



## Critical Ethnography of the Commodification of Education in the Suburbs of Sanandaj City\*

Nasim Abdolazadeh<sup>1</sup> | Keyvan Bolandhematan<sup>2</sup> | Naser Shirbagi<sup>3</sup>

1. PhD Candidate in Educational administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sannanaj, Iran. E-mail: [abdolazadeh.nasim@gmail.com](mailto:abdolazadeh.nasim@gmail.com)

2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sannanaj, Iran. E-mail: [k.bolandhematan@gmail.com](mailto:k.bolandhematan@gmail.com)

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sannanaj, Iran. E-mail: [nshirbagi@gmail.com](mailto:nshirbagi@gmail.com).

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 20 February 2022;

Received in revised form: 23

August 2022;

Accepted: 23 September

2022;

Published online: 13 January

2023

#### Keywords:

Commodification of  
Education, Inequality, Lack  
of Access to Education for  
All, Critical Ethnography,  
Marginalized Areas,  
Sanandaj

### ABSTRACT

**Introduction:** The situation in societies where inequality is prevalent manifests itself in ways in which inequality is assumed to be natural and related to the socioeconomic status of individuals and social groups, the space that establishes relationships, produces and reproduces inequality. This causes many changes at the community level that go beyond the individual and family dimensions and also shape social, economic and cultural structures and relationships. One of the most important areas is education, which has always been studied theoretically and empirically and has been subject to changes and developments. One of these changes, which has become an instrument for important and constructive change through the educational institution and its philosophy, is the “commodification” of education. Generally, this term is used to describe how a consumer culture is created in daily life through a series of clever and hidden processes that encompass all aspects of the existence of social life. In other words, education has come under the control of the economic sphere and, as a link in the chain, has influenced the system of inequality. Therefore, taking into account the approaches of Marx, Lukacs and Polani to the commodification and domination of market relations, we try to formulate this concept. Using these descriptions, we can ask: “Under what conditions has commodification occurred in education in suburban Sanandaj, and in what social context does it create inequality? And how do education administrators and teachers in these neighborhoods interpret the status quo?”

**Method:** The method used in this study, which is objectively grounded, is critical ethnography derived from Karaspiken’s five-step methodology, which aims to critique and change the status quo. The study area was the suburb of Sanandaj and data collection was done through semi-structured interviews with 35 teachers and directors of education in the city of Sanandaj.

**Findings:** Findings indicate that the monolog-based data (initial and general assumptions of the researchers) are consistent with and confirm the data obtained from the interviews (dialog-based). Interpretation of the data concepts suggests four secondary categories: Differentiation through education, tendency toward private education in upscale urban areas, limited access to educational facilities and opportunities in marginalized areas, and extreme poverty of marginalized families. Analysis of these secondary categories shows that education has become an important tool to differentiate upper class families from other families in other areas, including marginalized areas. The tendency of the upper and affluent classes to “special schools,” “remedial classes,” “nonprofit schools,” and “private teacher employment,” as well as the “purchase of educational and cultural products,” etc., show the distinction that students make. Marginal areas have less or no share in these facilities. This occurs in a situation where, due to the commodification of education and the privatization of education, the inclination of upper class families to private and non-government schools has increased. This is less common in marginalized areas. Due to the economic and cultural poverty of families, public schools with low facilities for students and their families are prevalent in these areas. This is related to the neglect and institutional rejection of education manifested in inadequate resources and facilities in marginalized areas.

**Conclusion:** The explanation of these categories indicates that not everyone has access to education and the resulting inequality is exacerbated, especially in marginalized areas. Therefore, if we are to adopt a solution and proposal to address urban inequality, we must first address educational inequality to provide access to education for all while improving facilities and opportunities in the suburbs.

**Cite this article:** Safiri, Kh. Inanloo, M. (2023). A phenomenological study of parents lived experience of “loneliness” (Case Abdolazadeh, N., Bolandhematan, K., & Shirbagi, N. (2023). Critical Ethnography of the Commodification of Education in the Suburbs of Sanandaj City. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 11 (4), 993-1008.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jisir.2022.326306.1224>

\* Excerpted from the doctoral thesis entitled “The commodity of education and reproduction of inequality in Iran: the construction of the experiences of high school administrators in Sanandaj” in the University of Kurdistan.



## اتنوگرافی انتقادی کالایی‌شدن آموزش (مورد مطالعه: مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج)\*

نسیم عبدالله‌زاده<sup>۱</sup> | کیوان بلندهمتان<sup>۲</sup> | ناصر شیربیگی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: [abdolahzadeh.nasim@gmail.com](mailto:abdolahzadeh.nasim@gmail.com)

۲. نویسنده مسئول، دانشیار علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: [k.bolandhematan@gmail.com](mailto:k.bolandhematan@gmail.com)

۳. استاد علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: [nshirbagi@gmail.com](mailto:nshirbagi@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	<b>مقدمه:</b> یکی از تغییرات مهم در چند سال اخیر که نهاد آموزش و فلسفه آن را به‌عنوان یک ابزار برای ایجاد تغییرات مهم و سازنده، دستخوش تحول کرده است، «کالایی‌شدن» آن است. مفروضه‌ای که به‌سبب آن دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی برابر از بین رفته است. در پژوهش حاضر با در نظر داشتن رویکردها و نظریات مارکس، لوکاچ و پولانی در مورد کالایی‌شدن درصد صورت‌بندی نظری و تجربی این مفهوم در مناطق حاشیه شهر سنندج برآمدیم.
<b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۰/۱۲/۶	<b>روش:</b> روش مورد استفاده، مردم‌نگاری انتقادی برگرفته از روش‌شناسی پنج‌مرحله‌ای کاراسپیکن است که در پی نقد و تغییر وضع موجود قرار دارد. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته با ۳۵ نفر از معلمان و مدیران آموزشی شهر سنندج صورت گرفته است. در تحلیل مصاحبه‌ها از تحلیل تماتیک و برای اعتبار آن‌ها از اعتبار تفسیری استفاده شده است.
<b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۱/۶/۳	<b>یافته‌ها:</b> یافته‌ها نشان می‌دهد داده‌های مونولوگ‌محور (مفروضات اولیه و کلی پژوهشگران) با داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها (دیالوگ‌محور) همخوانی داشتند و آن‌ها را تأیید کردند. تفسیر مفاهیم حاصل از داده‌ها، حاکی از چهار مقوله ثانویه تمایز به میانجی آموزش، تمایل به خصوصی‌سازی آموزش در مناطق شمال شهر، کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در مناطق حاشیه و تله محرومیت فقر در مناطق حاشیه‌نشین است که شهر سنندج و به‌ویژه مناطق حاشیه آن را با چالش نابرابری آموزشی مواجه ساخته است.
<b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۷/۱۶	<b>نتیجه‌گیری:</b> نتایج نشان از عدم دسترسی همه به آموزش و تشدید نابرابری ناشی از آن مقوله هسته‌ای است که نشان از ایجاد نابرابری شدید و تشدید آن به‌وسیله کالایی‌شدن آموزش دارد.
<b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۱۰/۲۳	
<b>کلیدواژه‌ها:</b> اتنوگرافی انتقادی، عدم دسترسی همگان به آموزش، کالایی‌شدن آموزش، مناطق حاشیه‌نشین، نابرابری.	

**استناد:** عبدالله‌زاده، نسیم؛ کیوان، بلندهمتان و شیربیگی، ناصر (۱۴۰۱). اتنوگرافی انتقادی کالایی‌شدن آموزش (مورد مطالعه: مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج).

فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۱(۴): ۹۹۳-۱۰۰۸. DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2022.326306.1224>

\* مستخرج از رساله دکتری با عنوان «کالایی‌شدن آموزش و بازتولید نابرابری در ایران: بر ساخت تجارب مدیران مدارس سطح متوسطه شهر سنندج»، دانشگاه کردستان.

## مقدمه و طرح مسئله

وضعیت در جوامعی که نابرابری در آن‌ها نهادینه شده است به‌صورتی خود را نشان می‌دهد که در آن، نابرابری مفروض و طبیعی جلوه داده شده و با پایگاه اجتماعی-اقتصادی<sup>۱</sup> افراد و گروه‌های اجتماعی مرتبط است؛ فضایی که مناسبات را شکل می‌دهد و نابرابری را تولید و بازتولید می‌کند. پی‌یر بوردیو<sup>۲</sup> «بازتولید»<sup>۳</sup> را چنین ترسیم می‌کند که هر عامل اجتماعی با کسب موضعی نسبتاً مساعد از نظر میزان سرمایه (با سودآوری مادی و نمادی)، میزان رضایت، چه اجتماعی و چه شخصی، آگاهانه یا به‌طور ناخودآگاه، تمایل دارد این میراث را به اخلاف خود منتقل کند (شویره و فونتن، ۱۳۸۵: ۵۲-۵۳). این امر تغییرات زیادی را در سطح جامعه سبب می‌شود که از بعد فردی و خانوادگی فراتر رفته و ساختارها و مناسبات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را هم شکل می‌دهد. یکی از عرصه‌های بسیار مهم، آموزش است که همواره مورد مذاقه نظری و تجربی قرار گرفته و تغییرات و تحولاتی را از سر گذرانده است. یکی از این تغییرات که نهاد آموزش و فلسفه آن را به‌عنوان یک ابزار برای ایجاد تغییرات مهم و سازنده دستخوش تحول کرده، «کالایی‌شدن»<sup>۴</sup> آن است. به‌طور کلی و در یک جمع‌بندی، این مفهوم به‌منظور توصیف نحوه ایجاد فرهنگ مصرفی در زندگی روزمره توسط مجموعه‌ای از فرایندهای زیرکانه و پنهانی استفاده می‌شود که تمام ابعاد هستی زندگی اجتماعی را دربرگرفته است (گودنر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). کالایی‌شدن به این واقعیت اشاره دارد که همه یا بخش مهمی از خدمات و ارزش‌ها به‌صورت کالایی قابل‌مبادله در نظر گرفته می‌شوند؛ یعنی در برابر پرداخت هزینه آن‌ها خریداری می‌شوند. درواقع کالایی‌شدن زمانی رخ می‌دهد که یک ارزش یا خدمت اجتماعی و فرهنگی به‌مثابه کالا مبادله شود.

با این حال می‌توان چنین استدلال کرد که خدمات آموزشی به‌مثابه کالاهایی قابل‌مبادله مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنان که کانل<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) استدلال می‌کند کالایی‌شدن آموزش را می‌توان در هر سطح از آموزش، از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی مشاهده کرد. امروز این وضعیت به‌صورت آشکار در مدارج علمی و مقاطع پایین‌تر و در مناطق مختلف ایران از جمله شهر سنندج و در میان مدارس سطح متوسطه دیده می‌شود؛ جایی که برآیند آن با مفاهیمی مانند صنعت کنکور، کلاس‌های تقویتی، مدارس غیرانتفاعی و معلم خصوصی قابل‌تفسیر است. ادامه این وضعیت، موجبات بازتولید نابرابری را فراهم ساخته و نابرابری را از حوزه درآمد و اشتغال، محل سکونت و دیگر شاخص‌های اقتصادی به‌سمت مسئله آموزش سوق داده است. به عبارتی، امر آموزش تحت سیطره میدان اقتصادی درآمده است و به‌مثابه حلقه‌های یک زنجیر، نظام نابرابری را تحت تأثیر خود قرار داده است. با این حال، مفروضه بنیادین این پژوهش چنین است که این امر با توجه به عدم دسترسی به فرصت‌ها و امکانات آموزشی، نابرابری را تشدید می‌کند و در مناطق مختلف شهری قابل‌شناسایی است. از جمله این مناطق که بیشترین تأثیر را از کالایی‌شدن آموزش می‌پذیرند، مناطق حاشیه‌نشین شهرها است. شهر سنندج بیش از ۲۳ ناحیه حاشیه‌نشین دارد که ۵۴٪ جمعیت این شهر را به خود اختصاص داده و دارای جمعیتی بالغ بر ۲۶۰ هزار نفر است. با توجه به وضعیت مناطق حاشیه‌ای از نظر فقر و نابسامانی و کمبود امکانات آموزشی، این مسئله باید بیشتر مورد بررسی نظری و تجربی قرار گیرد. با این اوصاف، این سؤال قابل‌طرح است که کالایی‌شدن تحت چه شرایطی در آموزش در مناطق

1. social-economic status  
2. Bourdieu, P.  
3. reproduction  
4. commodification  
5. Gottdiener  
6. Connell

حاشیه‌ای شهر سنندج اتفاق افتاده است و این امر با توجه به چه زمینه و بافت اجتماعی سبب نابرابری می‌شود. مدیران و معلمان آموزشی در این مناطق چه تفسیری از وضعیت موجود ارائه می‌دهند؟

### چارچوب مفهومی

با توجه به موضوع این پژوهش اتخاذ رویکردی یکپارچه که بتواند اهداف را پوشش دهد، مبتنی بر شرح و تفسیر بنیادهای نظری در حول و حوش مفاهیم اصلی است. در این پژوهش، آنچه مسئله اصلی تحقیق روی آن بنا شده، کالایی‌شدن علم و به تبع آن، نابرابری آموزشی است که با در نظر داشتن تجربه مدیران آموزشی و معلمان مدارس متوسطه شهر سنندج، چگونگی پیوند این مفاهیم با میدان مورد مطالعه را ارائه می‌کنیم.

