردید این بود که زنان آموزش را راهی برای ارتقاء، کسب منزلت و آگاهی خود دانسته اما شرایط حاشیه‌نشینی قدرت مانور کمتری به آن‌ها می‌دهد.

منابع

- احمدی، حبیب؛ گروسی، سعیده. (۱۳۸۳)، بررسی تأثیر برخی عوامل اجتماعی و فرهنگی بر نابرابری جنسیتی در خانواده‌های شهر کرمان در روستاهای پیرامون، *مجله مطالعات زنان*، شماره ۶
- اولیویه، فونین؛ نکریستی‌ین، شویره. (۱۳۸۵)، *واژگان بوردیو*، ترجمه: مرتضی کتبی، نشر نی.
- آزاده، منصوره اعظم. (۱۳۸۴)، آگاهی از نابرابری‌های جنسیتی: مدلی برای سنجش میزان شناخت از نابرابری‌های جنسیتی، *مجله پژوهش زنان*، دوره ۳، ش ۲۰.
- بارون، رابرت؛ بیرن، دان؛ برنسکامب، نیلا. (۱۳۹۲)، *روانشناسی اجتماعی*، ترجمه: یوسف کریمی، تهران: روان.
- بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۹)، *نظریه کنش دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه: مرتضی مردی‌ها، انتشارات نقش و نگار.
- بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۳)، *تمایز*، ترجمه: حسن چاوشیان، نشر ثالث.
- پایدار، فروزنده. (۱۳۸۳)، تحلیل نقش جنسیت و مکان در تفاوت دسترسی به فرصت‌ها، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۵)، *پی‌یر بوردیو*، ترجمه: لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، نشر نی.
- خبرگزاری تسنیم (۱۳۹۵).
- رضایی، انیس؛ منصوره اعظم، آزاده. (۱۳۸۹)، نابرابری جنسیتی آموزشی در بخش درود فرمان کرمان شاه، *فصلنامه مطالعات اجتماعی زنان*، شماره ۲.
- ساروخانی، باقر؛ محمودی، یسرا. (۱۳۸۷)، بازتولید نابرابری جنسیتی در خانواده، مطالعه تطبیقی زنان شاغل و خانه‌دار استان ایلام، *فصلنامه پژوهش اجتماعی*، شماره ۱.
- سایت مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵: (<https://amar.org.ir>).
- شکرپیگی، عالیبه. (۱۳۹۶)، بررسی نابرابری جنسیتی و عوامل مرتبط با آن در بین زنان شهر بوکان و میاندوآب، *پژوهش‌نامه زنان*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگ، سال هشتم، شماره سوم.
- صادقی فسایی، سهیلا. (۱۳۸۹)، ضرورت نظریه‌پردازی در حوزه مسائل زنان از تحقیق تا نظریه، *فصلنامه شورای فرهنگی- اجتماعی زنان*، سال ۱۳، شماره ۵۰.
- طلوعی، وحید؛ خالق پناه، کمال. (۱۳۸۷)، روایت‌شناسی و تحلیل روایت، *مجله خوانش*، شماره ۵۲

تحلیل روایت زنان از نابرابری‌های جنسیتی در ... ۲۰۷

- کرسول، جان. (۱۳۹۱)، پژوهش کیفی، ترجمه: حسن دانایی‌فرد، تهران: انتشارات صفار.
- گرنفل، مایکل. (۱۳۹۳)، مفاهیم کلیدی پی‌یر بوردیو، ترجمه: محمد مهدی لیبی، نشر افکار.
- گروسی، سعیده. (۱۳۸۷)، بررسی ساخت قدرت در خانواده‌های شهرستان کرمان، *مطالعات زنان*، سال ۶، شماره ۲.
- محمد پور، احمد. (۱۳۹۲)، *تجربه نوسازی*، تهران: جامعه‌شناسان.
- نبوی، سید عبدالحسین؛ احمدی، لیلا. (۱۳۸۷)، بررسی عوامل اجتماعی در نابرابری جنسیتی نمادی در خانواده (نابرابری در قدرت تصمیم‌گیری)، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هشتم، شماره ۲.
- نعمتیان، ساره؛ نوغانی، محسن؛ اصغرپور، احمدرضا. (۱۳۹۴)، چستی و چرایی روش تحلیل روایت، *سومین کنفرانس ملی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی*.

- Bourdieu, Pierre. (2002). *La domination masculine*. Paris: Ed Minuit.
- Boyle, Julie, Catherine Findly, & Lelie Forsyth. (2001). *An investigation into women's perceptions of fear and the design of architecture*. Tourism management: 5-16.
- Chafetz, Janet. (1988). *Feminist Sociology*. An Overview of contemporary Theories, Itasca. Il:F.E.Peacok.
- David, A. P. (2010). *Examining the relationship of personality and burnout*
- Fousiya. P & Alias Musthafa. Mohamedunni. (2016). Gender Bias in School Curriculum Curbs Girls' Career Aspirations. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 21(3), PP 19-22.
- Irandoost, k., Tavalae, R. (2012). Pattern of poor housing in informal settlements Case Study: Abbas Abad sanandaj, *sakht shahr Journal*, No. 20 [In Persian].
- Kaziboni & Tabeth. (2000). "*Picking up Threads- Women Pursuing Further Studies at the University of Zimbabwe*". Studies in the Education of Adults, Oct., Vol. 32.
- Kuruvilla و Moly & K.T, Thasniya (2015). Gender Stereotypism in the Pictorial Depictions of Primary School Text Books. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(6), PP 16- 26.
- Mclean, Iain, ed. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Politics*. Oxford, UK: Oxford University press.
- Randall, C., JS. Chafetz, RL. Blumberg, S. Coltrane & JH. Turner. (1993).

Toward an Integrated Theory of Gender Stratification Sociological Perspectives, Sage, Vol. 36, No.

- Schaeffer. f. T & Lamn R. P. (1992). *sociology*, New York: McGraw Hill.
- Toci, A. Aliu, M. (2013). Gender Stereotypes in Current Children's English Books Used in Elementary Schools in the Republic of Macedonia, *American International Journal of Contemporary Research*, 3(12).
- Yu, Wei_hsin, and Kyo_hsin So. (2006). Gender, Sibship, Structure, and Educational Inequality in Taiwan: son Preference Revisted, *Journal of marriage and family*, 68 (4),: 1057_1068.
- Reeves, Hazel and Baden, Sally. (2000). *Gender and Development: Concepts and Definitions*, Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex.