اندیشه مدیریت راهبردی، سال یازدهم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۶، پیاپی ۲۱، صص۷۳-۱۰۸

تحلیلی بر انسجام نظریه عدالت در خط‌مشی‌های آموزشی جمهوری اسلامی ایران؛ رویکرد ارزیابی نظریهٔ برنامه

حسن دانایی‌فرد*

محمدصادق تراب‌زاده جهرمی**

دریافت: ۱۳۹۴/۰۴/۰۹

پذیرش: ۱۳۹۴/۰۸/۰۷

چکیده

سازوکار کلیدی تحقق اهداف غایی در حوزهٔ آموزش و پرورش، خط‌مشی‌های عمومی آن حوزه هستند. عدم اتقان مبانی نظری و از سوی دیگر، عدم انسجام کارکردی این خط‌مشی‌ها، از جمله چالش‌های نظام آموزش و پرورش است. بی‌تردید کیفیت خط‌مشی‌های آموزشی بر نظریه برنامه چنین خط‌مشی‌هایی استوار است. یکی از نظریه‌های خط‌مشی‌های آموزشی، نظریهٔ عدالت است. این بدان معناست که پشتوانهٔ خط‌مشی‌های آموزشی، نوعی نظریهٔ عدالت ضمنی یا مصرح است.

هدف این پژوهش تحلیل انسجام نظریهٔ عدالت مورد اشاره با روش ارزیابی نظریهٔ برنامه است. مدل منتخب در روش ارزیابی نظریهٔ برنامه، تلفیقی از مدل «تحلیل منطق» و مدل «ماتریس واقع‌گرا» است. نتایج پژوهش مؤید آن است که از زاویهٔ عناصر ماهوی عدالت (نیاز، تلاش، حق، بیطرفی، توازن، مساوات و زمینه)، شاهد نوعی ضعف انسجام نظری بین دو بسته خط‌مشی آموزشی (دولتی، غیردولتی) هستیم.

واژگان کلیدی

نظریه‌های عدالت، ارزیابی نظریهٔ برنامه، ادارهٔ دولتی مدارس، غیردولتی مدارس

* استاد دانشگاه تربیت مدرس

** دانشجوی دکتری مدیریت دولتی دانشگاه امام صادق(ع)، نویسنده مسئول torabzadeh1404@gmail.com

Archive of SID

www.SID.ir

مقدمه

سیر تطور تاریخی نشان می‌دهد که عدالت به‌عنوان نوعی ارزش، بازتاب وضعیت مطلوب جوامع بوده است. چگونگی ترسیم این وضع مطلوب، مبنای شکل‌گیری نهادها، روابط، ساختارها و نظام تعاملی مختلفی در بین افراد بشر شده است. تحقق این آرمان جز با حرکتی هماهنگ در همه عرصه‌های «عمل اجتماعی» میسر نخواهد بود؛ زیرا درهم‌ریختگی اعمال خط‌مشی در این حوزه، مأخذ موازی کاری‌ها و همین‌طور انحراف از اهداف و عدم اثربخشی از یک سو و خنثی شدن یک اقدام توسط سایر اقدامات از سوی دیگر است. وجود یک نظریه واحد موجب خواهد شد که محوریت اقدامات در حوزه اجرای عدالت حفظ شده و کلیت سیستم، هدف واحدی را دنبال کند.

یکی از حوزه‌های اجتماعی عمل عدالت، حوزه تعلیم و تربیت و به‌صورت خاص، نحوه اداره مدارس است که به نحو مستقیم در وضعیت نهایی توزیع بهره‌مندی‌ها، فرصت‌ها و قدرت در جامعه تأثیر می‌گذارد و از سویی رشد فردی انسان‌ها را نیز متأثر از خود می‌سازد. در واقع اداره مدارس، از دو حیث به عدالت مرتبط است:

۱. حیثیت اول آنکه دسترسی به سطحی از آموزش با کیفیتی مشخص، می‌تواند بر نحوه زندگی، شغل و ... فرد در جامعه تأثیر گذاشته و آتیه وی را دستخوش تغییر سازد.

۲. حیثیت دوم آنکه فرد استعدادهای بالقوه‌ای دارد که بخش عمده آن در نظام تعلیم و تربیت رسمی مورد توجه قرار گرفته و از طریق سازوکار مدرسه و آموزش و پرورش امکان شکوفایی می‌یابد.

تحقق عدالت اجتماعی در این عرصه، برنامه‌ریزی‌های کوتاه و بلندمدت دقیقی را می‌طلبد که بر یک خط سیر واحد حرکت کرده و جهتی یکسان را دنبال کند؛ چراکه مجموعه اقدامات سالیان متمادی در صورتی که مکمل یکدیگر نبوده یا حتی معارض هم باشند (درهم‌ریختگی)، هرگز هدف و آرمان نظام تعلیم و تربیت را محقق نخواهند ساخت. نظام جمهوری اسلامی ایران نیز ملهم از نگاه اسلامی خود، تحقق عدالت اجتماعی را لازمه

Archive of SID

www.SID.ir

حرکت به‌سوی توحید دانسته و چنانکه از کلام رهبران آن برمی‌آید، عدالت اصلی جدایی‌ناپذیر در حرکت انقلاب اسلامی است. حال که دهه کنونی با عدالت و پیشرفت نام‌گذاری شده است، نیل به این ارزش، بیش‌ازپیش اهمیت یافته است.

موضوع ناهماهنگی در مداخله‌های اجتماعی[1] را می‌توان از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار داد: تعارض مبانی فلسفی، تعارض نظریه برنامه، عدم ملاحظه اقتضائات اجرایی، ناهماهنگی در اجرا و.... بخش عظیمی از ناکامی نظام آموزشی، به عدم شفافیت فلسفه یا مکتب فکری منسجم عقبه خط‌مشی‌های این نظام است. بی‌توجهی به تدقیق این مکتب فکری، باعث شده است تا مسئولان در برخورد با دستاوردهای دیگران به‌ویژه غرب، بدون توجه به آثار و مبانی نظری، اقدام به اقتباس کرده و چندی بعد، جامعه را متحمل مضرات آن‌ها کنند (زیباکلام، ۱۳۸۰، ص۱۵۵). وام‌گیری اصول، اهداف و مبانی آموزش و پرورش از کشورهای پیشرفته در گذشته، آموزش و پرورش ایران را از بنیادهای نظری مؤثر بی‌بهره ساخته است. تغییرات پی‌درپی نظام آموزشی در هشتاد سال گذشته (تقریباً هر ۱۵ سال یک‌بار) حکایت از ناتوانی مدیریت نوسازی آموزش و پرورش و فقدان روش‌شناسی اصلاحات آموزشی دارد. فرایند تصمیم‌سازی در مدیریت آموزشی معمولاً از بالا به پایین شکل گرفته است. زیرساخت‌های فرهنگی، اجتماعی و تمهیدات جامعه‌شناختی اجرای آن کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و اغلب تحت تأثیر تحولات سیاسی ایران بوده است (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ص۳۷۸). از سوی دیگر عدم حاکمیت یک نظریه واحد در برنامه‌ریزی موجب شده است تا خط‌مشی‌گذاران این حوزه، مجموعه‌ای از خط‌مشی‌ها را ابلاغ کنند که در عمل ناهماهنگی اعمال خط‌مشی را به دنبال دارد (نفیسی و عبداللهی، ۱۳۷۹، ص۵۷). در مجموع باید توجه داشت که نبود مبنای نظری یکی از موانع اجرای خط‌مشی‌های دولتی و عدم تحقق اهداف خط‌مشی است (گیوریان، ۱۳۸٤، ص۲۲۷). یکی از مهم‌ترین مبانی نظری که باید در خط‌مشی‌گذاری مدنظر قرار گیرد، نظریه عدالت خط‌مشی‌هاست که از درهم‌ریختگی اعمال خط‌مشی عدالت در آن حوزه ممانعت می‌کند.

Archive of SID

www.SID.ir

از جمله مصادیق تشتت در خط‌مشی‌های آموزشی می‌توان به رویکردهای مختلف به تربیت و تأمین معلم با محدود شدن تدریجی مراکز تربیت معلم در سال‌های ۱۳۸۱-۱۳۸۷ (صافی، ۱۳۸۷)، نوسان در مسئله تمرکززدایی و مشارکت در خط‌مشی‌های اداره مدارس (نفیسی و عبداللهی، ۱۳۷۹، صص۵۷-۵۹)، تغییرات خط‌مشی‌های پرورشی در مدارس در قالب حذف یا رونق معاونت پرورشی، تشتت برنامه‌ریزی‌های توسعه در آموزش و پرورش در برنامه‌های مختلف توسعه (عبداللهی، ۱۳۷۹؛ نفیسی و عبداللهی، ۱۳۷۹) اشاره داشت.

این پژوهش به دنبال بررسی عادلانه بودن یا نبودن یک نوع یا ترکیبی از اداره مدارس نیست بلکه با نشان دادن تعارض‌های نظری خط‌مشی‌های اداره مدارس، سعی دارد عدم انسجام خط‌مشی‌های ملی اداره مدارس را نشان دهد. در این مقاله، «ضمن بیان شواهد و مستنداتی از عدم انسجام خط‌مشی‌های آموزشی»، به طراحی الگوی تحلیل انسجام خط‌مشی‌ها از منظر عدالت پرداخته شده است. چارچوب نظری که این پژوهش برای تحلیل درهم‌ریختگی به کار برده است، شامل دو بخش عمده است. در بخش اول با بررسی نظریه‌های عدالت، الگوی تحلیلی عناصر ماهوی مفهوم عدالت به‌عنوان معیار سنجش تدوین و در بخش دوم، نحوه استخراج نظریه تغییر خط‌مشی اداره مدارس بیان شده است. در نهایت نیز نظریه خط‌مشی به‌دست‌آمده، در قالب الگوی تحلیلی عناصر ماهوی مفهوم عدالت، محک خورده و تعارض‌های نظری این دو بیان شده است. به جهت گستردگی خط‌مشی‌های آموزشی، تنها دو خط‌مشی اداره دولتی و غیردولتی مدارس، قلمرو موضوعی مقاله را شکل می‌دهند؛ بنابراین پیرامون مدارس نمونه دولتی، استعداد درخشان، شاهد و ... بحث نخواهد شد.

یک. تأملی بر عدالت، اداره مدارس و انسجام خط‌مشی‌های آموزشی

پس از انقلاب اسلامی و ظهور نوعی جریان ناب فکری که سوگیری خود را به سمت حقیقت قرار داده است، چالش‌های فکری عمق بیشتری یافتند و هر جریان فکری همت خود را به بازتولید و انعکاس نگاه خود در ساخت جامعه مصروف داشت. یکی از

Archive of SID

www.SID.ir

حوزه‌های اصلی که محل نزاع مکاتبی چون لیبرالیسم، سوسیالیسم و اسلام در اوایل پیروزی انقلاب شد، مسئله اداره مدارس بود. نوع تعریف هر مکتب از عدالت اجتماعی در حوزه‌های مختلف از جمله اداره مدارس، بدیل‌های سیاستی متنوعی پیش روی خط‌مشی گذاران و مدیران جمهوری اسلامی قرار داد. مدیریت مدارس نیز همانند هر نوع مدیریت دیگر در این فضا دستخوش نزاع شد و به‌صورت ملموس وضعیت مدارس را تحت تأثیر قرار داد. این نزاع در قالب‌های مختلفی از جمله مدارس دولتی، غیردولتی، هیئت‌امنایی و... با نگاه مالکیت، کیفیت تحصیلی، عدالت آموزشی و دسترسی همگانی و ... مطرح شد. اینکه تا چه اندازه عدالت اجتماعی از طریق این مدارس غیردولتی یا دولتی محقق شده است یا می‌شود، بسته به نوع نظریه‌ای از عدالت اجتماعی است که خط‌مشی بر آن بنا نهاده می‌شود.