صاحب‌نظران و اندیشمندان زیادی از جمله کارل مارکس، جورج لوکاش، کارل پولانی<sup>۱</sup> و... از دیرباز به موضوع سلطه منطق کالایی و مناسبات بازار بر سپهر اجتماعی جهان مدرن پرداخته‌اند. غالباً این اندیشمندان نظرات خود را در تقابل با اقتصاددانان کلاسیک نظیر آدام اسمیت، ریکاردو و... سامان داده و به منطق حاکم در سرمایه‌داری تاخته‌اند. منطقی که به گمان آن‌ها کلیت نظام اجتماعی را به نفع اقتصاد مصادره می‌کند و همه چیز را به سان کالا در بازار به فروش می‌رساند. مفهوم کالایی‌شدن ریشه در افکار کارل مارکس دارد و در کنار مفاهیمی مانند بت‌انگاری، شیء‌وارگی<sup>۲</sup> و طلسم‌انگاری به کار می‌رود تا فرایندی را توصیف کند که از نظر مارکس، استیلائی نظام سرمایه‌داری بر منابع ثروت و قدرت جامعه بدان شیوه ایجاد می‌شود. از دیدگاه مارکس، در دنیای سرمایه‌داری، اقتصاد بورژوازی، ارزش کالاها را به طور ذاتی در خود کالاها تعریف می‌کند و با این کار، قدرتی جادویی به آن‌ها می‌بخشد که گویی ارزشی مستقل از روابط اجتماعی و اقتصادی دارند. مارکس می‌گوید کالا محصول کار است اما از نیازها، اهداف و هستی نیروی کار جدا می‌شود. او به طرز موشکافانه‌ای آن را به بستر روابط انسان با تولیداتش می‌کشد. رویکرد انتقادی از کارل مارکس شروع شد و بعدها ادامه پیدا کرد. جورج لوکاش نیز در یکی از دوره‌های فکری‌اش تحت تأثیر این جریان قرار گرفت و با بسط ایده بت‌انگاری کالایی مارکس، مفهوم شیء‌انگاری<sup>۳</sup> را مطرح می‌کند. وی نقطه ورودش به این مقوله را مفهوم مارکسیستی کالا در نظر می‌گیرد که به باورش مسئله مرکزی و ساختاری جامعه سرمایه‌داری در همه جنبه‌های آن است (ریترز، ۱۳۹۶: ۳۷۸). لوکاش برخلاف مارکس نه فقط قلمرو اقتصاد بلکه کلیت جامعه سرمایه‌داری را مصداق بارز شیء‌انگاری در نظر می‌گیرد. در این باره وی با الهام از تفسیر وبر از مدرنیته و سلطه عقلانیت صوری به نقد مارکسیستی نظام سرمایه‌داری می‌پردازد. به باور لوکاش، هر ارتباط اجتماعی در حاکمیت سرمایه‌داری، خواه ارتباط اقتصادی، سیاسی، فرهنگی یا فکری بر طبق مقتضیات عقلانیت ابزاری دگرگونی پذیرفته است. شیء‌انگاری عام مناسبات اجتماعی، از پیامدهای آن چیزی است که مارکس آن را بت‌وارگی کالا خوانده است (کالینیکوس، ۱۳۹۶: ۳۶۲-۳۶۳).

اندیشمند دیگری که به اقتصاددانان کلاسیک و طرفداران منطق بازار خودتنظیم‌گر تاخته است، کارل پولانی است. پولانی در کتاب *دگرگونی بزرگ: خاستگاه‌های سیاسی و اقتصادی روزگار ما*<sup>۴</sup>، با طرح مفهوم حک‌شدگی<sup>۵</sup> اقتصادهای نابازار و فک‌شدگی<sup>۶</sup> اقتصاد بازار، بر این مسئله مهم تأکید می‌کند که در جامعه مدرن به جای آنکه اقتصاد تابع منطق سپهر اجتماعی، اخلاقی و سیاسی

1. Polanyi, K.

2. fetishism

3. reification

4. The great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Times

5. embeddedness

6. disembeddedness

باشد، برعکس منطق اقتصاد، این ساحت‌ها را ضمیمه و تابع خود کرده است. حک‌شدگی بر این امر دلالت دارد که اقتصاد نه مستقل بلکه تابع مذهب، سیاست و مناسبات اجتماعی است. «در عوض اینکه اقتصادی بودن در روابط اجتماعی جای بگیرد، روابط اجتماعی در نظام اقتصادی جای گرفته است» (پولانی، ۱۳۹۱: ۶۰). از نظر پولانی، این ویژگی همواره در اقتصادهای ماقبل مدرن وجود داشته است، اما در نظام بازار خودتنظیم‌گر به‌جای تابعیت اقتصاد از جامعه، این جامعه است که تابع و ملحقه منطق بازار است. سرانجام به همین دلیل است که کنترل نظام اقتصادی از سوی بازار، پیامد چشمگیری برای کلیت سازمان‌دهی جامعه دارد: این دقیقاً یعنی اداره جامعه همچون ملحقه بازار. به‌جای اینکه نظام اقتصادی در مناسبات اجتماعی حک شود، مناسبات اجتماعی در نظام اقتصادی حک می‌شود (به نقل از امیرپناهی، ۱۳۹۷: ۹۲)؛ بنابراین نقد جریان کالایی‌سازی کالاها ناموهوم (نیروی کار، طبیعت و...) تحت لوای لیبرالیسم بازار، گام مهمی در فهم فرایندی برمی‌دارد که به‌واسطه آن، کالایی‌کردن همه چیز در نتیجه سیطره نظم حاصل از لیبرالیسم بازار نتیجه‌ای حتمی در جامعه سرمایه‌داری است. در این میان، آنچه حائز اهمیت است، به‌حاشیه‌راندن امر اجتماعی و مسائل و آسیب‌های اجتماعی است. پولانی گوشزد می‌کند که «کنارگذاشتن آرمان‌شهر بازار، ما را با واقعیت جامعه مواجه می‌کند» (پولانی، ۱۳۹۱: ۲۶۷).

جمع‌بندی نظری و تجربی حاکی از آن است که کالایی‌شدن آموزش، شرایطی را پدید آورده است که به نظام آموزش و پرورش مانند بازاری برای مبادله کالای نگرسته شود و منطق مبادله‌ای مبتنی بر سود بر آن حاکم است. از دیگر سو، حوزه آموزش عمومی و خاصه مدارس دولتی و غیردولتی درصدد پرورش مشتریانی برمی‌آیند که توانایی رقابت در بازار آموزش عالی را داشته باشند. آنچه امروزه در جامعه ما به‌شدت رواج دارد، از آن با عنوان «صنعت کنکور» یاد می‌شود که ملموس‌ترین نمونه‌های آن، افزایش انواع مدارس غیرانتفاعی، مؤسسات، آموزشگاه‌ها، کلاس‌های خصوصی، معلمان خصوصی و... است که تماماً مبتنی بر منطق بازار است. نظریه‌پردازانی که آرای آن‌ها در مورد کالایی‌شدن و بازتولید نابرابری مورد خوانش قرار گرفت، به همسوبودن ارتباط این دو مفهوم با هم اشاره دارند. آن‌ها نظام آموزشی را بازتولیدکننده ساختارهای اجتماعی و اقتصادی می‌دانند که طبقات برخوردار، از آن به‌عنوان ابزاری برای تصاحب سرمایه‌های فرهنگی و آموزشی استفاده می‌کنند.

آنچه از مبانی نظری و تجربی استنباط می‌شود، تسلط مناسبات بازار و سرمایه‌داری بر امر آموزش است که در نتیجه آن، کالایی‌شدن آموزش محقق شده است. کالایی‌شدن با تسلط امر اقتصادی بر آموزش، مناسبات اجتماعی را هم شکل می‌دهد. مناسباتی که اساساً نمایانگر نابرابری و بازتولید آن هستند. مفهوم کالایی‌شدن، در نظریات مارکس، لوکاچ و پولانی انعکاس داشته است و آن‌ها این امر را به مناسبات اجتماعی و اقتصادی سرمایه‌داری نسبت می‌دهند، اما نکته قابل‌توجه این است که آن‌ها این مناسبات را در نظام آموزشی تجزیه و تحلیل نکرده‌اند و در سطح انتزاعی و نظری به آن پرداخته‌اند.

## پیشینه تجربی

بیشتر مطالعات در زمینه کالایی‌شدن آموزش برگرفته از نظریات مارکسیستی و رویکرد چپ به این مسئله است. همچنین بسیاری از مطالعات در کشورهای مختلف حول و حوش ارتباط کالایی‌شدن آموزش با سیاست‌های نئولیبرالیستی هستند که در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت اکثر آن‌ها با در نظر داشتن این مفروضه بنیادین که آموزش به کالا تبدیل شده است، به نقد سیاست‌های موجود پرداخته‌اند و راهکارهایی را در این خصوص ارائه کرده‌اند.

اکبری (۱۳۹۶) در پایان‌نامه «کالایی‌شدن آموزش با تأکید بر مقطع ابتدایی» به این نتیجه رسیده است که آموزش به کالا تبدیل شده است و این امر را به نئولیبرالیسم پیوند می‌دهد.

کریمی (۱۳۹۳) در مقاله «صنعت آموزش (تحلیل انتقادی از آموزش و پرورش)» به تحلیلی انتقادی با روش تحلیل درباره مقوله‌های مرتبط با آموزش و پرورش، از جمله فرهنگ، فرایند یادگیری، نظام تعلیم و تربیت پرداخت که می‌توان آن را در زیر لوای گفتمان موفقیت قرار داد. محقق به این نتیجه رسید که بین کاستی‌ها و معایب هردو مقوله نامطلوبی وجود دارد که به دلیل چیرگی گفتمان نام‌برده، از جانب متفکران رسمی و غیررسمی نادیده گرفته می‌شود.

قادرزاده و رستمی‌زاده (۱۴۰۰) در پژوهش «مردم‌نگاری انتقادی طرد اجتماعی و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم پسرانه شهر سنجندج)» با روش مردم‌نگاری انتقادی به تجربیات دانش‌آموزان از طرد اجتماعی و خشونت پرداختند. نتایج نشان داد که نظام معنایی دانش‌آموزان با نظام سلطه مدرسه قرابت ندارد و در نتیجه آنان در مواجهه با طرد اجتماعی، انواع خشونت‌ورزی را بروز می‌دهند.

یانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش «کالایی‌سازی آموزش و تأثیرات آن در کشورهای در حال توسعه: با تمرکز بر چین» با روش اسنادی و تحلیلی به نقد غالب‌شدن سیاست‌های نئولیبرالیستی حاکم در کشورهای غربی و اتخاذ آن سیاست‌ها از سوی کشورهای در حال توسعه به‌ویژه کالایی‌شدن آموزش در کشور چین پرداخته است. نتایج بیانگر آن است که غالب‌شدن این سیاست‌ها که تنها در پی سودجویی‌اند پایه و اساس آموزش چین را متزلزل و بسیاری از کودکان را از حق تحصیل محروم کرده است.

