

عوامل موثر بر مشارکت بخش خصوصی - دولتی در مدارس ابتدایی شهر تهران

دکتر محمد حسن حسنی شلمانی*

چکیده

پژوهش حاضر در پی ارائه عواملی است که نقش مشارکت بخش خصوصی - دولتی را در مدارس ابتدایی نشان دهد. به همین منظور با بهره‌گیری از رویکردهای نهادی برگرفته از تئوریهای مرتبط در حوزه مدیریت و اقتصاد که دارای نظراتی در زمینه مشارکت بخش خصوصی - دولتی هستند یا پایداری مشارکت در سازمانها را نشان می‌دهند، عواملی استخراج شده تا میزان مشارکت پذیری بخش خصوصی - دولتی را در مدارس ابتدایی بیان کند. معیار تعیین این مشارکت پذیری، یافته‌های بیان شده در تئوریهاست. با توجه به اهداف سند چشم‌انداز و سیاستهای کلی ابلاغی در برنامه‌های پنجساله چهارم و پنجم توسعه (۱۳۹۰-۱۳۹۴) و تأکید در ماده ۲۱۴ برنامه پنجم توسعه به‌ویژه سیاستهای کلی اصل ۴۴ قانون اساسی، به منظور تحقق بخشیدن به اهداف سیاستگذاریهای در نظر گرفته شده در آموزش و پرورش نیازمند تعیین عواملی هستیم که بتواند میزان مشارکت بخش خصوصی - دولتی را در مدیران آموزش و پرورش نشان دهد. تعیین عواملی که مشارکت بخش خصوصی - دولتی را نشان دهد کمک می‌کند تا برای تحقق یافتن سیاستگذاریهای آموزشی مبتنی بر اسناد بالادستی بتوان از این عوامل در مدارس بهره‌مند شد. با توجه به تئوریهای مرتبط در حوزه مدیریت و اقتصاد و اهداف مشارکت بخش خصوصی - دولتی، ۹ مؤلفه از مبانی نظری استخراج شد. پس از انجام گرفتن پژوهش روی ۴۳۲ نفر از مدیران مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران و با بهره‌گیری از تحلیل عاملی، ۸ مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت. ۸ مؤلفه استخراج شده عبارت‌اند از: ارزشهای مشارکتی، ساختار مشارکتی، رهبری توزیعی، توانمندسازی، مالکیت روانشناختی، پرداخت مشارکتی، مناسبات و نظارت درونی.

کلید واژه‌ها: مشارکت بخش خصوصی - دولتی، مالکیت، رویکرد نهادی، مؤلفه‌های مشارکت

بخش خصوصی - دولتی

تاریخ دریافت: ۹۱/۸/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۳۰

hassani_1382@yahoo.com

* دکتری مدیریت آموزشی، کارشناس پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

مقدمه

مشارکت موضوعی است که همواره در ابعاد مختلف در نظامهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی وجود داشته است. مشارکت در مدیریت را نیز می‌توان در تئوریهای کلاسیک مدیریت و تئوریهای انسان‌گرایانه مدیریت و مدیریت هزاره سوم جستجو کرد. دلیل آن این است که انسان از ابتدای خلقت تمایل به مشارکت در اجتماع داشته است. فلسفه زیربنایی که مبنای این بررسی قرار گرفته است در پی اثبات فطری بودن یا اکتسابی بودن مشارکت نیست، بلکه در پی نمایاندن سودمندی مشارکت و مزایای بسیار آن است که در نهایت سبب برطرف شدن نیازها می‌شود. از نیازهای اولیه (فیزیولوژیک) برای تأمین غذا و مسکن گرفته تا نیازهای ایمنی در برابر بلاهای طبیعی و امنیت اجتماعی و نیازهای سطح بالاتر مانند تعلق‌پذیری و کار گروهی و نیاز به احترام متقابل و خودشکوفایی مشارکت اهمیت خود را بیش از پیش نشان می‌دهد. در اینجا توصیف مشارکت با توجه به توصیف یک جامعه آرمانی نیست، بلکه مشارکت کاربرد ساده خلاقانه‌ای است که برای تعامل انسانی و زندگی در هر جامعه لازم است. اهمیت مشارکت در کار تیمی به قدری مورد توجه قرار گرفته است که روانشناسان اجتماعی مانند دویچ و کراوس^۱ (نقل از کتبی، ۱۳۷۴، ۲) معتقدند که کشف توانمندیها و پویاییهای گروه، سهم عظیم دستاوردها و تأثیرات اجتماعی را به خوبی نشان داده است. اندیشمندانی بزرگ چون دیویی در ترسیم یک جامعه دموکراتیک، مشارکت افراد در جامعه را عاملی مهم تلقی می‌کرده‌اند. از نظر وی جامعه دموکراتیک جامعه‌ای است متعادل و یکپارچه که بر تفاهم دوسویه استوار است. تجربه گروهی، کوشش مشترکی است که در آن همه شرکت‌کنندگان در تجارب یکدیگر سهیم می‌شوند. هر اندازه مشارکت بیشتر باشد، امکان رشد افزون‌تر می‌شود. انسانها در تلاش خویش برای زیستن درمی‌یابند که زندگی گروهی یا مشارکت، به مؤثرترین وجهی به رفاه و تداوم حیات آنان کمک می‌کند. جامعه آموزشی دیویی که بر فعالیت‌های مشترک دوسویه مبتنی بود به گونه‌ای طرح‌ریزی شده بود که کانون دموکراسی مشارکتی را تشکیل دهد (گوته، ۱۳۸۰، ۱۴۰) اما آنچه منجر به پایداری این تلاش گروهی می‌شود این است که حقوق مالکیت در این تلاش مورد احترام واقع گردد، به طوری که اگر نهاد مالکیت و احترام به آن، در جامعه‌ای ضعیف باشد و از ساختار قوی برخوردار نباشد، خصوصی سازی و واگذاری امور به بخش غیردولتی در آن جامعه شکست خواهد خورد.

1. Deutsch, M. & Krauss, R. M.

کوز^۱ در نظریه هزینه مبادلاتی^۲ معتقد است: به منظور افزایش کارایی در یک سیستم لازم است نهادهایی تقویت شوند که بتوانند هزینه‌های فعالیت خود را کاهش دهند. وی معتقد است که اگر هزینه انجام یافته در یک داد و ستد بیشتر از سود آن باشد؛ آن فعالیت اتفاق نمی‌افتد. وی ادامه می‌دهد هنگامی که فرایند کار پرهزینه باشد و حقوق مالکیت بصورتی ضعیف مورد حمایت قرار گیرد قراردادهای به سختی تعیین و اجرا می‌شوند و هزینه فعالیت افزایش می‌یابد (به نقل از شیرلی^۳، ۲۰۰۸).

تقویت مدیریت کارا در آموزش و پرورش و تعریف حق مالکیت و احترام به آن، در قالب مشارکت نهادهای آموزشی با هدف مشارکت بخش خصوصی_دولتی، امکان تقویت تجاری‌سازی آموزش با هدف رقابت آموزشی و واگذاری امور به بخش غیردولتی را فراهم خواهد نمود.

بیان مسئله

محدودیت شدید منابع مالی دولتی یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در عدم تعادل میان امکانات آموزش و پرورش و انتظارات جامعه است. لذا برای دستیابی به اهداف و راهبردهای کلان آموزش و پرورش و به منظور کسب رتبه اول در منطقه تا سال ۱۴۰۴ و دستیابی به کشوری که در مسیر توسعه قرارگیرد، لازم است که سیاستها و برنامه‌هایی ویژه طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شوند. برنامه‌هایی که سبب ارتقای کارایی، توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تقویت مشارکت اثربخش و مسئولیت‌پذیری مردم در آموزش و پرورش شوند. با استناد به راهکارهای عملی که بانک جهانی با همکاری یونیسف و یونسکو به منظور حذف شهریه از مدارس ابتدایی ارائه داده، تقویت مدیریت مدارس و پاسخگویی مدارس را در حکم یکی از راههای عملی این مهم دانسته‌اند. برای دستیابی به این هدف سازوکار پشتیبانی از کارایی و شفافیت^۴ در مدارس را برای تخصیص و اداره منابع، جایگزین شهریه کرده ضمن آنکه تقویت مالکیت تیمی و حمایت از مدارس و بهبود مدیریت آموزشی و نظارت را برای دستیابی به آن مورد توجه قرار داده‌اند (بانک بین المللی بازسازی و توسعه و یونیسف، ۲۰۰۹، ۱۷-۱۶). لذا برای پشتیبانی از کارایی و شفافیت؛ استفاده از مشارکت بخش خصوصی_دولتی، ضمن آنکه سبب مشارکت معلمان و افزایش انگیزه^۵ آنان می

۱. کوز، رونالد Ronald Coase (متولد ۱۹۱۰) برنده جایزه نوبل اقتصاد در سال ۱۹۹۱.

2. Theory of transaction costs

۳. Mary M. Shirley، رئیس موسسه رونالد کوز

4. Transparency

۵. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ در بندهای ۱-۱۴ الی ۴-۱۴ به موضوع بهینه سازی نظام پرداخت‌ها مبتنی بر شایستگی‌ها و براساس رویکرد رقابتی و تمهید مقدمات برای افزایش انگیزه آنان با سامانه‌ای مناسب توجه شده است.

شود؛ بهینه سازی نظام پرداختها و کارایی مدارس را نیز افزایش می دهد. همچنین سبب ایجاد رویکرد رقابتی در مدارس و در نتیجه شفافیت در پاسخگویی مدارس برای ذینفعان آموزشی می شود.

این بررسی در پی دستیابی به عواملی است که سبب افزایش سطح مشارکت بخش خصوصی-دولتی در مدارس می شود، به طوری که مدارس بتوانند اثربخشی آموزشی را ارتقا بخشند، زیرا در حال حاضر فاصله میان مدارس و وزارتخانه آموزش و پرورش موجب شده است که مدیران مدارس دولتی برای فعالیت در مدارس به دنبال دریافت اعتبار از بالا باشند و به خواسته های ذینفعان آموزشی در مدارس کم توجه شوند (انصاری، ۱۳۸۹، ۴۲)؛ در نتیجه در پی ارائه مدیریت نوین آموزشی در مدارس نباشند یا تقاضایی برای آن نداشته باشند. در مدارس غیردولتی نیز به دلیل افزایش شهریه، تقاضای محدودی برای این مدارس وجود دارد و این تقاضای محدود امکان وجود رقابت را برای این مدارس به وجود نمی آورد، بنابراین سبب ضعف در ارائه مدیریت مطلوب می شود. در این شرایط ضرورت دارد تا نگاهی نو به مشارکت در مدرسه به منزله جزیی از سیستم وزارتخانه آموزش و پرورش بیندازیم. بدین منظور دستیابی به عواملی که مشارکت بخش خصوصی-دولتی را تبیین کنند، سبب می شود تا بتوانیم مدرسی را ترسیم کنیم که از کارایی و شفافیت برای پاسخگویی دارا باشند.

تأکید اساسی این بررسی در تبیین مدرسی با ویژگیهای مشارکت بخش خصوصی-دولتی بر این است که مدرسه تنها مجری سیاستها و برنامه های دولت نیست، بلکه واحد برنامه ریزی، تصمیم گیری و مدیریت تلقی می شود. در این نوع نگاه هر مدرسه نه در حکم یک واحد تابعه وزارتخانه، بلکه به منزله یک واحد اداری مستقل با شرایط خاص خود و با توانایی تعیین هدفهای خاص خود و برنامه های ویژه برای دستیابی به هدف دیده میشود. به طوری که در پی تأمین منابع مالی براساس تقاضای مشتریان خود و در نتیجه افزایش بهرهوری خود باشند و چون در تأمین منابع مالی مدارس اگر هزینه مربوط به زمین و ساختمان (هزینه های ثابت) از عهده بخش خصوصی سلب شود، هزینه آموزشی کاهش خواهد یافت و بالطبع موجب کاهش شهریه های مدارس خواهد شد. به این ترتیب با افزایش تقاضای آموزشی و افزایش رقابت میان مدارس خصوصی، بهرهوری مدارس نیز ارتقا خواهد یافت. نتیجه اینکه مدیریت آموزشی مدارس در پی رشد و توسعه خود سبب ارتقای سطح مدیریت آموزشی کشور خواهد شد. کاهش شهریه مدارس و بهره گیری از

سازوکارهایی چون حواله آموزشی^۱ امکان تحقق بخشیدن به اصل ۳۰ قانون اساسی^۲ را فراهم خواهد کرد و در عین حال نظارت از سوی وزارتخانه و مناطق اداری بر مدرسه عمیق تر و با کیفیت بهتری انجام می پذیرد.

