

## آسیب شناسی الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران

ملیحه هاشمی<sup>۱</sup>، مهدی مرتضوی<sup>۲\*</sup>، حامد رحمانی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران

۲. دانشیار، گروه مدیریت، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران است. آموزش و پرورش یکی از زیرساخت‌های اصلی هر جامعه‌ای جهت رشد، توسعه و پیشرفت شهروندان محسوب می‌شود. این پژوهش به صورت ترکیبی اجرا شده است. در مرحله کیفی از راهبرد تحلیل مضمون در نرم‌افزار اطلس تی‌آی و روش نمونه‌گیری نظری استفاده شده است. در مرحله کمی، راهبرد پیمایش و همبستگی در پیش‌گرفته شد و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی، ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. برای اجرای مدل، از روش تحلیل عامل تأییدی در نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. ابتدا بر اساس تحلیل مضمون با مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان آموزش و پرورش به شناسایی آسیب‌های موجود در حکمرانی آموزش عمومی پرداخته شده است. ۴ مضمون فراگیر و ۱۱ مضمون سازنده و ۴۶ مضمون پایه شناسایی شدند. مضامین فراگیر در آسیب‌شناسی حکمرانی آموزش عمومی عبارت‌اند از: عدم پاسخگویی، مشکلات زیرساختی، عدم مشارکت و عدم انعطاف‌پذیری. در ادامه برآزش شبکه مضامین شناسایی شده، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج بیانگر تأیید تمامی عوامل شناسایی شده است. در نتیجه کلی می‌توان گفت که با بهبود مؤلفه‌های عدم پاسخگویی، مشکلات زیرساختی، عدم مشارکت و عدم انعطاف‌پذیری، می‌توان زمینه‌سازی حکمرانی خوب در آموزش عمومی در ایران را فراهم نمود. به نظر می‌آید انجام این پژوهش منجر به ارائه مدلی جامع درباره حاکمیت خوب آموزشی می‌گردد که متناسب با شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی کشور باشد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عمومی، حکمرانی، آسیب‌شناسی، آموزش در ایران

## ۱- مقدمه و بیان مسئله

امروزه توسعه و پیشرفت پایدار که کشورها بتوانند در آن بدون آسیب به جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی و زیست محیطی جامعه به اهداف خود دست یابند، به یک مسأله حیاتی تبدیل شده است [۱]. همچنین میزان توسعه یافتگی و رفاه کشورها تا حد زیادی به شیوه اداره و خدمات عمومی آن بستگی دارد [۲]. در این بین نظام آموزشی نقش مهمی در پیشرفت و رفاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یک کشور دارد [۳]. آموزش و پرورش یکی از زیرساخت‌های اصلی هر جامعه‌ای جهت رشد، توسعه و پیشرفت شهروندان محسوب می‌شود [۴]. اگر توجه شود که آموزش در تعیین جایگاه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی یک جامعه نقش مؤثری دارد، آنگاه اهمیت آموزش عمومی مشخص می‌شود [۵]. از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران آموزش عمومی ایران پاسخگوی خیل عظیم مطالبات و خواسته‌های افراد خود و در ساختار حکمرانی خویش دارای نقاط ضعف و خلأهای بسیاری است.

با توجه تغییر و تحولات محیطی و آسیب‌های موجود در بخش عمومی همچون کمبود بودجه و کیفیت پایین آموزش عمومی و نظایر آن، بخش عمومی به‌تنهایی قادر به پاسخگویی به نیازهای شهروندان نیست [۶]. از سوی دیگر نیز شاهد تحولات فناورانه و گسترش رسانه‌های اجتماعی و تاثیر به سزای آن بر نظام آموزش عمومی می‌باشیم، لذا بایستی نظام آموزش عمومی خود را با این تغییر و تحولات همسو سازد [۷]. لذا نظام آموزش عمومی برای داشتن یک نقش پیش‌آیند و فوق‌فعال نیازمند به‌کارگیری پتانسیل‌های بخش خصوصی و جامعه مدنی در پاسخگویی به نیازهای شهروندان می‌باشد [۸]. بی‌توجهی به استفاده از ظرفیت دیگر بخش‌های جامعه در توسعه آموزش عمومی منجر به ناتوانی این بخش در انجام رسالت خویش در زمینه آموزش عمومی خواهد شد. در صورتی‌که آموزش عمومی به‌عنوان رکن اصلی توسعه مخدوش گردد، اثرات جبران‌ناپذیری بر کلیت جامعه دارد [۹].