نش<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در بررسی «نابرابری‌های آموزشی: مورد ویژه دانش‌آموزان صلح‌جو» که با روش کمی و تحلیل SPSS انجام شده عنوان کرد که رابطه‌ای علی بین آرزوها و پیشرفت تحصیلی توسط جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تا حد زیادی تشخیص داده شده است، اما مطالعات معاصر به‌ویژه مطالعات مربوط به اقلیت‌های قومی-نژادی نشان می‌دهد این ارتباط پیچیده‌تر است. محقق نتیجه گرفت که در نیوزلند، پیشرفت دانش‌آموزان صلح‌جو علی‌رغم آرزوهای مهمشان، مانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضعیف است. پژوهش شکری<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) با عنوان «کالایی‌شدن آموزش و پرورش در انگلستان» تأثیر کالایی‌شدن آموزش بر رفتار دانشجویان به‌عنوان مشتری را بررسی کرد. محقق با استفاده از روش کمی و ارزیابی نظرات دانشجویان درباره آموزش و اسناد موجود به کالایی‌شدن آموزش در انگلستان پرداخت و به این نتیجه رسید که کالایی‌شدن آموزش، لذت‌های آموزشی کوتاه‌مدت را به جای ارزش‌های ماندگار طولانی‌مدت آموزشی، برای دانشجویان قرار می‌دهد؛ بنابراین نتیجه می‌گیرد که کالایی‌سازی آموزش باید متوقف شود.

## روش‌شناسی تحقیق

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر مردم‌نگاری انتقادی<sup>۵</sup> است. مردم‌نگاری روشی کیفی است که محقق از طریق آن، به توصیف یا تفسیر ارزش‌ها، رفتارها، عقاید و زبان مشترک یک گروه فرهنگی می‌پردازد. انجام تحقیق میدانی هنگامی مناسب است که سؤالات تحقیق مستلزم فهم، درک و توصیف گروهی از مردم باشد که با یکدیگر در حال تعامل هستند. مردم‌نگاری به شکل سنتی روشی میدانی و رویکردی برای نوشتن توصیف شده است. در این مطالعات، پژوهشگر به‌عنوان ابزار پژوهش وارد عرصه می‌شود و سعی دارد با هرچه نزدیک‌تر شدن به موقعیت‌ها و افراد، دیدگاه درونی آن فرهنگ را استخراج کند. این موضوع سبب می‌شود تا همواره بین محقق بودن و

1. Yang

2. Nash

۳. دانش‌آموزانی که در نیوزیلند در انجمن‌های صلح عضویت دارند. آن‌ها از اقلیت‌ها و نژادهای مهاجری هستند که در نیوزیلند زندگی می‌کنند.

4. Shukry

5. Critical ethnographies



عضوی از فرهنگ‌بودن دوگانگی ایجاد شود. به‌منظور تعدیل این چالش‌ها، بازنمایشی می‌تواند کمک‌کننده باشد (پلات، ۲۰۰۳). محقق در این راستا جنبه‌های ارزشی، اعتقادی و فرهنگی را در گروهی از افراد یا جوامع مورد مطالعه قرار می‌دهد. اتنوگرافی انتقادی در واقع انجام همین کار با تمرکز بر قدرت، پرستیژ، جایگاه و اقتدار افراد و گروه‌های اجتماعی است (استهاورینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

برای روش انجام کار به پنج مرحله از تحقیق انتقادی که کاراسپیکن<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) در تحقیقی اتنوگرافی انتقادی، راهنمای عملی و نظری آموزشی ارائه کرد، رجوع می‌کنیم که به این شیوه است: «۱. تدوین و ثبت اولیه داده‌ها (داده‌های مونولوگ‌محور)؛ ۲. تجزیه و تحلیل ترمیمی مقدماتی؛ ۳. تولید داده‌های گفت‌وگو (دیالوگ‌محور)؛ ۴. توصیف روابط ساختاری (تفسیر)؛ ۵. روابط ساختار به‌عنوان توضیحات از یافته‌ها (تبیین)» (کاراسپیکن، ۱۹۹۶: ۴۳)؛ بنابراین با در نظر داشتن مفروضات اولیه و کلی شروع کردیم و سپس آن‌ها را با مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشتیم. سپس به تفسیر و تبیین نظرات اقدام کردیم.

راهبرد مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته به‌عنوان راهبرد گردآوری داده‌ها اتخاذ شد و با ۳۵ نفر از مدیران آموزشی در سطح شهر سنج و به‌ویژه مناطق حاشیه به عمل آمد. براساس سؤالات و اهداف پژوهش، سؤالات کلی مطرح شد و سپس با توجه به پاسخ مصاحبه‌شونده‌ها و جهت‌گیری آن‌ها، از آن‌ها سؤالات متناسب دیگری پرسیده می‌شد که با توجه به فرایند کار، زمان مصاحبه‌ها از ۶۰ دقیقه تا ۹۰ دقیقه متغیر بود و سؤالات با در نظر داشتن اطلاعات، آگاهی و جهت‌دهی مصاحبه‌شوندگان قابل‌تغییر و تعدیل بودند؛ بنابراین تمرکز پژوهشگر بیشتر بر مسیر مصاحبه، با توجه به اهداف و سؤالات اصلی صورت گرفت. در این مرحله به روش گلوله‌برفی اطلاعات را کسب کردیم (اندوختن داده‌ها) و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل تماتیک یا مضمونی انجام شد. براساس روش‌شناختی کاراسپیکن، مفروضات اولیه پژوهشگران در قالب مفاهیم کلی در ارتباط با داده‌هایی قرار گرفت که مصاحبه‌شوندگان در اختیار قرار دادند. سپس داده‌ها براساس موضوع و دامنه بحث مورد نظر دسته‌بندی و تفسیر شدند. نتایج این تفسیر به‌عنوان روابط ساختاری به‌صورت توضیحی ارائه می‌شود. برای اتخاذ اعتبار یافته‌ها از اعتبار تفسیری بهره گرفته شد. اعتبار تفسیری به تصویرکردن و بیان صحیح معانی اشاره دارد که توسط مشارکت‌کنندگان به آنچه پژوهشگر مورد مطالعه قرار داده، نسبت داده شده است. به‌طور اخص این نوع اعتبار به میزان فهم و انعکاس صحیح دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، افکار، عواطف، احساسات، تمایلات و تجارب آن‌ها در گزارش ناظر است (جانسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷: ۲۸۸-۲۸۹). در نهایت از تفسیر این مقوله‌ها، مقوله هسته حاصل می‌شود که مبین موضوع مورد پژوهش با توجه به شرایط و روابط ساختاری شکل‌دهنده به آن است.

## یافته‌ها

با توجه به اهداف و ماهیت کار تحقیق کیفی، سعی بر آن بود که سؤالات در قالب مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شد که بر مبنای نظرات آنان حول مسائل آموزشی، به چگونگی روند کالایی‌شدن آموزش و نقش آن در نابرابری پرداختیم که در آن، وضعیت آموزشی در مناطق حاشیه‌نشین از دیدگاه مدیران و معلمان مورد توجه واقع شده است.

1. Pellatt  
2. Eshauering  
3. Caraspican  
4. Johnson

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحبه‌شونده	جنس	سن	مدرک تحصیلی	سمت و سابقه مدیریت	نوع مدرسه
۱	مرد	۳۴	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال	دولتی
۲	مرد	۳۶	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۹ سال	غیردولتی
۳	مرد	۵۶	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۲ سال	دولتی
۴	مرد	۵۲	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۴ سال	دولتی-حاشیه
۵	زن	۳۵	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۳ سال	دولتی
۶	مرد	۳۹	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال	دولتی
۷	مرد	۴۱	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۵ سال	غیردولتی
۸	زن	۴۲	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال	دولتی
۹	زن	۵۱	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۳ سال	غیردولتی وابسته به دانشگاه
۱۰	زن	۳۸	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال	دولتی
۱۱	مرد	۴۳	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۲ سال	غیردولتی
۱۲	زن	۵۰	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال	دولتی شاهد هوشمند
۱۳	مرد	۴۷	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال	نمونه دولتی
۱۴	زن	۴۹	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال	دولتی
۱۵	مرد	۵۱	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال	تیزهوشان
۱۶	مرد	۵۲	دکتری	مدیر دبیرستان پسرانه / ۶ سال	دولتی
۱۷	مرد	۵۲	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۴ سال	دولتی
۱۸	زن	۵۰	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۶ سال	نمونه دولتی
۱۹	مرد	۴۷	کارشناسی	مدیر دبیرستان پسرانه / ۳ سال	دبیرستان دولتی هوشمند
۲۰	زن	۵۲	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۵ سال	دولتی استعدادهای درخشان
...	...	...	...	...	...
۲۹	زن	۵۱	کارشناسی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۲۰ سال	دولتی شبانه‌روزی
۳۰	زن	۴۷	کاردانی	مدیر دبیرستان دخترانه / ۲۳ سال	دولتی حاشیه
۳۱	مرد	۴۸	کارشناسی ارشد	مدیر دبیرستان پسرانه / ۱۵ سال	دولتی
۳۲	مرد	۳۶	کارشناسی ارشد	معلم دبیرستان پسرانه / ۶ سال	دولتی-حاشیه
۳۳	مرد	۳۴	کارشناسی	معلم دبیرستان پسرانه / ۸ سال	دولتی-حاشیه
۳۴	زن	۴۰	کارشناسی	معلم دبیرستان دخترانه / ۸ سال	دولتی-حاشیه
۳۵	مرد	۳۷	کارشناسی ارشد	معلم دبیرستان پسرانه / ۱۲ سال	دولتی-حاشیه

با توجه به ماهیت، هدف و روش پژوهش، ذهنیت نویسندگان در مورد میدان مورد مطالعه در قالب مفاهیم کلی دسته‌بندی شد. براین اساس، این مقوله‌ها دستمایه انجام مصاحبه‌ها با استفاده از راهبرد مصاحبه نیمه‌ساخت یافته قرار گرفت. بر همین اساس، داده‌های مونولوگ محور استخراج شدند. این داده‌ها در قالب مفاهیم نوشته و تحلیل شدند و دسته‌بندی آن‌ها به بخش سوم کار که همان تولید مقوله‌های ثانویه برای تفسیر بود، منجر شد. روند کار تفسیر با در نظر داشتن چارچوب نظری پژوهش به برگزیدن مهم‌ترین مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها ادامه پیدا کرد. برای استدلال نظری و تجربی و همچنین برای اعتباربخشی به یافته‌ها، ارجاعاتی به متن مصاحبه‌ها انجام می‌شود و در نهایت در قسمت نتیجه‌گیری به تبیین پرداخته می‌شود تا روابط ساختاری و شکل‌دهنده را نقد کنیم و به ارائه راهکار بپردازیم.