شناسایی عواملی که در مشارکت بخش خصوصی-دولتی در مدارس ابتدایی براساس استخراج نتایج این تحقیق ارائه خواهد شد، این امکان را فراهم می آورد که بتوان ابعاد مشارکت بخش خصوصی-دولتی برای اقدامات مدیریتی و اعمال مشارکت بخش خصوصی-دولتی را در مدارس براساس این عوامل سیاستگذاری کرد. برخی سودمندیهای مادی و معنوی مشارکت بخش خصوصی-دولتی مدارس عبارت اند از: در شرایط مشارکت بخش خصوصی-دولتی همه مدارس از طریق ارزش دارایی خالص، تامین بودجه می شوند؛ بنابراین خطر یک مدرسه، خطر احتمالی در کسب و کار آن می شود؛ بهره های ناشی از اثربخشی آموزشی میان معلمان و مدیران مدارس بخش می شود؛ معلمان و مدیران از نتایج کار و کوشش خود بهره می برند و به بهبود چیزی که خود در پدید آوردن آن شریک هستند، شوق بیشتری نشان می دهند به طوری که بی تفاوتی سازمانی در مدارس کاهش می یابد، معلمان و مدیران بر سرنوشت خود نظارت می کنند، به خودگردانی در زندگی خو می گیرند، رضایت شغلی به دست می آورند، از رها کردن کار خود دوری می کنند، رشد و توسعه مدیریت آموزشی شتابان تر می شود، مفاهیم و فرایندهای مدیریت مشارکتی در مدارس نهادینه می شود و در نهایت اینکه مالکیت رسمی و عملی معلمان به یکپارچه شدن آنان با مدیریت می انجامد.

به طور کلی این بررسی در پی تعیین عواملی است که بتواند شیوه های مشارکت بخش خصوصی-دولتی را در اداره مدارس ابتدایی ترسیم نماید تا بتوان براساس آن عوامل، میزان مشارکت پذیری مدیریت مدارس مبتنی بر مشارکت کارکنان مدارس را شناسایی کرد.

پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت آموزش و پرورش در رشد اقتصادی نوین و تأکید بر محاسبه سرمایه گذاری در انسان در تولید ناخالص ملی که کوزنتس^۳ مطرح کرده و همچنین سرمایه گذاری در سرمایه

۱. Voucher: اخیراً در آموزش و پرورش بعضی از کشورهای توسعه یافته سیستمی طراحی شده است که سرانه دانش آموزی به جای پرداخت به مدرسه، در قالب کوپن به والدین واگذار می شود که به جای پول پرداختی در اختیار مدارس بگذارند. بدین نحو سرمایه گذاری براساس تقاضا انجام میشود و موجب توسعه فرصت های آموزشی از سوی والدین میگردد.

۲. مطابق اصل ۳۰ قانون اساسی جمهوری اسلامی: «دولت موظف است وسائل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد.»

۳. سیمون کوزنتس- Simon Kuznets (۱۹۰۱-۱۹۸۵) برنده جایزه نوبل در سال ۱۹۷۱.

انسانی که شولتز بیان کرده است (قنادان، ۱۳۹۱، صص ۵۷-۵۶ و ۱۳۴) دولت نقشی اساسی در ایجاد شرایط مناسب فضای مشارکت در مدارس به جای دخالت مستقیم در آن دارد. مداخله دولت صرفاً فراهم کردن شرایط برای بروز قابلیت‌های افراد جامعه در امر آموزش است که امکان مشارکت افراد را در عین رقابت مبتنی بر شایستگی به وجود می‌آورد. امانوئل کانت^۱ در کتاب "تعلیم و تربیت" در تلاش برای ایجاد مشارکت افراد در آموزش معتقد است که فرمانروایان مصالح کشور را در اولویت قرار می‌دهند. از نظر وی بهتر است تربیت به جای فرمانروایان به رعایای آنان واگذار شود. در این مورد باید به ویژه روی تلاش‌های خصوصی حساب کرد، نه روی حمایت فرمانروایان (کانت، ۱۳۷۴، ۷۱). تعلیم و تربیت دولتی از نظر کانت تنها به آموزش می‌پردازد و کاربرد محتوای تعلیمات به عهده تعلیم و تربیت خصوصی است. تعلیم و تربیت دولتی کامل تعلیم و تربیتی است که آموزش را با پرورش اخلاقی توأم کند و هدفش فراهم کردن زمینه مناسب برای تعلیم و تربیت خصوصی سودمند است. مدرسه‌ای که از عهده این وظیفه برآید موسسه تربیتی نامیده می‌شود (همان، ص ۷۵).

به منظور گسترش خصوصی سازی و ایجاد فضا برای سرمایه‌گذاری بخش خصوصی در مدارس دولت می‌تواند مشارکت را در قالب تنظیم قرارداد در آموزش و پرورش توسعه دهد. در این شرایط مدارس بخش دولتی در چارچوب قرارداد به بخش خصوصی واگذار می‌شود. به این ترتیب بخش خصوصی با بخش دولتی برای اداره مدرسه مشارکت می‌کند. تعیین قرارداد در مبادله میان بخش خصوصی و دولتی موجب احترام به حقوق مالکیت بخش خصوصی می‌شود. جان لاک وجود حقوق مالکیت را که از مبانی تربیت خصوصی در مدارس است چنین بیان کرده است: آنچه به ما حق مالکیت چیزی را می‌دهد، در درجه اول زحمتی است که برای آن می‌کشیم و در نتیجه زحمت، اختیار پیدا می‌کنیم که هر چه می‌خواهیم با مالمان بکنیم. اگر من کار کنم و چیزی به وجود آورم و از این بابت به کسی هم زیانی نرسانم، در آن صورت حق دارم که از زحمتم بهره ببرم. بدین ترتیب جامعه‌ای متکی بر دادوستدهای داوطلبانه در میان افراد و مستقل از دولت به وجود می‌آید. لاک اهمیت قراردادهای اجتماعی را برای جلوگیری از تضییع حقوق افراد لازم می‌داند و معتقد است که قراردادهای این حق را به وجود می‌آورند که نسبت به تغییر وضعیت اقدام کنند (مگی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۷). درحالی‌که قراردادهای مشارکت بخش خصوصی_دولتی ابتدا منجر

۱. امانوئل کانت Immanuel Kant (۱۷۲۴-۱۸۰۴).

به برنامه‌ریزی اولیه مدارس برای ترسیم فعالیتهای بخش خصوصی می‌شوند، امکان تغییر شرایط و توسعه استانداردسازی در مدارس را برای بخش دولتی در انتهای قرارداد فراهم خواهند کرد. نقش دولت برای مشارکت در سهم آموزش و پرورش به صورت دوگانه است، از یک سو نمی‌تواند کاملاً مداخله کند، زیرا پویایی و اثربخشی آموزش و پرورش تحت تأثیر سوء مدیریت و عدم کارایی در این بخش قرار می‌گیرد و از سوی دیگر نمی‌توان آموزش و پرورش را کاملاً به بخش خصوصی سپرد، زیرا آموزش و پرورش با سایر بخشهای اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی جامعه پیوندی نزدیک دارد و در نتیجه بر سیاستگذاریهای کلان جامعه که برعهده دولت است، تأثیر مستقیم و غیر مستقیم می‌گذارد. لذا با توجه به اهمیت آموزش و پرورش در سرمایه‌گذاری انسانی و نظرات اندیشمندانی چون کانت و لاک نقش قرارداد برای پیوند میان بخش خصوصی و بخش دولتی در آموزش و پرورش مورد اهمیت قرار می‌گیرد.

در آموزش و پرورش کشور با توجه به اینکه مدیران مدارس، به ویژه ابتدایی با استفاده از اعتبارات دولتی امور مدرسه را بر عهده گرفته‌اند، لذا از استراتژی مدیریتی و مطالعه اولیه در هنگام برعهده گرفتن مدیریت مدرسه برخوردار نیستند. همچنین از آنجا که وجود قرارداد مسئولیت تضامنی را برای مدیر ایجاد می‌کند، مفاد تنظیم قرارداد می‌تواند مدیر را وادار سازد تا با مطالعه کار خود را شروع کند. به عبارت دیگر استراتژی خود را برای رعایت مفاد قرارداد از پیش تنظیم کند و این خود در طی سالهای متمادی منجر به کسب تجربه‌ای می‌شود که در عین حال تعارض را به طور ملایم و آرام و ضابطه‌مند در قالب جماعتهای کوچک حل می‌کند. از سویی نیز منجر به ایجاد تغییر در تعامل مدیر و ذینفعان مدارس و جامعه می‌شود که پویایی را به مدارس به ارمغان می‌آورد.

لزوم پژوهش نهادی مبتنی بر رویکرد نهادی در آموزش و پرورش: آنچه از آرای مربیان و اندیشمندان جهان در طول تاریخ در اصلاح نظام آموزشی کشورها، به ویژه جوامع کم توسعه، استنباط می‌شود اهمیت مشارکت در آموزش و پرورش و حمایت از اقشار محروم جامعه با استفاده از ارتقای مشارکت افراد جامعه در آموزش و پرورش فرزندان خود است. بدین ترتیب با ارتقای مشارکت، شرایط برای ایجاد فضای اجتماعی قابلیت‌زا^۱ برای جوامع محقق خواهد شد. حال باتوجه

۱. در نخستین گزارش ملی توسعه انسانی به منظور ترسیم مفهوم توسعه انسانی با تأکید بر هدف زندگی بهتر، توسعه انسانی بدین صورت تعریف شده است: توسعه انسانی فرایند بسط انتخابها در بستر فضای اجتماعی قابلیت‌زا برای دستیابی به زندگی بهتر است.

به تأکید نظری اندیشمندان و فلاسفه بر لزوم دموکراسی در آموزش و پرورش چرا چنین روندی را در آموزش و پرورش کشور مشاهده نمی‌کنیم یا چرا این روند کشور جدی گرفته نمی‌شود؟

از دیدگاه بسیاری از صاحب نظران، آموزش و پرورش کشورمان در تاریخ تکاملی خود، نتایج قابل قبولی به دست نیاورده است و دلیل آن بیشتر از آنکه مسائل مالی و فقر باشد، سوءمدیریت در آموزش و پرورش بوده است. همچنین ساختار نادرست و تمرکزگرایی در آموزش و پرورش سبب شده است که گرایش به مدیریت دستوری در تصمیم‌گیریها امکان رشد دموکراسی را تضعیف کند و شرایط گرایش به دموکراسی مشارکتی فراهم نشود.

همان طور که در مباحث نظری بیان شد دموکراسی مشارکتی در آموزش و پرورش منجر به ایجاد تعدیل در برابری آموزشی، به منظور دستیابی به فرصت بیشتر می‌شود. به همین دلیل و برای ایجاد فرصت برابر در بهره‌مندی از آموزش نیازمند مشارکت بخش خصوصی است. با توجه به اینکه بخش خصوصی آموزش و پرورش (غیرانتفاعی) از زمان تأسیس خود تاکنون از تکوین و تکامل شایسته بازمانده و گرفتار هزینه‌های گزاف و در نتیجه دریافت شهریه‌های سرسام‌آور از والدین، شده است، بنابراین منجر به بی‌عدالتی آموزشی شده و امکان حضور دانش‌آموزانی از خانواده‌های کم درآمد را غیرممکن ساخته است. درگیر کردن بخش خصوصی برای تحمل همه هزینه‌های مرتبط با مدارس سبب افزایش شهریه‌ها و تحمیل هزینه‌های آن بر والدین می‌شود و در نتیجه دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد امکان تحصیل در این مدارس را نمی‌یابند یا اینکه مدارس کاملاً خصوصی از شیوه‌های نامرتبط با هدفهای آموزشی برای جذب سرمایه استفاده می‌کنند. از سویی نیز یکی از دغدغه‌های اصلی آموزش و پرورش برانگیختن معلمان به مثابه سرمایه‌های استراتژیک آموزش و پرورش است. اگر به هر دلیل عوامل انسانی درون مدارس انگیزه و رغبت کافی برای کار و فعالیت و تشریک مساعی نداشته باشند، آموزش و پرورش پویایی خود را از دست خواهد داد. کندکاری و عدم پویایی معلمان منجر به عدم تحرک و دلسردی آنان در قبال اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش و گاهی بی‌تفاوتی می‌شود که زنگ‌خطری برای کاهش عملکرد آموزش و پرورش است و این در سطح کلان به کل جامعه آسیب می‌رساند. بی‌تفاوتی پدیده‌ای است که در افرادی بروز می‌کند که به کارهای تکراری و کسل‌کننده اشتغال دارند و اغلب به این واقعیت تسلیم می‌شوند که در محیط کار آنان چندان امیدی به بهبود و پیشرفت وجود ندارد (رضائیان، ۱۳۷۹، ص ۱۰۰ با اصلاح و تعدیل).

بی تفاوتی در سازمان، فردی را توصیف می‌کند که به شکل ماشینی و بدون بهره‌گیری از نبوغ و خلاقیت وظایف سازمانی خود را بی‌چون و چرا انجام می‌دهد. طبعاً چنین پذیرش دستوری که به دور از هر گونه علاقه باشد، ممکن است در ظاهر سبب حفظ نظم سازمانی شود؛ ولی کارمند را به تلاش، پذیرش مسئولیت یا نشان دادن ابتکار تشویق نمی‌کند. گاهی افراد اعتراض خود را در برابر دستورها به صورت اعتراض و اعتصاب بروز می‌دهند که آشکارترین نوع بیان نارضایتی است و گاهی غیبت زیاد بیانگر این امر است. اما آنچه سبب تسلیم شدن و بی‌تفاوتی افراد می‌شود، نارضایتی عمیق و به مدت طولانی است (گیزلا، ۱۳۷۸، ص ۱۳۶). در حالت بی‌تفاوتی کارکنان به موفقیت‌های سازمان بی‌توجه هستند و صرفاً برای دریافت حقوق کار می‌کنند و سطح کاری آنان در اندازه‌ای است که مانع اخراج شدن آنها شود (دانایی‌فرد، ۱۳۸۹، ص ۸۲).

لذا با توجه به اهداف سند چشم‌انداز^۱ و سیاست‌های کلی ابلاغی در برنامه‌های پنج‌ساله چهارم و پنجم توسعه (۱۳۹۴-۱۳۹۰) و تأکید در ماده ۲۱۴ برنامه پنجم توسعه به‌ویژه سیاست‌های کلی اصل ۴۴ قانون اساسی، برای تحقق بخشیدن به اهداف سیاست‌گذاری‌های در نظر گرفته شده در آموزش و پرورش، نیازمند مشارکت بخش خصوصی-دولتی هستیم تا با واگذاری مدارس به بخش خصوصی ضمن توانمند کردن بخش خصوصی شرایط را برای ایجاد مدیریت کارا و اثربخش در مدارس فراهم کنیم. زیرا لازمه ترغیب بخش خصوصی به سرمایه‌گذاری و کارآفرینی در آموزش و پرورش، اقناع نسبت به مساعدبودن فضای کسب و کار و جذب سرمایه و تجاری‌سازی آموزش و ایجاد مالکیت معنوی است. همچنین برای دستیابی به الگوهای نوآوری در آموزش و پرورش و پیشرفت فنی سنجیده در آموزش و پرورش باید موجب تحرک رفتار در جهت تولید دانش شد. به این ترتیب نیازمند آرایش نهادی در آموزش و پرورش هستیم تا بستری برای تولید و مصرف دانش در آموزش ایجاد شود.

فراهم کردن این شرایط مستلزم سازوکاری است تا بتوان پاسخگوی برابر برای تقاضای روز افزون آموزش و پرورش شد. با این اوصاف به نظر می‌رسد دستیابی به عدالت آموزشی در چشم‌انداز بیست‌ساله آموزش و پرورش جز با مشارکت و سرمایه‌گذاری گسترده در قالب مالکیت مدارس از سوی وزارت آموزش و پرورش (به منظور پایداری نظارت بر مدارس) با مدیریت این

۱. سند چشم‌انداز جهت تبیین افقی برای توسعه ایران در زمینه‌های مختلف فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که توسط مجمع تشخیص مصلحت نظام تدوین شده است. اجرای این چشم‌انداز از سال ۱۳۸۴ و در قالب چهار برنامه توسعه ۵ ساله انجام می‌گیرد. سال ۱۴۰۴ خورشیدی (۲۰۲۵ میلادی) افق چشم‌انداز است. جامعه ایرانی در افق این چشم‌انداز چنین ویژگی‌هایی خواهد داشت (پایگاه اطلاع‌رسانی دولت).

مدارس از سوی بخش خصوصی حاصل نمی‌شود. از سویی نیز در دستیابی به اهداف فوق‌الذکر، بخش خصوصی در آموزش و پرورش باید در قالب تشکلی از افراد آگاه به امور آموزش و پرورش (ترجیحاً جمعی خود آموزش و پرورش) در یک نظام تشکلی هدفمند و معنادار شکل بگیرند و تقویت شوند. بنابراین با توجه به اهداف قانون برنامه پنجم توسعه و برای انتقال مدیریت و تصدی از بخش دولتی به بخش خصوصی در آموزش و پرورش، نیازمند وجود تشکلهایی در قالب موسسات یا نهادهای آموزشی است.

با توجه به بررسیهای انجام یافته از سوی مرکز تحقیقات استراتژیک و تأکید بر قرابت نظریه‌های نهادگرایی با الگوی مطلوب توسعه در کشور (مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۳۸۹، ص ۷۸۲) مباحث نهادی در آموزش و پرورش ایران از چند جنبه مهم است: اولاً در ایران تلاشهای بسیاری برای ارائه نوعی الگوی توسعه، با توجه به ویژگیهای اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشور در حال انجام است. در این میان آموزش و پرورش در الگوی توسعه مبتنی بر ویژگیهای بومی نقش اساسی را ایفا می‌کند. بی‌شک مباحث نهادی که بر توجه به ویژگیهای خاص هر کشور تأکید می‌کند و علاوه بر قواعد جهان‌شمول، در پی کشف قاعده‌مندیهایی خاص است، اهمیتی ویژه پیدا می‌کنند. از سویی هم، متأسفانه به تحقیقات بین‌رشته‌ای^۱ در ایران، همیشه کم‌توجهی شده و صرفاً به تازگی، تلاشهایی محدود برای جبران این کمبود و عقب‌ماندگی آغاز شده است (متوسلی، ۱۳۹۰، ص ۵). با این وصف به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت پژوهشهای بین‌رشته‌ای در توسعه دانش، مباحث نهادی در آموزش و پرورش، حلقه گمشده پژوهشهای بین‌رشته‌ای است. ثانیاً نتایج به دست آمده از عملکرد مدارس غیردولتی (غیرانتفاعی) در آموزش و پرورش ایران بیانگر این است که به دلیل مساعد نبودن فضای کسب و کار در آموزش و پرورش، سرمایه در این بخش جذب نمی‌شود، اگر هم اشخاصی دارای شرایط ویژه سرمایه‌گذاری کنند به دلیل نامناسب بودن بافت اقتصادی کشور، در افزودن کیفیت مبتنی بر تولید دانش برای استفاده در بازار کار مدارس تلاشی به عمل نمی‌آورند.

با توجه به ویژگیهای آموزش و پرورش کشور که متأثر از ویژگیهای فرهنگی جامعه است و به منظور تعیین مؤلفه‌های متناسب با بافت اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آموزش و پرورش کشور انجام پژوهش در زمینه شناخت مؤلفه‌های مشارکت بخش خصوصی_دولتی در آموزش و پرورش کشور می‌تواند گامی برای توسعه آموزش و پرورش کشور قرار گیرد.

رویکرد نهادی مبتنی بر اهداف مشارکت بخش خصوصی - دولتی در آموزش و پرورش

مشارکت بخش خصوصی - دولتی سرمایه گذاری گسترده از طرف تقاضا برای بهره برداری از مدارس خصوصی است که شامل حواله آموزشی، یارانه‌ها، سرانه کمک هزینه تحصیلی و تخفیفات و تعیین قرارداد برای تأمین آموزش است (پاترینوس و همکاران،^۱ ۲۰۰۹، ص ۱۸). بانک جهانی یکی از اهداف اصلی مشارکت بخش خصوصی - دولتی را افزایش دسترسی خانوار با دادن پول به خانواده ها برای سرمایه گذاری در تحصیل کودکان برای جبران هزینه آموزشی می‌داند. علاوه بر این مکانیزم تقاضا انتخاب والدین را افزایش می دهد و رقابت را در مدارس ایجاد می کند و مکانیزم پاسخگویی مدارس را به وجود می آورد (همان).

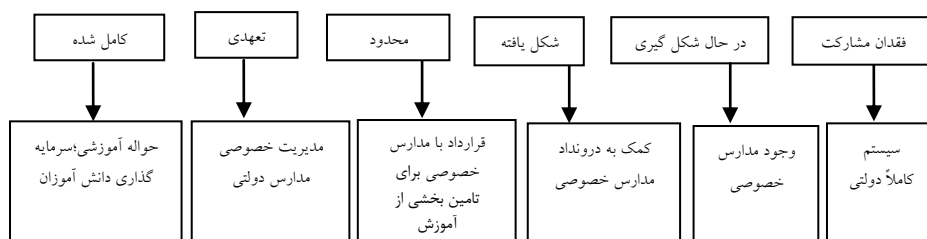
والدین می توانند با انتخاب بهترین مدرسه برای تحصیل کودکان خود انگیزه مدارس را برای افزایش ثبت نام و رسیدن به فعالیت تحصیلی بهتر با هزینه کمتر تحریک کنند. افزون بر این با سرمایه گذاری در انتخاب والدین، مدارس پاسخگویی به خانواده‌ها را بر پاسخگویی دولت ترجیح می‌دهند به این ترتیب این موضوع انگیزه‌ای می‌شود برای اینکه رویکرد ابتکاری مدارس در مواجهه با آموزش افزایش یابد (همان). برنامه کوپن آموزشی هدفمند روشی مفید برای دستیابی گسترده به کیفیت آموزشی بالاتر برای دانش آموزان محروم است، به طوری که نابرابری را کاهش می‌دهد و موجب نظارت والدین می‌شود. درگیر کردن بخش خصوصی در فعالیتهای آموزشی موجب توسعه بازار آموزش می‌شود و شکلی جدید از تعهدات بخش خصوصی - دولتی به وجود می‌آید. اختصاص خدمات آموزشی به بخش خصوصی مورد حمایت قرار می‌گیرد، زیرا کارایی بخش خصوصی و نوآوری آموزشی می‌تواند ارزش افزوده را برای بخش دولتی به وجود آورد، اما بیش از این، دو مزیت دیگر برای تأمین کنندگان بخش خصوصی در حمایت از ابعاد متفاوت عملکرد مدارس دولتی وجود دارد: اولین مزیت آن است که رقابت میان چند تأمین کننده می‌تواند سبب بهبود کیفیت شود و هزینه ها را کاهش دهد. دوم اینکه چون قراردادهایی که با مدارس بسته می‌شود متنوع است، مدارس از معیار اقتصادی برای رتبه بندی برخوردار خواهند شد. دولتها می توانند در تأمین بخشی از خدمات پشتیبانی برای مدارس دولتی و خصوصی برای اینکه رضایت والدین دانش آموزان با درآمد پایین جلب شود از مشارکت بخش خصوصی به صورت اجاره استفاده نمایند. در بسیاری از کشورها، بخش دولتی توانایی کافی را برای ارائه آموزش با کیفیت بالا ندارد و به دلیل فقدان دانش کافی، عملکرد فنی تربیتی این بخش با تهدید روبه رو می‌گردد. برای

