



فصلنامه علمی پژوهشی اخلاق پژوهی

سال نهم • شماره اول • بهار ۱۴۰۵

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 9, No. 1, Spring 2026



فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش آموزان زیست کرده در فقر؛

یک مطالعه کیفی

مجید جعفریان* 

 10.22034/ethics.2026.52431.1877

چکیده

هدف پژوهش حاضر، فهم و تفسیر اخلاقی معلمان از دانش آموزان زیسته در فقر در بستر مدرسه است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت کنندگان شامل ۱۵ نفر از معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مشارکت کنندگان دارای حداقل سه سال سابقه تدریس و تجربه تعامل مستقیم با دانش آموزان زیسته در فقر بودند. عدم تمایل به ادامه مشارکت یا ناقص بودن داده‌ها به عنوان شرایط حذف در نظر گرفته شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری و به شیوه تحلیل مضمون تحلیل شدند. یافته‌ها بر اساس ادراک معلمان در قالب سه مضمون فراگیر شامل «حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی»، «تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها» و «چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار» صورت‌بندی شد. این مضامین نشان می‌دهد که فقر نه تنها به محدودیت منابع آموزشی و یادگیری منجر می‌شود، بلکه زمینه‌ساز کاهش مشارکت فعال دانش آموزان در فعالیت‌های کلاسی، تضعیف تعاملات اجتماعی در محیط مدرسه و شکل‌گیری فشارهای اخلاقی و انتخاب‌های دشوار در زندگی روزمره آنان است. با این حال، فقر به عنوان پدیده‌ای چندبعدی در تجربه زیسته دانش آموزان، بر ابعاد آموزشی، اجتماعی و اخلاقی زندگی آنان اثرگذار خواهد بود.

کلیدواژه‌ها

فهم اخلاقی، معلمان، دانش آموزان، فقر، مطالعه کیفی.

* استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران. | m.jafarian@isca.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶ □ تاریخ تأیید: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

■ جعفریان، مجید. (۱۴۰۵). فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش آموزان زیست کرده در فقر؛ یک مطالعه کیفی. فصلنامه اخلاق پژوهی. ۹(۳۰)، ۱۵۶-۱۲۹. doi: 10.22034/ethics.2026.52431.1877

۱. مقدمه

مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهایی است که پس از خانواده، دانش‌آموزان با آن مواجه می‌شوند. از این‌رو، هنگامی که فقر در بستر مدرسه و فرایند آموزش قرار می‌گیرد، به چالشی عمیق‌تر تبدیل خواهد شد. در واقع، فقر نه تنها دسترسی کودکان و نوجوانان به منابع پایه‌ای زندگی را مختل می‌کند، بلکه فرصت‌های رشد، یادگیری و مشارکت اجتماعی آنها را نیز محدود می‌سازد. از منظر نظری، «فقر مجموعه‌ای از محرومیت‌هاست که فرد را از قابلیت‌های اساسی برای عمل کردن و بودن، محروم می‌کند» (Sen, 1999, p. 110). از این‌رو، دانش‌آموزی که در فقر زندگی می‌کند، تنها از درآمد محدودی که والدین او دارند، رنج نمی‌برد بلکه از فرصت‌های یادگیری، تجربه امنیت روانی، و مشارکت تحصیلی نیز محروم می‌شود. از این وضعیت، می‌توان به عنوان محرومیت ساختاری نام برد. وضعیتی که فقر نتیجه انتخاب فرد نیست، بلکه ناشی از ساختارهایی است که فرصت‌ها را نابرابر توزیع می‌کنند.

در ادبیات معاصر تعلیم و تربیت، فقر به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل بازتولید نابرابری آموزشی شناخته می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، نه تنها در دستیابی به منابع آموزشی با محدودیت مواجه‌اند، بلکه در تعاملات روزمره مدرسه نیز با انتظارات پایین‌تر، کلیشه‌های منفی و قضاوت‌های اخلاقی نابرابر روبه‌رو می‌شوند» (Gorski, 2018, p. 27). این وضعیت موجب می‌شود مدرسه، به جای آنکه نهادی جبران‌کننده نابرابری‌ها باشد، در برخی موارد به بازتولیدکننده آنها تبدیل شود. از این منظر، فقر صرفاً یک متغیر بیرونی در آموزش نیست، بلکه عاملی است که به طور مستقیم در روابط اخلاقی، هنجارهای رفتاری و الگوهای تصمیم‌گیری در مدرسه مداخله می‌کند.

از سوی دیگر، کودکان و نوجوانان به دلیل موقعیت سنی و وابستگی ساختاری به بزرگسالان، از آسیب‌پذیرترین گروه‌های اجتماعی در مواجهه با فقر به‌شمار می‌آیند. در همین زمینه شواهدی تأکید می‌کند «فقر کودکان را باید نه فقط به مثابه کمبود منابع مادی، بلکه به عنوان نوعی آسیب‌پذیری اخلاقی درک کرد؛ آسیبی که توان کنش‌گری، انتخاب و مشارکت معنادار آنان را محدود می‌سازد» (Schweiger, 2019, p. 288). در این چارچوب، مدرسه یکی از اصلی‌ترین میدان‌هایی است که این آسیب‌پذیری در آن تجربه و بازنمایی می‌شود. دانش‌آموزان فقیر در مدرسه، نه تنها با کمبود امکانات آموزشی، بلکه با تجربه شرم، طردشدگی، حاشیه‌رانی و بی‌عدالتی نمادین مواجه‌اند؛ تجربه‌هایی که پیامدهای اخلاقی عمیقی برای شکل‌گیری هویت

فردی و اجتماعی آنان به همراه دارد. بیه همین دلیل معلمان نقش تعیین کننده‌ای در تجربه زیست شده دانش آموزان محروم دارند. از یک سو، دانش آموزان در سن کودکی و یا نوجوانی به سر می‌برند و عمدتاً فاقد اختیار کامل و وابسته به بزرگسالان هستند، فقر آنان صرفاً یک وضعیت اجتماعی یا اقتصادی نیست، بلکه یک مسئله اخلاقی نیز تلقی خواهد شد. از سوی دیگر، نقش معلمان در این زمینه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا آنان در نقطه تصمیم‌گیری مستقیم درباره فرصت‌های آموزشی دانش آموز قرار دارند. سوکت بر این نکته تأکید می‌کند که «اخلاق حرفه‌ای معلمی تنها به رعایت قواعد سازمانی محدود نیست، بلکه شامل صیانت از کرامت دانش آموز و فراهم کردن فرصت رشد برای اوست» (Sockett, 1993, p. 45).

بنابراین، مواجهه معلمان با دانش آموزانی که در فقر زندگی می‌کنند، آزمون اخلاق حرفه‌ای آنان است؛ زیرا در این موقعیت، تصمیمات کوچک روزمره مستقیماً با کرامت و فرصت او گره خورده است. برای مثال، نحوه تفسیر تأخیر در انجام تکالیف، غیبت‌های مکرر یا افت تحصیلی دانش آموز، می‌تواند یا به صورت فردمحور و سرزنش‌گرانه فهم شود یا در چارچوب شرایط ساختاری و اجتماعی زندگی دانش آموز مورد توجه قرار گیرد. این تمایز، ریشه در فهم اخلاقی معلم از فقر، مسئولیت و عدالت دارد. از این رو، فهم اخلاقی معلمان به عنوان کنشگران اصلی مدرسه، نسبت به دانش آموزان در فقر، صرفاً یک نگرش ذهنی یا باور شخصی نیست، بلکه شکلی از کنش اخلاقی است که نشان می‌دهد معلمان چگونه قدرت حرفه‌ای خود را در برابر آسیب‌پذیری دانش آموز به کار می‌گیرند. این فهم، در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، تنظیم انتظارات، تخصیص فرصت‌ها و حتی در شیوه ارتباط روزمره با دانش آموزان بازتاب می‌یابد. از این رو، بررسی این فهم اخلاقی می‌تواند به روشن شدن سازوکارهای پنهان نابرابری یا حمایت اخلاقی در مدرسه کمک کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی، می‌کوشد به این پرسش اصلی پاسخ دهد که معلمان در مواجهه با دانش آموزانی که در فقر زیسته‌اند، چه فهم و تفسیر اخلاقی از آنها ارائه می‌دهند؟

۲. پیشینه پژوهش

به رغم پژوهش‌های متنوعی که در حوزه فقر در ایران انجام شده است، اما در خصوص فقر دانش آموزان با هدف کشف و بر ساخت فهم اخلاقی با رویکرد کیفی پژوهشی صورت نگرفته است. با این حال، مرور برخی از آنها می‌تواند نگاه این پژوهش را نیز شفاف سازد. به طور مثال،