بر اساس مصوبه مورخ ۱۳۵۸/۱۲/۲ شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳٦۸ مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش منتفی شد. متن این مصوبه بدین شرح است: «به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره‌گیری صحیح از تحصیل رایگان طبق اصل ۳۰ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ تصویب این قانون دایر بوده و با کسب اجازه تأسیس از وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شوند بر اساس آیین‌نامه خاصش از اول تیرماه ۱۳۵۹ به‌صورت دولتی اداره نماید»؛ بنابراین در مدت مذکور بخش غیردولتی در آموزش و پرورش غیرفعال بوده است. دهه هفتاد آغاز فعالیت مجدد بخش غیردولتی در آموزش و پرورش با تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی و مدارس نمونه دولتی و نمونه مردمی بوده است.

در سال ۱۳۸۳ مدارس هیئت‌امنایی با هدف گسترش مشارکت همه‌جانبه مردمی و سپردن امور مدرسه به دست خود مردم تأسیس شد و تا سال ۱۳۸٦ مرحله آزمایشی آن در استان‌های مختلف کشور ادامه داشت. لایحه اصلاح قانون مدارس غیرانتفاعی در سال ۱۳۸۷

Archive of SID

www.SID.ir

در مجلس طرح و تعداد زیادی از بندهای آن به تصویب رسید. در این قانون برای بسیاری از مشکلاتی که مدارس غیرانتفاعی با آن مواجه بوده‌اند، راه‌حل‌هایی ارائه شده است (جعفری، ۱۳۸۹، صص۲۳۸-۲٤۸).

همچنین در جهت افزایش مشارکت عمومی در اداره مدارس و نیز مشارکت اقتصادی مردم در تأمین مالی مدارس، وزارت آموزش و پرورش مدارس هیئت‌امنایی را تأسیس کرد.

مخالفان خصوصی‌سازی آموزش و پرورش، عدم شمولیت خصوصی‌سازی این نهاد ذیل اصل ٤٤، دامن زدن به شکاف طبقاتی و مغایرت با عدالت اجتماعی (اعظم بیگی،۱۳۷۰، ص۲٤)، تغایر با اصل ۳۰ قانون اساسی[۲] و آموزش رایگان را از دلایل مخالفت خود می‌دانند؛ درحالی‌که موافقان، حرکت بر اساس ماده ۸۸ قانون بخشی از مقررات دولت مصوب دی‌ماه ۱۳۸۰[۳]، کاهش بار اجرایی دولت، مشارکت و تمرکززدایی (برنجی، ۱۳٦۷، ص۳۵)، رقابت در خدمات و قوت عملکرد را به‌عنوان دلیل حمایت از کاهش مدارس دولتی ذکر می‌کنند (رستمی‌نسب، ۱۳۸٤، ص٤۲؛ تسلیمی و سجادی، ۱۳۸۰).

در شرایط فعلی، غیرانتفاعی، مردمی، نمونه دولتی، نمونه فرزانگان، پیشتازان، هیئت امنایی، مشارکتی، تیزهوشان و سرانجام آموزشگاه‌های شاهد و ایثارگران عنوان‌هایی هستند که برای مدارس و آموزشگاه‌های موجود در کشور و جامعه هدف دانش‌آموزی مورد استفاده قرار می‌گیرند. چندگانگی مدیریت در مدارس و آموزشگاه‌ها از جمله مسائلی است که در دهه‌ها و سال‌های اخیر نظام آموزشی را دچار بحران عدم بهره‌وری کرده و باعث بروز تبعیض و بی‌عدالتی آموزشی در میان دانش‌آموزان شده و در برخی موارد نارضایتی‌ها و اعتراض‌هایی را نیز به دنبال داشته است.

همچنان که بیان شد، در این حوزه نیز شاهد نوعی درهم‌ریختگی عملی هستیم به‌نحوی که حاکمیت متغیر یک نوع یا ترکیبی از انواع اداره مدارس در طول زمان به علت تفاوت فاحش اثرگذاری در توزیع بهره‌مندی‌ها موجب درهم‌ریختگی عمل خط‌مشی ملی

Archive of SID

www.SID.ir

اداره مدارس شده و به‌عبارت دیگر باید گفت شاهد یک خط‌مشی ملی ثابت در حوزه اداره مدارس نیستیم. مقاله حاضر سعی در اثبات این مدعا دارد.

دو. پیشینه پژوهش

پژوهش حاضر موضوعات متنوعی را پوشش می‌دهد: در حوزه عدالت، ارزیابی نظریه و خط‌مشی‌های آموزشی تحقیقات متعدد داخلی و خارجی صورت پذیرفته است، اما محوری‌ترین موضوع که پیشینه بر اساس آن تنظیم شده، عدالت در خط‌مشی‌های اداره مدارس است. با توجه به این موضوع ترکیبی و محوری به مطالعات ذیل اشاره می‌شود اما تاکنون پژوهشی که دقیقاً مسئله تحقیق را هدف قرار داده باشد، یافت نشده است.

۱. پایان‌نامه «عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر مسئله خصوصی‌سازی مدارس»، نفیسه نجفی، راهنما: خسرو باقری، ۱۳۸۲، تربیت مدرس.

مهم‌ترین پژوهش در راستای موضوع پایان نامه است که به بررسی مدارس خصوصی و دولتی از منظر نظریه عدالت شهید صدر می‌پردازد. مسئله این پایان‌نامه قضاوت در مورد عادلانه بودن یا نبودن خط‌مشی خصوصی‌سازی مدارس است که تنها از دو معیار نیاز و تلاش جهت مقایسه استفاده کرده است. این پژوهش به ارزیابی نظریه برنامه به صورت مستقیم نپرداخته و به دنبال تبیین درهم‌ریختگی اعمال خط‌مشی عدالت نیست.

۲. جعفری، پریوش، مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش، تهران: عترت نو، ۱۳۸۹.

این کتاب در جایگاه موافق خصوصی‌سازی به بررسی و تبیین ابعاد آن پرداخته است و تاریخچه مفیدی از خصوصی‌سازی بعد از انقلاب را ارائه می‌دهد؛ اما به ارزیابی از حیث عدالت نمی‌پردازد. مجموعه پژوهش‌های ناظر به خصوصی‌سازی در این قالب جای می‌گیرند که به ابعاد خصوصی‌سازی به‌صورت محدود می‌پردازند.

Archive of SID

www.SID.ir

۳. مجموعه مقالات با موضوع فرصت‌های برابر آموزشی از قبیل محمدبیگی، اعظم (پاییز و زمستان ۱۳۷۰)، «مدارس غیرانتفاعی و نقش آن در ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی»، *تعلیم و تربیت*، ش۲۷ و ۲۸، ۱۹-۳٤.

این پژوهش به بررسی عادلانه بودن یا نبودن خط‌مشی خصوصی‌سازی پرداخته و نظر مخالفان آن را تشریح می‌نماید. تحلیلی قوی ارائه کرده است اما الگوی تحلیلی خاصی ندارد. مجموعه این مقالات تنها به یک بعد از عدالت پرداخته‌اند (دسترسی برابر).

٤. مجموعه مقالات با موضوع جایگاه و تحلیل خصوصی‌سازی مدارس از قبیل برنجی، محمدرضا (پاییز و زمستان ۱۳٦۷)، «مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش»، *تعلیم و تربیت*، ش۱۵ و ۱٦، ۳٤-٥٤.

در این مقاله خصوصی‌سازی را از دو جهت کمک مالی و مشارکت مردم در اداره و نظارت بر مدارس مفید ارزیابی کرده و تفصیل خوبی از خط‌مشی خصوصی‌سازی ارائه می‌نماید، اما ارزیابی از حیث عدالت را صورت نمی‌دهد. مجموعه این مقالات به نقد فنی خصوصی‌سازی پرداخته و از حیث کمک یا اضرار به آموزش و پرورش وارد تحلیل شده‌اند.

۵. نفیسی، عبدالحسین و عبداللهی حسین (۱۳۷۹)، «بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، فنون و شیوه‌های برنامه‌ریزی (تجربه سال های ۱۳۲۷-۱۳۷۸) بخش اول»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش٦٤، ۳۷-۷۲.

٦. عبداللهی، حسین (۱۳۷۹)، بررسی و تحلیل تحولات، اهداف، سیاست‌ها و مسائل و مشکلات برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش طی سال‌های ۱۳۲۷-۱۳۷۸، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ٦٤: ۱۰۳-۱۲۷. مقاله‌ای از طرح پژوهشی (ارزیابی برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش ایران از نظر فنون برنامه‌ریزی و عملکرد نسبت به هدف‌های مصوب سال‌های ۱۳۲۷-۱۳۷۸، ۱۳۷۸، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

دو پژوهش انتهایی برگرفته از طرح پژوهشی است که اشاره شد. این دو پژوهش به بررسی و تحلیل بسیار دقیقی از خط‌مشی‌های آموزشی خصوصاً برنامه‌های توسعه آموزش

Archive of SID

www.SID.ir

و پرورش پرداخته‌اند و به خوبی خط‌مشی‌ها را تفصیل داده‌اند و توانسته‌اند درهم‌ریختگی را به‌خوبی نشان دهند اما از حیث عدالت به موضوع متمرکز نشده و تنها اشاره‌ای به مسئله تحقیق داشته‌اند.

به غیر از دو پژوهش آخر، هیچ‌یک از پژوهش‌ها به دنبال تبیین درهم‌ریختگی خط‌مشی‌ها از حیث عدالت نبوده‌اند. لذا موضوع رساله از این حیث دارای نوآوری، و در ضمن روش جدیدی (ارزیابی نظریه برنامه) را هم به خدمت گرفته است.

۱. نظریه‌های عدالت و استخراج عناصر تشکیل‌دهنده الگوی تحلیلی

مفهوم عدالت، یکی از اساسی‌ترین مفاهیمی است که در مورد چیستی آن بسیار بحث شده است، ولی اجماعی بر مباحث طرح‌شده وجود ندارد. عدالت را به انحاء مختلف تعریف کرده و شاخص‌ها و معیارهای مختلفی برای طراحی و سنجش آن در مقام نظر و عمل بیان کرده‌اند. بررسی مفهوم عدالت و تعریف آن مقدمه ورود به بحث شاخص‌ها و معیارهای عدالت است تا بر اساس آن در گام عملیاتی و در پژوهش‌های کاربردی، به برنامه‌ریزی و اجرای عدالت بپردازیم. عدم شناخت مفهوم، امکان رشد پژوهش‌های کاربردی و خصوصاً ارزیابی عادلانه بودن امور را سلب می‌کند و در واقع می‌توان کلیه پژوهش‌هایی را که در حوزهٔ کاربرد و ارزیابی عدالت بدون اتخاذ یک تعریف از عدالت صورت پذیرفته‌اند، مردود دانست.