جلوگیری از این تهدید دولتها می توانند با بخش خصوصی که از توان لازم برخوردار است قرارداد منعقد کنند تا بتوانند از تجربه این بخشها در ارائه خدمات کلیدی از قبیل آموزش معلمان، برنامه-ریزی درسی، تهیه کتاب درسی و سایر خدمات برای برنامه های آموزشی دانش آموزان فقیر مدارس خصوصی یا دولتی استفاده کنند. هنگامی که با بخش خصوصی برای کمک فنی و تخصصی قراردادی بسته شود و این قرارداد بر تصمیم گیری مدرسه تأثیر بگذارد، به کاهش ناکارآمدی کمک می شود و از این راه مدیریت مدرسه را بهبود می بخشد (پاترینوس و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۲۲-۱۸). به طور کلی مبانی نظری می گوید: مشارکت بخش خصوصی- دولتی می تواند دسترسی و اصلاح کیفیت در آموزش را به دلایل زیر افزایش دهد (همان، ص ۲۸): (۱) حق انتخاب مدارس بوجود می آید. (۲) با ایجاد فشار برای رقابت میان مدارس بازار رقابتی به وجود می آید. (۳) فعالیتهای مدارس انعطاف پذیرتر می شود (۴) موجب افزایش کیفی نتایج آموزشی می شود. (۵) سطح مطلوب مشارکت در احتمال زیان برای بخش خصوصی و دولتی به وجود می آید.

نخستین دلیل اولیه توسعه مشارکت خصوصی-دولتی در آموزش افزایش توان دسترسی برابر تحصیل و بهبود پیامدهای آموزشی به ویژه برای گروههایی است که از توان کافی برخوردار نیستند. نظام تعیین قرارداد از سوی سرمایه گذار و مجری، ابزاری شفاف برای تعیین عملکرد طرفین است. به طوری که مقدار ارزش قرارداد در آن تعیین و مدت زمان مورد نظر در آن ثبت می شود. در سراسر دنیا اشکال متفاوتی از قراردادها انجام می شود. انواع گوناگون خدمات آموزشی را می توان در طیفی قرار داد. بعضی از دولتها قرارداد خدمات را در ارائه آموزش انجام می دهند (درون داد) مانند آموزش معلمان، مدیریت، طراحی برنامه درسی و بهره مندی از تسهیلات سازمانهای خصوصی. دولتهای دیگر قرارداد با بخش خصوصی را برای تأمین فرایند آموزش انجام می دهند مانند اداره مدارس دولتی. به طور کلی مشارکت بخش خصوصی-دولتی را می توان به این شکل نمایش داد (پاترینوس و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۱۶):

۱۰۰ درصد خصوصی

۱۰۰ درصد دولتی



نمودار شماره ۱. پیوستار مشارکت بخش خصوصی - دولتی

در کشورهایی که دولت کاملاً مسئولیت‌پذیری برای آموزش و خدمات مرتبط را دارد، مشارکت بخش خصوصی_دولتی دیده نمی‌شود. کشورهایی که اجازه می‌دهند مدارس خصوصی در چارچوب مقررات تعیین شده ازسوی مرکز عمل کنند و هیچ‌گونه سرمایه‌گذاری از بودجه دولتی صرف آموزش نمی‌کنند، به عنوان مشارکت در حال شکل‌گیری^۱ توصیف می‌شوند. کشور مکزیک نمونه‌ای است از مشارکت خصوصی_دولتی در حال شکل‌گیری که ۸۳ درصد از مدارس در سطح پایه مدارس دولتی هستند و هیچ سرمایه‌ای برای مدارس خصوصی اختصاص نمی‌دهند. کشورهایی را که مدارس خصوصی خود را برای افزایش ظرفیت آموزش به دانش‌آموزان یاری می‌کنند، می‌توان کشورهایی توصیف کرد که از مشارکت بخش خصوصی_دولتی شکل‌یافته^۲ برخوردارند. روشهای اختصاص یارانه در کشورها متفاوت است، به‌طوری‌که در کشور آرژانتین ۱۳ درصد از بودجه آموزشی استانها به مدارس خصوصی اختصاص می‌یابد، بی‌آنکه ملاک مشخصی برای هزینه کردن آن موجود باشد و ۸۵ درصد از این بودجه به مدارس ابتدایی اختصاص می‌یابد. در بنگلادش تقریباً ۹۷ درصد از مدارس راهنمایی خصوصی هستند و بیشتر این بودجه به حقوق معلمان اختصاص می‌یابد، درحالی‌که ناظران آموزشی از این بودجه بهره‌اندکی می‌برند.

شکل مشارکت خصوصی_دولتی محدودشده در کشورهایی وجود دارد که دولت طی قراردادی با مدارس خصوصی دانش‌آموزان را طی زمان مشخص (معمولاً یکساله) آموزش می‌دهد. در کشورهایی با شرایط مشارکت بخش خصوصی_دولتی تعهدی^۳ سازمانهای خصوصی با دولت توافق می‌کنند تا اداره مدارس دولتی با در نظر گرفتن بودجه دولتی به آنان واگذار شود. در کلمبیا، آمریکا و قطر نمونه‌هایی از این‌گونه مدارس هستند. در مؤثرترین شکل مشارکت بخش خصوصی_دولتی، شکل تکامل یافته^۴، بخش دولتی در مدارس خصوصی سرمایه‌گذاری می‌کند و برای این‌کار دانش‌آموزان را با کوپن آموزشی به مدرسه‌ای که دانش‌آموز در آن تحصیل خواهد کرد و مورد توجه وی قرار دارد، تأمین می‌کند. به این ترتیب دانش‌آموز را در معرض انتخاب و مدارس را در معرض رقابت قرار می‌دهد.

آنچه در این بررسی درپی آن هستیم، ترکیبی از شکل تعهدی و تکامل‌یافته است که در آن مدارس را بخش خصوصی اداره کند و دولت با استفاده از سرمایه‌گذاری در مدارس از طریق مواردی چون حواله آموزشی موجب بهره‌وری مدارس شود.

1. Nascent
2. Emerging
3. Engaged
4. Integral

ارتباط مشارکت خصوصی_دولتی و کیفیت آموزشی: چهار بحثی که در مورد ارتباط مثبت میان مشارکت خصوصی_دولتی و کیفیت آموزش مطرح است عبارت‌اند از (باررا اوسوریو^۱ و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۴): ۱) مشارکت دولتی_ خصوصی می‌تواند سبب ایجاد رقابت در بازار آموزشی شود ۲) مشارکت خصوصی_دولتی از انعطاف‌پذیری بیشتری نسبت به بخش دولتی برخوردار است. بخش دولتی از عدم انعطاف برای دستمزد معلمان و ساختار مدارس برخوردار است. در حالی‌که بخش مشارکت خصوصی_دولتی از انعطاف بیشتری در این بخش برخوردار است. این انعطاف در قرارداد می‌تواند شرایط عرضه و تقاضا را در آموزش به‌وجود آورد ۳) در کشورهایی با درآمد متوسط تأمین کنندگان خصوصی در قراردادهای مشارکت خصوصی_دولتی معمولاً به‌صورت مزایده مبتنی بر ملاکهای کیفی انتخاب می‌شوند. به‌این ترتیب این ویژگیهای قرارداد کیفیت آموزش را بالا می‌برد ۴) قرارداد مشارکت خصوصی_دولتی می‌تواند سطح بهینه از مشارکت در خطرپذیری را میان دولت و بخش خصوصی افزایش دهد. سطح بهینه مشارکت در خطرپذیری کارایی را در ارائه خدمات افزایش می‌دهد و به‌این ترتیب شرایط را برای تأمین منابع بیشتر در بخش آموزشی به‌وجود می‌آورد.

پیامد مثبت مشارکت بخش خصوصی_دولتی (ppp یا 3p): ادبیات نظری چهار پیامد مثبت را برای خصوصی کردن خدمات دولتی ارائه می‌دهد: ۱) مشارکت بخش خصوصی_دولتی سبب ایجاد رقابت در بازار خدمات آموزشی می‌شود. ۲) قراردادهای بخش خصوصی_دولتی را می‌توان منعطف‌تر از بخش دولتی ارائه داد. ۳) دولت می‌تواند تأمین کننده های خصوصی در 3p را طی قراردادی دعوت کند و طی آن الزامات آموزشی را برای افزایش کیفیت آموزشی از طرف قرارداد طلب کند. ۴) قرارداد 3p این امکان را فراهم می‌کند که خطرپذیری را برای دو طرف قرارداد (بخش دولتی و خصوصی) تقسیم نماید.

پیامدهای منفی مشارکت بخش خصوصی - دولتی: صاحب‌نظران در نقد چنین سیاستی اظهار می‌کنند: وقتی‌که سرمایه دولتی به مدارس خصوصی واگذار می‌شود شرایط اقتصادی-اجتماعی والدین و ویژگیهای آموزشی آنان در انتخاب تعیین کننده است و دانش‌آموزان با درآمد و پیشرفت تحصیلی از هم جدا می‌شوند، بدون آنکه بهبودی در میانگین تحصیلی آنها حاصل شود (سی‌یه و اورکویلا^۳، ۲۰۰۶). ازدیدگاه نظری اثرات منفی که مشارکت بخش خصوصی_دولتی دارد عبارت‌اند

1 Barrera-Ororio

2. Public-Private Partnerships

3. Hsieh & Urquiola

از: ۱) منتهی به خصوصی سازی بخش آموزش می شود و بدین نحو قدرت کنترل دولت بر خدمات عمومی کاهش می یابد. ۲) با افزایش انتخاب آموزشی دسترسی به دانش آموز و خانواده های آنان ممکن است سبب تبعیض شود. ۳) منجر می شود به اینکه دانش آموزان فقیرتر از مدارس دولتی ترک تحصیل کنند. ۴) ممکن است از سوی بعضی از ذینفعان آموزشی با مقاومت روبه رو شود. برای مثال معلمان و سایر کارمندان ممکن است مشارکت بخش خصوصی دولتی را در حکم یک تهدید برای ثبات شغلی خود به شمار آورند. در حالی که معلمان بخش دولتی ممکن است آنها را به منزله کاهش تأثیرشان بر سایر افراد و خدمات به حساب آورند. ۵) در کشورهایی که مشارکت بخش خصوصی دولتی از گستره ای وسیع برخوردار نیست دولت ممکن است نیازمند تغییراتی در سیاستگذاری آموزشی و چارچوبهای قانونی باشد.

مؤلفه های مشارکت در مدیریت و مالکیت در مدارس: حرکت به سوی مدیریت مشارکتی در مدارس مستلزم تغییر بنیادی و گسترده در ویژگیهای ماهیتی نهادهایی است که مدارس را تحت پوشش خود قرار می دهد. این تغییر یکباره رخ نمی دهد اما تغییر بنیادی و ایجاد ماهیت نهادی در مدارس مستلزم آن است که تغییرات کافی در مدیریت و مالکیت مدارس به طور همزمان اتفاق افتد و نیازمند حمایت های بسیار است. بنابراین ایجاد مشارکت در مدارس نیازمند بررسی مؤلفه هایی است که بستر لازم را برای ایجاد این تغییرات در مدارس ایجاد کنند. در ادامه مؤلفه هایی بررسی می شوند که معیار انتخاب آنان از ادبیات تحقیق مبتنی بر تئوریهای نهادی در مدیریت و اقتصاد استخراج شده است و منجر به مشارکت بخش خصوصی دولتی می شوند. این مؤلفه ها از این جهت مهم هستند که به شدت تأثیر گذارند و پیوند میان آنها بافت سازمانی مقاوم و پایایی را به وجود می آورد.