شیری و همکاران (۱۴۰۲) در مقاله «فقر چندبُعدی کودکان ایران از منظر اهداف توسعه پایدار» با اتکا به داده‌های آمارگیری شاخص‌های چندگانه جمعیت و سلامت مربوط به سال ۱۳۹۴ که آخرین داده‌های موجود در کشور و تحلیل آنها براساس روش ال‌کایر- فوستر به این نتیجه رسیده‌اند که کودکان مناطق روستایی در مقایسه با کودکان شهری، از فقر چندبُعدی بیشتری رنج می‌برند، اما نوع محرومیتی که کودکان خانوارهای شهری و روستایی تجربه می‌کنند، متفاوت است. با توجه به نتایج کلی، در مناطق شهری دو بُعد تکامل و حمایت و در مناطق روستایی بُعدهای تکامل و استانداردهای زندگی، از درجه اهمیت بالاتری برخوردارند. واعظی و سعیدنژاد (۱۳۹۸) در مقاله مروری «فقر کودک؛ علل و پیامدها» با بررسی ۲۰ مقاله فارسی و انگلیسی از مجموعه مقالات منتشرشده در فاصله زمانی سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۹ به این نتیجه رسیده‌اند که عواملی همچون رشد اقتصادی پایین و نابرابری در توزیع درآمد، بهداشت و درمان، جنسیت، عوامل جمعیتی، تحصیلات والدین، فرسایش خانوار و مهاجرت در شکل‌گیری فقر کودکان نقش داشته و ضعف سلامت و بیماری‌های مزمن، استرس و فشار، افزایش اختلالات رفتاری، انزوا و محرومیت از پیامدهای جدی این پدیده برای کودکان بوده است. راغفر و یوسفوند (۱۳۹۴) در مقاله «فقر کودک با تأکید بر اشتغال و اوقات فراغت: مطالعه موردی شهر تهران-۱۳۹۰» با استفاده از داده‌های طرح سنجش عدالت در شهر برای سال ۱۳۹۰، به این نتیجه رسیده‌اند که بیشترین نرخ اشتغال کودکان در جنوب تهران (۱/۱۹۹٪) و منطقه ۱۵ (۳/۴۶٪) است. محرومیت آموزشی و افزایش سن سرپرست خانوار، وجود ناامنی غذایی، سکونت در جنوب و شرق شهر تهران، از مهمترین عوامل اشتغال و فقر فراغتی کودکان هستند.

در پژوهش‌های خارجی گوتفرید شوایگر^۱ (۲۰۱۹) در مقاله «اخلاق، فقر و آسیب‌پذیری کودکان» به طور خلاصه آسیب‌پذیری خاص کودکان را به عنوان یک مضمون هنجاری و نزدیک به اخلاق شرح داده و جنبه‌های مهم آن را متمایز کرده است. سپس این مفهوم را در مورد فقر کودکان به کار گرفته و نشان می‌دهد که کودکان یک آسیب‌پذیری موقعیتی مخرب با پیامدهای شدید بسیاری دارند که مبتنی بر یک مشکل ساختاری همراه با عوامل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است. مار کابزاس و کارلوس پیتیللاس^۲ (۲۰۱۹) در مقاله «فراتر از زخم‌های مادی فقر کودکان: مفهوم‌پردازی فقر کودکان به عنوان آسیب اخلاقی» (انتشار یافته در مجموعه مقالات

1. Gottfried Schweiger

2. Mar Cabezas and Carlos Pitillas

فلسفه و فقر کودک) با در نظر گرفتن فقر کودکان به عنوان نوعی آسیب اخلاقی، به دنبال ابزاری نظری و مکمل است که بتواند دوگانه کلاسیک «مهاجم_قربانی» را به خوبی تبیین کند. به عقیده کابزاس در این چارچوب، مهاجم می تواند مجموعه ای از کنشگران متعدد باشد؛ آسیب می تواند به شکل «قصور» یا «فراهم کردن شرایط» بروز یابد؛ و قربانیان ممکن است از وضعیت خود، آگاه یا تا حدی ناآگاه باشند. از این منظر، آسیب اخلاقی به عنوان مفهومی کلیدی در استدلال اخلاقی عمل کرده و موجب شناسایی نمونه هایی از آسیب در نبود قربانی آگاه یا عامل مستقیم آن خواهد شد. در نهایت، کارنواله^۱ و همکاران (۲۰۱۷)، در مقاله «تجارب اخلاقی کودکان زیست کرده در فقر: یک قوم نگاری متمرکز» به این نتیجه رسیده اند، کودکانی که با مشکلات اقتصادی دست و پنجه نرم می کنند، عملاً یا با نوعی خوددرگیری اجتماعی و خانوادگی مواجه بوده و در این میان، کودکان مهاجر فقیر چالش های زبانی جدی را تجربه کرده اند.

به طور کلی، این پژوهش ها اساساً بر تجربه زیسته خود کودکان متمرکز بوده و نه بر درک اخلاقی کنشگرانی که مؤثر در زندگی آنها هستند. پژوهش حاضر با تمرکز بر فهم اخلاقی معلمان از دانش آموزان زیست کرده در فقر در نقطه تمایز مهمی از پیشینه قرار می گیرد؛ چرا که نه به دنبال سنجش فقر است، نه پیامدهای سلامت و اجتماعی آن را بررسی می کند، و نه از منظر فلسفی انتزاعی به مسئله نزدیک می شود؛ بلکه از خلال تجربه عملی و حرفه ای معلمان، چگونگی تفسیر اخلاقی از فقر را در مواجهه با دانش آموزان فقیر واکاوی کرده و شکافی یعنی تحلیل جامعه شناختی اخلاقی فقر کودکان از منظر کنشگر کلیدی را پوشش می دهد که در ادبیات ایران تقریباً خالی بوده است.

۳. چارچوب مفهومی

به طور کلی، زمانی می توان از فهم اخلاقی با محوریت فقر سخن گفت که این فهم از دل تجربه کسانی کشف و برساخت شود که یا خود با این پدیده دست و پنجه نرم می کنند و یا کنشگرانی باشند که با این سنخ از افراد در ارتباط تنگانی قرار داشته و در تعامل اند. از این رو، در این نگاه دو نکته اساسی برجسته است. نخست اینکه، فقر تنها به کمبود درآمد محدود نمی شود؛ بلکه شامل محرومیت از فرصت ها، دسترسی ناکافی به منابع حیاتی رشد مانند آموزش، سلامت،



۱۳۳

فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش آموزان زیست کرده در فقر؛ یک مطالعه کیفی

1. Franco A Carnevale

تغذیه و مشارکت اجتماعی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که «کودکان فقیر نه صرفاً با کمبود مادی مواجه‌اند، بلکه از محرومیت ساختاری نیز رنج می‌برند. در واقع، در ساختارهایی قرار می‌گیرند که فرصت‌هایشان محدود می‌شود» (Schweiger, 2019, p. 3). از منظر اخلاقی، توجه به چنین محرومیتی به این دلیل اهمیت دارد که «کودکان به دلیل جایگاهشان در جامعه، اختیاراتشان کمتر، وابستگی‌شان بیشتر و آسیب‌پذیری‌شان جدی‌تر است. این یعنی ضمن اینکه باید به شرایط فردی توجه شود، ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نیز نمی‌توانند نادیده گرفته شوند» (Bessell, 2022, p. 541). در اینجا سه مؤلفه مرکزی برجسته است. (۱) محرومیت ساختاری: یعنی کودکانی که در فقر زندگی می‌کنند ممکن است به‌لحاظ جغرافیایی، جنسیتی یا تعلقات اجتماعی در موقعیتی باشند که دسترسی‌شان به منابع و فرصت‌ها محدود است. (۲)، مسئولیت اخلاقی وقتی کودکی در چنین شرایطی قرار دارد، پرسش اخلاقی به این تبدیل می‌شود که چه کسانی و در چه سطحی مسئولند؟ آیا صرفاً خانواده یا کودک مسئولند؟ یا ساختارها، نهادها، دولت‌ها هم مسئولیت دارند؟ و (۳)، آسیب‌پذیری کودکان: به این معنا که کودکان خود گروهی خاص هستند؛ اختیاراتشان کمتر است، وابستگی‌شان به بزرگسالان بیشتر، و بنابراین تحلیل اخلاقی باید با این واقعیت انطباق یابد. بنابراین، زمانی زمانی می‌توان از ابعاد اخلاقی فقر در کودکان سخن گفت که این سه مؤلفه در کنار یکدیگر قرار گیرند.

دوم اینکه از منظر نظریه اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که هرکدام می‌توانند به فهم مسئله کمک کنند. از موضع فایده‌گرایی، کاهش رنج و افزایش رفاه برای بیشینه افراد، عمده هدف اخلاقی است. بنابراین، «افراد یا نهادهای دارای منابع کافی از منظر اخلاقی موظفند در بهبود شرایط کودکانی که در فقر زیست می‌کنند، مشارکت کنند» (Berkey, 2016, p. 4). با این حال، کودکان در فقر شرایطی متفاوت دارند: اختیاراتشان محدود است، فرصت‌هایشان کمتر است و در نتیجه شاید تحلیل یکجانبه نظریه فایده‌گرایانه کافی نباشد. از سوی دیگر، نظریه عدالت توزیعی تأکید می‌کند که «ساختارهای اجتماعی باید به گونه‌ای طراحی شوند که کودکان بدون توجه به وضعیت مالی خانواده‌شان دسترسی برابر به فرصت‌های رشد داشته باشند» (Graf & Schweiger, 2013, p. 3). یعنی نه فقط تمرکز بر کاهش فقر، بلکه توجه به توزیع عادلانه فرصت‌ها و منابع هم مهم است.

همچنین، از منظر حقوقی، کودکانی که در فقر به سر می‌برند، ممکن است از حقوق بنیادین خود مانند حق آموزش، حق سلامت، حق مشارکت اجتماعی محروم باشند؛ این محرومیت‌ها خود مسأله‌ای اخلاقی هستند. به بیان دیگر، کودکی در فقر تنها مسأله اقتصادی نیست بلکه

نقض حقوق بنیادین کودک نیز هست، و تحلیل اخلاقی باید این حقیقت را بپذیرد. در همین راستا، مسئولیت اخلاقی نیز باید بازتعریف شود. به طور مثال «اگر نظریه لیبرالی بر مسئولیت فردی تأکید دارد، یعنی فرد مسئول سرنوشت خود است، اما هنگامی که کودکان در فقر هستند، این دیدگاه ناقص می شود چون کودک اختیارات کامل ندارد و شرایط انتخاب او را محدود می کند» (Bessell, 2022, p. 548). بنابراین، دیدگاه عادلانه تر این است که علاوه بر کودک و خانواده، نهادهای اجتماعی، دولت ها، و جامعه نیز مسئول ایجاد شرایطی باشند که کودکان بتوانند به رشد، مشارکت و انتخاب دسترسی یابند.

علاوه بر این، مفهوم «آسیب پذیری کودکان» نیز مورد توجه است؛ به این معنا که «کودکان زیست کننده در فقر در معرض اثرات بلندمدت، پیامدهای زیان آور و اغلب نادیده گرفته شده فقر هستند، و بنابراین مسئولیت اخلاقی حمایت از آنان بیشتر خواهد بود» (Schweiger, 2019, p. 10). از این رو، وقتی کودکی در فقر زندگی می کند، چند ملاحظه اخلاقی ویژه وجود دارد که باید به آن توجه کرد. (۱) دسترسی محدود کودک به فرصت های پایه؛ در این رابطه سن معتقد است: «کودکانی که در فقر هستند ممکن است نتوانند از آموزش مناسب، مراقبت های سلامت، تغذیه کافی یا مشارکت اجتماعی برخوردار شوند. این موقعیت عدالت بنیادی را زیر سؤال می برد» (sen, 1999, p. 184). (۲) اختیارات محدود و وابستگی کودک به دیگران؛ به این معنا که کودکان اختیارشان کمتر است، تصمیم گیری آنها محدود است، و وابسته به بزرگسالان و ساختارها هستند؛ بنابراین تحلیل اخلاقی باید از دیدگاه تقویت اختیار و توانمندسازی آنان نیز باشد. (۳) بازتولید نابرابری و نسل پذیری فقر در کودکان؛ کودکی در فقر ممکن است باعث شود که فرد در بزرگسالی نیز با محدودیت هایی روبرو شود، و این به معنی آن است که عمل اخلاقی باید ناظر به آینده باشد، نه فقط به وضعیت فعلی. (۴) پیامدهای بلندمدت فقر و قابلیت زندگی کودک؛ پژوهش ها نشان داده اند که «وضعیت فقر در کودکی می تواند اثرات ماندگار بر سلامت، آموزش و توانایی مشارکت اجتماعی فرد داشته باشد» (Montreuil, 2017, p. 12).

نکته سوم اینکه از منظر اخلاقی، وقتی کودکی در فقر زندگی می کند، جامعه از نظر اخلاقی باید مداخله کند؛ زیرا این وضعیت نه فقط به کمبود درآمد بلکه به نقض حقوق کودکان منجر می شود. در حقیقت، «فقر کودکان مشکل ساختاری است که ناشی از عوامل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است و بنابراین مداخله نه اختیاری بلکه الزام اخلاقی دارد» (Schweiger, 2019, p. 14). بنابراین، سیاست هایی که صرفاً بر انتقال درآمدی تمرکز دارند ممکن است کافی نباشند؛ بلکه



سیاست‌های جامع‌تر و ناظر بر عدالت، مشارکت و توانمندسازی لازم است. در این زمینه، سیاست‌های عادلانه‌ای وجود دارند که می‌توانند پاسخ اخلاقی به وضعیت کودکان در فقر باشند. در حقیقت، «تضمین حقوق اساسی کودکان نظیر آموزش رایگان، مراقبت سلامت اولیه، تغذیه مناسب، مشارکت اجتماعی؛ ارتقای فرصت‌های برابر موجب می‌شود موانع ساختاری مانند تبعیض، نابرابری جنسیتی، محرومیت منطقه‌ای؛ مشارکت کودکان و خانواده‌هایشان در فرآیندهای تصمیم‌گیری کاهش یافته و اطمینان از اینکه کودکان و خانواده‌شان صدای خود را دارند و سیاست‌ها بر پایه تجارب واقعی‌شان شکل گیرند» (Bessell, 2022, p. 543).

نکته بسیار مهم در اینجا این است که کنش اخلاقی فراتر از سیاست‌گذاری رسمی بوده و شامل آموزش و آگاه‌سازی جامعه نسبت به وضعیت کودکان در فقر، پرورش همدلی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی در میان افراد، و تقویت مشارکت مدنی و نهادهای خیریه است؛ ولی از دیدگاه اخلاقی باید به گونه‌ای باشد که کرامت کودکان حفظ شود و رویکرد «فقط کمک خیریه‌ای» جای خود را به «توانمندسازی» بدهد. علاوه بر این، «ارزیابی و اندازه‌گیری وضعیت فقر نیز دارای مؤلفه‌های اخلاقی است؛ تعیین اینکه چه معیارهایی مورد استفاده قرار گیرند، چه گروه‌هایی دیده شوند، نقش کودکان چگونه در این فرآیند باشد، اینها خود بخشی از فرآیند اخلاقی هستند» (Bessell, 2022, p. 550). با این حال، کاهش شکاف فرصت‌ها برای کودکان زندگی‌کننده در فقر، تقویت اختیار کودکان و خانواده‌ها، ایجاد عدالت میان‌نسلی، ارتقای سرمایه انسانی، توسعه سلامت، آموزش و مشارکت اجتماعی کودکان پیامدهای مثبت اجرای سیاست‌ها و کنش‌های اخلاقی منطبق با این چارچوب است که در سطح اجتماعی قابل تصور خواهد بود. بدین ترتیب، این ساختار نشان می‌دهد که برای تحلیل اخلاقی دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، نمی‌توان فقط به وضعیت فردی آنها نگاه کرد، بلکه باید محیط ساختاری، حقوق و مسئولیت‌های جمعی و کنش‌های اخلاقی را نیز در نظر گرفت.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون است که برای تحلیل داده‌های تجربی از این روش استفاده شد. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و فرآیند انتخاب نمونه تا رسیدن به اشباع داده ادامه یافت که در نهایت شامل ۱۵ معلم از مدارس دولتی شهر

اصفهان بود. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. از میان ۱۵ معلم شرکت‌کننده، ۸ نفر زن و ۷ نفر مرد بودند. بازه سنی آنان بین ۳۵ تا ۵۲ سال و میانگین سنی حدود ۴۱ سال است. میانگین سابقه کاری مشارکت‌کنندگان حدود ۱۴ سال بوده و نمونه شامل معلمان مقاطع دبستان، متوسطه اول و متوسطه دوم است که تنوع مناسبی از تجارب آموزشی و تربیتی را پوشش می‌دهد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش با کدهای M1 تا M15 مشخص شده‌اند^۱ تا ضمن حفظ محرمانگی، انسجام تحلیل داده‌ها نیز تقویت شود. معیار ورود مشارکت‌کنندگان شامل داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس، تجربه کار با دانش‌آموزان در شرایط اجتماعی و اقتصادی متنوع، و تمایل به مشارکت در پژوهش بود.

همچنین معلمان باید در مدارس دولتی شهر اصفهان مشغول به تدریس بوده باشند. معیار خروج شامل عدم تمایل به ادامه مصاحبه یا ارائه داده‌های ناقص در فرایند مصاحبه بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان تا رسیدن به اشباع داده ادامه یافت.

جدول (۱): ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

شماره	جنسیت	سن (سال)	سابقه کاری (سال)	مقطع تحصیلی
۱	زن	36	12	دبستان
۲	مرد	42	15	متوسطه اول
۳	زن	50	20	متوسطه دوم
۴	مرد	35	10	دبستان
۵	زن	39	13	متوسطه دوم
۶	مرد	41	14	دبستان
۷	زن	37	11	دبستان
۸	زن	40	12	متوسطه دوم
۹	مرد	49	19	متوسطه اول
۱۰	مرد	43	16	متوسطه اول

۱. اشاره به حرف اول معلم

شماره	جنسیت	سن (سال)	سابقه کاری (سال)	مقطع تحصیلی
۱۱	مرد	36	10	متوسطه دوم
۱۲	زن	52	22	متوسطه دوم
۱۳	مرد	38	12	دبستان
۱۴	زن	47	20	متوسطه اول
۱۵	زن	41	14	متوسطه دوم

مصاحبه‌ها به صورت نیم‌ساختاریافته انجام گرفت و براساس مسئله اصلی پژوهش، ابتدا از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد «به عنوان یک معلم در مواجهه با دانش‌آموزانی که در فقر زندگی کرده‌اند، زندگی آنها را به لحاظ اخلاقی چگونه درک کرده و تفسیر می‌کنند؟ در طول مصاحبه‌ها، با اجازه مشارکت‌کنندگان تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. داده‌های به‌دست‌آمده در چند مرحله بازخوانی و تحلیل شدند تا مضامین اصلی استخراج شوند.

در ابتدای هر مصاحبه، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و تأکید گردید که اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد و هویت افراد محفوظ خواهد ماند. داده‌های خام به صورت خط به خط کدگذاری شدند و سپس این کدها در قالب دسته‌بندی‌های موضوعی معنادار سازمان‌دهی و فرایند تحلیل چندبار تکرار شد. هر منبع داده فرصتی برای بررسی و تفسیر داده‌های پیشین فراهم می‌کرد.

پس از پایان گردآوری داده‌ها، همه اطلاعات به صورت یک مجموعه یکپارچه دوباره تحلیل شد و موضوع‌های استخراج‌شده برای معلمان ارائه شد تا نظرات و بازخوردهای خود را برای تفسیر دقیق‌تر نتایج ارائه کنند. برای تأیید روایی و دقت در بازشناسی مقولات و اطمینان از طی شدن مسیر منطقی کشف آن‌ها، «از رایج‌ترین راهبردهای تأیید اعتبار در پژوهش کیفی، یعنی بازبینی اعضا^۱ استفاده شد که در آن پژوهشگر خلاصه یافته‌ها، مضامین یا تفسیرها را به شرکت‌کنندگان بازمی‌گرداند تا آنها درستی مضامین را بررسی و تأیید کنند» (Creswell, 2018, p. 252). سپس، «اشکالاتی که آنها به فرایند کشف وارد می‌دانستند یادداشت و در جلسه‌ای مشترک بازبینی شد. در نهایت، مستندات به‌دست‌آمده با استفاده از نظر مشارکت‌کنندگان قطعی شدند و همین

1. member checking

مسئله، اطمینان‌پذیری داده‌ها و امکان تأیید آنها را فراهم ساخت» (جعفریان، ۱۴۰۰، ص ۱۱۶).

۵. تحلیل یافته‌ها

با تحلیل گفتارهای مشارکت‌کنندگان، ۳۵۰ گزاره معنادار مفهومی، ۳۱ مضمون پایه، ۶ مضمون سازمان‌دهنده و سه مضمون فراگیر حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی، تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها و چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار به عنوان مهمترین مؤلفه‌ها در فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان فقیر بر ساخت شد که در ادامه براساس جدول ۱ - به آن پرداخته می‌شود.

۵.۱. حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموز

براساس جدول ۲ - نخستین مضمون فراگیر مرتبط با فهم اخلاقی معلمان از دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموز بود. در مواقع معلمان درک کرده بودند که فقر دانش‌آموزان را به لحاظ اجتماعی به حاشیه کشانده و نگاهی متفاوت به آنها را شکل داده است. با این حال، معلمان تأکید داشتند که دو عامل در قالب دو مضمون «ترس از انگ خوردن اقتصادی» و «قضاوت اخلاقی و بی‌اعتمادی» موجب شده که دانش‌آموزان فقیر دچار نوعی حاشیه‌رانی یا طرد اجتماعی شوند. در ادامه به این دو مضمون پرداخته می‌شود. مضمون نظریه نابرابری ساختار گالتونگ را تأیید می‌کرد.

گالتونگ معتقد بود «نابرابری ساختاری وضعیتی است که در آن ساختارهای اجتماعی مانند فقر، نابرابری و محرومیت به گونه‌ای عمل می‌کنند که نیازهای اساسی و ظرفیت‌های انسانی گروه‌هایی از افراد به صورت سیستماتیک سرکوب می‌شود» (Galtung, 1969, p. 171).

این شکل از نابرابری، مستقیم قابل مشاهده نیست، اما پیامدهای واقعی و بلندمدتی مانند محدودیت در دسترسی به آموزش، سلامت و مشارکت اجتماعی ایجاد می‌کند. از این منظر، «فقر کودکان فقط کمبود منابع، بلکه نوعی آسیب اخلاقی و خشونت نامرئی است که آنها را به حاشیه رانده و توانمندی‌هایشان را محدود می‌سازد» (Galtung, 1969, p. 173).



جدول (۲): مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر ۱

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	نمونه گفتارها
حاشیه رانی اجتماعی و اخلاقی	ترس از انگ خوردن اقتصادی	پنهان سازی وضعیت اقتصادی، نگرانی دائمی درباره اطلاع دیگران از فقر خانواده، اصرار بر رد مشارکت در فعالیت های مدرسه، شرمندگی هنگام درخواست وسایل از دیگران، کناره گیری تدریجی از تعاملات اجتماعی	من به عنوان مربی متوجه شده ام که برخی دانش آموزان به دلیل وضعیت اقتصادی خانواده هایشان اغلب انگ فقر به آنها زده می شود و رفتار همسالان نسبت به آنها متفاوت است. مشاهده کرده ام که دانش آموزی در این وضعیت وارد کلاس می شود، به طور ناخواسته سعی می کند خودش را کوچک نشان دهد؛ چون می داند وسایلش ساده تر و لباس هایش متفاوت است (M1).
	قضاوت اخلاقی و بی اعتمادی	تلقی از دانش آموز فقیر به عنوان یک فرد بی مسئولیت، نسبت دادن رفتارهای اشتباه به وضعیت خانوادگی، انتساب شکست به ذات دانش آموز و نه شرایط محیطی، کم ارزش سازی موفقیت های دانش آموز فقیر، برخورد تحقیرآمیز هنگام بروز اشتباه، غفلت از توانایی ها به دلیل تمرکز بر ضعف ها	در کلاس دانش آموزی که وضعیت مالی خانواده اش ضعیف است، غالباً به عنوان کسی که مسئولیت پذیر نیست، قضاوت میشه. اگه موفقیتی



۱۴۰

فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق پژوهی

سال نهم

شماره اول

بهار ۱۴۰۵

نمونه گفتارها	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
هم به دست بیاره متأسفانه به دلیل همان مسائل اقتصادی و فقری که داره کوچک شمرده می‌شود. حتی در فعالیت‌های گروهی، نگاه‌ها و برخوردها طوری است که دانش‌آموز احساس شرمندگی و کم‌ارزشی می‌کنه (M2).			



۱۴۱

۵. ۱. ۱. ترس از انگ خوردن اقتصادی

مضمون سازمان‌دهنده «ترس از انگ خوردن اقتصادی» از مضامین پایه‌ای شامل «پنهان‌سازی وضعیت اقتصادی»، «نگرانی دائمی درباره اطلاع دیگران از فقر خانواده»، «اصرار بر رد مشارکت در فعالیت‌های مدرسه»، «شرمندگی هنگام درخواست وسایل از دیگران» و «کناره‌گیری تدریجی از تعاملات اجتماعی» شکل گرفته است. به‌طور کلی، عمدتاً انگ‌خوردن «زمانی ظاهر می‌شود که نشان دهد فرد دارای ویژگی است که او را از دیگران متمایز می‌کند و این ویژگی برای دیگران غیر مطلوب و در حد افراط، کاملاً بد، یا خطرناک و یا ضعیف است. بنابراین او در ذهن ما از یک انسان کامل و عادی به فردی لکه‌دار و تخفیف‌خورده تقلیل می‌یابد (Goffman, 1963, p. 12). معلمی با اشاره به این مضمون تأکید کرد: «دانش‌آموزی که فقیر هست غالباً به دلیل وضعیت مالی خانواده‌اش با نگاه‌های متفاوت بچه‌های دیگه مواجه می‌شود و هم‌کلاسی‌هاش با برچسب فقیر صدایش می‌کنند» (M3). معلم دیگری با تأکید بر همین احساس تحقیر و شرم می‌گوید: «به عنوان مربی متوجه شده‌ام که برخی کودکان به دلیل وضعیت اقتصادی خانواده‌هایشان اغلب برچسب زده می‌شوند و رفتار همسالان نسبت به آنها متفاوت است. بارها دیده‌ام که وقتی یکی از همین دانش‌آموزان فقیر وارد کلاس می‌شود، به‌طور خودآگاه سعی می‌کند خودش را کوچک نشان دهد، چون می‌داند وسایلش ساده‌تر و لباس‌هایش متفاوت است» (M7).

با وجود این، معلمان تأکید داشتند که این سنخ از دانش آموزان برای دوری از برچسب‌های اقتصادی دو کار کرده‌اند. یکی اینکه تلاش می‌کنند وضعیت اقتصادی‌شان را پنهان کنند. در واقع، این فرایند در قالب مضامین پایه‌ای مانند «پنهان‌سازی وضعیت اقتصادی» و «ترس از آشکار شدن فقر خانوادگی» قابل فهم است. پنهان‌سازی به دلیل نگرانی دائمی آنها از این است که دیگران از فقر خانوادگی آنها مطلع شوند. در همین رابطه معلمی می‌گوید: «در کلاس دانش آموزانی دارم که به‌طور واضح می‌بینم وضعیت اقتصادی‌شان مناسب نیست، اما خودشان تمام تلاششان را می‌کنند که هیچ‌کس متوجه نشود. مثلاً وقتی صحبت از خرید کتاب کمک‌آموزشی یا آوردن وسیله خاصی می‌شود، همیشه بهانه‌های مختلف می‌آورند و اجازه نمی‌دهند کسی به اصل موضوع نزدیک شود» (M11). معلم دیگری با تأکید بر پنهان‌کاری دانش آموز فقیر اظهار داشت: «این پنهان‌کاری برای من یک فشار عاطفی ایجاد می‌کند، چون می‌بینم دانش آموز به جای اینکه دغدغه درس داشته باشد، ذهنش مشغول این است که مبادا هم‌کلاسی‌ها یا حتی من بفهمم توان مالی خانواده‌اش محدود است» (M5). یکی از معلمان با تجربه در حوزه پرورشی تأکید داشت: «بسیار به تجربه دیده‌ام که این ترس در دانش آموز فقیر باعث شده در کلاس کمتر سؤال بپرسد، کمتر مشارکت کند و حتی موفقیت‌ها و تلاش‌هایش را هم پنهان کند تا دیده نشود» (M14).