حکمرانی مناسب یکی از عوامل اصلی در بهبود کیفیت آموزش عمومی کشور است. بر ایجاد تعادل بین استقلال و پاسخگویی، نقش حکمرانی خوب در آموزش عمومی به‌مرورزمان افزایش‌یافته است [۱۰]. آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد فرهنگی اجتماعی، نقش اساسی و سرنوشت‌ساز در تربیت نیروی انسانی و تولید سرمایه اجتماعی و فرهنگی و در فرایند رشد و تعالی کشور ایفا می‌کند، به‌گونه‌ای که آینده کشور را می‌توان در آیین آموزش و پرورش امروز به‌نظاره نشست [۱۱]. هدف غایی نظام‌های آموزشی، فراهم آوردن زمینه شناسایی،

رشد و شکوفایی استعدادها و تعلیم و تربیت افراد به‌منظور حضور فعال و مؤثر در جامعه و انتقال فرهنگ، ارزش‌ها و اصول حاکم بر کشور به آنان است [۱۲]. ارتباط افراد و گروه‌های مشارکت‌کننده در فرایند سیاست‌گذاری آموزش عمومی، قدرت هرکدام برای تأثیرگذاری بر این فرایند و انواع روابط میان آن‌ها، موضوعی محوری در مطالعه فرایند سیاست‌گذاری به شمار می‌رود [۱۳]. از محورهای مطالعه فرایند سیاست‌گذاری که به شناسایی این نقش‌آفرینان و تصمیم‌گیرندگان ساختار و قدرت روابط میان آن‌ها می‌پردازد، مطالعات مربوط به حکمرانی در این فرایند است [۱۴]. حکمرانی با ایجاد تغییر در نحوه اداره جامعه، به‌صورت پیوسته سیستم تصمیم‌گیری را متحول می‌کند. سیاست‌گذاری در آموزش عمومی با رویکرد حکمرانی انجام می‌شود. در واقع اصل مهم حکمرانی، سیاست‌گذاری بوده و همچنین سیاست‌گذاری تابع شیوه حکمرانی است. در نتیجه می‌توان گفت حکمرانی آموزش عمومی بر سیاست‌گذاری این پدیده، مؤثر است. آموزش عمومی به بستری تبدیل‌شده است که سیاست‌زدگی در آن عملکرد و کارایی را تنزل بخشیده است. فقدان شاخص‌های اندازه‌گیری عملکرد حکمرانی در نظام آموزش عمومی [۱۵]، موازی کاری نهادها [۲] و دیگر موارد، از آسیب‌های مشاهده شده در نظام آموزش عمومی است.

علاوه بر مطالب فوق الذکر هیل و هوپ (۲۰۰۲) در خصوص حکمرانی به مفهومی تحت عنوان کنترل اجتماعی اشاره نمودند. ایشان اذعان دارند که برای کنترل اجتماعی سه نوع رفتار مبتنی بر زور، تبادل و متقاعدسازی باید وجود داشته باشد، از نظر ایشان هر سازمانی باید به ترکیب مناسب این سه نوع رفتار در خود برسد. در حکمرانی آموزش عمومی در کشور که مخاطبین آن را عموم مردم از آموزش ابتدایی تا دیپلم در بر می‌گیرند در زمانهای مختلف نیز رفتارهایی همچون زور و اجبار (تنبیه و ترغیب)، تبادل (ایجاد مدارس خصوصی با تاکید بر سودآوری) و متقاعدسازی (تاکید بر تعلیم و تربیت بدون چشم داشت) دیده شده است اما آنچه که به این نظام ضربه می‌زند عدم شناسایی توازن بین این سه بخش است که ترکیب مناسب آنها در هر نظامی، متفاوت و منجر به مشارکت مناسب سه بخش دولتی، خصوصی و جامعه مدنی می‌گردد و منجر به ایجاد آسیب‌هایی در نظام آموزش عمومی گردیده است. لذا با توجه به اهمیت حکمرانی آموزش عمومی و نقش بی‌بدیل آن در توسعه جامعه بایستی به منظور همپایی با ضرب آهنگ و تغییر و تحولات محیطی به طور دایم چالش‌ها و کاستیهای فراروی آموزش عمومی را واکاوی نماییم و به ارایه راهکارهای مناسب جهت پاسخگویی به این آسیب‌ها بپردازیم. این در حالی است که پژوهش‌های مختلف انجام شده در این خصوص همچون مرکز پژوهش‌های



مجلس شورای اسلامی (۱۴۰۰) و زینی وند و همکاران (۱۴۰۰) به صورت جامع و در سطح تحلیل نهادی به این موضوع پرداخته‌اند. لذا هدف از این پژوهش واکاوی آسیبهای مبتلا به الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران است.

## ۲- پیشینه نظری پژوهش

### ۲-۱- آسیب شناسی

وقتی از آسیب شناسی سازمانی سخن به میان می‌آوریم، سازمان به بدن انسان تشبیه می‌شود. این یک استعاره است و در توضیح آن گفته می‌شود همان طوریکه امکان دارد اجزای مختلف بدن انسان دچار بیماری و آسیب شود، بخش‌های مختلف سازمان نیز ممکن دچار آسیب شود. آسیب شناسی سازمانی مفهومی است که در سده نوزدهم از علوم زیستی گرفته شده و دانشی است برای بررسی و ریشه‌یابی بی‌نظمی‌های سازمانی همان گونه که آسیبهای مربوط به بدن انسان ممکن است منشأ وراثتی (درونی) و یا محیطی (بیرونی) داشته باشد، آسیبهای وارده بر سازمان نیز ممکن است در نتیجه عوامل درونی و یا بیرونی ایجاد شود. سازمانهای عمومی و دولتی در مقایسه با سازمانهای خصوصی بیشتر درگیر آسیب‌های درونی هستند تا بیرونی. هدف آسیب شناسی سازمانی ایجاد چارچوبی است که بتواند برای افزایش تلاش‌ها در جهت برقراری سلامت سازمانی ایجاد انگیزه نماید [۱۶].

آسیب شناسی سازمان یک روش برای تحلیل سازمان برای شناسایی کاستی‌های<sup>۱</sup> سازمان است تا از طریق تغییر سازمانی رفع شوند<sup>۲</sup>. هر چند تحلیل سازمان و آسیب‌شناسی سازمان تا حدودی شبیه هم هستند ولی تفاوت‌هایی مهمی دارند. شباهتشان از این جهت است که هر دو بر شناخت ماهیت و عناصر سازمان متمرکز می‌باشند. همچنین هر دو از روش‌هایی مشابهی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌کنند ولی در هدف متفاوت می‌باشند. هدف تحلیل سازمانی درک سازمان بمنظور واکاوی سازمان می‌باشد و آسیب‌شناسی سازمانی بر درک سازمان بمنظور بهبود و تغییر سازمان متمرکز است [۱۷].

### ۲-۲- حکمرانی

حکمرانی، مترادف با حکومت نیست. حکمرانی به‌عنوان یک مفهوم، به این امر که قدرت در داخل و خارج از اقتدار رسمی و نهادهای حکومتی وجود دارد، اشاره می‌کند. مفهوم حکمرانی ازجمله موضوعات میان‌رشته‌ای و وامدار رشته‌های حقوق، جامعه‌شناسی، مدیریت، اقتصاد و سیاست است. پژوهشگران این حوزه اغلب بر ایده‌های نسبتاً نوین مانند ماهیت متکثر قدرت و تکثیر آن میان

<sup>۱</sup> Shortcomings

<sup>۲</sup> Neutralized

سطوح دولتی و غیردولتی، تشویق و ترغیب تمرکززدایی از دولت و اتکای روزافزون بر اشکال گوناگون مشورت و مشارکت شهروندان، متمرکزند. در این معنا، حکمرانی از رهگذر نگرشی جدید و متفاوت، به مسئله محدود ساختن قدرت سنتی (که نوعاً ماهیت سلسله مراتبی دارد) و ایجاد تغییر در آن برای نیل به مدل‌های متنوع تصمیم‌گیری جمعی می‌پردازد. به دیگر سخن، پژوهشگران این حوزه معتقدند ناکارآمدی نسبی دولت‌ها در انجام یک‌جانبه امور موجب ایجاد و بسط این مفهوم شده است. از این رو با تفکیک حوزه‌های مختلف دولت و نیز ایجاد تمایز میان بخش خصوصی و بخش دولتی از یکسو و تمایز میان دولت و جامعه مدنی از دیگر سو، سعی در تغییر ساختار سنتی قدرت و افزودن بر وزن و تأثیرگذاری نهادهای موازی دولت در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها دارند. از این رو این مفهوم نوعاً سه گروه اصلی از بازیگران را شامل می‌شود: حکومت، بخش خصوصی و جامعه مدنی تأکید دارد و ناظر بر آن است که بر همین سیاق، حکمرانی بر «فرآیند» تصمیمات با توجه به روابط پیچیده بین تعدادی از بازیگران با اولویت‌ها و سلايق متفاوت اتخاذ می‌شوند [۱۸].