مالکیت روانشناختی: شمار زیادی از برنامه ریزان و مشارکت کنندگان بر اهمیت احساس مالکیت برای سازمان تاکید می کنند. ایده مالکیت روانشناختی^۱ برای سازمان- احساس تصرف بر اشیا که آن را مال من و مال ما می داند- توجه برنامه ریزان و کارشناسان را به مثابه پیش بینی کننده بالقوه نگرش و رفتار کارمند به خود جلب کرده است. مالکیت روانشناختی یک پدیده تجربه شده روانشناختی است که در آن کارمند احساس تصرف برای رسیدن به هدف سازمانی پیدا می کند (داین و پیرس^۲، ۲۰۰۴، ۴۴۰). پژوهشهای بیشماری بیانگر اهمیت مالکیت و تصرف در تأثیرگذاری بر نگرش، انگیزش و رفتار انسان است. برای مثال محققان تجسم قانونی و روانشناختی بر مالکیت

1. Psychological ownership

2. Dyne & Pierce

و ارتباط آن با خودشناسایی، خودقضاوتی و رفاه را به مانند مالکیت اشیای لمسی (خانه) و غیر لمسی (عقاید) دانسته‌اند (همان). در بررسیهای انجام یافته در زمینه مدیریت، روسو و اشپرلینگ^۱ (۲۰۰۳) و تنن بام^۲ (۱۹۸۳) طرحهای رسمی مالکیت سازمانی مانند مشارکت و طرح مشارکت کارکنان در مالکیت^۳ را ارائه کردند و محققان دیگر (درکس و همکاران^۴، ۱۹۹۶؛ پندلتون، ویلسون و رایت^۵، ۱۹۹۸؛ پیرس و همکاران^۶، ۲۰۰۱، ۱۹۹۱) نقش مالکیت روانشناختی را همانند این طرحها می‌دانند (همان). مالکیت روانشناختی در سازمان پدیده‌ای است تجربه‌شده و کاملاً روانشناختی که در آن کارمند برای رسیدن به هدف سازمانی احساس تصرف در خود ایجاد می‌کند. فوربی (۱۹۷۸)، دیتمار (۱۹۹۲) و پیرس و همکارانش (۲۰۰۱) به نقل از داین و پیرس (۲۰۰۴) حس تصرف را با احساس مالکیت مرتبط دانسته و مالکیت روانشناختی را به‌منزله حالتی تعریف کرده‌اند که در آن فرد حس می‌کند که یک شئی مادی و غیرمادی از تجربه مالکانه برخوردار است (به‌عبارتی آن مال من یا مال ماست).

چارچوب تئوریکی مالکیت روانشناختی را پیرس در سال ۲۰۰۱ معرفی کرد. بررسیهای انجام یافته نشان داده است که میان مالکیت روانشناختی سازمان و نگرش کاری کارمندان (تعهد سازمانی، رضایت شغلی و خود مفهومی) و دو رفتار مرتبط با کار کارمندان (عملکرد شغلی و رفتار شهروندی سازمانی^۷) ارتباط بسیار نزدیک وجود دارد. پدیده بی‌تفاوتی سازمانی که از پیامدهای بی‌تفاوتی به نیروی انسانی است با تعهد سازمانی رابطه معکوس دارد (دانایی‌فرد، ۱۳۸۹، ۹۲) و تمایل به ترک شغل در افراد افزایش می‌یابد یا کارکنان به موفقیت‌های آن سازمان بی‌توجه می‌شوند و فقط برای حقوق کار می‌کنند و سطح کاری آنان چنان است که مانع از اخراج شدن آنها شود (همان). به‌نظر می‌رسد آنچه می‌تواند از پدیده بی‌تفاوتی در معلمان آموزش و پرورش جلوگیری نماید و نگرش کاری معلمان را در آموزش و پرورش بالا ببرد افزایش احساس مالکیت روانشناختی است.

ارزشهای مشارکتی: برای فهم آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد و اینکه چرا افراد در مدارس این گونه رفتار می‌کنند؟ چرا چنین تصمیم می‌گیرند؟ مدارس چگونه می‌توانند یادگیرندگان خودشان را در محیط رقابتی سازگار نمایند؟ مشارکت کارکنان در مدارس چگونه می‌تواند مدارس را تبدیل به

1. Rousseau & Shperling
2. Tannenbaum
3. Employee Stock Ownership Plans (ESOP)
4. Dirks et al.
5. Pendleton, Wilson, & Wright
6. Pierce et al.
7. Organizational Citizenship Behavior

مدرسه یادگیرنده^۱ کنند؟ و پرسشهایی از این قبیل، بایستی فرهنگ مدارس را مورد مطالعه قرار داد. تا وقتی که فرهنگ مدارس به درستی شناسایی نشود، توفیق چندانی در تحلیل پدیده های آن به دست نخواهد آمد. به نظر ادگار شاین (۱۳۸۰) فرهنگ الگویی از مفروضات بنیادی است که بر اثر اندوختن تجربه از دشواریهای بیرونی و یکپارچگی درونی از سوی گروهی معین آفریده، کشف یا پرورده شده است. از این رو، توانمندی و درجه سازگاری درونی یک فرهنگ حاصل عاملهایی از این قرار است: ثبات و پایداری گروه، تأثیر تجربه های یادگیری گروه و مفروضه های پایداری که مورد پذیرش مؤسسان و مدیران گروه قرار گرفته است.

ارزش ها اغلب نیروهای نظارت کننده نامریی درون یک سازمان هستند. آنها بیش از هر عامل دیگر، تعیین کننده ماهیت اداره کردن هستند. اگر این ارزشها مستبدانه باشند موجب سازوکارهای شدید و خشک نظارت می شوند و سلسله مراتب ایجاد می گردد و با انسانها همچون فرودستانی فرمانبر رفتار می کنند. در حالی که ارزشهای مشارکتی دارای اصول کلیدی نهاد مشارکتی عبارتند از: مشتری مداری، تعهد به مشارکت، نظارت درونی، دسترسی به اطلاعات، قدرت و حقوق و مسئولیتهای مشترک، ایجاد توازن رسمی و غیررسمی در سازمان، درهم تنیدگی یادگیری و عمل، یادگیری، توزیع قدرت (مک لگان و نل، ۱۳۸۰، ص ۸۷-۸۱). از آنجایی که نهادهای دانشمدار در نظم نوین اقتصادی پیروزترند برخی ارزشهای حاکم بر این نهادها بدین شرح است (سالیز و جونز^۲، ۱۳۸۷، ص ۱۸): دانش را انگیزه مهم موفقیت خود می دانند؛ تعهد به دانش آفرینی از ارزشهای مهم آنان به شمار می رود؛ یادگیری سازمانی، تیمی و فردی از جایگاه والایی در سازمان برخوردار است؛ فرهنگ سازمانی دانش آفرینی را تسهیل می کند؛ فرهنگ سازمانی از توسعه و آزمودن الگوها پشتیبانی می کند.

ساختار مشارکتی: ساختار برای ارزشها چارچوبی را به وجود می آورد و درباره اعمالی که یک نهاد قانونی درباره آن اطلاعات دارد، افراد سازمان را راهنمایی می کند. ساختار در سازمان بیان کننده فلسفه ما از شیوه اداره کردن هستند. اگر ساختارهای یک سازمان نیازمند مشارکت باشند، آن سازمان به عنوان شیوه های از حیات مجدد گامی بلند به سوی مشارکت برداشته است. شیوه مشارکتی

۱. در اینجا مدارس یادگیرنده به مانند سازمان یادگیرنده (learning organization) تلقی می شوند. سازمان یادگیرنده سازمانی است که در آن افراد به طور مستمر تواناییهای خود را افزایش می دهند تا به نتایجی که مدنظر است دست یابند، سازمانی است که در آن تفکر، بحثهای جمعی، کشف نظریات و افکار نو تشویق می شوند. سازمانی که دارای ظرفیتهای لازم برای یادگیری و انطباق پذیری و تغییر است. فردیت در سازمان یادگیرنده مفهومی ندارد. درست است که سازمان از افراد تشکیل شده اما فرد وقتی که وارد سازمان می شود، جزئی از کل و در آن ادغام می شود. سازمانهای یادگیرنده در مقابل تغییرات مقاومت نشان نمی دهند.

اداره کردن نمی‌تواند در ساختارهایی که برای حمایت از استبدادگرایی طراحی شده‌اند، دوام داشته باشند. در سازمان مشارکتی ارتباط میان اعضا و مدیران مدام در حال تغییر است. در گروه‌های مشارکتی نقشها به عنوان کارکرد وظیفه، مهارتها و نیازهای پرورشی اعضا تغییر پیدا می‌کند. معلمان در آموزش و پرورش و مدارس نقشی اساسی در ساختار مشارکت در مدارس می‌توانند داشته باشند. با توجه به اینکه مشارکت در امور آموزش و پرورش در درجه نخست به انگیزه و آگاهی و دانش لازم نیاز دارد، انتظار همکاری معلمان کم انگیزه در مشارکت چندان منطقی به نظر نمی‌رسد (قاسمی‌پویا، ۱۳۸۰، ص ۱۱۶). اما مشارکت معلمان هنگامی بطور اثربخش اتفاق می‌افتد که به پیامدهای سازمانی مانند بهره‌وری، شکوفایی و خشنودی مشارکت کننده یاری برساند. همان‌طور که استفاده از طرح‌های مالکیت کارکنان در مدیریت همچنان گسترده می‌شود (طوسی، ۱۳۹۰، ص ۵۷) مالکیت معلمان در سهام مدارس نیز می‌تواند امکان نظارت درونی را افزایش دهد؛ علاوه بر آن سبب می‌شود که معلمان در اثربخشی بیشتر مدارس در فضای رقابتی درگیر شوند.

رهبری توزیعی^۱: یکی از تئوریهای رهبری که اخیراً مورد مطالعه بیشتر پژوهشگران واقع شده تئوری رهبری توزیعی است که با توجه به شرایط کنونی سازمانها می‌توان به‌عنوان یک تئوری رهبری مناسب مورد استفاده قرار داد. در دو دهه اخیر، تأکید بر تغییر سیاستگذاری اداره مدرسه و بازار رقابتی در مدرسه مسائلی پیچیده را پیش روی مدارس قرار داده است. این شرایط مستلزم درک درستی از رهبری در مدارس است که به‌منزله استراتژی ضروری در مدرسه محسوب می‌شود. بررسیهای فزاینده محققان آموزش و پرورش به مانند سیاستگذاران آموزشی بر ایفای نقش بسیار مهم رهبری در اثربخشی و بهسازی مدارس تأکید داشته است (ادورو^۲، ۲۰۰۴، ۴). از سویی هم محققان و سیاستگذاران آموزشی همواره براین باورند که رهبری آموزشی از دیگر اصطلاحهای رهبری رایج در دیگر سازمانها متفاوت است. اهمیت رهبری مدرسه در نیل به اهداف مدرسه منتهی به این شده است که تحقیقاتی گسترده برای به‌دست‌آوردن بهترین الگوی رهبری انجام شود. به‌طور سنتی وقتی از رهبری در مدرسه سخن به میان می‌آید فردی که به‌طور رسمی به‌عنوان رئیس شناخته می‌شود در ذهن معنا پیدا می‌کند. در این معنا رهبر به‌عنوان کسی نشان داده می‌شود که دارای ویژگیهای یک قهرمان مانند اختیار کامل، شجاعت، کنترل، اعتماد، افزایش وفاداری و اطاعت است. در مدل سنتی تأکید بر رسمی‌بودن و وجود سلسله مراتب و ساختار اهمیت بسیار فراوان

1. Distributed leadership

2. Oduro

دارد (ادرو، ۲۰۰۴، ۴). اما در سالهای اخیر رویکرد مبتنی بر اهمیت به فردقهرمان^۱ در رهبری به چالش کشیده شده است. در این سبک نوین رهبری، اثربخشی مدارس چندان به عمل قهرمانانه فردی وابسته نیست بلکه بیشتر به تجارب مشارکتی و تسهیم شده در سراسر سازمان بستگی دارد. محققان و سیاستگذاران آموزشی بیشماری نیز تأکید دارند که مدارس از عهده چالشهای بیشماری که پیشرو دارند با تکیه بر تیم رهبری بر خواهد آمد (همان).