هر تعریف علی‌رغم تفاوت با سایرین همانند یک نظریه به بعدی از حقیقت اشاره دارد که نمی‌توان آن را نادیده گرفت. هر نظریه در شرایطی به‌عنوان معیار عدالت به شمار می‌رود و در شرایطی دیگر معیار بی‌عدالتی. به همین جهت به نظر می‌رسد که اقتضائات اجرا، بهترین راه جمع میان تعاریف است تا هم از مزایای یک نظریه و تعریف برخوردار شویم و هم از اختلاف در مبانی نظری و اصول آن‌ها غفلت نورزیم. گونه‌های مختلفی از نظریه‌های عدالت مطرح شده است. از میان گونه‌شناسی‌های موجود نظریه‌های عدالت به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود.

Archive of SID

www.SID.ir

۱-۱. گونه‌شناسی بر اساس معیارهای نیاز، کارامدی، مسئولیت فردی و زمینه

«جیمز کونو»[٤] با بررسی نظریه‌های عدالت ارائه‌شده در حوزه اقتصاد توانسته بر اساس ٤ محور اصلی نیاز، کارآمدی[٥]، مسئولیت فردی و زمینه یک تقسیم‌بندی کلی از مجموعه تعاریف و دیدگاه‌ها در حوزه عدالت‌پژوهی ارائه دهد. محورهای این طبقه‌بندی عبارت‌اند از: نیاز و برابری، کارایی، تناسب و مسئولیت، زمینه.

او دو هدف را برای تدوین چنین مطالعه و طبقه‌بندی مدّ نظر دارد. اولاً ارائه تحلیلی اثباتی[٦] از نظریه‌های پیرامون عدالت و ثانیاً پیشنهاد و دفاع از یک نظریه تلفیقی درباره عدالت که ضمن ترکیب رویکردهای قبلی در این حوزه بتواند ارزش‌های واقعی آن‌ها را به‌مثابه تلفیقی از ٤ عنصر مذکور، تبیین کند (Konow, 2003, p.1189).

۱-۲. گونه‌شناسی بر اساس مبانی نظری

ازآنجاکه زیربنای قضاوت‌های مختلف انسانی در مباحث مختلف سیاسی، اقتصادی و فرهنگی بحث عدالت است، بنابراین لزوم توجه به مبنای مشروعیت الزامات و اصول ارزشی و همچنین معیار تشخیص حق یا باطل بودن در حوزه‌ی روابط اجتماعی امری شایسته و بایسته خواهد بود. چنین دیدگاهی مبنای تعریف و طبقه‌بندی نظریه‌ها و به‌نوعی ایدئولوژی‌های مختلف در عرصه‌ی «مبنای عدالت» توسط توسلی است (توسلی، ۱۳۷۵، صص۱۸۸-۳۱۵). محورهای این گونه‌شناسی عبارت‌اند از: حقانیت ذاتی، احساس‌گرایی، نظریه اشاعره، قراردادگرایی، نظریه بنای عقلایی، طبیعت‌گرایی، پوزیتیویسم اخلاقی، تاریخ‌گرایی، عمل‌گرایی، کثرت‌گرایی.

وی در بحث ارائه‌شده به دنبال بیان مبانی نظری نظریه‌های عدالت بوده است و به همین خاطر عناصر ماهوی نظریه‌های عدالت را نیز بیان کرده است و در همین قالب ٦ تعریف کلی از عدالت را بیان می‌دارد: اعطاء کل ذی‌حق حقه، شایستگی، مساوات، بی‌طرفی، توازن اجتماعی و وضع بایسته.

Archive of SID

www.SID.ir

۱-۳. گونه‌شناسی تاریخی- مکتبی

اساساً نویسنده این گونه‌شناسی در مقام ارائه گونه‌شناسی نبوده است بلکه تنها برخی از مهم‌ترین نظریه‌ها عدالت را در سیر تاریخی خود بیان و طبقه‌بندی کرده است (واعظی، ۱۳۸۸، صص٦-۱۰). ازاین‌رو معیار طبقه‌بندی را می‌توان دوره‌های تاریخی و مکاتبی از حوزه عدالت در نظر گرفت. این طبقات عبارت‌اند از: نظریه‌های فلاسفه کلاسیک، نظریه‌های تجربه‌گرا در برابر عقل‌گرا، نظریه رالز، اختیارگرایی، جامعه‌گرایی.

۱-٤. گونه‌شناسی نظریه‌های عدالت سازمانی گرینبرگ

این طبقه‌بندی در حوزه عدالت سازمانی مطرح شده است. نویسنده سه عنصر تنقیح ارتباطات نظری بین نظریه‌ها، پیگیری روندهای پژوهشی و تعیین حوزه‌های مورد نیاز برای پژوهش را از جمله دلالت‌های چنین گونه‌شناسی دانسته است (Greenberg, 1987, p.9). او تلاش کرده است که نظریه‌های جدید عدالت سازمانی را در این طبقه‌بندی مورد توجه و تبیین قرار دهد. این طبقه‌بندی شامل دو بعد محتوا-فرایند و منفعل-مؤثر است.

۱-۵. گونه‌شناسی مکاتب فلسفه سیاسی

در این گونه‌شناسی که توسط جیمز پی. استربا ارائه شده، شش مکتب مهم فلسفه سیاسی غرب مورد بررسی قرار گرفته است. این مکاتب عبارت‌اند از: لیبرالیسم، سوسیالیسم، لیبرال دموکراسی، اجتماع‌گرایی، تأنیث‌گرایی، فرا نوگرایی (پورعزت، ۱۳۸۷، صص٤٣٦-٤٣٧).

۲. ساخت الگوی تحلیلی ارزیابی عدالت

با مروری بر گونه‌شناسی‌های موجود، مشهود است که هر گونه‌شناسی از زاویه‌ای خاص و به جهت مسئله‌ای که مدنظر پژوهشگر بوده، تدوین شده است؛ بنابراین متناسب با هدف پژوهش- دستیابی به الگوی تحلیلی عناصر ماهوی مفهوم عدالت- است، باید عناصر ماهوی تعریف عدالت از متن این گونه‌شناسی‌ها، استخراج و جمع بین همه آن‌ها صورت گیرد. ازآنجاکه برخی

Archive of SID

www.SID.ir

از این مفاهیم تا حد زیادی قابلیت تلفیق دارند، همه آن‌ها را ذیل چند مفهوم اساسی ارائه می‌کنیم که در حقیقت می‌توان این مفاهیم را ترکیبی از گونه‌شناسی‌های اول و دوم دانست.

جدول شماره ۱. مقولات و مفاهیم عدالت

مفهوم اصلی	مقولات
مساوات	برابری، تساوی، تناسب
نیاز	نیاز
تلاش	تلاش، تناسب، استحقاق، آزادی و شایستگی
اعطاء حق	اعطاء حق و وضع بایسته
توازن	توازن
بی‌طرفی	بی‌طرفی
زمینه	زمینه

با توجه به مفاهیم به‌دست‌آمده می‌توان الگوی تحلیلی را چنین پیشنهاد کرد: بررسی نظریه برنامه در دو خط‌مشی اداره مدارس (دولتی و غیردولتی) از منظر هر یک از عناصر ماهوی مفهوم عدالت.

جدول شماره ۲. تطبیق عناصر مفهوم عدالت و خط‌مشی اداره مدارس

	عناصر ماهوی مفهوم عدالت						
خط‌مشی اداره مدارس	مساوات	نیاز	تلاش	اعطاء حق	توازن	بی‌طرفی	زمینه
دولتی	*	*	*	*	*	*	*
غیردولتی	–	–	–	–	–	–	–

هر یک از خانه‌های جدول فوق نشان‌دهنده جایگاه هر مفهوم در هر یک از خط‌مشی‌های اداره مدارس خواهد بود. بر اساس این الگو می‌توان به‌صورت جزئی-

Archive of SID

www.SID.ir

تحلیلی هر خط‌مشی را از حیث برخورد با ابعاد مختلف ارزش عدالت بررسی کرد و مطابق با نظریه برنامه هر خط‌مشی، نوع پاسخگویی خط‌مشی به تحقق هر مفهوم را مشاهده کرد.

۳. روش‌شناسی پژوهش: ارزشیابی نظریه برنامه

«ارائه بازخور» و «انجام تغییرات مثبت»، دو هدف عمده ارزیابی[۷] به حساب می‌آیند. ازآنجاکه غایت مداخله‌های اجتماعی، بهبود وضعیت اجتماعی است، ارزیابی نیز تلاش دارد تا این هدف را با ارائه بازخور از مداخله‌های اجتماعی و ایجاد تغییرات مثبت در آن‌ها تأمین کند (Shadish, 1991, p.19). در حوزه‌های مختلفی می‌توان نفوذ مفهوم ارزیابی را مشاهده کرد. این مفهوم در ادبیات خط‌مشی‌گذاری گاهی به‌صورت مجزا به‌عنوان یک حوزه از علوم خط‌مشی و گاهی در حوزه تحلیل خط‌مشی وارد شده است که انواع مختلفی از ارزیابی را در برمی‌گیرد. دراین‌بین به‌صراحت می‌توان گفت که محوریت عناصر ارزیابی یک مداخله اجتماعی، همان ارزشیابی نظریه برنامه است. شناخت و ارزیابی درهم‌ریختگی اعمال خط‌مشی و برنامه نیز به‌صورت مستقیمی به نظریه برنامه بازمی‌گردد؛ زیرا در عمل، نظریه برنامه است که به‌عنوان یکی از ابزارهای انسجام‌بخشی و هماهنگی اعمال خط‌مشی عمل می‌کند.

ارزیابی نظریه برنامه، دارای رویکردها، مدل‌ها و ابعاد مختلفی است. رویکرد ارزیابی نظریه در این پژوهش، رویکرد قیاسی است. علت انتخاب این رویکرد، نوع داده‌های مورد استفاده است. این پژوهش، مبتنی بر اسناد رسمی شامل قوانین و مقررات است.

۳-۱. مدل‌های ارزیابی نظریه برنامه

تاکنون گونه‌شناسی‌های مختلفی از مدل‌ها و رویکردهای ارزیابی ارائه شده است.[۸] بروسل و چامپان (Brouselle & Champagne, 2011, p.72) سه مدل کلی برای ارزشیابی نظریه‌محور را مطرح ساخته‌اند:

Archive of SID

www.SID.ir

۱. **مدل دونالدسون (تحلیل منطق[۹])**: وی به شناسایی عناصر فعال برنامه و نحوه رسیدن به پیامدهای مطلوب می‌پردازد. او در روش خود از دو استراتژی اصلی استفاده می‌کند: ۱. تحلیل اولویت‌های تدوین‌شده در برنامه و ۲. تحلیل برنامه در حال اجرا.

۲. **مدل چن**: چن (1990, p.53) بحث در مورد ارزشیابی نظریه‌محور را با عبارت اقدام‌محور[۱۰] پی می‌گیرد و آن را این‌گونه آغاز می‌کند که در ارزشیابی اقدام‌محور دو قالب کلی وجود دارد که عبارت‌اند از هنجاری و علّی. ارزشیابی هنجاری در واقع همان ارزشیابی است که دیگران با تعبیر ارزشیابی نظریه تغییر برنامه از آن یاد می‌کنند و ارزشیابی علّی همان ارزشیابی نظریه اقدام برنامه است.