حکمرانی به عنوان ساختی مفهومی، تمام ویژگی‌های مفهومی جامع را دربردارد و با توجه به تصویری که اغلب در گفتمان حکمرانی به آن استناد می‌شود، به کارگیری مدل‌های جایگزین فرماندهی انحصاری، در پرتوی تحولات عمیق فناورانه، اقتصادی و اجتماعی، اجتناب‌ناپذیر است. این امر موجب تغییر بنیادین «از حکومت به حکمرانی» می‌شود، به طوری که حکومت به عنوان هدایت عمودی، انحصاری و یک‌طرفه و حکمرانی با ویژگی هدایت افقی، جمعی و چندوجهی، شناخته می‌شوند [۱۹].

به عبارت دیگر، سرمنشأ دیدگاه حکمرانی خوب را می‌توان در اندیشه‌های چستر بارنارد یافت. از دیدگاه بارنارد راه حل بسیاری از مسائل اجتماعی مستلزم همکاری و مشارکت شبکه‌ای از بازیگران سازمان‌های دولتی، بخش خصوصی و نهادهای مردمی است. دیدگاه هایدن<sup>۱</sup> را در این پنج مقوله بازتعریف می‌شود:

- حکمرانی یک رویکرد مفهومی است که تحلیلی مقایسه‌ای از سیاست‌های کلان را چارچوب‌بندی می‌کند.
- حکمرانی سؤالات اساسی در مورد ماهیت قانون اساسی است که قوانین رفتارهای سیاسی را تعیین می‌کنند.
- حکمرانی شامل دخالت خلاق بازیگران سیاسی برای تغییر ساختارها است.
- حکمرانی بر تعامل بین دولت و بازیگران اجتماعی تأکید دارد.

<sup>۱</sup> Hyden



- حکمرانی به نوع خاصی از روابط بین بازیگران سیاسی اشاره دارد، یعنی روابطی که از نظر اجتماعی تحریم شده‌اند تا اینکه خودسرانه باشند.

### ۲-۳- آموزش عمومی

آموزش عمومی شامل دوره‌های آموزش ابتدایی تا اخذ دیپلم است. کلیه افراد دانش‌آموز پس از ورود به اولین محیط آموزشی جزو دسته آموزش‌گیرندگان عمومی قرار می‌گیرند. سواد آموزان نهضت سوادآموزی و نوآموزان نیز در این دسته هستند. در ساختار آموزش و پرورش ایران در سال ۱۳۴۴، آموزش و پرورش عمومی به‌عنوان اولین مرحله‌ی آموزش اعلام‌شده است که شامل دوره‌ی ابتدایی و دوره‌ی راهنمایی تحصیلی می‌شود [۲۰]. دوره‌ی ابتدایی مقطعی از آموزش و پرورش است که اجباری و عمومی است. در قانون تعلیمات اجباری مصوب ۱۳۲۲ و مصوبات شورای عالی فرهنگ و شورای عالی آموزش و پرورش، این دوره، با اسامی گوناگون «آموزش تعلیمات ابتدایی»، «تعلیمات اجباری»، «آموزش همگانی»، و «مرحله اول آموزش عمومی» اعلام شده است و در ساختارهای آموزشی آموزش و پرورش ایران دوره ابتدایی، اولین دور رسمی تحصیلی ایران، ابتدا به‌صورت دوره‌های شش‌ساله تا سال ۱۳۴۵ و از ۱۳۴۵ تا ۱۳۹۱ پنج ساله و از ۱۳۹۱ طبق مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، شش‌ساله برنامه‌ریزی شده است. در این مقطع باید استعدادهای عمومی کودکان، از طریق کسب تجربه مستقیم در یک محیط طبیعی شناخته‌شده و به کار گرفته شود. دوره‌ی راهنمایی تحصیلی پس از دوره‌ی ابتدایی آغاز می‌شود و مرحله‌ی دوم تعلیمات عمومی به شمار می‌رود [۲۰].