جدول ۲. مفاهیم و مقوله‌های اولیه و ثانویه استخراج شده از مصاحبه‌ها

مقوله‌های هسته (تبیین)	مقوله‌های ثانویه (تفسیر)	داده‌های دیالوگ‌محور (مفاهیم)	داده‌های مونولوگ‌محور (مفاهیم و مفروضات کلی اولیه پژوهشگران)
عدم دسترسی همه به آموزش و تشدید نابرابری ناشی از آن	تمایز به میانجی آموزش	توجه خانواده‌های ثروتمند به آموزش بچه‌ها، توجه به خرید لوح‌های فشرده آموزشی، خرج کردن برای آموزش، دسترسی برخی از دانش‌آموزان به اینترنت و عدم دسترسی برخی دیگر، ترک تحصیل برخی از دانش‌آموزان، کمک‌کردن والدین طبقات بالا، بی‌توجهی والدین فقیر نسبت به آموزش، عدم هزینه‌کردن خانواده‌های فقیر و بی‌بضاعت، گرایش به مدرسه‌های غیرانتفاعی، افزایش مؤسسات آموزشی در سطح شهر، جانشینی آموزش مدرسه‌ای با آموزش خصوصی، گرفتن معلم خصوصی، کلاس‌های تقویتی، کلاس‌های فوق برنامه، اختصاص هزینه به کالاهای فرهنگی و آموزشی، تمایز خانواده‌ها و فرق قائل شدن میان بچه‌ها، گرایش به مراکز خصوصی، ترغیب به رفتن به کلاس‌های کنکور، مدرک‌گرایی و ارجحیت مدرک بر سواد، نوعی تمایز و ایجاد شکاف بین خانواده‌های بالاشهری و پایین‌شهری، به سمت رشته‌های پزشکی و مهندسی رفتن خانواده‌های ثروتمند، ترغیب دانش‌آموزان به ورود به دانشگاه	تمایز اجتماعی و فرهنگی
	تمایل به خصوصی‌سازی آموزش در مناطق شمال شهر	عدم دسترسی همه به آموزش خصوصی، کم‌رنگ‌شدن آموزش مدرسه‌ای، گرایش به مدارس پولی، هزینه برای مدارس غیرانتفاعی، رفتن به کلاس زبان انگلیسی، هزینه‌کردن برای وسایل فرهنگی در خانواده‌های ثروتمند، عدم توان مالی خانواده‌های فقیر در خرید و هزینه کالاهای فرهنگی و آموزشی، عدم توان خرید کتاب‌های کنکوری	گرایش به مدارس غیردولتی
	کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در مناطق حاشیه	عدم سیاست‌های حمایتی دولت در قالب آموزش رایگان، کمبود مدرسه و کلاس‌های درس، نبود آزمایشگاه، کمبود کامپیوتر، عدم دسترسی برخی از دانش‌آموزان به اینترنت و نبود امکانات آموزش مجازی کمبود امکانات آموزشی، استفاده نامناسب از گوشی و کامپیوتر، عدم دسترسی برخی از دانش‌آموزان، یادگیری ضعیف، نبود مشارکت، نبود کار جمعی و گروهی، مشکلات ارتباط اینترنتی، آموزشی تصویری، آموزش نامنسجم، آموزش غیراصولی، تقلب در امتحانات، روش‌های یادگیری غلط، استفاده نامناسب از اینترنت، بی‌توجهی به آموزش مدرسه، نادیده‌انگاشتن نقش معلمان، تسلط فضای مجازی، گرایش به کانال‌ها و شبکه‌های مجازی، استفاده نامناسب از فضای مجازی، آسیب‌دیدن چشم‌ها و ذهن بچه‌ها در استفاده زیاد از گوشی، جایگیری آموزش رسانه‌ای، عدم هماهنگی در ارائه درس، آموزش مجازی دروس پایه، استفاده از شبکه تلویزیونی، استفاده، خطرات فضای مجازی، آموزش مدرسه‌ای در حاشیه، بی‌اعتنایی به آموزش معلمان و افزایش کارشناسان سلبیتی، آموزش مقطعی، ایجاد فضای رسانه‌ای و نداشتن دید پرورشی به آموزش	کمبود امکانات و فرصت آموزشی
	تله محرومیت فقر در مناطق حاشیه‌نشین	نگرش ضعیف به تحصیلات فرزندان، کمبود درآمد خانواده‌ها، دراولویت نبودن آموزش در برخی خانواده‌ها، وجود حاشیه‌نشینی زیاد در شهر، درآمد ناکافی، هزینه زیاد زندگی، ترک تحصیل دانش‌آموزان فقیر، افزایش کودکان کار، نبود کارایی درس و تحصیل در زندگی خانواده‌های فقیر، هزینه زیاد خرید وسایل مدرسه، ناتوانی در خرید موبایل و تبلت، عدم دسترسی به اینترنت، کم‌توجهی مدارس به آموزش مجازی در مناطق حاشیه و فقیر شهری، فقر فرهنگی و فقر اقتصادی خانواده‌ها، هزینه زیاد تحصیل، کم‌شدن انگیزه تحصیل، ورود به بازار کار در حاشیه‌ها، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، نبود توان روانی و انگیزه کافی برای ادامه تحصیل	هزینه زیاد آموزشی و عدم توان مالی خانواده‌ها

**تمایز به میانجی آموزش:** با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت عرصه و میدانی که می‌توان تمایزبخشی را در آن دید، میدان آموزشی است. این میدان، برهم‌کنش فعالیت‌ها و کردارهایی است که تمایز میان طبقات را تولید و بازتولید می‌کند؛ بنابراین آموزش در این وضعیت به‌مثابه ابزاری مهم برای تمایزبخشی قلمداد می‌شود. آنچه در مصاحبه‌ها بدان اشاره شد، تمایز بخشی طبقات بالای جامعه به‌واسطه و به‌وسیله آموزش بود. این امر به نظر آن‌ها، در گرایش طبقات بالا و مرفه به مدارس خاص، کلاس‌های تقویتی، مدارس غیرانتفاعی و استخدام معلم خصوصی و خرید محصولات آموزشی و فرهنگی و... خود را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مناطق حاشیه از این امکانات بی‌بهره یا کم‌برخوردار هستند. یکی از مدیران آموزشی در این باره می‌گوید:

*«به نظر من خانواده‌های طبقات بالا شهر می‌خوان بچه‌هاشون از طریق آموزش جایگاه بهتری رو کسب کنن و واسه همین اون‌ها رو به مدارس متمایزی می‌برن، واسه‌شون هزینه می‌کنن و سعی می‌کنن از نظر آموزش و مدرسه و توانایی تحصیل هم از بقیه جدا باشن. خب چون هزینه این‌ها برای مناطق فقیرنشین و حاشیه زیاده. پس مقدور نیست که مثل اونا بشن» (مصاحبه‌شونده ۴، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۶۹، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۰، ۸۱، ۸۲، ۸۳، ۸۴، ۸۵، ۸۶، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸، ۹۹، ۱۰۰، ۱۰۱، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۰۴، ۱۰۵، ۱۰۶، ۱۰۷، ۱۰۸، ۱۰۹، ۱۱۰، ۱۱۱، ۱۱۲، ۱۱۳، ۱۱۴، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۷، ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۲۰، ۱۲۱، ۱۲۲، ۱۲۳، ۱۲۴، ۱۲۵، ۱۲۶، ۱۲۷، ۱۲۸، ۱۲۹، ۱۳۰، ۱۳۱، ۱۳۲، ۱۳۳، ۱۳۴، ۱۳۵، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۳۸، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵، ۱۴۶، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۲، ۱۵۳، ۱۵۴، ۱۵۵، ۱۵۶، ۱۵۷، ۱۵۸، ۱۵۹، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۶۲، ۱۶۳، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۸، ۱۶۹، ۱۷۰، ۱۷۱، ۱۷۲، ۱۷۳، ۱۷۴، ۱۷۵، ۱۷۶، ۱۷۷، ۱۷۸، ۱۷۹، ۱۸۰، ۱۸۱، ۱۸۲، ۱۸۳، ۱۸۴، ۱۸۵، ۱۸۶، ۱۸۷، ۱۸۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱، ۱۹۲، ۱۹۳، ۱۹۴، ۱۹۵، ۱۹۶، ۱۹۷، ۱۹۸، ۱۹۹، ۲۰۰، ۲۰۱، ۲۰۲، ۲۰۳، ۲۰۴، ۲۰۵، ۲۰۶، ۲۰۷، ۲۰۸، ۲۰۹، ۲۱۰، ۲۱۱، ۲۱۲، ۲۱۳، ۲۱۴، ۲۱۵، ۲۱۶، ۲۱۷، ۲۱۸، ۲۱۹، ۲۲۰، ۲۲۱، ۲۲۲، ۲۲۳، ۲۲۴، ۲۲۵، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۲۹، ۲۳۰، ۲۳۱، ۲۳۲، ۲۳۳، ۲۳۴، ۲۳۵، ۲۳۶، ۲۳۷، ۲۳۸، ۲۳۹، ۲۴۰، ۲۴۱، ۲۴۲، ۲۴۳، ۲۴۴، ۲۴۵، ۲۴۶، ۲۴۷، ۲۴۸، ۲۴۹، ۲۵۰، ۲۵۱، ۲۵۲، ۲۵۳، ۲۵۴، ۲۵۵، ۲۵۶، ۲۵۷، ۲۵۸، ۲۵۹، ۲۶۰، ۲۶۱، ۲۶۲، ۲۶۳، ۲۶۴، ۲۶۵، ۲۶۶، ۲۶۷، ۲۶۸، ۲۶۹، ۲۷۰، ۲۷۱، ۲۷۲، ۲۷۳، ۲۷۴، ۲۷۵، ۲۷۶، ۲۷۷، ۲۷۸، ۲۷۹، ۲۸۰، ۲۸۱، ۲۸۲، ۲۸۳، ۲۸۴، ۲۸۵، ۲۸۶، ۲۸۷، ۲۸۸، ۲۸۹، ۲۹۰، ۲۹۱، ۲۹۲، ۲۹۳، ۲۹۴، ۲۹۵، ۲۹۶، ۲۹۷، ۲۹۸، ۲۹۹، ۳۰۰، ۳۰۱، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۰۴، ۳۰۵، ۳۰۶، ۳۰۷، ۳۰۸، ۳۰۹، ۳۱۰، ۳۱۱، ۳۱۲، ۳۱۳، ۳۱۴، ۳۱۵، ۳۱۶، ۳۱۷، ۳۱۸، ۳۱۹، ۳۲۰، ۳۲۱، ۳۲۲، ۳۲۳، ۳۲۴، ۳۲۵، ۳۲۶، ۳۲۷، ۳۲۸، ۳۲۹، ۳۳۰، ۳۳۱، ۳۳۲، ۳۳۳، ۳۳۴، ۳۳۵، ۳۳۶، ۳۳۷، ۳۳۸، ۳۳۹، ۳۴۰، ۳۴۱، ۳۴۲، ۳۴۳، ۳۴۴، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۴۷، ۳۴۸، ۳۴۹، ۳۵۰، ۳۵۱، ۳۵۲، ۳۵۳، ۳۵۴، ۳۵۵، ۳۵۶، ۳۵۷، ۳۵۸، ۳۵۹، ۳۶۰، ۳۶۱، ۳۶۲، ۳۶۳، ۳۶۴، ۳۶۵، ۳۶۶، ۳۶۷، ۳۶۸، ۳۶۹، ۳۷۰، ۳۷۱، ۳۷۲، ۳۷۳، ۳۷۴، ۳۷۵، ۳۷۶، ۳۷۷، ۳۷۸، ۳۷۹، ۳۸۰، ۳۸۱، ۳۸۲، ۳۸۳، ۳۸۴، ۳۸۵، ۳۸۶، ۳۸۷، ۳۸۸، ۳۸۹، ۳۹۰، ۳۹۱، ۳۹۲، ۳۹۳، ۳۹۴، ۳۹۵، ۳۹۶، ۳۹۷، ۳۹۸، ۳۹۹، ۴۰۰، ۴۰۱، ۴۰۲، ۴۰۳، ۴۰۴، ۴۰۵، ۴۰۶، ۴۰۷، ۴۰۸، ۴۰۹، ۴۱۰، ۴۱۱، ۴۱۲، ۴۱۳، ۴۱۴، ۴۱۵، ۴۱۶، ۴۱۷، ۴۱۸، ۴۱۹، ۴۲۰، ۴۲۱، ۴۲۲، ۴۲۳، ۴۲۴، ۴۲۵، ۴۲۶، ۴۲۷، ۴۲۸، ۴۲۹، ۴۳۰، ۴۳۱، ۴۳۲، ۴۳۳، ۴۳۴، ۴۳۵، ۴۳۶، ۴۳۷، ۴۳۸، ۴۳۹، ۴۴۰، ۴۴۱، ۴۴۲، ۴۴۳، ۴۴۴، ۴۴۵، ۴۴۶، ۴۴۷، ۴۴۸، ۴۴۹، ۴۵۰، ۴۵۱، ۴۵۲، ۴۵۳، ۴۵۴، ۴۵۵، ۴۵۶، ۴۵۷، ۴۵۸، ۴۵۹، ۴۶۰، ۴۶۱، ۴۶۲، ۴۶۳، ۴۶۴، ۴۶۵، ۴۶۶، ۴۶۷، ۴۶۸، ۴۶۹، ۴۷۰، ۴۷۱، ۴۷۲، ۴۷۳، ۴۷۴، ۴۷۵، ۴۷۶، ۴۷۷، ۴۷۸، ۴۷۹، ۴۸۰، ۴۸۱، ۴۸۲، ۴۸۳، ۴۸۴، ۴۸۵، ۴۸۶، ۴۸۷، ۴۸۸، ۴۸۹، ۴۹۰، ۴۹۱، ۴۹۲، ۴۹۳، ۴۹۴، ۴۹۵، ۴۹۶، ۴۹۷، ۴۹۸، ۴۹۹، ۵۰۰، ۵۰۱، ۵۰۲، ۵۰۳، ۵۰۴، ۵۰۵، ۵۰۶، ۵۰۷، ۵۰۸، ۵۰۹، ۵۱۰، ۵۱۱، ۵۱۲، ۵۱۳، ۵۱۴، ۵۱۵، ۵۱۶، ۵۱۷، ۵۱۸، ۵۱۹، ۵۲۰، ۵۲۱، ۵۲۲، ۵۲۳، ۵۲۴، ۵۲۵، ۵۲۶، ۵۲۷، ۵۲۸، ۵۲۹، ۵۳۰، ۵۳۱، ۵۳۲، ۵۳۳، ۵۳۴، ۵۳۵، ۵۳۶، ۵۳۷، ۵۳۸، ۵۳۹، ۵۴۰، ۵۴۱، ۵۴۲، ۵۴۳، ۵۴۴، ۵۴۵، ۵۴۶، ۵۴۷، ۵۴۸، ۵۴۹، ۵۵۰، ۵۵۱، ۵۵۲، ۵۵۳، ۵۵۴، ۵۵۵، ۵۵۶، ۵۵۷، ۵۵۸، ۵۵۹، ۵۶۰، ۵۶۱، ۵۶۲، ۵۶۳، ۵۶۴، ۵۶۵، ۵۶۶، ۵۶۷، ۵۶۸، ۵۶۹، ۵۷۰، ۵۷۱، ۵۷۲، ۵۷۳، ۵۷۴، ۵۷۵، ۵۷۶، ۵۷۷، ۵۷۸، ۵۷۹، ۵۸۰، ۵۸۱، ۵۸۲، ۵۸۳، ۵۸۴، ۵۸۵، ۵۸۶، ۵۸۷، ۵۸۸، ۵۸۹، ۵۹۰، ۵۹۱، ۵۹۲، ۵۹۳، ۵۹۴، ۵۹۵، ۵۹۶، ۵۹۷، ۵۹۸، ۵۹۹، ۶۰۰، ۶۰۱، ۶۰۲، ۶۰۳، ۶۰۴، ۶۰۵، ۶۰۶، ۶۰۷، ۶۰۸، ۶۰۹، ۶۱۰، ۶۱۱، ۶۱۲، ۶۱۳، ۶۱۴، ۶۱۵، ۶۱۶، ۶۱۷، ۶۱۸، ۶۱۹، ۶۲۰، ۶۲۱، ۶۲۲، ۶۲۳، ۶۲۴، ۶۲۵، ۶۲۶، ۶۲۷، ۶۲۸، ۶۲۹، ۶۳۰، ۶۳۱، ۶۳۲، ۶۳۳، ۶۳۴، ۶۳۵، ۶۳۶، ۶۳۷، ۶۳۸، ۶۳۹، ۶۴۰، ۶۴۱، ۶۴۲، ۶۴۳، ۶۴۴، ۶۴۵، ۶۴۶، ۶۴۷، ۶۴۸، ۶۴۹، ۶۵۰، ۶۵۱، ۶۵۲، ۶۵۳، ۶۵۴، ۶۵۵، ۶۵۶، ۶۵۷، ۶۵۸، ۶۵۹، ۶۶۰، ۶۶۱، ۶۶۲، ۶۶۳، ۶۶۴، ۶۶۵، ۶۶۶، ۶۶۷، ۶۶۸، ۶۶۹، ۶۷۰، ۶۷۱، ۶۷۲، ۶۷۳، ۶۷۴، ۶۷۵، ۶۷۶، ۶۷۷، ۶۷۸، ۶۷۹، ۶۸۰، ۶۸۱، ۶۸۲، ۶۸۳، ۶۸۴، ۶۸۵، ۶۸۶، ۶۸۷، ۶۸۸، ۶۸۹، ۶۹۰، ۶۹۱، ۶۹۲، ۶۹۳، ۶۹۴، ۶۹۵، ۶۹۶، ۶۹۷، ۶۹۸، ۶۹۹، ۷۰۰، ۷۰۱، ۷۰۲، ۷۰۳، ۷۰۴، ۷۰۵، ۷۰۶، ۷۰۷، ۷۰۸، ۷۰۹، ۷۱۰، ۷۱۱، ۷۱۲، ۷۱۳، ۷۱۴، ۷۱۵، ۷۱۶، ۷۱۷، ۷۱۸، ۷۱۹، ۷۲۰، ۷۲۱، ۷۲۲، ۷۲۳، ۷۲۴، ۷۲۵، ۷۲۶، ۷۲۷، ۷۲۸، ۷۲۹، ۷۳۰، ۷۳۱، ۷۳۲، ۷۳۳، ۷۳۴، ۷۳۵، ۷۳۶، ۷۳۷، ۷۳۸، ۷۳۹، ۷۴۰، ۷۴۱، ۷۴۲، ۷۴۳، ۷۴۴، ۷۴۵، ۷۴۶، ۷۴۷، ۷۴۸، ۷۴۹، ۷۵۰، ۷۵۱، ۷۵۲، ۷۵۳، ۷۵۴، ۷۵۵، ۷۵۶، ۷۵۷، ۷۵۸، ۷۵۹، ۷۶۰، ۷۶۱، ۷۶۲، ۷۶۳، ۷۶۴، ۷۶۵، ۷۶۶، ۷۶۷، ۷۶۸، ۷۶۹، ۷۷۰، ۷۷۱، ۷۷۲، ۷۷۳، ۷۷۴، ۷۷۵، ۷۷۶، ۷۷۷، ۷۷۸، ۷۷۹، ۷۸۰، ۷۸۱، ۷۸۲، ۷۸۳، ۷۸۴، ۷۸۵، ۷۸۶، ۷۸۷، ۷۸۸، ۷۸۹، ۷۹۰، ۷۹۱، ۷۹۲، ۷۹۳، ۷۹۴، ۷۹۵، ۷۹۶، ۷۹۷، ۷۹۸، ۷۹۹، ۸۰۰، ۸۰۱، ۸۰۲، ۸۰۳، ۸۰۴، ۸۰۵، ۸۰۶، ۸۰۷، ۸۰۸، ۸۰۹، ۸۱۰، ۸۱۱، ۸۱۲، ۸۱۳، ۸۱۴، ۸۱۵، ۸۱۶، ۸۱۷، ۸۱۸، ۸۱۹، ۸۲۰، ۸۲۱، ۸۲۲، ۸۲۳، ۸۲۴، ۸۲۵، ۸۲۶، ۸۲۷، ۸۲۸، ۸۲۹، ۸۳۰، ۸۳۱، ۸۳۲، ۸۳۳، ۸۳۴، ۸۳۵، ۸۳۶، ۸۳۷، ۸۳۸، ۸۳۹، ۸۴۰، ۸۴۱، ۸۴۲، ۸۴۳، ۸۴۴، ۸۴۵، ۸۴۶، ۸۴۷، ۸۴۸، ۸۴۹، ۸۵۰، ۸۵۱، ۸۵۲، ۸۵۳، ۸۵۴، ۸۵۵، ۸۵۶، ۸۵۷، ۸۵۸، ۸۵۹، ۸۶۰، ۸۶۱، ۸۶۲، ۸۶۳، ۸۶۴، ۸۶۵، ۸۶۶، ۸۶۷، ۸۶۸، ۸۶۹، ۸۷۰، ۸۷۱، ۸۷۲، ۸۷۳، ۸۷۴، ۸۷۵، ۸۷۶، ۸۷۷، ۸۷۸، ۸۷۹، ۸۸۰، ۸۸۱، ۸۸۲، ۸۸۳، ۸۸۴، ۸۸۵، ۸۸۶، ۸۸۷، ۸۸۸، ۸۸۹، ۸۹۰، ۸۹۱، ۸۹۲، ۸۹۳، ۸۹۴، ۸۹۵، ۸۹۶، ۸۹۷، ۸۹۸، ۸۹۹، ۹۰۰، ۹۰۱، ۹۰۲، ۹۰۳، ۹۰۴، ۹۰۵، ۹۰۶، ۹۰۷، ۹۰۸، ۹۰۹، ۹۱۰، ۹۱۱، ۹۱۲، ۹۱۳، ۹۱۴، ۹۱۵، ۹۱۶، ۹۱۷، ۹۱۸، ۹۱۹، ۹۲۰، ۹۲۱، ۹۲۲، ۹۲۳، ۹۲۴، ۹۲۵، ۹۲۶، ۹۲۷، ۹۲۸، ۹۲۹، ۹۳۰، ۹۳۱، ۹۳۲، ۹۳۳، ۹۳۴، ۹۳۵، ۹۳۶، ۹۳۷، ۹۳۸، ۹۳۹، ۹۴۰، ۹۴۱، ۹۴۲، ۹۴۳، ۹۴۴، ۹۴۵، ۹۴۶، ۹۴۷، ۹۴۸، ۹۴۹، ۹۵۰، ۹۵۱، ۹۵۲، ۹۵۳، ۹۵۴، ۹۵۵، ۹۵۶، ۹۵۷، ۹۵۸، ۹۵۹، ۹۶۰، ۹۶۱، ۹۶۲، ۹۶۳، ۹۶۴، ۹۶۵، ۹۶۶، ۹۶۷، ۹۶۸، ۹۶۹، ۹۷۰، ۹۷۱، ۹۷۲، ۹۷۳، ۹۷۴، ۹۷۵، ۹۷۶، ۹۷۷، ۹۷۸، ۹۷۹، ۹۸۰، ۹۸۱، ۹۸۲، ۹۸۳، ۹۸۴، ۹۸۵، ۹۸۶، ۹۸۷، ۹۸۸، ۹۸۹، ۹۹۰، ۹۹۱، ۹۹۲، ۹۹۳، ۹۹۴، ۹۹۵، ۹۹۶، ۹۹۷، ۹۹۸، ۹۹۹، ۱۰۰۰، ۱۰۰۱، ۱۰۰۲، ۱۰۰۳، ۱۰۰۴، ۱۰۰۵، ۱۰۰۶، ۱۰۰۷، ۱۰۰۸، ۱۰۰۹، ۱۰۱۰، ۱۰۱۱، ۱۰۱۲، ۱۰۱۳، ۱۰۱۴، ۱۰۱۵، ۱۰۱۶، ۱۰۱۷، ۱۰۱۸، ۱۰۱۹، ۱۰۲۰، ۱۰۲۱، ۱۰۲۲، ۱۰۲۳، ۱۰۲۴، ۱۰۲۵، ۱۰۲۶، ۱۰۲۷، ۱۰۲۸، ۱۰۲۹، ۱۰۳۰، ۱۰۳۱، ۱۰۳۲، ۱۰۳۳، ۱۰۳۴، ۱۰۳۵، ۱۰۳۶، ۱۰۳۷، ۱۰۳۸، ۱۰۳۹، ۱۰۴۰، ۱۰۴۱، ۱۰۴۲، ۱۰۴۳، ۱۰۴۴، ۱۰۴۵، ۱۰۴۶، ۱۰۴۷، ۱۰۴۸، ۱۰۴۹، ۱۰۵۰، ۱۰۵۱، ۱۰۵۲، ۱۰۵۳، ۱۰۵۴، ۱۰۵۵، ۱۰۵۶، ۱۰۵۷، ۱۰۵۸، ۱۰۵۹، ۱۰۶۰، ۱۰۶۱، ۱۰۶۲، ۱۰۶۳، ۱۰۶۴، ۱۰۶۵، ۱۰۶۶، ۱۰۶۷، ۱۰۶۸، ۱۰۶۹، ۱۰۷۰، ۱۰۷۱، ۱۰۷۲، ۱۰۷۳، ۱۰۷۴، ۱۰۷۵، ۱۰۷۶، ۱۰۷۷، ۱۰۷۸، ۱۰۷۹، ۱۰۸۰، ۱۰۸۱، ۱۰۸۲، ۱۰۸۳، ۱۰۸۴، ۱۰۸۵، ۱۰۸۶، ۱۰۸۷، ۱۰۸۸، ۱۰۸۹، ۱۰۹۰، ۱۰۹۱، ۱۰۹۲، ۱۰۹۳، ۱۰۹۴، ۱۰۹۵، ۱۰۹۶، ۱۰۹۷، ۱۰۹۸، ۱۰۹۹، ۱۱۰۰، ۱۱۰۱، ۱۱۰۲، ۱۱۰۳، ۱۱۰۴، ۱۱۰۵، ۱۱۰۶، ۱۱۰۷، ۱۱۰۸، ۱۱۰۹، ۱۱۱۰، ۱۱۱۱، ۱۱۱۲، ۱۱۱۳، ۱۱۱۴، ۱۱۱۵، ۱۱۱۶، ۱۱۱۷، ۱۱۱۸، ۱۱۱۹، ۱۱۲۰، ۱۱۲۱، ۱۱۲۲، ۱۱۲۳، ۱۱۲۴، ۱۱۲۵، ۱۱۲۶، ۱۱۲۷، ۱۱۲۸، ۱۱۲۹، ۱۱۳۰، ۱۱۳۱، ۱۱۳۲، ۱۱۳۳، ۱۱۳۴، ۱۱۳۵، ۱۱۳۶، ۱۱۳۷، ۱۱۳۸، ۱۱۳۹، ۱۱۴۰، ۱۱۴۱، ۱۱۴۲، ۱۱۴۳، ۱۱۴۴، ۱۱۴۵، ۱۱۴۶، ۱۱۴۷، ۱۱۴۸، ۱۱۴۹، ۱۱۵۰، ۱۱۵۱، ۱۱۵۲، ۱۱۵۳، ۱۱۵۴، ۱۱۵۵، ۱۱۵۶، ۱۱۵۷، ۱۱۵۸، ۱۱۵۹، ۱۱۶۰، ۱۱۶۱، ۱۱۶۲، ۱۱۶۳، ۱۱۶۴، ۱۱۶۵، ۱۱۶۶، ۱۱۶۷، ۱۱۶۸، ۱۱۶۹، ۱۱۷۰، ۱۱۷۱، ۱۱۷۲، ۱۱۷۳، ۱۱۷۴، ۱۱۷۵، ۱۱۷۶، ۱۱۷۷، ۱۱۷۸، ۱۱۷۹، ۱۱۸۰، ۱۱۸۱، ۱۱۸۲، ۱۱۸۳، ۱۱۸۴، ۱۱۸۵، ۱۱۸۶، ۱۱۸۷، ۱۱۸۸، ۱۱۸۹، ۱۱۹۰، ۱۱۹۱، ۱۱۹۲، ۱۱۹۳، ۱۱۹۴، ۱۱۹۵، ۱۱۹۶، ۱۱۹۷، ۱۱۹۸، ۱۱۹۹، ۱۲۰۰، ۱۲۰۱، ۱۲۰۲، ۱۲۰۳، ۱۲۰۴، ۱۲۰۵، ۱۲۰۶، ۱۲۰۷، ۱۲۰۸، ۱۲۰۹، ۱۲۱۰، ۱۲۱۱، ۱۲۱۲، ۱۲۱۳، ۱۲۱۴، ۱۲۱۵، ۱۲۱۶، ۱۲۱۷، ۱۲۱۸، ۱۲۱۹، ۱۲۲۰، ۱۲۲۱، ۱۲۲۲، ۱۲۲۳، ۱۲۲۴، ۱۲۲۵، ۱۲۲۶، ۱۲۲۷، ۱۲۲۸، ۱۲۲۹، ۱۲۳۰، ۱۲۳۱، ۱۲۳۲، ۱۲۳۳، ۱۲۳۴، ۱۲۳۵، ۱۲۳۶، ۱۲۳۷، ۱۲۳۸، ۱۲۳۹، ۱۲۴۰، ۱۲۴۱، ۱۲۴۲، ۱۲۴۳، ۱۲۴۴، ۱۲۴۵، ۱۲۴۶، ۱۲۴۷، ۱۲۴۸، ۱۲۴۹، ۱۲۵۰، ۱۲۵۱، ۱۲۵۲، ۱۲۵۳، ۱۲۵۴، ۱۲۵۵، ۱۲۵۶، ۱۲۵۷، ۱۲۵۸، ۱۲۵۹، ۱۲۶۰، ۱۲۶۱، ۱۲۶۲، ۱۲۶۳، ۱۲۶۴، ۱۲۶۵، ۱۲۶۶، ۱۲۶۷، ۱۲۶۸، ۱۲۶۹، ۱۲۷۰، ۱۲۷۱، ۱۲۷۲، ۱۲۷۳، ۱۲۷۴، ۱۲۷۵، ۱۲۷۶، ۱۲۷۷، ۱۲۷۸، ۱۲۷۹، ۱۲۸۰، ۱۲۸۱، ۱۲۸۲، ۱۲۸۳، ۱۲۸۴، ۱۲۸۵، ۱۲۸۶، ۱۲۸۷، ۱۲۸۸، ۱۲۸۹، ۱۲۹۰، ۱۲۹۱، ۱۲۹۲، ۱۲۹۳، ۱۲۹۴، ۱۲۹۵، ۱۲۹۶، ۱۲۹۷، ۱۲۹۸، ۱۲۹۹، ۱۳۰۰، ۱۳۰۱، ۱۳۰۲، ۱۳۰۳، ۱۳۰۴، ۱۳۰۵، ۱۳۰۶، ۱۳۰۷، ۱۳۰۸، ۱۳۰۹، ۱۳۱۰، ۱۳۱۱، ۱۳۱۲، ۱۳۱۳، ۱۳۱۴، ۱۳۱۵، ۱۳۱۶، ۱۳۱۷، ۱۳۱۸، ۱۳۱۹، ۱۳۲۰، ۱۳۲۱، ۱۳۲۲، ۱۳۲۳، ۱۳۲۴، ۱۳۲۵، ۱۳۲۶، ۱۳۲۷، ۱۳۲۸، ۱۳۲۹، ۱۳۳۰، ۱۳۳۱، ۱۳۳۲، ۱۳۳۳، ۱۳۳۴، ۱۳۳۵، ۱۳۳۶، ۱۳۳۷، ۱۳۳۸، ۱۳۳۹، ۱۳۴۰، ۱۳۴۱، ۱۳۴۲، ۱۳۴۳، ۱۳۴۴، ۱۳۴۵، ۱۳۴۶، ۱۳۴۷، ۱۳۴۸، ۱۳۴۹، ۱۳۵۰، ۱۳۵۱، ۱۳۵۲، ۱۳۵۳، ۱۳۵۴، ۱۳۵۵، ۱۳۵۶، ۱۳۵۷، ۱۳۵۸، ۱۳۵۹، ۱۳۶۰، ۱۳۶۱، ۱۳۶۲، ۱۳۶۳، ۱۳۶۴، ۱۳۶۵، ۱۳۶۶، ۱۳۶۷، ۱۳۶۸، ۱۳۶۹، ۱۳۷۰، ۱۳۷۱، ۱۳۷۲، ۱۳۷۳، ۱۳۷۴، ۱۳۷۵، ۱۳۷۶، ۱۳۷۷، ۱۳۷۸، ۱۳۷۹، ۱۳۸۰، ۱۳۸۱، ۱۳۸۲، ۱۳۸۳، ۱۳۸۴، ۱۳۸۵، ۱۳۸۶، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱، ۱۳۹۲، ۱۳۹۳، ۱۳۹۴، ۱۳۹۵، ۱۳۹۶، ۱۳۹۷، ۱۳۹۸، ۱۳۹۹، ۱۴۰۰، ۱۴۰۱، ۱۴۰۲، ۱۴۰۳، ۱۴۰۴، ۱۴۰۵، ۱۴۰۶، ۱۴۰۷، ۱۴۰۸، ۱۴۰۹، ۱۴۱۰، ۱۴۱۱، ۱۴۱۲، ۱۴۱۳، ۱۴۱۴، ۱۴۱۵، ۱۴۱۶، ۱۴۱۷، ۱۴۱۸، ۱۴۱۹، ۱۴۲۰، ۱۴۲۱، ۱۴۲۲، ۱۴۲۳، ۱۴۲۴، ۱۴۲۵، ۱۴۲۶، ۱۴۲۷، ۱۴۲۸، ۱۴۲۹، ۱۴۳۰، ۱۴۳۱، ۱۴۳۲، ۱۴۳۳، ۱۴۳۴، ۱۴۳۵، ۱۴۳۶، ۱۴۳۷،*