ارزشیابی هنجاری به‌عنوان یک استاندارد ارزشی و هنجاری، فرایند تغییر را قالب‌سازی می‌کند. از سوی دیگر ارزشیابی علّی به روند منطقی رسیدن از اقدامات و مداخلات به اهداف و پیامدهای برنامه اشعار دارد؛ به‌عبارت دیگر در ارزشیابی می‌خواهیم بدانیم با چه نظریه تغییری، اهداف برنامه تأمین می‌شود اما ارزشیابی علّی پیش‌فرض‌ها و کارکردهای عملیاتی برنامه را از زاویه نقد خود می‌گذراند (Weiss, 1997, p.69). البته یک نکته ضروری است و آن اینکه در مدل علّی، تنها به بیان عناصر منطق برنامه اکتفا نشده و چرایی سلسله‌مراتب علل در مداخلات برنامه و اثرات آن باید تبیین شود (Monroe et. Al, 2005, p.61).

۳. **مدل پاوسون و تایلی (ارزشیابی واقع‌گرا)**: در نگاه این دو نویسنده، اینکه چه اتفاقی می‌افتد یا اینکه برنامه اجرا می‌شود یا خیر چندان مهم نیست بلکه باید دید برنامه برای چه کسی، چگونه و به نفع چه کسی اجرا می‌شود. در این مدل به دنبال ارزیابی ترکیب **زمینه– سازوکار– پیامد** هستیم. به علت جایگاه محوری زمینه و بررسی روابط توزیع قدرت در وضعیت فعلی محیط برنامه، به این روش ارزشیابی واقع‌گرا گفته می‌شود. حال اگر ارزشیابی واقع‌گرا از مستندسازی واقعیت هم بهره بگیرد آن را مرور واقع‌گرا[۱۱] می‌نامند.

مرور واقع‌گرا با تحلیل منطق شباهتی نیز دارد. ازآنجاکه مرور واقع‌گرا، نظریه اقدام را بیان می‌دارد، می‌توان در تحلیل منطق از این نظریه اقدام استفاده کرد. تفاوت عمده این دو

Archive of SID

www.SID.ir

نیز در تحلیل منطق معکوس است که در این رهیافت، تحلیل منطق به دنبال راه‌های جایگزین می‌گردد اما مرور واقع‌گرا چنین نیست.

به دلیل تأکید موضوع پژوهش بر نظریه‌های عدالت، ناگزیریم نظام بهره‌مندی‌های هر برنامه (ناظر به عدالت توزیعی) را هدف قرار دهیم. مدلی که می‌تواند این نظام توزیع قدرت و بهره‌مندی در برنامه را تبیین نماید، مدل پاوسون و تایلی یا همان مدل واقع‌گرا (ماتریس واقع‌گرا) است. در این مدل: پیامدها، سازوکارها و زمینه مورد توجه قرار می‌گیرد. ازآنجاکه بخش اول تحلیل منطق (تحلیل منطق مستقیم) قابلیت جایگزینی با ارزیابی واقع‌گرا دارد، پس از مزایای هر دو مدل استفاده کرده و با استفاده از تحلیل منطق مستقیم، مدل ماتریس واقع‌گرا تکمیل می‌شود.

با توجه به موضوع پژوهش، گام‌های تحلیل منطق بدین‌صورت اصلاح شده است: گام اول یا تحلیل وضعیت، اجرا شده و دو گام دیگر کنار گذاشته می‌شود. گام دوم یا تحلیل گستره و کانون تمرکز، اشاره به ارزیابی معقولیت برنامه دارد که از قلمرو موضوعی پژوهش خارج است. گام سوم یا زنجیره پیامد نیز به دلیل اینکه به دنبال ارتباط‌دهی بین نظریه اقدام و نظریه تغییر است، کنار گذاشته می‌شود چراکه نظریه اقدام نیز از قلمرو موضوعی پژوهش خارج است و تنها به نظریه تغییر اشاره شده است؛ بنابراین گام‌های تحلیل در این پژوهش چنین است:

۱. استخراج نظریه برنامه هر خط‌مشی

۱-۱. تحلیل وضعیت

۱-۱-۱. شناسایی مسائل و پیامدهای موردنظر خط‌مشی: در این گام مسائل و اهداف خط‌مشی‌ها استخراج می‌شوند.

۱-۱-۲. شناسایی عوامل مؤثر بر این فرایند و سازوکارهای تحقق هر پیامد: در این گام عوامل مؤثر بر فرایند تحقق پیامدهای هر خط‌مشی استخراج خواهند شد. همچنین بازیگران و ذینفعان کلیدی مشخص می‌شوند.

Archive of SID

www.SID.ir

۱-۱-۳. شناسایی موضع هر خط‌مشی نسبت به وضعیت محیط اجرای برنامه: در این گام نوع نگاه هر خط‌مشی نسبت به محیط و جامعه خود، محل بررسی قرار گرفته و به‌صورت خاص، موضع خط‌مشی نسبت به مناطق و دانش‌آموزان محروم شناسایی می‌شود.

۱-۱-٤. تکمیل ماتریس واقع‌گرا

۲. ارزیابی درهم‌ریختگی با استفاده از الگوی عناصر ماهوی مفهوم عدالت.

٤. تحلیل پژوهش و دستاوردهای آن

٤-۱. نظریه برنامه خط‌مشی‌های اداره مدارس

در اولین گام نسبت به تبیین نظریه برنامه یا خط‌مشی، باید خود خط‌مشی را به‌صورت تفصیلی بیان کرد. مآخذ اصلی در بررسی خط‌مشی‌های اداره مدارس، قوانین و اسناد بالادستی این حوزه هستند. برای این منظور، قانون اساسی، قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی، قانون اصلاح قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، آیین‌نامه اجرایی قانون تأسیس و اداره مدارس غیرانتفاعی و مجموعه اسناد تحول راهبردی آموزش و پرورش، مآخذ استخراج خط‌مشی و تفصیل آن می‌باشند. در تبیین نظریه نیز به‌تناسب نیاز از این اسناد و نیز واقعیات بیرونی جامعه به‌صورت پراکنده استفاده می‌شود (واقعیاتی که مبتنی بر خط‌مشی‌های رسمی هستند).

آنچه که از نظریه عدالت مدنظر است، بیشتر عدالت توزیعی است که به توزیع بهره‌مندی‌ها می‌پردازد. در اداره مدارس، بهره‌مندی‌ها عبارت‌اند از: کیفیت آموزشی، دسترسی آموزشی، مشارکت در آموزش و ... . عوامل مؤثر بر نحوه اداره مدارس که در تعیین وضعیت نهایی توزیع بهره‌مندی‌ها نقش اساسی دارند را می‌توان در «اهداف اصلی تأسیس این مدارس»، «توجه آن‌ها به زمینه و شرایط جامعه» و «عوامل مؤثر داخلی مدارس» جستجو کرد.

عوامل مؤثر داخلی نیز عبارت‌اند از: منابع مالی مدارس، نحوه انتخاب یا انتصاب مدیران و معلمان مدارس و در نهایت گزینش دانش‌آموزان و نحوه ورود آن‌ها به مدرسه.

Archive of SID

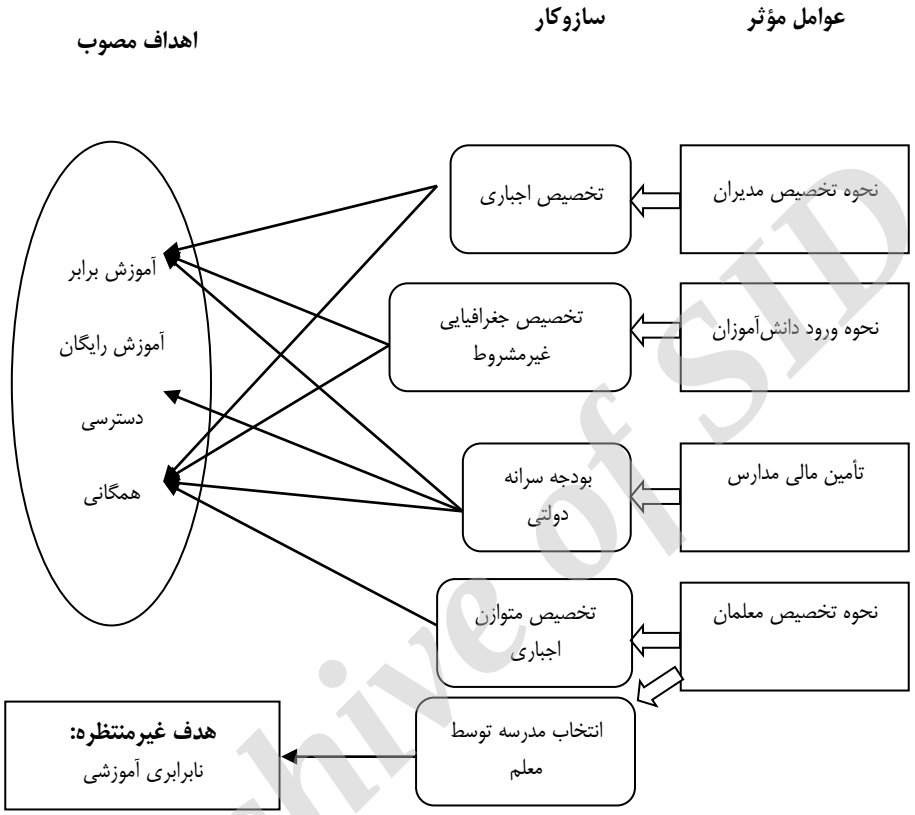
www.SID.ir

این عوامل بر نحوه اداره، کیفیت، دسترسی، انگیزش و ... در مدارس مؤثرند. باید توجه داشت که این عوامل به‌صورت چرخه‌ای بر یکدیگر اثر افزایشی یا کاهشی نیز دارند. منابع مالی تأثیر مستقیمی بر نحوه اداره و مشارکت ذینفعان مدارس داشته و دخیل در تعیین سطحی کیفی، نوع دانش‌آموزان ورودی و نیز نوع معلمان مدرسه است. نحوه انتخاب یا انتصاب مدیر نیز به علت میزان توانمندی مدیران، بر نوع و کیفیت اداره و نیز کیفیت مشارکت ذینفعان مؤثر خواهد بود. چگونگی انتخاب یا انتصاب معلمان، نیز سطح کیفی معلمان و نیز کیفیت آموزش ارائه‌شده را رقم خواهد زد. از سوی دیگر، نحوه جذب و ورود دانش‌آموزان، بر تعداد ورودی و به‌تبع کیفیت آموزشی تأثیر داشته و از سوی دیگر مسئله تخصیص یا گزینش دانش‌آموزان بر کیفیت آموزشی و وضعیت مالی مدرسه اثر عمیقی دارد. نوع توجه به زمینه در هر برنامه، به بازتوزیع بهره‌مندی آموزشی در جامعه اشعار داشته و اهداف برنامه نیز بر نوع نگرش اداره مدرسه و نیز جهت‌دهی به سیاست‌های اجرایی مدرسه مؤثر است.