در همین رابطه، و همسوی با این ایده، گافمن توضیح می‌دهد که «کودکان و بزرگسالانی که ویژگی‌های اجتماعی «بدنام‌کننده» دارند، برای جلوگیری از تجربه شرم و طرد اجتماعی، دست به مدیریت اطلاعات شخصی می‌زنند و تلاش می‌کنند نشانه‌های فقر را از نگاه دیگران پنهان کنند» (Goffman, 1963, p. 42). در واقع، این فرایند از دید گافمن نوعی «تنظیم هویت» است که با اضطراب دائمی، خودپنهان‌سازی و دوری از موقعیت‌های اجتماعی همراه بوده و در قالب مضامین پایه‌ای مانند «کناره‌گیری تدریجی از تعاملات اجتماعی»، «کاهش مشارکت در فعالیت‌های کلاسی» و «شرمندگی هنگام درخواست کمک از دیگران» نیز قابل مشاهده است؛ به‌گونه‌ای که اصرار بر رد مشارکت در فعالیت‌های مدرسه داشته و هنگام درخواست وسایل از دیگران احساس شرمندگی می‌کنند.

۵.۱.۲. قضاوت اخلاقی و بی‌اعتمادی

مضمون دیگری که از نگاه معلمان دال بر طرد اجتماعی دانش آموزان فقیر شده «قضاوت اخلاقی و بی‌اعتمادی» آنها به بودن در مدرسه است. در همین رابطه، معلمی با اشاره به پنهان‌کاری که

دانش آموز او نسبت به وضعیت اقتصادی خانواده اش دارد، تأکید داشت «پنهان کاری [وضعیت اقتصادی برای دور ماندن از انگ خوری] ریشه در ترس از قضاوت دارد و من واقعاً احساس می کنم فقر برای او فقط کمبود مادی نیست، بلکه فشار اخلاقی و روانی دائمی از قضاوت های اخلاقی و نوعی بی اعتمادی به دیگران است» (M12). با وجود این، به اعتقاد معلمان عمدتاً عامل این قضاوت ها خود دانش آموز تلقی شده و نه شرایط محیطی که بر او و خانواده اش تسلط دارد. در همین رابطه گزاره های همچون «متوجه می شوم که وقتی دانش آموز فقیر اشتباهی می کند، بلافاصله او را بی مسئولیت فرض می کنیم و انگ خانواده اش را به او نسبت می دهیم» (M10)، «شکست های دانش آموز فقیر اغلب به ذات او نسبت داده می شود و نه به محدودیت های محیطش» (M7)، «دانش آموزی داشتم که هنگام بروز اشتباه، همکلامی هاش همه اشتباهات او را به شخصیتش ربط دادند، نه به شرایط سخت خانوادگی یا اجتماعی اش» (M4) نشان می دهند که دانش آموزان فقیر نه تنها با محرومیت اقتصادی و اجتماعی مواجه هستند، بلکه به طور مکرر با قضاوت اخلاقی ناعادلانه از سوی همسالان روبه رو می شوند؛ یعنی رفتارها و شکست های شان به جای آنکه از سوی دیگران در چارچوب شرایط محیطی و محدودیت های اجتماعی تحلیل شود، به ذات شخصیتی و خانواده شان نسبت داده می شود.

مضمون دیگری که از نگاه معلمان دال بر طرد اجتماعی دانش آموزان فقیر شده «قضاوت اخلاقی و بی اعتمادی» آنها به بودن در مدرسه است. این مضمون در پیوند با مضامین پایه ای مانند «انتساب شکست به ویژگی های شخصی»، «کم ارزش سازی موفقیت ها»، «برخورد تحقیرآمیز هنگام بروز اشتباه» و «نسبت دادن رفتارها به وضعیت خانوادگی» قابل تبیین است. در همین رابطه، معلمی با اشاره به پنهان کاری که دانش آموز او نسبت به وضعیت اقتصادی خانواده اش دارد، تأکید داشت «پنهان کاری [وضعیت اقتصادی برای دور ماندن از انگ خوری] ریشه در ترس از قضاوت دارد و من واقعاً احساس می کنم فقر برای او فقط کمبود مادی نیست، بلکه فشار اخلاقی و روانی دائمی از قضاوت های اخلاقی و نوعی بی اعتمادی به دیگران است» (M2).

با وجود این، به اعتقاد معلمان، مضامین پایه ای نشان می دهد که در بسیاری از موقعیت ها، رفتار و شکست دانش آموزان فقیر به جای تفسیر در چارچوب شرایط محیطی، به ویژگی های شخصیتی آنان نسبت داده می شود. در همین رابطه گزاره هایی همچون «متوجه می شوم که وقتی دانش آموز فقیر اشتباهی می کند، بلافاصله او را بی مسئولیت فرض می کنیم و انگ خانواده اش را به او نسبت می دهیم» (M8)، «شکست های دانش آموز فقیر اغلب به ذات او نسبت داده می شود و



نه به محدودیت‌های محیطیش» (M10)، «دانش‌آموزی داشتم که هنگام بروز اشتباه، همکلاسی‌هاش همه اشتباهات او را به شخصیتش ربط دادند، نه به شرایط سخت خانوادگی یا اجتماعی‌ش» (M13) نشان می‌دهند که دانش‌آموزان فقیر نه تنها با محرومیت اقتصادی و اجتماعی مواجه هستند، بلکه به طور مکرر با قضاوت اخلاقی ناعادلانه روبه‌رو می‌شوند؛ به گونه‌ای که خطاها و شکست‌های آنان به جای تحلیل در چارچوب محدودیت‌های ساختاری، به «ذات فردی» نسبت داده می‌شود.

با این حال، این تحلیل نشان می‌دهد که قضاوت تنها یک ارزیابی فردی نیست، بلکه محصول ساختارهای نابرابری و هنجارهای اجتماعی است. وقتی همکلاسی‌ها و حتی برخی از معلمان، رفتار یا خطای دانش‌آموز فقیر را به «ذات» او نسبت می‌دهند. در همین رابطه بوردیو معتقد به بازتولید نمادین نابرابری بود. «یعنی ساختن تصویری اخلاقی از کودک که فقر را نه یک ساختار، بلکه یک ویژگی شخصی جلوه می‌دهد» (Bourdieu, 1991, p. 23). چنین قضاوت‌هایی نوعی خشونت نمادین است، زیرا بدون اجبار آشکار، دانش‌آموز را در موقعیتی پایین‌تر تثبیت می‌کند و حتی او را به درونی‌سازی همان قضاوت ناعادلانه سوق می‌دهد. نتیجه این فرایند آن است که دانش‌آموز احساس بی‌اعتمادی به خود پیدا کرده، اضطراب و شرمندگی را تجربه می‌کند و مشارکت فعال او در یادگیری و تعاملات اجتماعی کاهش می‌یابد.

۵.۲. تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها

وقتی معلمان به بررسی دانش‌آموزانی می‌پردازند که در شرایط دشوار اقتصادی زندگی می‌کنند، پرسش عدالت توزیعی این است که آیا امکانات و فرصت‌هایی که در کلاس و مدرسه ارائه می‌شود، به گونه‌ای تنظیم شده است که این دانش‌آموزان نیز بتوانند به همان سطح توانایی اخلاقی، اجتماعی و آموزشی دست یابند؟ معلمان در پاسخ به این سؤال به گفتارهایی اشاره کرده‌اند که در دو مضمون و در قالب جدول ۳- سازماندهی شده و در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

جدول (۳): مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر ۲

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	نمونه گفتارها
تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها	محدودیت در فرصت‌های آموزشی و یادگیری	دسترسی ناکافی به منابع آموزشی، محدودیت در کلاس‌های تقویتی و تکمیلی، تفاوت در کیفیت آموزش ارائه‌شده، کمبود فرصت برای تمرین و یادگیری فردی، وجود نابرابری در حمایت نظام آموزشی از دانش‌آموزان	عدم دسترسی به کتاب‌ها، ابزارها یا فناوری آموزشی باعث شده برخی دانش‌آموزان در پیگیری درس‌ها عقب بمانند. حتی با تدابیر حمایتی، آنها فرصت تمرین کافی ندارند. من متوجه شدم که این محدودیت‌ها احساس محرومیت و اضطراب ایجاد می‌کند و بر مشارکت اخلاقی و تعاملشان در کلاس تأثیر می‌گذارد (M3).
	محدودیت در مشارکت جمعی و فعالیت گروهی	محدودیت تعامل دانش‌آموز با همسالان به دلیل فقر، تأثیر محدودیت‌ها بر توسعه مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموز، احساس طردشدگی یا کم‌ارزشی در موقعیت‌های گروهی	برخی دانش‌آموزان نمی‌توانند در پروژه‌های تیمی یا بازی‌های مشارکتی حضور فعال داشته باشند، زیرا از قبل محدودیت‌هایی در دسترسی به منابع یا حمایت لازم وجود دارد. وقتی نمی‌توانند نقش‌های رهبری یا مسئولیت بگیرند، انگیزه و اعتماد به نفسشان کاهش می‌یابد و حس مشارکت اجتماعی ضعیف می‌شود (M11).