بازاری در حال تبدیل شدن به معیار اصلی انتخاب و نحوه ارتباط گفتمان‌ها با یکدیگر و همچنین شیوه فرم‌ها و تحقیقات آن‌ها است (برنشتاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

در گفتمان سیاسی معاصر، روش‌های جدید مبتنی بر رقابت و سود به‌عنوان جایگزینی کارآمد و مؤثر برای رژیم‌های اداری-حرفه‌ای<sup>۲</sup> قبلی مبتنی بر سنجش و برنامه که فضای آموزش عمومی پنجاه تا صدسال گذشته را سازمان‌دهی می‌کرد، در نظر گرفته می‌شوند. امر خصوصی<sup>۳</sup> به‌صورت آرمانی و رمانتیک جلوه داده می‌شود؛ درحالی‌که رژیم‌های اداری-حرفه‌ای گذشته مبتنی بر تأمین رفاه عمومی روزبه‌روز مورد تقبیح قرار می‌گیرند (بال<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). همه نشانه‌ها حاکی از خزش مدیریت دولتی جدید همراه با سیاست اقتصادی نئولیبرالی است که با شروع در دهه ۱۹۸۰ مسئولیت‌پذیری، استانداردسازی و رقابت داخلی را در نهادهای بخش دولتی معرفی کرده بود (هولدن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲)؛ بنابراین چنین استدلال می‌شود که خصوصی‌سازی به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان راه‌حل مشکلات و نارسایی‌های آموزش عمومی دیده شود (بال، ۲۰۰۵). در ایران این امر به‌واسطه برنامه‌های تعدیل ساختاری روند روبه‌رشدی را گذرانده است (اباذری و ذاکری، ۱۳۹۶). مصاحبه‌شوندگان با در نظر داشتن تغییرات حاصل در عرصه اقتصادی کشور، بر افزایش گرایش دولت و نهادهای آموزشی از سویی و همچنین خانواده‌ها از سوی دیگر بر آموزش خصوصی و مدارس خاص و غیردولتی تأکید دارند:

«ما می‌بینیم به‌دلیل تبلیغات و جهت‌گیری‌هایی که می‌شه، در این چند سال شاهد گرایش زیاد به مدارس غیردولتی و انتفاعی هستیم. این مدارس خصوصی اداره می‌شن و سعی‌شون اینه که دانش‌آموزان رو به هر نحوی از نظر رتبه و مدرک تحصیلی بالا ببرن... کیفیت در این مدارس مهم نیست و اون‌ها رو به مشتری بدل کرده‌ن که آموزش رو بهشون می‌فروشن» (مصاحبه‌شونده ۱۱، ۴۳ ساله، مدیر دبیرستان پسرانه).