فرایند مدیریت اطلاعات: فرایندهای مدیریت از پرورش راهبرد تا بررسی عملکرد نوسان دارد و ستون فقرات عملیات هر مؤسسه است. آنها ابتدا ابزار تعیین عملکرد مؤسسه هستند و در مرحله بعد تضمین می‌کنند که منابع مؤسسه برای مقاصد راهبردی به قدر کافی مورد استفاده قرار گرفته است یا خیر (مک‌لگان و نل، ۱۳۸۰، ۱۲۸). این فرایندها به قدری محوری هستند که از عوامل قدرتمند در فعالیت مؤسسه محسوب می‌شوند و نحوه رخ دادن آنها تبدیل به فرهنگ واقعی آن کار خاص می‌شود. اگر راهبرد، برنامه‌ها، بودجه‌ها، اهداف، تصمیمها و بازخوردها مطابق شیوه‌های مشارکتی باشند باید به همه کمک کنند تا مهارتها و اصول لازم را فراگیرند و بتوانند مطابق آن فعالیت کنند (همان، ص ۶۷). فرایندهای مدیریتی در بافت مشارکتی از رگه‌های حیاتی‌اند، زیرا در موفقیت اقتصادی سازمان اهمیتی محوری دارند و از عوامل قدرتمند تعیین کننده فرهنگ سازمان محسوب می‌شوند. بسیاری از فرایندهای مشارکتی که به شکست انجامیده‌اند به این دلیل است که اغلب بودجه‌ها یا پیش از تعیین هدفها مشخص می‌شوند یا این که بودجه‌ها در بیرون گروه تعیین و نظارت می‌شوند. برای اینکه اعضای گروه درباره تخصیص منابع، اطلاعات کافی داشته باشند نیاز به آموزش دارند (همان).

مناسبات مشارکتی: در مدیریت مشارکتی رفتارها مبتنی بر مناسبات و وابستگی متقابل است. مناسبات جنبه‌ای انسانی دارند. افراد آمادگی آن را دارند که به مسائلی در مورد روابط بپردازند. در این شرایط افراد کار با یکدیگر را تنها برای خدمت به مشتری ضروری می‌شمارند. در این گونه روابط افراد در مشاغل پایین، زمینه تخصصی خود را به افراد مافوق خود تعلیم می‌دهند. بدون چنین مناسباتی یعنی از درجات پایین به بالا مشارکت واقعی تحقق نمی‌یابد. هیچ تغییر بنیادینی امکان ندارد مگر آنکه رفتارهای روزانه افراد مشارکتی شود. اعتماد محور اصلی در مناسبات مشارکتی است. مناسبات مشارکتی را می‌توان از طریق پیروی از چهار رهنمود زیر به سرعت ایجاد کرد: تصمیم به تغییر و ایجاد مناسباتی جدید و کنار گذاشتن عادات، تعهد به آمیزه‌ای از استقلال و

وابستگی به یکدیگر، اداره آگاهانه مناسبات و ایجاد مسئولیت برای تمام افراد ذینفع نسبت به مناسبات خود، ایجاد فضا برای کنار آمدن با خواسته های جدید.

افزایش درجه توانمندی: در شرایط مشارکتی از افراد خواسته می شود که در قبال کوشش برای موفقیت، همکاری مسئول باشند و شایستگی و توان خود را افزایش دهند. این توانمندی به همه افراد مشارکت کننده در تمامی سطوح مدیریتی ارتباط دارد. این توانمندیها عبارت اند از: خودمدیری، درک عمیق از رقابت، شناخت از وضع مالی و اقتصادی بازار رقابتی، تفکر انتقادی، مهارتهای انسجام آفرین ارتباطی، قابلیت یادگیری دوجانبه، تصمیم گیری انعطاف پذیر.

نظارت درونی: نظارت به معنای بازدید و بررسی همراه با ایجاد توازن است تا کارها در مسیر خود ادامه یابند و از خطاهایی که منجر به صرف هزینه زیاد می شود، جلوگیری شود. نظارت معیار و نظامهای هشداردهنده ای را فراهم می آورد تا فرایندهایی مناسب ایجاد کند، استواری به وجود بیاورد و مانع هرج و مرج شود. در شرایط مشارکتی افراد به شکل گیری اهداف و شاخصهایی کمک می کنند که زیربنای نظارت است. نظارت در محیط مشارکتی دارای نقش دوگانه است: هم باید تضمین کند که فعالیت سازمان در تمامی امور جهت دار است و هم باید سازمان را برای یادگیری، تطبیق با محیط و ایجاد تغییر توانا سازد. برای نظارت مشارکتی چهار جنبه مورد نظر است: جلوگیری از تداوم نظارت استبدادی، جایگزینی نظارتهای ثبات بخش مناسب، تشویق آموزش سازمانی، مورد استقبال قرار گرفتن تنش ها در محیط مشارکتی (مک لگان و نل، ۱۳۸۰، ص ۷۰).

پرداخت مشارکتی: پرداخت (دستمزد) ملاک محسوسی برای نشان دادن این است که در یک سازمان چه چیزی اهمیت دارد. نظام پرداخت نقشی با اهمیت در ایجاد و استمرار نحوه اداری هر نهاد دارد. پرداخت به تنهایی نمی تواند سبب توسعه روابط و مناسبات شود اما در کاهش نقش دارد. اگر دستمزد مشوق کار گروهی و فراگیری باشد، از عوامل پیشرفت مشارکت در مدارس خواهد بود. دمینگ سازمانها را برای دادن پاداشهای مبتنی بر عملکرد فردی منع می کند (به نقل از مک لگان و نل، ۱۳۸۰، ص ۲۰۳). از نظر وی پاداشهای فردی کار گروهی را از میان می برد و عملکرد میانمایه را رواج می دهد. افراد باید در ثروتی سهمی شوند که خود به وجود آورده اند، در غیر این صورت تأثیرات مثبتی که مشارکت روی تولید دارد کم کم بی رقیق می شود. اما این سهم شدن هنگامی بهتر است که بر مبنای گروه باشد نه فرد. لیواین و تایسون به توجه به نظر مک لگان و نل (۱۳۸۰، ص ۲۰۴) نتیجه می گیرند که می توان تسهیم سود را بدون مشارکت تصور کرد و به عکس، اما در واقع این دو در نظامهای موفق مشارکتی با یکدیگر توأم می شوند. ممکن است مشارکت در

کوتاه‌مدت برای بسیاری از کارمندان به منزله خود پاداش باشد. اما در درازمدت مشارکت پایدار و مؤثر مستلزم آن است که کارمندان در مقابل کوشش مضاعفی که چنین مشارکتی در پی دارد، پاداش بگیرند و از هر نوع افزایش تولید یا سود سهمی عایدشان شود. تسهیم سود (مالکیت کارمندان در موجودی) همراه با مشارکت آنان ممکن است بهترین نظام پرداخت باشد (طوسی، ۱۳۹۰، ص ۹۶).

روش شناسی تحقیق

این تحقیق یک تحقیق توصیفی-همبستگی است که هدف آن توصیف کردن و شناسایی عوامل مشارکت بخش خصوصی-دولتی در مدیران مقطع ابتدایی مناطق نوزدهگانه شهر تهران است. در ادامه ابتدا جامعه آماری و گروه نمونه مطرح و پس از آن به روش و ابزار گردآوری اطلاعات، شاخصهای مورد پژوهش در پرسشنامه اشاره شده و سپس به نحوه گردآوری داده‌ها، روشهای تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش پرداخته شده است. طراحی پرسشنامه و سپس پایایی و روایی ابزار سنجش با به‌کارگیری روشهای معتبر سنجیده می‌شود. برای تحلیل داده‌های آماری از روشهای متفاوت آمار توصیفی و استنباطی و برای انجام دادن محاسبات نیز از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

جامعه آماری

جامعه مورد مطالعه مدیران مدارس ابتدایی هستند که در سال ۹۱-۱۳۹۰ مدیر یکی از دبستانهای مدارس ابتدایی در مناطق نوزدهگانه تهران بودند. روش کار بدین صورت بود که در مرحله اول وزارتخانه نامه‌ای به اداره کل استان تهران و مناطق نوزدهگانه آموزش و پرورش فرستاد و سپس رونوشت به مدیران مدارس از طریق اتوماسیون اداری ارسال شد. مدیران مدارس پرسشنامه-ها را دریافت کردند. مدیران پس از دریافت رونوشت آن نامه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و به مناطق عودت دادند. بدین ترتیب در وهله اول یکسان‌سازی در اجرا انجام شد تا دقت در پاسخگویی از سوی مدیران افزایش یابد. نمونه‌گیری انجام یافته نمونه در دسترس بوده است. به این دلیل همه مدیران ابتدایی و روش نمونه در دسترس در نظر گرفته شدند: (۱) پیش‌بینی می‌شد که به دلایلی از جمله عدم تمایل به همکاری، مشغله کاری و پاره‌ای ملاحظات دیگر (به‌ویژه چون از شغل مدیریت برخوردار هستند) از پاسخها خودداری ورزند، لذا حجم نمونه در حدی در نظر گرفته شد که به نتایج پژوهش خدشه‌ای وارد نسازد. (۲) نمونه به دست آمده تا حد ممکن معرف جامعه و از لحاظ تعداد متناسب با عملیات متعارف برای تحلیل باشد. (۳) به منظور تعمیم نتایج اطمینان بیشتری وجود داشته باشد. از میان همه مدارس سطح شهر تهران تعداد ۴۳۲ پرسشنامه به

مناطق تحویل داده شد. از این تعداد تعداد ۲۵۹ نفر (۶۰ درصد) از مدیران زن و تعداد ۱۶۵ نفر (۳۸ درصد) از مدیران مرد تعداد ۸ مورد (۲ درصد) جنسیت خود را اعلام ننموده بودند. میانگین سابقه کار مدیران ۲۴/۵ و میانگین سابقه مدیریت آنان ۱۱/۲ سال بوده است. ۳۹۳ نفر از مدیران تحصیلات خود را بدین شرح گزارش کردند: دیپلم تعداد ۱۰ نفر (۲/۳ درصد)، فوق دیپلم ۷۷ نفر (۱۷/۸ درصد)، لیسانس ۲۷۵ نفر (۶۳/۷ درصد)، فوق لیسانس ۳۱ نفر (۷/۲ درصد) و تعداد ۳۹ نفر (۹ درصد) نیز تحصیلات خود را بیان نکردند. نوع مدرسه مدیران شرکت کننده بدین شرح بوده است: مدرسه دولتی؛ ۳۵۱ نفر (۸۱/۳ درصد) -مدرسه غیردولتی؛ ۵۷ نفر (۱۳/۲ درصد) -مدرسه هیات امنایی؛ ۱۰ نفر (۲/۳ درصد) -مدرسه کودکان استثنایی؛ ۵ نفر (۱/۲ درصد) -مدرسه شاهد و استعدادهای درخشان هرکدام یک نفر معادل ۰/۰۰۲ درصد برای هریک از آنها. تعداد ۷ مورد (۰/۰۱۶) بدون پاسخ گزارش شده بودند. تعداد مدیران به تفکیک مناطق آموزش و پرورش و جنسیت مدیران و تحصیلات بشرح جدول شماره ۱ است:

جدول شماره ۱. فراوانی پاسخ دهندگان به پرسشنامه مشارکت به تفکیک مناطق شهر تهران

مناطق تهران	منطقه یک	منطقه سه	منطقه چهار	منطقه پنج	منطقه شش	منطقه هفت	منطقه هشت	منطقه نه	منطقه ده	منطقه یازده	منطقه دوازده	منطقه سیزده	منطقه چهارده	منطقه پانزده	منطقه شانزده	منطقه هفده	منطقه هجده	منطقه نوزده	کل
فراوانی	۴	۷	۲۴	۳۳	۴۱	۴۱	۲۱	۱۰	۷	۱۴	۴۰	۳۲	۱۷	۴۴	۲۸	۴۷	۳۲	۱۴	۴۳۲
درصد فراوانی	۷/۲	۱/۶	۵/۶	۷/۶	۷/۲	۷/۲	۴/۹	۲/۴	۱/۶	۳/۲	۹/۳	۷/۴	۳/۹	۱۰/۲	۶/۵	۱۰/۹	۷/۴	۳/۲	۱۰۰

• مسئولان وقت منطقه ۲ و منطقه ۶ آموزش و پرورش شهر تهران همکاری لازم را نکردند.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود و حاوی ۸۴ گویه که مبتنی بر مؤلفه‌هایی بود که از ادبیات پژوهش و مبانی نظری آن استخراج شده است. سعی شد که برای طراحی سؤالات مربوط به هر مؤلفه از نظریه‌های مرتبط با مشارکت در مدیریت در آن زمینه استفاده شود. برای روایی صوری^۱ مباحث مطرح شده به مباحثی مرتبط با مدارس تغییر داده شد. برای تعیین روایی محتوایی^۲ ضمن استفاده از کتب مدیریتی مرتبط با نظریه‌های مشارکتی نظر اساتید مدیریتی و زبان‌شناسی با استفاده از مقیاس لیکرت پرسیده شد. در این نظرسنجی در مقابل هر گویه ده خانه مشخص شده بود تا اساتید مدیریت و علوم تربیتی از نظر مرتبط بودن محتوای هر گویه با مباحث مدیریت

1 Face validity

2 Content Validity

علامت بزنند. از اساتید زبان‌شناسی خواسته شد تا به صحت و قابل فهم بودن گویه‌ها برای مدیران مدارس ابتدایی توجه و اظهارنظر کنند. در ضمن با دریافت نظرات اساتید، محتوای پرسشها تغییر داده می‌شدند و یا حتی حذف شدند. در نهایت پرسشنامه براساس نظرات جمع اساتید آماده شد. پس از تجزیه و تحلیل پرسشها تعداد ۴۲ پرسش انتخاب شدند که از بار عاملی بهتر برخوردار بودند. در نهایت ۸ مؤلفه از ۹ مؤلفه استخراج شده از مبانی نظری مورد تأیید قرار گرفت.

تعیین ابعاد و مؤلفه‌ها به روش تحلیل عاملی: به منظور تبیین مؤلفه‌های مشارکت بخش خصوصی_ دولتی در مدارس ابتدایی شهر تهران از روش تحلیل عاملی استفاده شد. بدین منظور با مبنا قرار دادن بررسیهای انجام یافته در ادبیات پژوهش و تعیین مؤلفه‌های اولیه متناسب با مشارکت بخش خصوصی- دولتی، از مفاهیمی که در پیشینه تئوریهای مدیریت مرتبط با بحث مشارکت یا مؤلفه‌های در نظر گرفته شده بود، برای گویه‌های پرسشنامه استفاده شد. بدین ترتیب ۸۴ گویه تهیه و به اجرا در آمد. افزایش تعداد پرسشها به این دلیل صورت گرفت که علاوه بر بالابردن میزان روایی و اعتبار بتوان نظریه‌های گوناگون مدیریت در زمینه مشارکت را به‌خوبی پوشش داد، به گونه‌ای که دستکم عوامل شناخته شده زیر را در بر داشته باشد: مالکیت روانشناختی، رهبری توزیعی، ساختار، فرایندهای مدیریتی، مناسبات مشارکتی، درجه توانمندی، ارزشها، نظارت درونی و دستمزد مشارکتی. مهم‌ترین سوالی که باید در هر نوع روش سنجش پرسیده شود این است که آن روش تا چه حد رواست؟ مقصود آن است که ابزار سنجش چیزی را اندازه بگیرد که برای آن ساخته شده است (هومن، ۱۳۸۱). وقتی که مجموعه‌ای سوال برای اندازه‌گیری نمونه‌ای از رفتار فرد به کار می‌رود معنا و مفهوم آن مجموعه فقط با نامگذاری آن مشخص نمی‌شود، بلکه ماهیت آن تنها از راه مطالعه و بررسی روایی آن معلوم می‌گردد (همان). بدیهی است اگر معلوم شود وسیله اندازه‌گیری مورد مطالعه چه چیزی را اندازه می‌گیرد و بین نمره حاصل از اجرای این ابزار و آنچه بواقع اندازه می‌گیرد، هماهنگی و توافق وجود داشته باشد، در این صورت نتایج حاصل از اجرای آن اطلاعاتی به‌دست می‌دهد که در کاربست مفید واقع می‌شود. هدف تحلیل عاملی، استخراج تعداد معدودی عامل از میان تعداد زیادی متغیرهای همپوش به گونه‌ای است که: ۱. میان همه متغیرها مشترک باشد ۲. جانشین تعداد زیادی متغیر شود ۳. این عوامل با همدیگر همبستگی و تداخل نداشته باشد ۴. سازه‌ای روشن و با معنا تبیین کنند (ثراندایک، ۱۳۷۵). به گونه خلاصه، تحلیل عاملی در موارد زیر فراوان به کار می‌رود (هومن، ۱۳۸۰): توسعه یا رواسازی ابزارهای روانسنجی و آزمون تئوریهایی که ابزارها بر پایه آن

ساخته می‌شود. تحلیل داده‌ها به منظور کشف سازه‌های جدید و کمک به تدوین تئوری. تحلیل محتوا و مواد مصاحبه‌ها، علایق شغلی، سبکهای مدیریت و رهبری، ویژگیهای شغلی، سبکهای تصمیم‌گیری، اطلاعاتی که در ارزشیابی متقاضیان شغل به کار می‌رود.

تحلیل عاملی مواد پرسشنامه: پیش از اجرای تحلیل عاملی لازم است مفروضه‌های زیر رعایت گردد (هومن، ۱۳۸۱): ۱. شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) باید دستکم ۰/۷٪ و ترجیحاً بالاتر از آن باشد. ۲. نتیجه آزمون کرویت بارتلت باید از لحاظ آماری معنادار باشد. ۳. بار عاملی هر سوال در ماتریس عاملی و ماتریس چرخش‌یافته باید دستکم ۰/۳٪ و ترجیحاً بالاتر از آن باشد. ۴. هر یک از عاملها باید دستکم متعلق به سه سوال باشد. ۵. عاملها باید از اعتبار کافی برخوردار باشند. برای ماتریس همبستگی مواد فرم‌های مقیاس رضایت شغلی اندازه KMO ۰/۹۲۲ به دست آمد و نتایج آزمون کرویت بارتلت عبارت بود از $7152/848$ که سطح معنادار بودن آن کمتر از ۰/۰۰۱ است. بنابراین بر پایه هر دو ملاک می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروههای نمونه مورد مطالعه قابل توجیه خواهد بود. برای تعیین این مطلب که ابزارهای پژوهش (یعنی مجموعه پرسشها) از چند عامل معنادار اشباع شده، دو شاخص عمده مورد توجه قرار گرفته است: ۱) ارزش ویژه ۲) نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل.

نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه: نتایج اولیه تحلیل مؤلفه‌های اصلی بیانگر آن است که پرسشهایی دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۵٪ است. پس از حذف این پرسشها مواد پرسشنامه دوباره مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. در نهایت ۴۲ پرسش از پرسشنامه که دارای بارعاملی قابل قبول بودند استخراج شد. مشخصه‌های اولیه که با اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی به دست آمده، نشان می‌دهند که ارزش ویژه ۱۹ عامل بزرگتر از یک است و میزان تبیین واریانس مشترک میان متغیرها برای این ۱۹ عامل برابر با ۶۶/۶ درصد کل واریانس متغیرهاست. چنانچه بر پایه نتایج حاصل از اجرای تحلیل عاملی و شاخصهایی که در بالا اشاره شد از مجموعه پرسشها ۸ عامل استخراج شود، به اندازه ۵۶/۸ درصد کل واریانس تبیین می‌شود. عامل یکم با ارزش ویژه ۲۷/۱۱،۶/۶۳۲ درصد واریانس و عامل هشتم با ارزش ویژه ۱/۱۳۹ در حدود ۲/۷ درصد واریانس کل متغیرها را توجیه می‌کند. ارزشهای ویژه این ۸ عامل، درصد واریانس و ضریب اعتبار هر یک از عاملها در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی و ضریب اعتبار پرسشنامه

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی	ضریب اعتبار
۱	۱۱/۶۳۲	۳۷/۶۹۴	۳۷/۶۹۴	٪ ۸۹۲
۲	۳/۱۸۷	۷/۵۸۸	۳۵/۲۸۳	٪ ۸۰
۳	۲/۱۱۷	۵/۰۴۰	۴۰/۳۲۳	٪ ۷۸۴
۴	۱/۷۹۰	۴/۲۶۳	۴۴/۵۸۶	٪ ۸۳
۵	۱/۵۰۶	۳/۵۸۷	۴۸/۱۷۲	٪ ۸۰۱
۶	۱/۳۱۱	۳/۱۲۲	۵۱/۲۹۴	٪ ۶۹۹
۷	۱/۲۰۰	۲/۸۵۶	۵۴/۱۵۰	٪ ۶۸
۸	۱/۱۳۹	۲/۷۱۳	۵۶/۸۶۳	٪ ۶۴۹

میزان اشتراک مواد مجموعه ۴۲ پرسشی پرسشنامه که از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی به دست آمده در جدول شماره ۳ نشان داده شده است. کمترین میزان اشتراک برابر با ۳۹۱٪ و متعلق به گویه ۷۸ (کارکنان از طریق مشارکت و کسب پاداشهای اقتصادی برانگیخته می‌شوند) است. بیشترین میزان اشتراک برابر با ۷۹۹٪ و متعلق به گویه ۸۳ (باید تجربیات خود را از دسترس دیگران در محیط کار حفظ کنم) است.

جدول شماره ۳. میزان اشتراک مواد پرسشنامه با اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی

پرسش		پرسش	
۱	۰/۴۴۶	۳۶	۰/۶۱۹
۳	۰/۶۲۰	۳۷	۰/۴۹۳
۴	۰/۶۲۳	۳۸	۰/۵۸۷
۵	۰/۵۴۱	۴۶	۰/۵۳۸
۶	۰/۶۱۰	۴۹	۰/۵۱۵
۷	۰/۵۲۴	۵۴	۰/۷۱۰
۹	۰/۵۶۱	۵۶	۰/۵۳۲
۱۰	۰/۶۳۸	۵۹	۰/۶۵۱
۱۱	۰/۵۸۷	۶۰	۰/۶۶۷
۱۸	۰/۵۵۶	۶۱	۰/۵۱۵
۱۹	۰/۵۱۰	۶۴	۰/۵۷۰
۲۱	۰/۶۰۶	۶۵	۰/۴۷۷
۲۳	۰/۴۷۵	۶۶	۰/۶۰۳
۲۴	۰/۵۹۲	۶۸	۰/۴۸۴
۲۵	۰/۵۷۶	۷۰	۰/۵۹۷
۲۶	۰/۴۱۶	۷۵	۰/۶۲۶
۲۸	۰/۶۲۵	۷۷	۰/۵۵۵
۲۹	۰/۴۵۸	۷۸	۰/۳۹۱
۳۰	۰/۵۸۶	۸۲	۰/۵۸۴
۳۴	۰/۴۸۷	۸۳	۰/۷۹۹
۳۵	۰/۵۴۷	۸۴	۰/۷۸۵

برای به دست آوردن ساختاری بامعنا از بارهای عاملی، پس از حذف گویه‌هایی که از بار عاملی کمتر برخوردار بود، عاملهای استخراج شده بر پایه روشهای متداول و کاربرد چرخش، ساختاری

جدید به دست آمد که در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است. مقادیر چرخش یافته پس از ۷ بار تکرار حاصل شده است.