نظریه‌های اداره مدارس را می‌توان در قالب اشکال ذیل مشاهده کرد:

Archive of SID

www.SID.ir



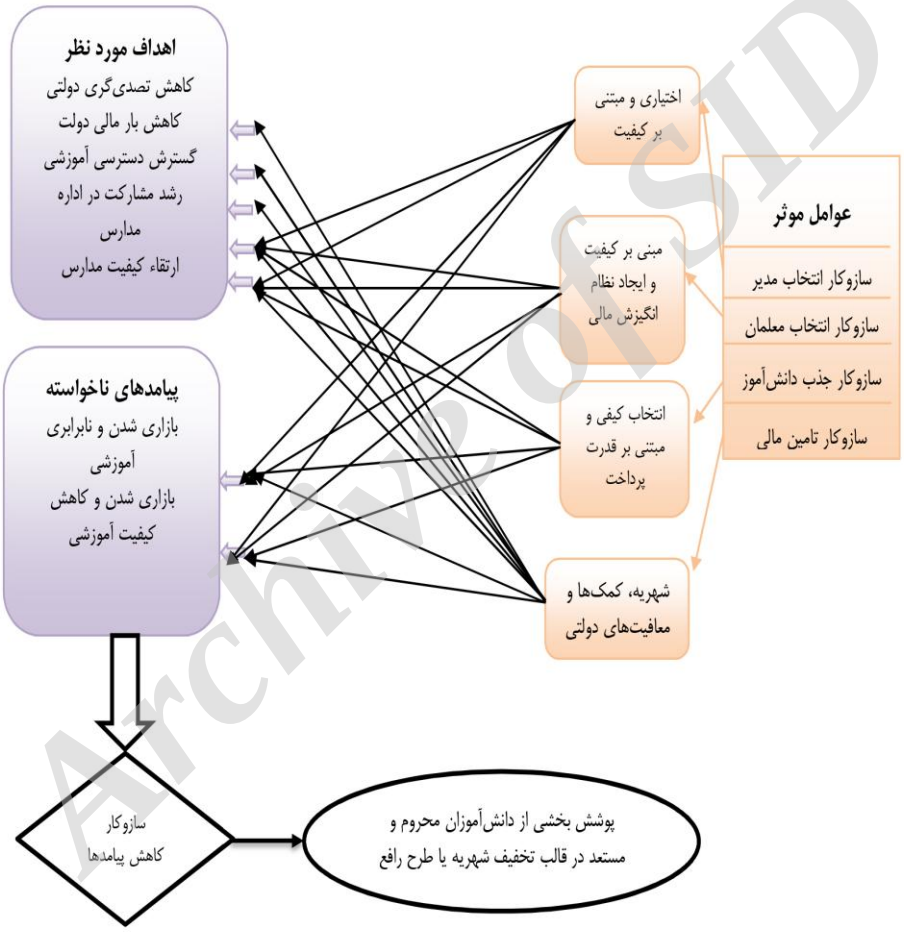
شکل شماره ۱. نظریه برنامه مدارس دولتی با محوریت عدالت توزیعی

نظریه‌های برنامه حاصل‌شده را با الگوی عناصر ماهوی مفهوم عدالت تطبیق داده و از مقایسه این دو می‌توان تعارض‌های نظری را شناخت و به درهم‌ریختگی نظریه‌های عدالت پی برد. علت اینکه تنها به عدالت توزیعی پرداخته می‌شود، این است که عمده جهت‌گیری خط‌مشی‌ها بر توزیع قدرت، بهره‌مندی و فرصت متمرکز است. از یک سو چون تحصیل و برخورداری از تعلیم و تربیت مناسب، یکی از علل دستیابی به بهره‌مندی‌های اقتصادی و ... در جامعه است، مسئله توزیع نیازمند ضابطه‌مند شدن و عادلانه شدن است (نجفی، ۱۳۸۲،

Archive of SID

www.SID.ir

ص۲۸) و از سوی دیگر رشد استعدادهای افراد بدون توجه بـه تـأثیر در جامعـه و فقـط از زاویه دید فردی، باید به‌صورت عادلانه‌ای دنبال شود.



شکل شماره ۲. نظریه برنامه اداره غیردولتی مدارس

Archive of SID

www.SID.ir

٤-۲. مقایسه نظریه‌های اداره مدارس از منظر عناصر ماهوی مفهوم عدالت

٤-۲-۱. اداره مدارس و عنصر مساوات

مفهوم مساوات شامل دو نگاه «تساوی» و «تناسب» است؛ در تساوی، برابری نهایی وجود دارد اما در تناسب، برابری به نسبت سهم خواهد بود. آنچه که در اداره مدارس دولتی مشاهده می‌شود نگاه کاملاً تساوی‌طلبانه در ارائه خدمات و نیز وضعیت نهایی بهره‌مندی‌هاست. پیش‌فرض این نگاه چنین است که وضعیت اولیه جامعه مساوی است؛ ازاین‌رو باید در توزیع هم مساوی عمل کرد. مدارس دولتی سعی دارند که آموزشی برابر و تقریباً یکسان را در قالبی یکسان و در اختیار همگان قرار داده و همه را از سهمی برابر در وضعیت نهایی آموزش برخوردار سازند؛ بنابراین بودجه سرانه، انتصاب مدیران بر اساس حفظ توازن کیفی مدارس و تخصیص اجباری جغرافیایی دانش‌آموزان بدون لحاظ وضعیت مالی یا سطح کیفی اولیه در هنگام ورود به مدرسه را در دستورکار خود دارند. در همه این موارد سعی در تساوی‌طلبی دیده می‌شود اما از جهت دیگر این سیاست تساوی‌طلبانه توسط نظام داوطلبانه معلمان که معلمان و مدارس می‌توانند آزادانه یکدیگر را انتخاب کنند، مخدوش شده و معلمان بر اساس اعتبار و شهرت مدرسه یا میزان پرداختی فوق‌برنامه مدرسه که می‌تواند متغیر باشد، ممکن است به تجمیع امتیازات و انحصار آن‌ها در برخی مدارس و محرومیت سایر مدارس دامن بزنند و در نتیجه وضعیت متفاوتی از حیث توزیع نهایی خدمات آموزشی را بیافرینند. در واقع به خاطر مزایا، معلمین و مدارس با کیفیت در یکجا جمع می‌شوند و سایر مدارس، کاهش کیفیت را خواهند دید.

در نگاه مقابل، اداره غیردولتی مدارس، نگاه تساوی‌طلبانه را در پیش نمی‌گیرد. این شیوه اداره، خود را متولی تأمین سطح برابری از آموزش و امکانات آموزشی و دسترسی همگانی ندانسته، بلکه می‌خواهد با فراهم کردن امکانات بیشتر برای کسانی که استعداد بیشتری دارند، زمینه رشد مضاعفی را رقم بزنند. البته این نکته را باید افزود که کسانی می‌توانند از امکانات آموزشی و امکان رشد بهتری بهره‌مند شوند که توان پرداخت بهتری

Archive of SID

www.SID.ir

هم داشته باشند. نوع برخوردی که این مدارس در توزیع امکانات دارند، مبتنی بر مفهوم تناسب اما از حیث مالی است. در حقیقت افراد به‌تناسب آورده مالی خود می‌توانند همان نسبت از آموزش و امکانات آموزشی را به دست آورند؛ بنابراین در عنصر مساوات، دو رویکرد جداگانه را شاهد هستیم.

٤-٢-٢. اداره مدارس و عنصر نیاز

نیاز در آموزش و پرورش به دو صورت می‌تواند معیار باشد (نجفی، ۱۳۸۲، ص٦٣):

۱. اختصاص هزینه و امکانات بیشتر به قشر محروم جهت جبران کمبودهای آنان با توجه به شرایط خاص محرومین. از سوی دیگر روش‌ها و برنامه‌های تربیتی ویژه و آموزش‌های خاص نیز ممکن است، مورد نیاز باشد.

۲. ایجاد آمادگی لازم در افراد برای رفع نیازهایشان مثل برخورداری از شغل مناسب. لازمه این کار می‌تواند تنوع رشته به‌تناسب شرایط جغرافیایی باشد.

در اداره دولتی مدارس، آموزش ارائه‌شده کاملاً استاندارد و فاقد هر نوع تنوع است. تنها چیزی که در این آموزش امکان تغییر دارد، سطح کیفی خدمات فوق‌برنامه است؛ بنابراین اداره دولتی مدارس نسبت به مسئله نیاز، از حیث نوع آموزش ارائه‌شده و تناسب با نیاز متنوع مخاطب، برخوردی یکسان داشته و نیاز همه را یکسان می‌بینند.

از جهت توجه به قشر محروم نیز باید توجه داشت که توجه به قشر محروم نیز از جهت مالی محل مداقه بوده و ازاین‌رو، مدارس دولتی، همان نوع آموزش را ارائه کرده و تنها تلاش دارند که دسترسی بیشتری را فراهم سازند. ازآنجاکه مدارس دولتی رایگان اداره می‌شوند، بنابراین عنصر نیاز در این خصوص لازم به بررسی نیست؛ چراکه آموزش رایگان به‌صورت همگانی و در یک سطح توزیع می‌شود. اداره غیردولتی، متناسب با نیاز افراد متفاوت، پیش می‌رود. بر این اساس، مدارس غیردولتی با فراهم کردن، سطح خدمات آموزشی متفاوت و متکثر امکان انتخاب را ایجاد کرده است. البته لازمه این انتخاب در درجه اول، امکان پرداخت متناظر با سطح خدمات و در درجه بعد ممکن است استعداد تحصیلی متناسب باشد که در

Archive of SID

www.SID.ir

مرحله گزینش توسط بخشی از مدارس غیردولتی ملاحظه می‌شود؛ بنابراین مدارس غیردولتی، جامعه را دارای نیاز یکسان نمی‌دانند اما نیاز را تنها در نیاز به خدمات آموزشی می‌بینند؛ بنابراین اگر فردی با نیاز آموزشی بالا، از حیث مالی هم نیازمند حمایت برای تحصیل باشد، در این مدارس جایی نخواهد داشت. در مجموع می‌توان گفت که در عنصر نیاز نیز بین مدارس دولتی و غیردولتی، شاهد نوعی تعارض هستیم.

٤-۲-۳. اداره مدارس و عنصر تلاش

عنصر تلاش اشاره به این مسئله دارد که با تلاش بیشتر، افراد باید بیشتر بهره‌مند شوند. البته باید توجه داشت که معیار تلاش زمانی می‌تواند معیار عدالت باشد که شرایط اولیه رقابت نیز مساوی و برابر باشد. به‌هرحال، عنصر تلاش به سه صورت قابل بررسی است (نجفی، ۱۳۸۲، صص٥٤-٥٥):

۱. تلاش جهت به دست آوردن امکانات لازم برای تعلیم و تربیت. این امر سبب می‌شود تا مخاطبین امکان دستیابی به فرصت‌های بهتر شغلی و اجتماعی داشته باشند؛ بنابراین هر کس که بتواند بهتر امکانات کسب کند، بیشتر به فرصت رشد دست می‌یابد.

۲. اما نوع دیگر زمانی است که فرد بیشتر در جهت تعلیم و تربیت تلاش می‌کند. ازاین‌رو استحقاق دریافت امکانات بهتر و بیشتر را دارد. پس هر کس بیشتر تلاش کند، استحقاق دریافت امکانات بیشتری می‌یابد. دلالت امر چنین است که: هر کس بیشتر تلاش کند، به او امکانات بیشتری دهید تا بیشتر رشد کند نه اینکه با پول بیشتر، امکانات بیشتر تهیه کند تا رشد کند؛ به‌عبارت دیگر، تلاش زمانی معیار است که بر مبنای آگاهی، انتخاب و اراده باشد نه مبتنی بر شرایط محیطی و پول و....

۳. عده‌ای با عدم تلاش از امکانات محروم می‌مانند. برخی از آن‌ها چون شرایط تلاش را ندارند، محروم می‌مانند. این دلیل آن نیست که محروم بمانند بلکه باید شرایط عدم محرومیت و محیط مناسب برای تلاش آن‌ها فراهم شود. برای اینکه ابعاد مسئله بیشتر واضح گردد، نسبت محیط، تلاش و استعداد را بررسی می‌کنیم (نجفی، ۱۳۸۲، صص٥٦-٥٧):

Archive of SID

www.SID.ir

یک. استعدادهای ذاتی متفاوت افراد، در تلاش‌های مساوی، نتایج مختلفی دارد؛

دو. در شرایط محیطی نامساوی، تلاش مساوی، نتیجه مساوی را ندارد؛

سه. اراده و انتخاب نیز تحت تأثیر محیط ارزشی، فرهنگی و هنجاری هستند: این تأثیر، غیرقابل کنترل است.