۱۴۵

فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر؛ یک مطالعه کیفی

۵. ۲. ۱. محدودیت در فرصت‌های آموزشی و یادگیری

بر اساس جدول ۳، نخستین مضمون سازمان‌دهنده در ذیل مضمون فراگیر «تخریب عدالت

توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها»، «محدودیت در فرصت‌های آموزشی و یادگیری» است. این مضمون از مضامین پایه‌ای شامل «دسترسی ناکافی به کلاس‌های تقویتی و فعالیت‌های آموزشی»، «محدودیت در استفاده از منابع آموزشی»، «تأخیر در یادگیری دروس»، «کاهش اعتمادبه‌نفس تحصیلی» و «نابرابری در فرصت تمرین و یادگیری» شکل گرفته است. در همین رابطه یکی از معلمان بیان کرد: «من در کلاس متوجه شدم برخی دانش‌آموزان به دلیل مشکلات مالی و محدودیت منابع، نمی‌توانند به کلاس‌های تقویتی یا فعالیت‌های آموزشی اضافی دسترسی داشته باشند. این دانش‌آموزان گاهی در درک درس‌ها دچار تأخیر می‌شوند و اعتماد به نفس‌شان کاهش می‌یابد. حتی وقتی علاقه‌مند هستند، فرصت کافی برای تمرین ندارند. من سعی می‌کنم فعالیت‌های جایگزین ارائه کنم، اما همچنان واضح است که دسترسی نابرابر باعث ایجاد نارضایتی و احساس ناتوانی در این دانش‌آموزان می‌شود» (M4). معلم دیگری نیز اظهار داشت: «دانش‌آموزانی را دیدم که نمی‌توانند در پروژه‌های گروهی یا کلاس‌های ویژه شرکت کنند، زیرا خانواده‌هایشان توان مالی ندارند. این محدودیت‌ها باعث می‌شود بعضی دانش‌آموزان از فرصت یادگیری واقعی محروم شوند. من شاهد تلاش‌های فردی‌شان هستم و می‌دانم اگر منابع برابر می‌بود، این دانش‌آموزان می‌توانستند استعدادهای بیشتری نشان دهند» (M9).

این مضامین پایه نشان می‌دهد که محدودیت اقتصادی خانواده‌ها به‌طور مستقیم به محدود شدن تجربه آموزشی دانش‌آموزان منجر می‌شود؛ به‌گونه‌ای که دسترسی به فرصت‌های یادگیری برای همه به شکل برابر فراهم نیست. در نتیجه، فقر نه تنها یک وضعیت اقتصادی، بلکه یک عامل مؤثر در شکل‌گیری نابرابری آموزشی در سطح تجربه زیسته دانش‌آموزان است. بنابراین، این محدودیت‌ها نشان‌دهنده ناکامی سیستم آموزشی در تحقق عدالت توزیعی و ایجاد فرصت‌های برابر برای همه دانش‌آموزان است و معلمان در این زمینه شاهد پیامدهای رفتاری، عاطفی و اخلاقی آن هستند. در واقع، ایده با دیدگاه‌های مرتبط با عدالت آموزشی را تأیید می‌کند که معتقدند «عدالت صرفاً به معنای دسترسی برابر صوری نیست، بلکه به معنای امکان واقعی مشارکت در فرآیند یادگیری است» (Lamont, 1996, p. 3; Ben-Shahar, 2015, p. 412).

۵.۲.۲. محدودیت در مشارکت جمعی و فعالیت گروهی

براساس نگاه معلمان، تخریب عدالت توزیعی موجب ایجاد محدودیت در مشارکت‌های جمعی دانش‌آموزان فقیر و کم‌برخوردار شده است. در همین رابطه معلمی بیان می‌کرد: «بارها دیده‌ام

دانش‌آموزان فقیر هنگام شروع فعالیت‌های گروهی در کلاس، گوشه‌ای می‌نشینند و منتظر می‌مانند تا گروهی آنها را بپذیرد. حتی وقتی اعلام می‌کنم هر کسی می‌تواند گروهش را انتخاب کند، آنها سراغ کسی نمی‌روند. احساس می‌کنم بیشتر یک احتیاط درونی دارند؛ انگار نمی‌خواهند مزاحم شوند یا فشار اضافی ایجاد کنند. این نوع عقب‌کشیدن باعث می‌شود کمتر وارد همکاری‌های واقعی شوند» (M10). در همین رابطه، معلم دیگری می‌گوید: «در برخی پروژه‌ها، خانواده‌ها باید برای ابزار یا وسایل ساده کمک کنند. دانش‌آموزان کم‌برخوردار به‌طور خودکار از فعالیت کنار می‌کشند؛ هیچ‌کس آنها را حذف نکرده، اما خودشان احساس می‌کنند نمی‌توانند مسئولیت بگیرند. این کناره‌گیری تدریجاً آنها را از مسیر یادگیری مهارت‌های مشارکتی دور می‌کند» (M15). معلم سومی با تأکید بر گفتارهای دو مشارکت‌کننده قبلی و اشاره به دوری کردن خود دانش‌آموز کم‌برخوردار از همسالان و همکلاسی‌ها می‌گفت: «وقتی بازی‌های گروهی برگزار می‌کنیم، بعضی دانش‌آموزان فقیر از همان ابتدا نقش‌های کم‌تحرك‌تر یا حاشیه‌ای انتخاب می‌کنند. نه به دلیل نپذیرفتن دیگران، بلکه چون فکر می‌کنند سطح آماده‌سازی‌شان کمتر است. این حسی که دانش‌آموز دارد، در بلندمدت به کاهش مهارت‌های بین‌فردی و احساس مشارکت فعال آنها منجر می‌شود» (M14).

این سه پاره‌گفتار نشان می‌دهد که فقر نوعی «خودکناره‌گیری اجتماعی» در ذهن دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مستقل از قضاوت مستقیم دیگران است. بنابراین در اینجا مسئله اصلی، صرفاً برچسب خوردن نیست؛ بلکه درونی شدن محدودیت‌ها است. دانش‌آموزان فقیر حتی در محیط‌هایی بدون طرد آشکار، با نوعی احتیاط، تردید و واهمه آرام مواجه‌اند که مشارکت جمعی آنها را محدود می‌کند. با وجود این، سه نکته اساسی قابل تأمل است؛ نخست، معلمان توصیف می‌کنند که دانش‌آموزان کم‌برخوردار در انتخاب گروه، نقش یا فعالیت، فعالانه وارد نمی‌شوند. آنها اغلب منتظر می‌مانند تا دیگران آنها را دعوت کنند. این رفتار نشان‌دهنده شکل‌گیری نوعی هراس خفیف از ایجاد بار اضافی بر گروه یا ناتوانی در ایفای نقش مؤثر است. دوم، این محدودیت‌ها الزاماً بیرونی نیستند؛ بلکه نابرابری منابع و آمادگی قبلی باعث می‌شود دانش‌آموز احساس کند مشارکتش ناقص یا کم‌اثر خواهد بود. این امر او را از موقعیت‌های یادگیری همکارانه دور می‌کند؛ موقعیت‌هایی که یکی از اصلی‌ترین فضاهای شکل‌گیری اخلاق عملی، همیاری و مسئولیت‌پذیری‌اند. سوم، انتخاب نقش‌های حاشیه‌ای نشان می‌دهد که فقر قادر است الگوی مشارکت را از درون شکل دهد: دانش‌آموز به تدریج یاد می‌گیرد کمتر در مرکز باشد، کمتر



مسئولیت بگیرد و کمتر وارد تعامل پیچیده شود. این امر مهارت‌های اجتماعی، توان گفت‌وگو، مذاکره و همکاری را که بخش مهمی از رشد اخلاقی هستند، محدود می‌کند. در مجموع، این تحلیل نشان می‌دهد که محدودیت در مشارکت‌های گروهی پیامد مستقیم نابرابری فرصت‌هاست؛ نه به دلیل قضاوت بیرونی، بلکه به دلیل بازتعریف جایگاه خود توسط دانش‌آموز در ساختار آموزشی نابرابر. در واقع، وضعیت، مسیر رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموز را محدود و تجربه مشارکت را از یک «حق» به یک «موقعیت پرریسک» برای او تبدیل می‌کند.

۳.۵. چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار

به‌طور کلی، «چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار هنگامی رخ می‌دهند که فرد با گزینه‌هایی مواجه است که هر یک از نظر اخلاقی قابل توجه‌اند، اما همزمان نمی‌توان همه آنها را برگزید» (Ehrich et al., 2011, 2011, p. 180). در واقع، انتخاب‌های اخلاقی غالباً میان گزینه‌هایی قرار دارند که هر یک با پیامدهای متفاوت فرد را مجبور می‌کنند میان حداقل دو مسیر قابل توجه اخلاقی تصمیم بگیرد. بررسی این چالش‌ها، «درک عمیق‌تری از فرآیندهای تصمیم‌گیری اخلاقی و نحوه مواجهه افراد با مسائل پیچیده فراهم می‌کند و نشان می‌دهد چگونه ارزش‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی در شرایط واقعی به تعادل می‌رسند» (Ehrich et al., 2011, pp. 173). بخشی از تحلیل گفتارهای معلمان و مضامین مستخرج از آنها تأکید بر همین چالش‌ها دارد. در ادامه به دو مضمون سازمان‌دهنده «مسئولیت‌پذیری زود هنگام و بزرگسالی اجباری» و «رشد افراطی اخلاق مراقبتی و ترجیح دیگران بر خود» که از داده‌ها بر ساخت شده، پرداخته می‌شود.