وضعیت پیش‌رو، نهادها و منابع و فرصت‌هایی را هم ایجاد کرده است که خانواده‌ها را مجاب یا ترغیب به به‌دست‌آوردن نشان کرده است. این امر در کشورهایی که با سیاست‌های نئولیبرالی مواجه هستند، مانند ایده‌های کارآفرینانه، کسب‌وکار و ایده‌های دانش‌بنیان خود را نشان داده است (مانکی و دلاور<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). مصاحبه‌ها حاکی از آن است که خانواده‌ها هم گرایش زیادی به تحصیل بچه‌هایشان در مدارس خصوصی، غیرانتفاعی و خاص دارند. مفاهیمی مانند صنعت کنکور، کلاس‌های تقویتی، مدارس غیرانتفاعی و معلم خصوصی، حاکی از تغییراتی است که در عرصه آموزش دولتی اتفاق افتاده است. ادامه این وضعیت، نابرابری را از حوزه درآمد و اشتغال، محل سکونت و دیگر شاخص‌های اقتصادی به‌سمت مسئله آموزش سوق داده است. این امر برای مناطق حاشیه کمتر امکان‌پذیر بوده و شرایط آموزش را در این مناطق با چالش جدی مواجه ساخته است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره عدم دسترسی و ناتوانی در گرایش طبقات پایین و حاشیه به مدارس غیردولتی و خصوصی می‌گوید:

«به نظر من الان گرایش برای این نوع از مدارس زیاد شده، اما در مناطق حاشیه فقط مدارس دولتی وجود داره، اونم خیلی کمه... یعنی تا سطح دبیرستان مدرسه وجود داره یا فقط به دونه آموزشگاه تدریس زبان انگلیسی در نمله وجود داره که اونم پول زیاد می‌گیرن و مردم توانشو ندارن؛ درحالی‌که در مناطق بالا شهر این امکان براشون فراهم هست و اکثراً تمایل دارن در مدارس غیرانتفاعی فرزندانشون رو ثبت‌نام کنن» (مصاحبه‌شونده ۳۵، ۳۷ ساله، مدیر دبیرستان پسرانه).

1. Bernstein  
2. bureau-professional regimes  
3. private  
4. Ball  
5. Holden  
6. Manky, O. & Dolores, J.

**کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در مناطق حاشیه:** همچنان که در مقدمه بدان اشاره شد، مناطق حاشیه شهر سنندج در طول چند دوره متمادی رشد بی‌سابقه‌ای را داشته‌اند. این مناطق در حاشیه شهر و در مناطقی که دسترسی آن‌ها به خدمات و امکانات عمومی و شهر کمتر بوده شکل گرفته‌اند. به دلایلی از جمله عدم مدیریت صحیح شهری، نبود برنامه‌ریزی منسجم و اصولی و خریدوفروش زمین و خانه به‌صورت بی‌رویه و غیرقانونی و... این مناطق از امکانات کمتری نسبت به سایر مناطق برخوردارند (ایران‌دوست و همکاران، ۱۳۹۲). این امر به نسبت امکانات و دسترسی‌های آموزشی هم صادق است؛ به این صورت که مدارس و مؤسسات آموزشی و... در مرکز شهر و مراکز بالا شهر متمرکز شده و مناطق حاشیه دارای کمترین دسترسی و امکانات هستند؛ بنابراین در فضای شهری شاهد عدم توازن و برابری در بحث امکانات آموزشی هستیم. این امر، عدالت آموزشی را با چالش جدی مواجه ساخته است. عدالت آموزشی عبارت است از یک فرایند که به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، فرصت‌ها و امکانات، به‌چالش کشیدن ریشه‌ها و عوامل محدودیت‌های تربیتی و ناعدالتی‌های آموزشی، تقویت توانایی‌های افراد با استفاده از کشف استعدادها، خود برای رسیدن به خودمختاری، تلاش برای جلب رضایت افراد از طریق توزیع امکانات آموزشی است (روسیتزر، ۲۰۱۰). در این باره مصاحبه‌شوندگان از کمبود امکانات و فرصت‌های آموزشی می‌گویند و این امر را نابرابری آموزشی تلقی می‌کنند:

«لان همین نایسر دو تا دبستان و متوسطه داره و یک دبیرستان... حتی امکانات ورزشی و تفریحی و فرهنگی هم نداریم... دانش‌آموزانی که جا براشون نمی‌مونه، مجبورن که برای ادامه درسشون برن مدارس داخل شهر... خیلی از دختران به همین خاطر ترک تحصیل می‌کنند. دسترسی به آزمایشگاه، کلاس کامپیوتر و... این‌ها هم نیست متأسفانه» (مصاحبه‌شونده ۳۳، ۳۴ ساله، مدیر دبیرستان پسرانه).

براساس آمار واحد ممیزی شهرداری سنندج، بازنگری طرح تفصیلی در سال (۱۳۹۵) نایسر دارای ۹ مرکز آموزشی با مساحت ۱۱۷۷۳/۵۰ مترمربع، با درصد کاربری ۰/۳۵ و سرانه ۰/۱۹ درصد است که از آن تعداد ۵ دبستان دخترانه و پسرانه، ۳ مدرسه راهنمایی و ۱ دبیرستان هستند. همچنین دارای ۶ مرکز فرهنگی و مذهبی با مساحت ۶۴۹۱/۴۸ مترمربع، با درصد کاربری ۰/۱۱ و درصد ۰/۱۹ سرانه هر نفر است که با توجه به افزایش جمعیت در آن، این امکانات جوابگوی نیاز ساکنان نیست و بیشتر دانش‌آموزان از امکانات خارج از ناحیه استفاده می‌کنند. این کمبود امکانات به‌ویژه برای دخترانی که در مقطع دبیرستان به تحصیل مشغول‌اند، موجب نارضایتی آن‌ها و والدینشان شده است. فعالان مدنی از ترک تحصیل بیشتر دختران در این مقطع تحصیلی به‌عنوان یکی از مسائل حاد نایسر نام می‌برند. همچنین در مقطع ابتدایی ۴ هزار دانش‌آموز فقط چهار مدرسه دبستان دارند و این مورد بحرانی‌بودن وضعیت آموزش را نمایان‌تر ساخته است. مسئولان و مدیران مدارس و مراکز آموزشی و فرهنگی از عدم تخصیص بودجه متناسب برای امر آموزش و پرورش این نقاط می‌گویند که جدای از آنکه موجب کم‌سواد شدن ساکنان به‌ویژه زنان شده است، شرایط رشد بالای انحرافات اجتماعی را سبب شده است. با استناد به آمارها و مصاحبه‌ها می‌توان گفت هیچ تناسبی بین جمعیت موجود و تعداد بناهای مسکونی به‌ویژه با واحدهای تفریحی، ورزشی، فرهنگی و درمانی و بهداشتی وجود ندارد و این امر موجب کیفیت پایین سطح زندگی در این ناحیه شده است.

**تله محرومیت فقر در مناطق حاشیه‌نشین:** مناطق حاشیه شهر جزء ضعیف‌ترین مناطق شهری هستند که ساکنان آنان، اغلب دچار فقر اقتصادی هستند. این امر همچنین سبب شده است که آن‌ها از نظر فرهنگی هم دچار آسیب شوند و از نرخ سواد و تحصیلات، فرهنگ شهروندی و... به نسبت پایینی برخوردار باشند. خانواده‌ها در این مناطق، براساس وضعیتی که دارند در امور

کم‌بهره و کم‌سود و غالباً مشاغل کاذب فعالیت دارند. در حاشیه شهر سنندج این امر به‌وضوح دیده می‌شود. وضعیت نابسامان شهری در مباحث دیگر از جمله فرهنگ و اقتصاد بیشتر نمود داشته و می‌توان آن را مقدمه‌ای برای بازتولید وضعیت فقر مضاعف آن‌ها دانست؛ بنابراین مهم‌ترین مسئله‌ای است که به دنبال خود مسائل آموزشی از جمله ترک تحصیل دانش‌آموزان از جمله دختران، افسردگی تحصیلی، بی‌انگیزگی و عدم یادگیری مداوم و... را پیش می‌کشد (حسین‌بر و بلوچ‌زهی، ۱۴۰۰). یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره فقر مضاعف خانواده‌ها و تأثیر آن بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان چنین می‌گوید:

«به نظر من اینجا به دلایل اقتصادی است که درس نمی‌خوانن و ترک تحصیل می‌کنن... بچه‌ها زود می‌رن دنبال کار و چون پول آنی گیرشون می‌آد و خانواده‌ها هم ناچارن که اون‌ها رو وارد عرصه کار بکنن، بنابراین تا سال سوم دبیرستان بیشتر نمی‌ذارن بخونن یا خوندنشون سخت می‌شه» (مصاحبه‌شونده ۳۴، ۴۰ ساله، مدیر دبیرستان دخترانه).

اما مسئله مهم دیگر، مربوط به ضعف و فقر فرهنگی است که خانواده‌ها در مناطق حاشیه با آن مواجه هستند. این امر به‌واسطه نبود امکانات آموزشی و فرهنگی کافی بیشتر مطرح می‌شود. از سوی دیگر، به استناد مصاحبه‌ها، اکثر خانواده‌ها در این مناطق بی‌سواد یا کم‌سواد هستند. همین امر زمینه بی‌توجهی به مسائل آموزشی و فرهنگی فرزندان‌شان را فراهم آورده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید:

«آنچه اینجا مطرحه فقر فرهنگی... نرخ سواد پایینه و خانواده‌ها به دلیل اینکه فقیر بوده‌ن و اکثراً از روستا به اینجا مهاجرت کرده‌ن گرایش کمتری به سوادآموزی و کسب مهارت‌ها داشته‌ن... بچه‌ها هم تو این بستر بزرگ می‌شن و به تبع اونا هم دچار همین ضعف می‌شن... متأسفانه به دلیل اینکه امکانات کمه و توجه خیلی کمی هم به مسائل فرهنگی حاشیه‌نشینان می‌شه اینجا، نمی‌شه انتظار اینو داشت که آموزش هم به چیز باارزش تلقی بشه» (مصاحبه‌شونده ۳۳، ۳۴ ساله، مدیر دبیرستان پسرانه).

## بحث و نتیجه‌گیری

یکی از تغییرات مهم در چند سال اخیر که نهاد آموزش و فلسفه آن را به‌عنوان یک ابزار برای ایجاد تغییرات مهم و سازنده دستخوش تحول کرده است، «کالایی‌شدن» آن است. کالایی‌شدن بر این واقعیت اشاره دارد که همه یا بخش مهمی از خدمات و ارزش‌ها به‌صورت کالایی قابل‌مبادله در نظر گرفته می‌شوند؛ یعنی در برابر پرداخت هزینه آن‌ها، خریداری می‌شوند. در واقع کالایی‌شدن زمانی رخ می‌دهد که یک ارزش یا خدمت اجتماعی و فرهنگی به‌مثابه کالا مبادله شود. این امر، در فضای شهر زمانی نمود عینی دارد که نابرابری در مناطق مختلف آن دیده شود که به‌تبع نتایج متفاوتی به‌دست دهد. نتایج کالایی‌شدن آموزش در این وضعیت برای مناطق و طبقات اجتماعی شهری یکسان نیست.