پس تلاش معیار ناقصی است. اگر سه اشکال فوق را بخواهیم کنار بگذاریم به‌جای تلاش باید به شایستگی افراد و توانایی‌های بالفعل توجه کنیم که لازمه آن استعدادسنجی افراد است. البته باز این اشکال باقی می‌ماند که خود شایستگی‌ها هم تحت تأثیر محیط است.

پس با وجود هر نوع شایستگی و تلاش، به علت محدودیتی که جامعه ایجاد کرده است (ناهمگونی افراد)، این دو نمی‌توانند به‌تنهایی معیار عدالت باشند بلکه معیارهای دیگری باید آن‌ها را یاری دهند و این جبران به خود جامعه برمی‌گردد (نجفی، ۱۳۸۲، ص۶۱).

به‌هرحال، اداره دولتی مدارس، اساساً توجهی به مسئله تلاش ندارد، بلکه در نگاه تساوی‌طلبانه خود، سعی دارد که رشد بر مبنای توزیع برابر را فراهم سازد. در این نوع اداره، توجهی به تفاوت‌های ذاتی و محیطی و نیز شایستگی و تلاش دانش‌آموزان نشده است. فرض بر این است که افراد در شرایط یکسانی بوده، حق یکسانی نسبت به دریافت امکانات دارند و البته هر کس از این امکانات برابر بیشتر استفاده کند، فایده بیشتری خواهد برد که اداره دولتی مدارس نسبت به آن تکلیفی ندارد. البته به علت نگاه به‌شدت تساوی‌طلبانه در این شیوه اداره مدارس، مشکلاتی بروز کرد که موجب ظهور مدارس خاص و نیز مدارس مختص محرومان مستعد شد. عنصر تلاش در اینجا تعبیر به استعداد شد و شایستگی درونی افراد محل بررسی قرار گرفت و ثمره آن، ظهور مدارسی مثل استعداد درخشان بود که استعدادهای برتر را به خود جذب می‌کند. این امر حاشیه‌ای بر متن اداره دولتی مدارس است؛ چراکه حجم مدارس خاص و یا نمونه و شبانه، فرع بر اصل اداره دولتی برابر مدارس است؛ بنابراین شاهدیم که مدارس دولتی نسبت به تلاش افراد و

Archive of SID

www.SID.ir

حقوقی که متناسب آن متوجه مدارس دولتی می‌گردد، بی‌توجه هستند و جایگاهی را برای تلاش افراد به‌صورت یک اصل، تعبیه نکرده‌اند.

مدارس غیردولتی نیز همانند مدارس دولتی، توجه اساسی به مسئله تلاش اختیاری نداشته و اگر هم تمرکزی بر تلاش داشته باشند (گزینش دانش‌آموزان)، مبتنی بر استعدادها و شایستگی‌های آن‌هاست. در بیان تفصیلی، مدارس غیردولتی دو برخورد با مسئله تلاش دارند: یکی اینکه ورودی این مدارس از نظر استعداد تحصیلی باید شرایط خاصی را دارا باشند، دیگر اینکه استعداد تحصیلی بهتر، از شرایط لازم ورود نیست و تنها امکان پرداخت شرط است. در هر دو صورت، تلاش افراد بدین گونه تعبیر می‌شود که افرادی با توان پرداخت مالی بیشتر که می‌توانند امکانات و خدمات آموزشی بهتری را به دست آورند، فرصت رشد بیشتری خواهند داشت.

در این مسئله نیز عنصر تلاش از سوی هر دو نوع اداره مورد بی‌توجهی است. البته در اداره غیردولتی این بی‌توجهی نسبی است. در مسئله استعداد، مدارس غیردولتی، اساساً آمادگی بیشتری در فراهم کردن خدمات آموزشی متناسب با استعدادهای متفاوت دارند. درحالی‌که مدارس دولتی به این مسئله به‌صورت حاشیه‌ای می‌پردازند. پس در عنصر تلاش نیز شاهد نوعی تعارض هستیم.

٤-۲-٤. اداره مدارس و عنصر اعطاء حق

مفروض عنصر اعطاء حق، شناسایی حقوق و لزوم اعطای آن‌هاست. در اداره دولتی، همه افراد جامعه حق دریافت آموزش رایگان و برابر داشته و کسی نباید در این امر پا را از حق خویش فراتر بگذارد یا اینکه کسی به این حق دسترسی نداشته باشد. ازاین‌رو آموزشی برابر و رایگان که لازمه رشد افراد جامعه است و این رشد از حقوق اولیه آن‌هاست، باید در دسترس آن‌ها قرار گیرد.

مدارس غیردولتی، برای افراد جامعه، حق استفاده از خدمات آموزشی متنوعی را قائل‌اند. این حق با مفهوم حق در مدارس دولتی متفاوت است. در مدارس دولتی، حق

Archive of SID

www.SID.ir

استفاده از آموزش، نوعی تکلیف بر نظام آموزش و پرورش دیده می‌شود. درحالی‌که در مدارس غیردولتی، این حق به امکان انتخاب تعبیر می‌شود. مدارس غیردولتی در ازای فراهم‌سازی خدمات متنوع، حق انتخابی به دیگران می‌دهند که مشروط به رعایت ضوابط ورود به مدارس غیردولتی است. در اصطلاح، حق در نظام دولتی به معنای اهلیت انتفاع و در نظام غیردولتی به معنای آزادی در فعل یا ترک است؛ بنابراین در عنصر اعطاء حق نیز شاهد تعارض هستیم.

٤-٢-٥. اداره مدارس و عنصر توازن

در عنصر توازن، هدف فعالیت باید کسب سطحی متعادل از برخورداری‌ها باشد که حد بالا و پایین آن، فاصله فاحشی نداشته باشند. با توجه به اینکه اداره دولتی مدارس، نگاه تساوی‌طلبانه‌ای در پیش دارد، تعادل را به معنای سطح برخورداری برابر از امکانات دانسته است. در حقیقت مدارس دولتی تلاش دارند که با نگه‌داشتن افراد پیشرو و حمایت از عقب‌ماندگان، با توزیع برابر امکانات رشد، این تعادل را رقم بزنند. مدارس غیردولتی، نه‌تنها خود را موظف به رعایت توازن و تعادل در ارائه خدمات اجتماعی نمی‌دانند بلکه سعی در تنوع‌بخشی و ایجاد محیط رقابتی توأم با سطوح متغیر توزیع امکانات و خدمات آموزشی دارند که توان مالی عامل تعیین‌کننده در استفاده از این محیط متنوع و رقابتی است. پس در عنصر توازن نیز شاهد تعارض جدی این دو خواهیم بود.

٤-٢-٦. اداره مدارس و عنصر بی‌طرفی

بی‌طرفی، به معنای نتیجه یکسان نیست بلکه بی‌طرفی به معنای برخورد غیرجانبدارانه است. نوع نگاه به بی‌طرفی به نوع تعریف حقوق طرفین دعوا بازمی‌گردد. همان‌گونه که از توضیحات پیشین برمی‌آید، چون مدارس دولتی، ارائه خدمات و امکانات رشد برابر را در دستورکار خود دارند، بنابراین بی‌طرفی را که عدم جانب‌داری است رعایت کرده و علاوه بر تعامل یکسان، افراد را به نتیجه یکسان سوق می‌دهند. این مسئله برای کسانی که حق افراد

Archive of SID

www.SID.ir

متفاوت را متفاوت می‌دانند، امری تبعیض‌آمیز است اما از نگاه مفروض‌های این شیوه اداره، جانب‌داری رعایت شده است. علت این نوع تحلیل آن است که عنصر بی‌طرفی در مصداق خود، وابسته به تعریفی است که از حقوق طرفین ارائه می‌دهیم و به‌عبارت دیگر تابع سایر عناصر ماهوی مفهوم عدالت است.

همان‌گونه که مدارس غیردولتی خود را موظف به رعایت تعادل و توازن در جامعه نمی‌دانند، بنابراین حقوقی برابر را در ارائه آموزش به همگان قائل نیستند. ازاین‌رو کاملاً نابرابر عمل می‌کنند. این بدان معنی نیست که مدارس غیردولتی تبعیض‌آمیز عمل می‌کنند بلکه در نظام مفهومی اداره غیردولتی، کسانی که بتوانند امکان تحصیل در این نوع مدارس را به دست آورند، به‌تناسب توان پرداخت مالی، بی‌طرفانه از خدمات آموزشی و بدون تبعیض استفاده خواهند کرد. پس در عنصر بی‌طرفی به علت تفاوت در تعریف، از یک سو می‌توان هر دو را بی‌طرف دانست که تعارضی بین آن‌ها وجود نخواهد داشت؛ اما به لحاظ همین تفاوت در تعریف بی‌طرفی، بین نظریه اداره دولتی و اداره غیردولتی، تعارض جدی وجود خواهد داشت.

٤-۲-۷. اداره مدارس و عنصر زمینه

همان‌گونه که بیان شد، اداره دولتی مدارس، قائل به اقدام واحد برای همگان است؛ چراکه جامعه را یکسان می‌پندارد. طبیعی است که اگر نگاهی هم به عنصر زمینه داشته باشد، نگاهی فرع بر ماجراست؛ به همین علت است که در کنار مدارس معمولی دولتی، مدارس خاص نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند. مدارس غیردولتی نیز جامعه را دارای نیازهای متفاوت و خدمات آموزشی متنوع دانسته و سعی دارد در فضای رقابتی و بر مبنای توان پرداخت و تا حدی استعدادهای متنوع، به این نیازها پاسخ گوید. این مدارس برخلاف مدارس دولتی، جامعه را یکسان ندانسته و البته خود را نیز موظف به پاسخگویی همه نیازها به هر طریق نیز نمی‌داند. پس در این عنصر نیز تعارض جدی بین این دو نظریه مشاهده می‌شود.

نتیجه این مقایسه را می‌توان در قالب جدول شماره ۳، جمع‌بندی کرد.

Archive of SID

www.SID.ir

همان‌گونه که مشاهده می‌شود به غیر از عنصر تلاش که تقریباً بی‌توجهی یکسانی به آن وجود دارد، در همه عناصر شاهد تعارض مواضع نظریه‌های اداره مدارس هستیم؛ بنابراین با توجه به این تعارض‌ها، می‌توان درهم‌ریختگی نظری آن‌ها را اثبات کرد.