جدول (۴): مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر ۲

نمونه گفتارها	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
یکی از دانش‌آموزان من به دلیل شرایط اقتصادی خانواده، مجبور بود بعد از مدرسه کار کند. حتی	نگرانی دائمی دانش‌آموز درباره مسائل مالی خانواده، اولویت‌دادن به نیازهای خانواده به جای رفع نیازهای	مسئولیت‌پذیری زود هنگام و بزرگسالی اجباری	چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار



۱۴۹

فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش آموزان زیست کرده در فقر؛ یک مطالعه کیفی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	نمونه گفتارها
		شخصی (بازی و سرگرمی)، اقدام به تصمیم‌گیری فراتر از سن خودش، پذیرش مسئولیت‌های اخلاقی بزرگسالان، ناتوانی در تجربه کامل کودکی و نوجوانی، ایفای نقش حمایتی برای خواهر و برادر کوچک‌تر	در کلاس، نگران مسائل خانه بود و تمرکز کامل نداشت. در واقع، تلاشش حتی زمانی که من خواستم کمکش کنم و قبول نکرد این بود که خانواده‌ش رو خودش مدیریت کنه (M7).
	رشد افراطی اخلاق مراقبتی و ترجیح دیگران بر خود	احساس مسئولیت بزرگ‌تر از سن نسبت به مراقبت از دیگران، نادیده گرفتن نیازهای خود برای رضایت اطرافیان، ترجیح خیر جمعی به هزینه خیر فردی، احساس ارزشمندی تنها هنگام کمک به دیگران، کاهش مرزگذاری شخصی در روابط با دیگران	دانش‌آموزی را دیدم که با وجود کمبود امکانات شخصی، همواره وسایل خود را با دیگران تقسیم می‌کرد و نیازهای دوستان را بر نیازهای خود ترجیح می‌داد. او در بازی‌ها و تکالیف به دیگران کمک می‌کرد و حتی وقتی خودش به کمک نیاز داشت، دیگران را در اولویت قرار می‌داد (M12).

۵. ۳. ۱. مسئولیت‌پذیری زودهنگام و بزرگسالی اجباری

براساس جدول ۴، در مضمون سازمان دهنده «مسئولیت‌پذیری زودهنگام و بزرگسالی اجباری» تأکید بر این است که دانش‌آموز کم‌برخوردار ناگزیر به پذیرش نقش‌های بزرگسالانه و تصمیم‌گیری‌های دشوار می‌شود. این مضمون از مضامین پایه‌ای همچون «نگرانی دائمی درباره مسائل مالی خانواده»، «اولویت‌دادن به نیازهای خانواده به جای نیازهای شخصی»، «تصمیم‌گیری فراتر از سن»، «پذیرش مسئولیت‌های اخلاقی بزرگسالانه»، «ناتوانی در تجربه

کامل کودکی و نوجوانی» و «ایفای نقش حمایتی برای خواهر و برادر کوچک‌تر» شکل گرفته است. در همین رابطه، معلمی با اشاره به نگرانی دائمی دانش‌آموزان درباره وضعیت اقتصادی خانواده بیان کرد: «دانش‌آموزی داشتم که همیشه نگران خانواده‌اش بود و گاهی مجبور می‌شد تکالیف مدرسه را کنار بگذارد تا به خواهر و برادر کوچک‌ترش کمک کند. او تصمیم‌های سختی می‌گرفت و حتی وقتی فرصتی برای بازی داشت، مسئولیت‌های خانواده را اولویت می‌داد» (M5). این پاره‌گفتار نشان می‌دهد که دانش‌آموز، نیازهای خانواده را جایگزین بخشی از نیازهای شخصی خود مانند بازی، استراحت و سرگرمی می‌کند و ناچار است فراتر از اقتضائات سنی خود تصمیم‌گیری کند.

معلم دیگری نیز با تأکید بر پذیرش مسئولیت‌های اخلاقی بزرگسالانه می‌گفت: «یکی از دانش‌آموزان من به دلیل شرایط اقتصادی خانواده، مجبور بود بعد از مدرسه کار کند تا به والدین کمک کند. حتی در کلاس، نگران مسائل خانه بود و تمرکز کامل نداشت. این رفتار نشان می‌دهد کودک مسئولیت‌های فراتر از سن خود را پذیرفته و مقاومت می‌کند تا خانواده و خود را مدیریت کند» (M11). همچنین یکی دیگر از معلمان بیان کرد: «دانش‌آموزی را دیدم که همیشه قبل از انجام کارهای شخصی، نیازهای خانواده را برآورده می‌کرد. او تلاش می‌کرد خواهر و برادران کوچک‌ترش را بر خودش اولویت دهد؛ چون معتقد بود که آنها مهم‌تر هستند و نسبت به آنها وظیفه دارد» (M14).

این پاره‌گفتارها به دو نکته اساسی اشاره دارند. نخست؛ نشان می‌دهند دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، علاوه بر انجام وظایف تحصیلی، درگیر مسئولیت‌های خانوادگی و اخلاقی گسترده‌ای نیز هستند. در نتیجه، تجربه فقر برای برخی از آنان با نوعی «بزرگسالی اجباری» همراه می‌شود که در آن کودک پیش از تجربه کامل کودکی، ناگزیر به ایفای نقش حمایتی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های دشوار است. در همین راستا، برخی پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که «کودکان زیست‌کرده در فقر، در مواجهه با محدودیت‌ها و محرومیت‌های محیطی، مسئولیت‌هایی فراتر از سن خود را برعهده می‌گیرند و درگیر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی پیچیده می‌شوند» (Carnevale & Montreuil, 2017, p. 7).

نکته دیگر این است که «مسئولیت‌پذیری زودهنگام و بزرگسالی اجباری» محصول تعامل پیچیده‌ای میان شرایط ساختاری فقر و ظرفیت اخلاقی دانش‌آموز است. دانش‌آموز در چنین موقعیتی مجبور می‌شود بین نیازهای شخصی خود و نیازهای خانواده تعادل برقرار کند،

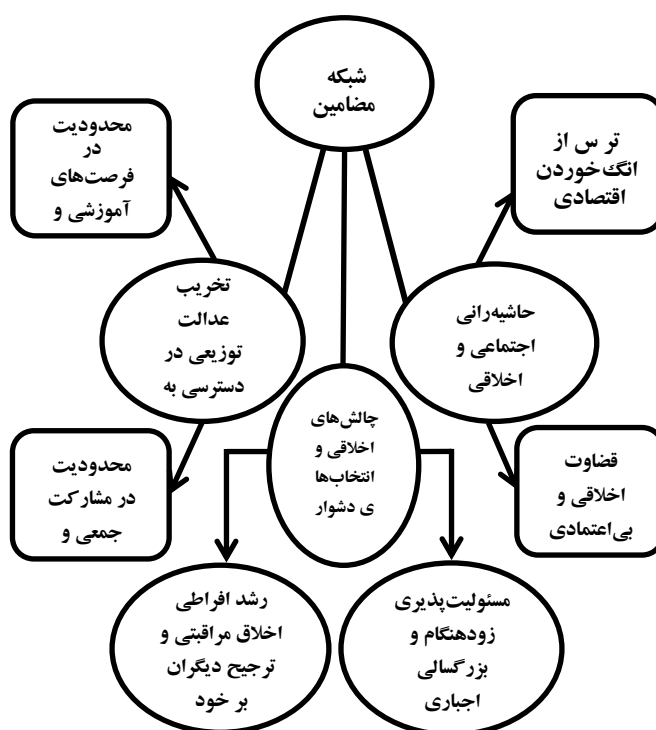
تصمیم‌های دشوار بگیرد و نقش‌های بزرگسالانه را پیش از موعد بر عهده بگیرد. تجربه زودرس مسئولیت، توانایی اخلاقی دانش‌آموز را تقویت می‌کند و مهارت‌های تصمیم‌گیری، همدلی و مدیریت بحران را در او پرورش می‌دهد. در عین حال، این تجربه محدودیت‌هایی بر فرصت تجربه کامل کودکی، بازی، سرگرمی و رشد فردی اعمال کرده و منجر به تعارض میان توانایی اخلاقی در جامعه و فرصت‌های رشد شخصی آنها می‌شود. بنابراین، این مضمون نه تنها یک واکنش به فشارهای محیطی و اقتصادی است، بلکه نمایانگر ظرفیت اخلاقی بالای دانش‌آموز برای مدیریت موقعیت‌های دشوار و ایفای نقش حمایتی برای اعضای خانواده است.

۵. ۳. ۲۰. رشد افراطی اخلاق مراقبتی و ترجیح دیگران بر خود

مضمون سازمان‌دهنده «رشد افراطی اخلاق مراقبتی و ترجیح دیگران بر خود» بر این نکته تأکید دارد که برخی دانش‌آموزان در شرایط کمبود منابع، نیازهای دیگران را بر نیازهای شخصی خود مقدم می‌دانند. این مضمون از مضامین پایه‌ای همچون «احساس مسئولیت بزرگ‌تر از سن نسبت به دیگران»، «نادیده گرفتن نیازهای شخصی برای رضایت اطرافیان»، «ترجیح خیر جمعی به هزینه خیر فردی»، «احساس ارزشمندی هنگام کمک به دیگران» و «کاهش مرزگذاری شخصی در روابط» شکل گرفته است. در همین رابطه، یکی از معلمان چنین وضعیتی را این‌گونه توصیف می‌کرد: «عمدتاً دانش‌آموزانی که به لحاظ مالی خوب نیستند، مسئولیت دیگران را راحت‌تر به دوش می‌کشند. انگار از قبل پذیرفته‌اند که باید بار جمع را به دوش بگیرند. بارها دیدم بدون اینکه از آنها درخواستی بشود، وسایلشان را به هم‌کلاسی دیگر می‌دهند، حتی اگر خودشان کمبود داشته باشند» (M3). این پاره‌گفتار نشان می‌دهد که برخی دانش‌آموزان، حتی در شرایط کمبود شخصی، نیازهای دیگران را بر نیازهای خود ترجیح می‌دهند و مراقبت از دیگران را بخشی از مسئولیت روزمره خود تلقی می‌کنند. در همین راستا، نظریه «اخلاق مراقبتی» گیلیگان نیز نشان می‌دهد که «برخی کودکان و نوجوانان در شرایط نابرابر، احساس تعهد اخلاقی شدیدی به رفع نیازهای دیگران پیدا می‌کنند و حتی خود را مسئول حفظ روابط، آرامش و رفاه اطرافیان می‌دانند» (Gilligan, 1982, p. 73). در همین راستا و در ادبیات نظری، هرچند مراقبت می‌تواند بخشی از رشد اخلاقی سالم باشد، اما برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در شرایط فشار ساختاری، اخلاق مراقبت ممکن است با نوعی فرسایش فردی همراه شود. نادینگز توضیح می‌دهد که «کودک زمانی دچار فرسایش اخلاقی می‌شود که نقش مراقبت‌کننده را نه از سر انتخاب، بلکه تحت فشار و بی‌قدرتی