جدول شماره ۴. عامل های استخراج شده

پرسشها	مؤلفه ها							
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۳۶	۰/۷۳۳							
۲۸	۰/۷۰۵							
۳۰	۰/۶۵۶							
۲۵	۰/۶۲۲							
۳۸	۰/۶۱۵							
۳۷	۰/۶۰							
۴۶	۰/۵۹۲							
۲۹	۰/۵۷۹							
۳۴	۰/۵۵۵							
۳۵	۰/۵۳۵							
۲۶	۰/۵۰۹							
۴		۰/۷۳۴						
۳		۰/۷۳۰						
۱		۰/۵۹۰						
۷		۰/۵۸۱						
۱۱		۰/۵۷۰						
۵		۰/۵۵۹						
۷۵			۰/۷۰۷					
۷۰			۰/۶۴۷					
۶۸			۰/۶۴۴					
۶۶			۰/۶۴۴					
۶۵			۰/۵۵۷					
۶۰				۰/۶۸۸				
۵۴				۰/۶۸۴				
۵۹				۰/۶۵۸				
۵۶				۰/۶۱۱				
۸۳					۰/۸۸۰			
۸۴					۰/۸۷۴			
۸۲					۰/۷۴۴			
۴۹					۰/۵۹۹			
۱۰						۰/۷۱۴		
۹						۰/۶۹۰		
۷۷						۰/۶۰۱		
۷۸						۰/۵۶۴		
۱۸							۰/۷۰۷	
۳۱							۰/۶۱۰	
۱۹							۰/۶۰۲	
۲۳							۰/۵۱۶	
۶								۰/۶۵۶
۶۴								۰/۵۸۷
۲۴								۰/۵۷۷
۶۱								۰/۴۸۲

بر پایه ماتریس ساختار عاملها، مجموعه پرسشهایی که مشترکاً با یک عامل همبسته بوده است تشکیل یک پاره تست به شرح زیر می دهند و به ترتیب بیشترین بار عاملی استخراج و نامگذاری شد که از مشاهده ارقام ماتریس جدول شماره ۴ موارد زیر استنباط می شود:

عامل یکم: گویه‌های ۳۶، ۲۸، ۳۰، ۲۵، ۳۸، ۳۷، ۴۶، ۲۹، ۳۴، ۳۵، ۲۶: ترغیب ایده‌ها، اهمیت به نظرات کارمندان، ایجاد فرصت نوآوری و ابتکار، ایجاد تعهد مشارکتی، اهمیت و توسعه دانش، شایستگی مدیر.

عامل دوم: گویه‌های ۴، ۳، ۱، ۷، ۱۱، ۵: تصمیم‌گیری مشارکتی، ساختار مشورتی، همکاری کارکنان، همکاری مدیر با کارکنان، مشارکت، توافق جمعی.

عامل سوم: گویه‌های ۷۵، ۷۰، ۶۸، ۶۶، ۶۵: قابلیت‌های میان-فردی، رسیدن به هدف مشترک، تعهد میان-فردی، تقویت نیازهای میان-فردی، ملاقات مدیر و تصمیم‌گروه.

عامل چهارم: گویه‌های ۶۰، ۵۴، ۵۹، ۵۶: تاثیر ذینفعان آموزشی، کارایی افراد، سرمایه‌مهارتی، کاهش تعارضات.

عامل پنجم: گویه‌های ۸۳، ۸۴، ۸۲، ۴۹: مالکیت فکری و روانشناختی.

عامل ششم: گویه‌های ۱۰، ۹، ۷۷، ۷۸: مشارکت در مدیریت، مشارکت در سود، سرمایه‌گذاری معلمان، پاداش اقتصادی.

عامل هفتم: گویه‌های ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳: حس تعلق به مدرسه.

عامل هشتم: گویه‌های ۶، ۶۴، ۲۴، ۶۱: نظارت درونی.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که آمارتیا سن^۱ عدالت را برای توسعه کشورهای در حال توسعه پیشنهاد کرده، دستیابی به عدالت در چشم‌انداز بیست‌ساله آموزش و پرورش جز با مشارکت در سرمایه‌گذاری گسترده در قالب حفظ مالکیت مدارس توسط وزارت آموزش و پرورش (به‌منظور پایداری نظارت) با مدیریت این مدارس توسط بخش خصوصی حاصل نمی‌شود. با توجه به اینکه بخش خصوصی آموزش و پرورش (غیرانتفاعی) نتوانسته است پاسخگوی تقاضای آموزشی برای طبقات اقتصادی پایین جامعه باشد، لذا بی‌عدالتی آموزشی به‌وجود آمده امکان حضور اقلیاری با درآمد پایین را در فضایی با کیفیت رقابتی غیرممکن ساخته است. با توجه به آنکه رقابتی شدن موجب کارآمدی مدارس خواهد شد (نادری، ۱۳۸۹)، لازمه آن ترغیب بخش خصوصی به سرمایه‌گذاری و کارآفرینی در آموزش و پرورش و رونق بازار آموزشی بخش خصوصی (افزایش تقاضا) با استفاده از حواله آموزشی است. از سوی دیگر لازم است تا بخش خصوصی نسبت به مساعدبودن فضای

۱. سن، آمارتیا (Amartya Sen) (متولد ۱۹۳۳) استاد دانشگاه کمبریج و برنده جایزه نوبل اقتصاد به خاطر مشارکتهای بسیار در زمینه اقتصاد رفاه، در سال ۱۹۹۸ است. وی در ایالت بنگال هندوستان به دنیا آمد. سن از معدود اقتصاددانان جدیدی است که نظریه‌های قابل توجه و برجسته‌ای در زمینه رفاه ارائه نموده است. وی تواناییهای خود را در زمینه توسعه اقتصادی به‌کار برده است.

کسب و کار و جذب سرمایه و تجاری‌سازی آموزش و ایجاد مالکیت معنوی از اطمینان کافی برخوردار باشد. همچنین در دستیابی به اهداف فوق‌الذکر، بخش خصوصی در آموزش و پرورش باید در قالب تشکلی از افراد آگاه به امور آموزش و پرورش (ترجیحاً جمعی خود آموزش و پرورش) در یک نظام تشکلی هدفمند و معنادار شکل بگیرد و تقویت شود. بنابراین با توجه به اهداف قانون برنامه پنجم توسعه و سیاستگذاریهای آموزشی و برای انتقال مدیریت و تصدی از بخش دولتی به بخش خصوصی در آموزش و پرورش؛ نیازمند الگوی مطلوب توسعه مبتنی بر نهادگرایی هستیم. تغییر رویکرد از واگذاری صرف، به فضایی رقابتی و بالا بردن قدرت رقابت بخش خصوصی با بهره‌گیری از امکانات بخش دولتی در گرو تعیین عواملی است که با بهره‌مندی از آنها امکان تصمیم‌گیری صحیح برای مدیریت مدرسه ممکن خواهد شد. عوامل تعیین شده براساس مبانی نظری عبارت‌اند از: *ارزشهای مشارکتی* به‌منزله نیروهای نظارت‌کننده نامریی عمل می‌کنند که تعیین‌کننده رفتار سازمانی هستند. *ساختارمشارکتی* چارچوبی را برای ارزشها و ارتباطات در سازمان به‌وجود می‌آورد. رهبری توزیعی وابستگی رهبری را از یک شخص گرفته و به گروهی از افراد شایسته می‌سپارد. *افزایش توانمندی* ایجاد مسئولیت با ارائه اطلاعات کافی برای افزایش توان افراد. *مالکیت روانشناختی* که احساس تعلق را در ذینفعان آموزشی برای ایجاد علاقه به کار به‌وجود می‌آورد. *پرداخت مشارکتی* تسهیم سود (مالکیت کارمندان در موجودی) همراه با مشارکت آنان در فعالیت. *مناسبات مشارکتی* به وابستگی متقابل افراد در سازمان اشاره دارد. *نظارت درونی* نظارت در محیط مشارکتی باید تضمین کند که فعالیت سازمانی در همه امور جریان دارد و هم برای ایجاد تغییر سازمان را تغییر دهد.

منابع

- انصاری، عبدالله. (۱۳۸۹). بررسی نقش دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره پیاپی ۱۰۴، ۳۱-۵۸.
- ثراندایک، رابرت. ال. (۱۳۷۵). *روانشنجی کاربردی* (ترجمه حیدرعلی هومن). تهران: دانشگاه تهران.
- دانایی فرد، حسن. (۱۳۸۹). طراحی سنجش اندازه گیری بی تفاوتی سازمانی: پژوهش ترکیبی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، سال چهارم، شماره دوم، ۹۲.
- دوچ، مورتون و کراوس، روبرت ام. (۱۳۷۴). *روانشناسی اجتماعی* (ترجمه مرتضی کتبی). تهران: دانشگاه تهران.
- رضاییان، علی. (۱۳۷۹). *مدیریت رفتار سازمانی*. تهران: سمت.
- سالیز، ادوارد و جونز، گری. (۱۳۸۷). *مدیریت دانش در سازمانهای آموزشی* (ترجمه محمد رضا آهنچیان). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شاین، ادگار. (۱۳۸۰). *فرهنگ سازمانی* (ترجمه ابراهیم محجوب). تهران: مدیریت فردا.
- طوسی، محمد علی. (۱۳۹۰). *مشارکت و مدیریت مشارکت جو*. سازمان مدیریت صنعتی.
- قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۸۰). *مشارکت مردمی در آموزش و پرورش*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- قنادان، محمود. (۱۳۹۱). *جوایز نوبل اقتصاد*. تهران: دانشگاه تهران.
- کانت، امانوئل. (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش* (ترجمه غلامحسین شکوهی). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- گوتک، جرال دال. (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی* (ترجمه محمد جعفر پاک سرشت). تهران: انتشارات سمت.
- گیزلا، گ. (۱۳۷۸). *انگیزش و مدیریت تحول* (ترجمه محمدعلی گودرزی). تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- متوسلی، محمود. (۱۳۹۰). *اقتصاد نهادی*. تهران: دانشگاه تهران.
- مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام. (۱۳۸۹). *امنیت ملی و نظام اقتصادی، معاونت پژوهشهای اقتصادی*.
- مک‌لگان، پاتریشیا و نل، کریستو. (۱۳۸۰). *عصر مشارکت* (ترجمه مصطفی اسلامی). تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- مگی، پرایان. (۱۳۸۹). *سرگذشت فلسفه* (ترجمه حسن کامشاد). تهران: انتشارات نشرنی.
- نادری، ابوالقاسم. (۱۳۸۹). *سازوکار و الگوی مطلوب تخصیص منابع مالی برای آموزش و پرورش: مبانی، الزامات، عناصر و الگوریتم*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره پیاپی ۱۰۴، ۵۹-۹۰.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیره در پژوهش رفتاری*. تهران: انتشارات پارسا.
- _____ (۱۳۸۱). *تهیه و استاندارد ساختن مقیاس سنجش رضایت شغلی*. تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.

- Barrera-Orsorio, F., Patrinos, H. A., & Wodon, Q. (Eds.). (2009). Emerging evidence on vouchers and faith-based providers in education: Case studies from Africa, Latin America, and Asia. The World Bank: Washington, DC.
- Dyne, L. V., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (4), 439-459.

- Hsieh, C. T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, 90 (8–9), 1477–1503.
- Oduro, G. K.T. (2004). *Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the pull and push factors*. University of Cambridge.
- Patrinos, H. A., Barrera-Ororio, F., & Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. The World Bank: Washington DC.
- Sen, A. (2007). *Workshop for public-private partnership in education*. BS Reporter/New Delhi December.
- Shirley, M. M. (2008). *Institutions and Development*. UK: Edward Elgar Publishing.
- The International Bank for Reconstruction and Development & UNICEF (2009). *Six steps to abolishing primary school fees: Operational guide*. The World Bank: Washington, DC.