جدول شماره ۳. تحلیل عدم انسجام خط‌مشی اداره مدارس مبتنی بر مفاهیم عدالت

	موضع خط‌مشی اداره مدارس نسبت به عناصر ماهوی مفهوم عدالت		
عناصر ماهوی مفهوم عدالت	**موضع خط‌مشی دولتی**	**موضع خط‌مشی غیردولتی**	**جمع‌بندی تعارض**
مساوات	تساوی	تناسب	تعارض
نیاز	نیاز یکسان افراد جامعه و پاسخگویی یکسان	نیاز متنوع افراد جامعه و پاسخگویی متنوع بر اساس توان پرداخت و استعداد	تعارض
تلاش	بی‌توجهی کلی به مفهوم تلاش توجه حاشیه‌ای به امر استعداد	بی‌توجهی کلی به مفهوم تلاش توجه نسبی به امر استعداد	تا حدی تعارض
اعطاء حق	حق برابر در دسترسی به آموزش یکسان حق به معنای اهلیت انتفاع	حق دسترسی به آموزش متفاوت بر اساس توان پرداخت و استعداد حق به معنای اختیار فعل یا ترک	تعارض
توازن	تعادل مبتنی بر امکان رشد برابر از طریق دسترسی به آموزش برابر	عدم توجه کلی به توازن تأکید بر فضای متنوع و رقابتی	تعارض
بی‌طرفی	نگاه بی‌طرفانه مبتنی بر حق استفاده برابر افراد	نگاه بی‌طرفانه مبتنی بر حق دسترسی به آموزش متنوع با توجه به توان پرداخت و استعداد	تعارض
زمینه	نگاه یکسان به جامعه توجه به تفاوت‌های زمینه‌ای به‌صورت حاشیه بر متن	نگاه متنوع به جامعه توجه به تفاوت‌ها به‌عنوان اصل حاکم بر ارائه آموزش	تعارض

Archive of SID

www.SID.ir

٤-۳. چندگانگی خط‌مشی یا تعارض خط‌مشی

آیا به‌صرف متفاوت بودن دو برنامه، می‌توان قائل به درهم‌ریختگی کلی بود؟ آیا نمی‌توان چنین تحلیل کرد که ناظر به اقتضائات، تصمیم گرفته شده است؟ آیا نمی‌توان این مسئله را ناشی از تکامل تصمیم‌گیری دانست؟ و در مجموع، فصل تمایز اقتضاء محوری و تکامل در تصمیم‌گیری با عدم انسجام در خط‌مشی چیست؟ در پاسخ چنین استدلال می‌شود:

۱. هر دو برنامه ناظر به اهداف و کارکردهایی به وجود آمده‌اند، پس هر دو نوع کارکرد، مورد نیاز و لازم است؛

۲. مسئله اصلی در این بررسی، عنصر زمان است. در طول زمان، بسته ترکیبی برنامه اداره مدارس (خط‌مشی ملی اداره مدارس)، شاهد تغییر تأکید و تمرکز بر برنامه‌ای خاص یا ترکیبی خاص بوده که نشان از وضعیت‌های نهایی بهره‌مندی‌های مختلف است؛

۳. این تغییر در بسته ترکیبی، متناسب با مقتضیات زمان نبوده و تکاملی نیست:

۳-۱. در انسجام خط‌مشی، برنامه‌ها باید مؤید و پشتیبان یکدیگر باشند: خط‌مشی‌ها نباید، متضاد، متعارض و متباین باشند بلکه باید پشتیبان و هم‌راستا باشند. در واقع یا باید هم‌راستا و هم‌جهت باشند یا همکار و پشتیبان یکدیگر. حالت هم‌راستایی، زمانی است که یک هدف واحد را دنبال کنند اما بر عملیات یکدیگر اثری ندارند. حالت پشتیبانی زمانی است که با هم، یک هدف را دنبال کنند اما در یکدیگر دخل و تصرف می‌کنند و عملیات اجرایی یکدیگر را تسهیل می‌کنند.

۳-۲. تکامل یک بسته برنامه‌ای در طول زمان، لزوماً به معنای انسجام نیست. بر همین مبنا، باید به دو سؤال پاسخ داد:

یک. بر اساس کدام الگو یا سند بالادستی، این تغییرات و تکامل نشانه انسجام می‌باشند؟ اینکه تکامل بر اساس انسجام است، نیازمند دلیل است. چنین چیزی در واقع وجود ندارد.

Archive of SID

www.SID.ir

دو. تغییر در برنامه، در ۳ دهه گذشته، به علت مشکلاتی بوده است که ناظر به اقتضائات محیطی نیست بلکه به خاطر نقص در خود برنامه است. این نقص چنین به اثبات می‌رسد:

٤-٤. تغییر در برنامه: نقص در برنامه یا انطباق با اقتضائات

اداره دولتی مدارس با هدف تأمین آموزش و پرورش رایگان، همگانی، برابر و در دسترس شکل گرفت. در دهه اول، چنین پنداشته می‌شد که اداره دولتی، پاسخگوی نیاز آموزش و پرورش ماست. پس مشاهده شد که این نوع اداره، ناقص است و این نقص نه به خاطر اقتضائات محیطی و تغییرات زمانه بوده است بلکه نقص، یک نقص درونی و از خود برنامه است. مدارس دولتی، دو نقص عمده داشتند: اول عدم توجه به تفاوت استعدادها، دوم مشکل تأمین مالی کافی برای تأمین دسترسی رایگان، همگانی و برابر. ازاین‌رو و با هدف کمک به تأمین مالی آموزش و پرورش و نیز کاهش تصدی‌گری دولتی، مدارس غیرانتفاعی ظهور یافتند. البته این مدارس غیرانتفاعی، دسترسی به آموزش و پرورش را فراهم می‌کردند اما نه رایگان، نه همگانی (نیاز به توان مالی کافی) و نه برابر. پس نسبت به اهداف اصلی اداره مدارس در جایگاه ضد و مخالف بود. ممکن است بیان شود هرکدام از شیوه‌های اداره مدارس، در حال تأمین دسترسی بخشی از افراد جامعه به خدمات آموزشی هستند: دولتی برای کسانی که رایگان می‌خواهند و غیردولتی برای کسانی که توان مالی دارند و نیز تمایل به توجه به استعدادهای متفاوت دارند. باید توجه داشت که این امر به پدیده «بخش‌بندی بازار» منجر می‌شود؛ چراکه هنوز مسئله توجه به استعدادهای متفاوت را در مدارس دولتی به‌صورت اصلی حل نکرده‌ایم. پس هم‌راستایی و پشتیبانی از بین می‌رود. نکته دوم در ظهور مدارس غیرانتفاعی این بود که نسبت به کیفیت مدارس دولتی در برخی موارد، رضایتمندی وجود نداشت زیرا مدارس دولتی سطحی برابر و همگانی از تعلیم و تربیت را دنبال می‌کردند که در خود، حدی پایین تا متوسط از کیفیت را دنبال می‌کرد. این نکته نیز به دلیل اقتضائات جامعه نبود، بلکه نقص در خود خط‌مشی اداره دولتی مدارس بود.

Archive of SID

www.SID.ir

نکته مهم اینکه با ظهور مدارس غیردولتی، باز این مشکل مدارس دولتی رفع نشد. بلکه به بخش‌بندی بازار دامن زده شد. مسئله قابل توجه این است که در سیستم تکامل تصمیم‌گیری اداره مدارس، به‌جای رفع نقص از خود خط‌مشی به بخش‌بندی بازار و تعریف طبقات مشتری برای هر خط‌مشی پرداخته شده است؛ به‌عبارت دیگر به‌جای اینکه خط‌مشی‌ها از هم پشتیبانی کنند، مصرف‌کننده و مشتری خط‌مشی را تعریف کرده و امکان دسترسی را بر عهده توان خود مشتری قرار داده است. در ابتدا خود خط‌مشی‌ها، موظف به تأمین دسترسی بودند، اما اکنون مشتری باید توان استفاده و بهره بردن را برای خود مهیا سازد.

در مجموع، باید گفت که مدارس غیرانتفاعی از ابتدای دهه ۷۰ به یاری مدارس دولتی آمدند؛ اما مجدداً مشاهده شد که ترکیب این دو نیز نواقصی را دارد و نیاز به تصمیم‌گیری تکاملی است. این بار هم تغییری در اقتضائات جامعه رخ نداده بود، بلکه هنوز نقص در خود برنامه‌ها، وجود داشت؛ زیرا اولاً مشکل تأمین مالی خصوصاً برای دسترسی محرومین، حل نشد و گزینه مدارس نمونه دولتی و نمونه مردمی و هیئت‌امنایی طرح شد. ثانیاً مسئله جدیدی به نام مشارکت در اداره مدارس طرح شد که برای آن، مدارس هیئت‌امنایی پیشنهاد شد (البته مسئله مشارکت در پیگیری مسئله پژوهش دخالتی ندارد و تنها از باب تکامل تصمیم‌گیری مطرح شده است). ثالثاً مسئله توجه به تفاوت‌ها، حل نشد، لذا مدارس استعداد درخشان و نمونه دولتی و نمونه مردمی برای حل آن وارد عمل شدند. این بار در توجه به استعدادها به‌جای بخش‌بندی بازار، به سراغ رفع نقص خود خط‌مشی اداره دولتی برآمدند؛ اما این رفع نقص بدین صورت بود که نقص درونی اداره دولتی حل نشد بلکه نوع دیگری از دولتی در کنار قبلی تعبیه شد و باز مشکل اداره دولتی مدارس باقی ماند.

بسته ترکیبی مدارس دولتی، غیرانتفاعی، استعداد درخشان، هیئت‌امنایی، نمونه مردمی و نمونه دولتی و ... در طول دهه‌های ۷۰ و ۸۰، مدام دارای تغییراتی بود و هر از مدتی برخی از آن‌ها برجسته و برخی مورد کم‌توجهی واقع شدند. تغییر در حجم سیاست‌ها و اثر عناصر این بسته سیاستی اداره مدارس، مسلماً منجر به تأثیرات و کارکردهای متفاوت و مختلفی

Archive of SID

www.SID.ir

ناظر به عدالت شدند. این وضعیت‌های رقم خورده (ناشی از اعمال بسته‌های مختلف سیاستی)، هیچ‌گاه متأثر از تغییر اقتضائات جامعه نبود. در نیمه دوم دهه ۸۰ نیز، حرکت به سمت مدرسه محوری با تمرکز بر تأمین مالی بیشتر نظام اداره مدارس، شتاب بیشتری گرفته است و طبیعتاً ترکیب عناصر بسته سیاستی و نحوه اثرگذاری آن‌ها در وضعیت نهایی بهره‌مندی‌ها دچار تغییراتی شده است که ناظر به تغییرات زمینه نیست.

نکته مهم‌تر اینکه بروز سبک‌های مختلف اداره مدارس و تغییر مداوم آن‌ها در طول زمان، تأثیر مهمی بر «عوامل مؤثر» مطرح‌شده در نظریه برنامه اداره مدارس دارد. همان‌گونه که در الگوی تحلیلی بیان شد، کارکرد هر شیوه اداره مدرسه نسبت به عدالت متفاوت است. به علت اینکه به‌مرور مدارس استعداد درخشان و نمونه (متکی به کیفیت بهتر خود) و مدارس غیرانتفاعی (متکی به نظام انگیزش مالی و تا حدی کیفیت خود)، مدیران و معلمان و دانش‌آموزان بهتری و نیز منابع مالی بیشتری را جذب خود می‌کنند، به‌مرور شکاف بین تعلیم و تربیت مدارس دولتی، غیرانتفاعی و ... بیشتر شده و در نهایت شکاف آموزشی بزرگی نظیر شکاف طبقاتی از حیث رفاهی، در دسترسی به آموزش و پرورش ایجاد می‌شود و مدارس معمولی را کم‌کم ضعیف و سطح آموزش همگانی رایگان به‌شدت دچار نقص خواهد شد؛ بنابراین، به‌مرور زمان، مدارس استعداد درخشان و غیرانتفاعی و نمونه دولتی، در جهت عدم تحقق اهداف مدارس دولتی گام برمی‌دارند و با ضعیف شدن این مدارس، عملاً کارکرد آموزشی آن از بین رفته و مدارس دولتی به محاق خواهند رفت؛ به‌عبارت دیگر، گزینه‌هایی که برای کمک به مدارس دولتی آمده بودند و سعی در رفع نقص آن داشتند، باعث حذف این مدارس خواهند شد.