پذیرا شود» (Noddings, 2013, p. 112). نمونه دیگری از این وضعیت در گفتار معلمی دیده می‌شود که می‌گوید: «دانش‌آموزی دارم که در کارهای گروهی برای اینکه کسی ناراحت نشود، از مشارکت کنار می‌کشد. یاد گرفته که نیازهای خودش را بی‌اهمیت بداند» (M8). همچنین معلم دیگری نیز بیان می‌کند: «دانش‌آموزی داشتم که ارزش خودش را فقط در کمک به دیگران می‌دید. اگر مجبور می‌شد روی کار خودش تمرکز کند، بی‌قرار می‌شد. انگار مراقبت برای او تنها راه دیده‌شدن بود» (M12). هر دو پاره‌گفتار به مضمون پایه «نادیده‌گرفتن نیازهای شخصی برای رضایت دیگران» اشاره دارد؛ وضعیتی که در آن دانش‌آموز برای حفظ روابط اجتماعی، خواسته‌ها و ترجیحات شخصی خود را کنار می‌گذارد. این ایده نظریه ترونتو را تأیید می‌کند که معتقد است «این وضعیت مراقبت در زمینه بی‌قدرتی است؛ به معنای شرایطی که فرد، مراقبت از دیگران را تنها مسیر حفظ جایگاه خود در روابط اجتماعی می‌بیند» (Tronto, 1993, p. 141).



شکل ۱: شبکه مضامین فهم اخلاقی معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر

نتیجه‌گیری

تحلیل مضمون گفتارهای معلمان نشان داد که فهم اخلاقی آنان از دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، حول سه مضمون فراگیر «حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی»، «تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها» و «چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار» شکل گرفته است. این مضامین نشان می‌دهد که فقر در تجربه دانش‌آموزان صرفاً به کمبود منابع اقتصادی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و مشارکتی زندگی آنان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مضمون فراگیر «حاشیه‌رانی اجتماعی و اخلاقی»، دو مضمون سازمان‌دهنده «ترس از انگ خوردن اقتصادی» و «قضاوت اخلاقی و بی‌اعتمادی» نشان داد که دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، در بسیاری از موقعیت‌های مدرسه با تجربه پنهان‌سازی وضعیت اقتصادی، احساس شرمندگی، نگرانی از قضاوت دیگران و کاهش مشارکت اجتماعی مواجه هستند. یافته‌ها بیانگر آن بود که برخی از این دانش‌آموزان برای دور ماندن از برجسب‌های اقتصادی، از حضور فعال در روابط اجتماعی و فعالیت‌های مدرسه فاصله می‌گیرند و در مواردی نیز رفتار و شکست‌های آنان به ویژگی‌های شخصیتی و خانوادگی نسبت داده می‌شود. این وضعیت، تجربه‌ای از طرد اجتماعی و کاهش احساس تعلق در محیط مدرسه را برای آنان شکل می‌دهد. در مضمون فراگیر «تخریب عدالت توزیعی در دسترسی به فرصت‌ها»، دو مضمون سازمان‌دهنده «محدودیت در فرصت‌های آموزشی و یادگیری» و «محدودیت در مشارکت جمعی و فعالیت گروهی» نشان داد که فقر، فرصت‌های یادگیری و مشارکت را به شکل نابرابر توزیع می‌کند. محدودیت در دسترسی به کلاس‌های تقویتی، ابزارهای آموزشی، پروژه‌های گروهی و فرصت‌های مشارکتی سبب می‌شود برخی دانش‌آموزان، با وجود علاقه و توانایی، نتوانند به شکل برابر در فرآیند یادگیری حضور داشته باشند. همچنین یافته‌ها نشان داد که نابرابری اقتصادی، به تدریج بر الگوی تعامل اجتماعی دانش‌آموزان نیز اثر گذاشته و آنان را به سمت نقش‌های حاشیه‌ای و مشارکت محدود سوق می‌دهد. در مضمون فراگیر «چالش‌های اخلاقی و انتخاب‌های دشوار» نیز دو مضمون سازمان‌دهنده «مسئولیت‌پذیری زود هنگام و بزرگسالی اجباری» و «رشد افراطی اخلاق مراقبتی و ترجیح دیگران بر خود» بر ساخت شد. یافته‌ها نشان داد که برخی دانش‌آموزان زیست‌کرده در فقر، پیش از تجربه کامل کودکی و نوجوانی، ناگزیر به پذیرش مسئولیت‌های خانوادگی و تصمیم‌گیری‌های فراتر از سن خود می‌شوند. همچنین برخی از آنان برای حفظ روابط اجتماعی و حمایت از دیگران، نیازها و خواسته‌های شخصی خود را



نادیده می‌گیرند و احساس ارزشمندی خود را در مراقبت از دیگران جست‌وجو می‌کنند. این وضعیت نشان می‌دهد که تجربه فقر، دانش‌آموز را در معرض موقعیت‌های اخلاقی پیچیده و انتخاب‌های دشوار قرار می‌دهد.

براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی، علاوه بر توجه به حمایت‌های آموزشی، به ابعاد اجتماعی و اخلاقی تجربه فقر نیز توجه کنند. طراحی برنامه‌های حمایتی برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان کم‌برخوردار در فعالیت‌های آموزشی و گروهی، کاهش زمینه‌های انگ‌زنی اقتصادی در مدرسه، تقویت خدمات مشاوره‌ای و آموزش معلمان درباره پیامدهای اخلاقی و اجتماعی فقر، می‌تواند بخشی از این مداخلات باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تجربه زیسته خود دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان نیز مورد بررسی قرار گیرد تا ابعاد مختلف این مسئله با عمق بیشتری تحلیل شود. در نهایت اینکه پژوهش حاضر با این محدودیت مواجهه است که تنها بر تجربه و فهم اخلاقی معلمان مدارس دولتی شهر اصفهان متمرکز بوده است؛ بنابراین تعمیم یافته‌ها به سایر شهرها، مدارس غیردولتی یا دیگر گروه‌های آموزشی باید با احتیاط انجام شود. همچنین داده‌های پژوهش صرفاً از طریق مصاحبه با معلمان گردآوری شده و دیدگاه دانش‌آموزان و خانواده‌ها به‌صورت مستقیم مورد بررسی قرار نگرفته است. از سوی دیگر، ماهیت کیفی پژوهش سبب می‌شود یافته‌ها بیشتر ناظر بر فهم عمیق تجربه‌ها و نه تعمیم آماری نتایج باشد.

فهرست منابع

- جعفریان، مجید. (۱۴۰۰). تجربه اخلاقی دختران مجرد سن بالا از تجربی در مواجهه اجتماعی؛ یک مطالعه کیفی. اخلاق پژوهی، ۵(۱۶)، ۱۰۵-۱۳۲. DOI: 10.22034/ethics.2023.50516.1572
- شیری، محمد و همکاران. (۱۴۰۲). فقر چندبعدی کودکان ایران از منظر اهداف توسعه پایدار. پژوهش‌ها و چشم‌اندازهای اقتصادی، ۲۳(۱)، ۱-۲۸. DOI: 20.1001.1.17356768.1402.23.1.1.3
- راغفر، حسین؛ یوسفوند، فاطمه. (۱۳۹۴). فقر کودک با تأکید بر اشتغال و اوقات فراغت: مطالعه موردی شهر تهران-۱۳۹۰. تحلیل‌های اقتصادی توسعه ایران، ۳(۱۳)، ۹-۳۶. DOI: 10.22051/edp.2016.2463
- واعظی، کیمیا؛ سعیدنژاد، روناک. (۱۳۹۸). فقر کودک؛ علل و پیامدها. آفاق علوم انسانی، ش ۲۸،

- Ben Shahr, T. H. (2015). Distributive Justice in Education and Conflicting Interests: Not (Remotely) as Bad as you Think. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 491–509. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12122>.
- Bessell, S. (2022). Child poverty, capabilities and public policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(4), 545–561. DOI: <https://doi.org/10.1080/19452829.2021.2015558>.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Cabezas, M., & Pitillas, C. (2019). Beyond the Material Wounds of Child Poverty: The Conceptualization of Child Poverty as Moral Damage. In *Philosophy and Child Poverty: Reflections on the Ethics and Politics of Poor Children and their Families*. Springer.
- Carnevale, F. A., Montreuil, M., & Saint-Laurent. (2017). The Moral Experiences of Children Living in Poverty: A Focused Ethnography. *Journal of Childhood Studies*, 42(2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17837>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Journal of Educational Administration*, 49(2/3), 173-185. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578231111129012>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. DOI: <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gorski, P. C. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Lamont, J. (1996). Distributive Justice. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2002/entries/justice-distributiv>.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Schweiger, G. (2019). Ethics, poverty and children's vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13(3), 288–301. DOI: <https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1593480>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