نتایج تفسیر و تبیین دیدگاه‌های معلمان و مدیران آموزشی در شهر سنندج نشان می‌دهد که داده‌های مونولوگ‌محور با داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های دیالوگ‌محور همخوانی داشت و تأیید شد. تفسیر مفاهیم حاصل از داده‌های دیالوگ‌محور حاکی از چهار مقوله ثانویه تمایز به میانجی آموزش، تمایل به خصوصی‌سازی آموزش در مناطق بالای شهر، کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در مناطق حاشیه و تله محرومیت فقر در مناطق حاشیه‌نشین است که شهر سنندج و به‌ویژه مناطق حاشیه آن را با چالش نابرابری آموزشی مواجه ساخته است. تحلیل مقوله‌های ثانویه نشان می‌دهد آموزش به‌عنوان ابزاری مهم برای تمایزبخشی خانواده‌های بالا شهر از سایر خانواده‌های مناطق دیگر از جمله مناطق حاشیه‌نشین شده است. گرایش طبقات بالا و مرفه به مدارس خاص، کلاس‌های تقویتی، مدارس غیرانتفاعی، استخدام معلم خصوصی، خرید محصولات آموزشی و فرهنگی و... نشان از این تمایز است که دانش‌آموزان مناطق حاشیه از این امکانات بی‌بهره یا کم‌برخوردار هستند. همین امر در شرایطی رخ می‌دهد که به‌واسطه

کالایی شدن آموزش و به موازات آن خصوصی سازی عرصه آموزش، گرایش خانواده‌های مناطق بالا شهر به مدارس خصوصی و غیردولتی افزایش یافته است. مدارس دولتی با امکانات کم در مناطق حاشیه وجود دارند که به دلیل ضعف زیرساخت‌های آموزشی در این مناطق، با طرد نهادی از جانب نهاد آموزش و پرورش هم مواجه هستند. به عبارتی دیگر، آن‌ها در این تغییرات و تحولات عرصه آموزش، به دلیل کم توجهی نهاد آموزش و پرورش، ضعف زیرساخت‌های آموزشی و ناتوانی در تأمین هزینه‌های مدارس غیردولتی دچار محرومیت شده‌اند؛ بنابراین هم‌راستا با یافته‌های شکری (۲۰۱۷) و یانگ (۲۰۰۶)، اکبری (۱۳۹۶)، می‌توان گفت کالایی سازی آموزش باید متوقف شود. یکی از نتایج این پژوهش، تأثیر منفی و پیامدهای مخرب کالایی شدن آموزش بر دانش‌آموزان مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج است که با پژوهش نش (۲۰۱۵) هم‌راستا است. این پژوهش‌ها با در نظر داشتن فرایندها، روندها و پیامدهای کالایی شدن آموزش، به انتقاد از وضعیت موجود آموزشی پرداخته‌اند و از این طریق، ایفای نقش دولت در فراهم ساختن زمینه آموزش برابر برای همه را از الزامات در نظام آموزشی می‌دانند. پژوهش حاضر در نهایت با در نظر گرفتن مباحث و تحلیل مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌ها (تمایز به میانجی آموزش، تمایل به خصوصی سازی آموزش در مناطق بالای شهر، کاهش دسترسی به امکانات و فرصت‌های آموزشی در مناطق حاشیه و تله محرومیت فقر در مناطق حاشیه‌نشین) نتیجه می‌گیرد که وضعیت موجود آموزشی در میدان مورد مطالعه، حاکی از عدم دسترسی همه به آموزش و تشدید نابرابری ناشی از آن به‌ویژه در مناطق حاشیه است.

با این اوصاف، می‌توان با توجه به داده‌های نظری و تجربی به دست آمده از پژوهش، الزامات و سیاست‌هایی را در سه سطح کلان کشوری و منطقه‌ای، سطح میانه (استانی و شهری) و سطح خرد (مدارس و خانواده‌ها)، مورد اشاره قرار داد تا بتوان پیامدهای کالایی شدن آموزش بر مناطق حاشیه شهرها به‌ویژه شهر سنندج را کاهش داد. لازم است سیاست‌ها، راهبردها و اقداماتی برای بالابردن سطح عدالت به‌ویژه عدالت آموزشی انجام گیرد. در سطح کلی، با مفروض گرفتن عدالت و برابری آموزشی برای همه اقشار و گروه‌ها، به ایجاد امکانات و فرصت‌ها، توسعه زیرساخت‌های آموزشی، توسعه نیروی انسانی متخصص و ایجاد «تبعیض مثبت» نسبت به مناطق حاشیه شهری اتخاذ شود. این امر مهم با توسعه نقش دولت و کاستن از نقش بازار و بخش خصوصی امکان‌پذیر است. در سطح متوسط و میانه با توجه به کمبود امکانات و فرصت‌های آموزشی می‌توان به توسعه مدارس به‌ویژه مدارس دخترانه در سطح دبیرستان، توجه به امکانات آموزشی مناطق حاشیه شهر و ایجاد کارگاه‌های آموزشی و به‌روز کردن مدارس و فناوری آن‌ها و... دست زد. در سطح خرد (خانواده‌ها و مدارس) می‌توان به آگاه‌سازی خانواده‌ها از وضعیت و روند آموزشی، مداخلات بیشتر آن‌ها در مدارس و امور تحصیلی دانش‌آموزان، اجرای برنامه‌های فوق آموزشی و تقویت دروس پایه و... اشاره کرد که تا حدودی به جبران کمبودهای آموزشی بینجامد.

## منابع

اباذری، یوسفعلی و ذاکری، آرمان (۱۳۹۶). سه دهه هم‌نشینی دین و نئولیبرالیسم در ایران:

<https://alefbalib.com/index.aspx?pid=256&PdfID=599752>

اکبری، علی (۱۳۹۶). کالایی شدن آموزش و پرورش (با تأکید بر مقطع ابتدایی). «پایان‌نامه کارشناسی ارشد». دانشگاه رازی. دانشکده علوم اجتماعی. گروه

جامعه‌شناسی. <https://b2n.ir/a65272>

امیرپناهی، محمد (۱۳۹۷). ساخت اجتماعی بازار، تحلیل جامعه‌شناختی پیدایش بازار با تأکید بر بازار بانه در استان کردستان. فصلنامه مطالعات

جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی)، ۲۵(۱)، ۸۸-۱۱۵. <https://doi.org/10.22059/jsr.2018.67703>

- ایراندوست، کیومرث، علیزاده، هوشمند، خسروانبان، لیلا و تولایی، روح‌الله (۱۳۹۲). گونه‌شناسی سکونتگاه‌های غیررسمی در شهرهای ایران، مطالعه تطبیقی شهرهای سنندج و کرمانشاه. *نامه معماری و شهرسازی*، ۵(۱۰)، ۹۱-۱۰۴. <https://doi.org/10.30480/aup.2013.121>
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۹). *نظریه کنش دلایل عملی و انتخاب عقلانی*. ترجمه مرتضی مردیپا. تهران: نقش و نگار.
- پولانی، کارل (۱۳۹۱). *دگرگونی بزرگ: خاستگاه‌های سیاسی و اقتصادی روزگار ما*. ترجمه محمد مالجو. تهران: پردیس دانش.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۹۶). *پی‌یر بوردیو*. ترجمه لیلا جو افشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.
- حسین‌بر، محمدعثمان و بلوچ‌زهی، اسلم (۱۴۰۰). *افت تحصیلی در مناطق پیرامونی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر نیک‌شهر استان سیستان و بلوچستان)*. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۱۰(۳)، ۸۰۵-۸۲۹. [doi: 10.22059/jisr.2021.312463.1143](https://doi.org/10.22059/jisr.2021.312463.1143)
- ریبترز، جورج (۱۳۹۶). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علمی.
- سایت واحد ممیزه شهرداری سنندج - *بازنگری سال ۱۳۹۷*. <http://www.e-sanandaj.ir/fa-IR/douranportal/4613>
- فوتنن، اولیویه و شوبره، کریستی‌ین (۱۳۸۵). *واژگان بوردیو*. ترجمه مرتضی کتبی. تهران: نشر نی.
- قادرزاده، امید و رستمی‌زاده، شیرزاد (۱۴۰۰). *مردم‌نگاری انتقادی طرد اجتماعی و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم پسرانه شهر سنندج)*. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۱۰(۳)، ۸۸۷-۹۱۷. [doi: 10.22059/jisr.2021.312124.1140](https://doi.org/10.22059/jisr.2021.312124.1140)
- کالینیکوس، الکس (۱۳۹۶). *درآمدی تاریخی بر نظریه‌های اجتماعی*. ترجمه اکبر معصومی‌گی. تهران: آگه.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۳). *صنعت آموزش (تحلیلی انتقادی از آموزش و پرورش)*. *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی*، ۱۲(۱)، ۵۰-۶۲. [doi: 10.22059/jisr.2014.56284](https://doi.org/10.22059/jisr.2014.56284)
- Abazari, Y., & Zakeri, A. (2017). Three decades of coexistence of religion and neoliberalism in Iran: <https://alefbalib.com/index.aspx?pid=256&PdfID=599752>. (In Persian)
- Akbari, A. (2017). Commodification of education (with emphasis on primary school). *Master Thesis*. Razi University. Faculty of Social Sciences. Department of Sociology. <https://b2n.ir/a65272>. (In Persian)
- Amirpanahi, M. (2018). The Social Construction of Market; Sociological Analysis of Origination of Market by emphasize on Baneh Market in Kordistan. *Sociological Review*, 25(1), 87-115. <https://doi.org/10.22059/jisr.2018.67703>(In Persian)
- Ball, S. (2005). *The Commercialisation of Education in England: Towards*.
- Ball, S. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (2010). *Theory of action, practical reasons and rational choice*. Translated by: Morteza Mardiha. Tehran: Naghsh-o-Negar Publications. (In Persian)
- Carspecken PF. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide* (1<sup>st</sup> Ed.). New York: Psychology Press.
- Irandoost, K., Alizadeh, H., Khosravanian, L., & Tavalae, R. (2013). Typology of informal settlements in Iranian cities, comparative study of Sanandaj and Kermanshah. *Journal of Architecture and Urban Planning*, 5(10), 91-104 <https://doi.org/10.30480/aup.2013.121>. (In Persian)
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An paper on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. [doi.org/10.1080/17508487.2013.776990](https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990)
- Fontaine, O., & Chauvire, Ch. (2000). Bourdieu's words. Translated by: Morteza Katabi. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)



- Ghaderzadeh, O., & Rostamizadeh, S. (2021). The Experience of Social Exclusion and Violence in the School Square: A Critical Ethnography of Violence in Sanandaj Boys' Secondary School Students. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 10(3), 887-917. [doi: 10.22059/jjsr.2021.312124.1140](https://doi.org/10.22059/jjsr.2021.312124.1140). (In Persian)
- Holden, K. (2022). The spectral scientists of corridor B: Neoliberalization and its ghosts in higher education. *Environment and Planning A. Economy and Space*, 54(2), 330-346. [doi:10.1177/0308518X211054849](https://doi.org/10.1177/0308518X211054849).
- Hosseinbor, M. O., & Balochzahi, A. (2021). Educational decline in Peripheral Areas (Case study: high school students in Nikshahr, Sistan and Baluchestan province). *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 10(3), 805-829. [doi: 10.22059/jjsr.2021.312463.1143](https://doi.org/10.22059/jjsr.2021.312463.1143). (In Persian)
- Jenkins, R. (2017). Pierre Bourdieu. Translated by Leila Javafshani and Hassan Chavoshian. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity Structure of Qualitative Research. *Education*, 118, 2.
- Kallinikos, A. (2016). A Historical Introduction to Social Theories. Translated by Akbar Masoum Beigi, Tehran: Agah. (In Persian)
- Karimi, J. (2014). Education industry, an analytical review of Iran's educational system. *Sociological Review*, 21(1), 49-62. [doi: 10.22059/jjsr.2014.56284](https://doi.org/10.22059/jjsr.2014.56284). (In Persian)
- Manky, O., & Dolores J. (2022). Subversive Entrepreneurs: Business Agency and Commodification of Peruvian Higher Education (1992–2012). *Latin American Perspectives*. March 2022. [doi:10.1177/0094582X221084662](https://doi.org/10.1177/0094582X221084662).
- Nash, R. (2015). Educational Inequality: The Special Case of Pacific Students. *Social Policy Journal of New Zealand*, 15, 69-87. [doi:10.1111/soru.12376](https://doi.org/10.1111/soru.12376).
- Pellatt, G. (2003). Ethnography and reflexivity: emotions and feelings in fieldwork. *Journal of Nursing Research*, 10(3), 28-37. [doi: 10.7748/nr2003.04.10.3.28.c5894](https://doi.org/10.7748/nr2003.04.10.3.28.c5894).
- Polanyi, C. (2009). *Great transformation: the political and economic origins of our day*. Translated by Mohammad Maljo, Tehran: Pardis Danesh. (In Persian)
- Reitzer, G. (1996). *Sociological theory in the contemporary era*. Translated by Mohsen Talasi. Tehran: Elmi. (In Persian)
- Rossiter, S. (2008). Designing Educational Technologies for Social Justice. *A furturlab Handbook*. <http://www.furturlab.org.uk> (2008).
- Sanandaj Municipal Inspection Unit website - revision of 2019. <http://www.e-sanandaj.ir/fa-IR/douranportal/4613>. (In Persian)
- Shukry, M. (2017). Commodification of Education in United Kingdom. *Journal of Law and Society Management*, 4(1).
- Yang, R. (2006). The commodification of education and its effects on developing countries: A focus on China. *Journal fur Enkwicklungspolitik*. 22(4), 52-69 [DOI:10.20446/JEP-2414-3197-22-4-52](https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-22-4-52).