پس نه‌تنها در طول زمان، هم‌راستایی وجود نخواهد داشت و نه‌تنها پشتیبانی صورت نخواهد گرفت، بلکه موجب حذف مدارس دولتی و یا حذف کارکرد آموزشی آن، به علت شدت یافتن پدیده‌ای نظیر «اقتصاد تجمیع[۱۳]» یا در اصطلاحی ابداعی پدیده «آموزش

Archive of SID

www.SID.ir

تجمیع» خواهند شد و این همان عدم انسجام است. عدم انسجام در حوزه اداره مدارس را می‌توان به‌صورت «خورده شدن خط‌مشی» توسط سایر خط‌مشی‌ها دنبال کرد.

جمع‌بندی

در حوزه تعلیم و تربیت و به‌صورت خاص، در عرصه اداره مدارس، زمانی شاهد تحقق اهداف خواهیم بود که انسجام عمل اجتماعی را شاهد باشیم. این عمل اجتماعی در کارکرد خود، بر وضعیت عادلانه مؤثر است و از سوی دیگر، نظریه عدالت پشتیبان هر برنامه که در نظریه برنامه آن متجلی است، می‌تواند انسجام برنامه را تحت تأثیر قرار دهد.

تطبیق نظریه برنامه هر خط‌مشی اداره مدارس با عناصر مفهومی عدالت، نشان از آن دارد که در عرصه عدالت شاهد نوعی چندگانگی سیاستی هستیم. این چندگانگی، نمایش تکامل تصمیم نبوده است و ناظر به اقتضائات جامعه، تغییر سیاستی صورت نگرفته است. چندگانگی مشاهده‌شده، ناشی از تلاش برای رفع نقص درونی شیوه‌های اداره مدارس است. البته باید توجه داشت که این نقص نیز برای هر شیوه اداره مدارس رفع نشد و به‌جای رفع نقص درونی، عناصر بسته سیاستی افزوده شد یا اینکه به بخش‌بندی بازار روی آورده شد؛ بنابراین، چندگانگی تبدیل به تعارض شده است.

این تغییرات هیچ جهت واحدی را دنبال نکرده است و از انسجام برخوردار نیست و به‌جای اینکه برنامه‌ها در جهت پوشش نقص یکدیگر وارد شوند، گزینه‌های سیاستی متنوعی ایجاد شد که هزینه انتخاب را بر عهده ذینفعان جامعه (به‌صورت خاص، دانش‌آموزان و اولیاء) گذاشت. منطق انسجام، پشتیبانی از یکدیگر و رفع تعارض است که این مهم در تغییرات مذکور محقق نشده است. از سوی دیگر نه‌تنها، هم‌راستایی و پشتیبانی مشاهده نمی‌شود، بلکه اگر عنصر زمان را دخیل نماییم، در طی زمان، موجب به محاق رفتن مدارس دولتی خواهند شد.

در ادامه پیشنهادها ارائه می‌گردد:

Archive of SID

www.SID.ir

۱. انتخاب یک نظریه واحد از عدالت یا ترکیبی از نظریه‌های عدالت به‌عنوان نظریه عدالت خط‌مشی‌های آموزشی و اعمال آن در تصمیمات این حوزه.

۲. تدوین خط‌مشی ملی اداره مدارس مبتنی بر نظریه مختار عدالت (یک نظریه یا مجموعه‌ای از نظریه‌ها) به‌صورت ترکیبی از اداره مدارس دولتی و غیردولتی.

۳. آسیب‌شناسی نظام تصمیم‌گیری عالی آموزش و پرورش از حیث انسجام در خط‌مشی‌گذاری، به‌طور مثال، اهتمام به رفع نقایص و عدم انسجام درونی خط‌مشی‌ها به‌جای افزایش سیاست‌های آموزشی به مجموعه خط‌مشی‌های گذشته.

٤. لزوم اصلاح و بازنگری در سازوکار اداره مدارس غیردولتی مبتنی بر تغییر شیوه تأمین مالی مدارس.

۵. لزوم اصلاح و بازنگری در نظام توزیع معلمان و مدیران آموزش و پرورش در جهت رفع شکاف کیفیت آموزشی و پدیده «آموزش تجمیع» هم‌زمان با ملاحظه ارتقای کیفیت مدارس و نیز رشد استعدادهای متفاوت دانش‌آموزان و معلمان.

یادداشت‌ها

1. social interventions

۲. اصل ۳۰ قانون اساسی: دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سر حد خودکفایی کشور به‌طور رایگان گسترش دهد.

۳. ماده ۸۸ به آموزش و پرورش اجازه می‌دهد برای توسعه کمی و کیفی خدمات خود و کاهش حجم تصدی‌های دولت بر اساس ضوابط و مقررات این ماده اقدام نماید.

4. James Konow

5. efficiency

6. positive analysis

Archive of SID

www.SID.ir

۷. دو واژه ارزیابی assessment و ارزشیابی evaluation غالباً به‌جای هم به کار می‌روند اما فرایند ارزشیابی علاوه بر ارزیابی به قضاوت ارزشی نیز می‌پردازد که از موضوع این پژوهش خارج است و در این پژوهش، تنها فرایند ارزیابی مدنظر است.

۸. باید توجه داشت که در ادبیات این حوزه، تعبیر رویکرد و مدل از قرابت معنایی برخوردارند و به‌جای هم به کار می‌روند.

9. logic analysis

10. action oriented

11. realist review

۱۲. نظام تعلیم و تربیت رسمی در قالب دو طرح ذیل سعی در حمایت از دانش‌آموزان مستعد محروم دارد:

یک. طرح رافع (رشد استعدادهای فرزندان علی(ع)): با هدف تحت پوشش قرار دادن فرزندان مستعد و محروم از پدر، امکان تحصیل رایگان یتیمان در مدارس غیرانتفاعی را فراهم ساخته است.

دو. طرح تخفیف شهریه: تأمین بخشی از شهریه دانش‌آموزان مستعد و بی‌بضاعت مدارس غیردولتی.

۱۳. به بیانی ساده و به‌طور مثال، فرض کنید بنگاه‌های مختلفی در فضای اقتصادی یک کشور فعالیت دارند. برای اینکه رشد بیشتر اقتصادی را شاهد باشیم، منابع بیشتری به بنگاه‌های بزرگ‌تر تخصیص می‌دهیم تا امکان رشد بیشتری داشته باشند؛ چون ظرفیت بیشتری دارند. به‌تبع هرچه این بنگاه‌ها بزرگ‌تر شوند، منافعی هم به بنگاه‌های کوچک‌تر سرریز خواهد شد. این امر هرگز در اقتصاد محقق نشد چون منابع دائماً در بنگاه‌های بزرگ تجمیع شد و قله‌هایی شکل گرفتند اما سایر بنگاه‌ها، کوچک ماندند، منابعی برای جذب نبود، ظرفیت جذب فراهم نشد و آن‌ها تبدیل به تپه‌ماهورها شدند.

کتابنامه

اعظم بیگی، علی (۱۳۷۰)، «مدارس غیرانتفاعی و نقش آن در ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی»، *تعلیم و تربیت*، ش ۲۷ و ۲۸، ۱۹-۳٤.

Archive of SID

www.SID.ir

برنجی، محمدرضا (۱۳٦۷)، «مدارس غیرانتفاعی کمکی به توسعه آموزش و پرورش»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۵ و ۱٦، ۳٤-٥٤.
پورعزّت، علی‌اصغر (۱۳۸۷)، *مبانی دانش اداره دولت و حکومت (مبانی مدیریت دولتی)*، تهران: سمت.
تسلیمی، عباسعلی و سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰)، «نقدی بر مبانی نظری خصوصی‌سازی مراکز آموزش عالی»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۲۰، ۱۵-۲۱.
توسلی، حسین (۱۳۷۵)، *مبانی نظری عدالت اجتماعی*، تهران: بنیاد مستضعفان و جانبازان انقلاب اسلامی، چ ۱.
جعفری، پریوش (۱۳۸۹)، *مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش*، تهران: عترت نو.
رستمی‌نسب، عباسعلی (۱۳۸٤)، «مبانی تاریخی خصوصی‌سازی مدارس و مراکز آموزش عالی در ایران قبل و بعد از اسلام»، *نامه علوم انسانی*، ش ۱۲، ٤۱-۸۱.
زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۰)، *مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران*، تهران: حفیظ.
سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۲)، *اصلاحات آموزشی و مدرن سازی؛ با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن*، تهران: روزنگار.
صافی، احمد (۱۳۸۷)، «سیر تحول تربیت‌معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده»، *مجله تعلیم و تربیت*، ش۹٦، ۱۷۳-۲۰۰.
عبداللهی، حسین (۱۳۷۹)، «بررسی و تحلیل تحولات، هدف‌ها، سیاست‌ها و مسائل و مشکلات برنامه‌های توسعه آموزش و پرورش طی سال‌های ۱۳۲۷-۱۳۷۸»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش٦٤، ۱۰۳-۱۲۷.
گیوریان، حسن (۱۳۸٤)، *تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی دولتی*، تهران: یکان.
نجفی، نفیسه (۱۳۸۲)، «عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر مسئله خصوصی‌سازی مدارس»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، راهنما: خسرو باقری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
نفیسی، عبدالحسین و عبداللهی، حسین (۱۳۷۹)، «بازنگری تجربه برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران؛ فنون و شیوه‌های برنامه‌ریزی (تجربه سال‌های ۱۳۲۷-۱۳۷۸)- بخش اول»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ش٦٤، ۳۷-۷۲.

Archive of SID

www.SID.ir

واعظی، احمد (۱۳۸۸)، *نقد و بررسی نظریه‌های عدالت*، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).

قوانین

آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹.
آیین‌نامه توسعه مشارکت‌های مردمی به شیوه هیئت‌امنایی در مدارس مصوب ۱۳۸۸.
آیین‌نامه گسترش مشارکت‌های مردمی در مدارس مصوب ۱۳۸۳.
اساسنامه مدارس و مراکز آموزشی وابسته به دستگاه‌های دولتی و سایر نهادهای عمومی مصوب ۱۳۸۸.
قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.
قانون اصلاح قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مصوب ۱۳۸۷.
قانون بخشی از مقررات دولت مصوب دی‌ماه ۱۳۸۰.
قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران.
قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی مصوب ۱۳۶۷.
مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش.

Brouselle, A. & Champagne, F. (2011), "Program Theory Evaluation: Logic Analysis", *Evaluation and Program Planning*, 34 (1), 69-78.
Chen, H. (1990), *Theory Driven Dvaluation*, London: Sage.
Greenberg, J. (1987), "A Taxonomy of Organizational Justice Theories", *The Academy of Management Review*. 12 (1), 9-22.
Konow, J. (2003), "Which is the Fairest One of All? A Positive Analysis of Justice Theories", *Journal of Economic Literature*, 41 (4), 1118-1239.
Monroe, M. et al. (2005), "Evaluators as Educators: Articulating Program Theory and Building Evaluation Capacity", *New Directions for Evaluation*, (108), 57-71.
Weiss, C. (1997), "Theory Based Evaluation: Past, Present and Future", *New Directions for Evaluation*, (76), 41-55.

Archive of SID

www.SID.ir