### ۲-۴- حکمرانی در آموزش

حکمرانی آموزشی، رابطه بین مدارس و نظام سیاسی است. در واقع، حکمرانی آموزشی، شامل نهادهایی است که بخشی از نظام تصمیم‌گیری و ارائه خدمات آموزشی هستند، حوزه‌هایی که با این نهادها تعامل دارند و نحوه تعامل بخش‌های سیستم با یکدیگر را تعیین می‌کنند [۲۱].

### ۳- پیشینه تجربی پژوهش

خنیفر و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به آسیب‌شناسی برنامه آموزش از راه دور در ایران پرداختند. نتایج تحلیل نشان داد که موانع فناوری و ارتباطی، موانع برنامه ریزی آموزشی، موانع اداری و ساختاری و موانع مالی، مهمترین آسیب‌های پیش روی این دوره‌ها بوده و برای از میان برداشتن آن‌ها لازم است که مراکز مذکور و همچنین نهادهایی که از این مراکز

حمایت می‌کنند، زیرساخت‌های فناوری و مالی بهتری برای این مراکز فراهم ساخته و بازنگری‌هایی نیز در برنامه‌ها و استراتژی‌ها مربوطه اعمال کنند [۲۲].

دیپایی صابر و رحیمی سجاسی (۱۴۰۱) در پژوهشی به آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی سازمان آموزش و پرورش شهر قم در دوره متوسطه اول بر اساس عناصر نه‌گانه کلاین و ارائه راهکاری برای بهبود آن پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد: ۱) از دیدگاه مدیران عمده‌ترین آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی معطوف به مؤلفه‌های «اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، زمان اختصاص‌یافته» می‌باشد. ۲) از دیدگاه مربیان عمده‌ترین آسیب‌ها، معطوف به مؤلفه‌های «زمان یادگیری، گروه بندی دانش‌آموزان» می‌باشد، و ۳) از دیدگاه دانش‌آموزان عمده‌ترین آسیب‌ها، معطوف به مؤلفه‌های اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای اجرا و زمان می‌باشد [۲۳].

صفی‌خانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به آسیب‌شناسی برنامه معلم پژوهنده در آموزش و پرورش ایران با روش پژوهش کیفی و با استراتژی پدیدارشناسی پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از هفت مضمون شامل حرفه‌ای‌گرایی رهبر آموزشی، سیستم ارتباطی و اطلاع‌رسانی، حرفه‌ای‌گرایی فردی، ارزیابی و داوری گزارش-های اقدام‌پژوهی، دوره‌های بالندگی حرفه‌ای، پویایی سازمانی، و حمایت سازمانی، و ۸۶ نشانگر می‌باشد [۲۴].

مرکز پژوهش‌های مجلس (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی آسیب‌شناسی سیاستگذاری آموزش و پرورش در قوانین برنامه‌های توسعه و عمرانی (۱۳۲۷-۱۴۰۰) پرداخت. وی آسیب‌های سیاستگذاری آموزش و پرورش بر برنامه‌ها را مشتمل بر کم‌توجهی به سلسه مراتب برنامه ریزی، عدم انسجام درونی و عدم برخورداری از امر محوری معین، فقدان اولویت بندی مناسب برنامه در میان مساله‌های موجود، خلا نظارت پذیری و عدم امکان ارزیابی عملکرد متناسب با برنامه، ضرورت قابلیت تجزیه اهداف به اهداف خر و میانی، کم‌توجهی به هندسه نهادی و سندی در سیاستگذاری کلان کشور، فقدان ارتباط نظام مند طولی بین برنامه‌ها و تکرار احکام ثابت طی برنامه‌های متوالی واکاوی کرد [۲۵].

زینی‌وند و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به شناسایی موانع اجرای اثربخش خط‌مشی‌های وزارت آموزش و پرورش با استفاده از روش دلفی فازی پرداختند. آنها در پایان ۲۶ مانع فرعی و ۷ مانع اصلی مشتمل بر عوامل اقتصادی، عوامل فرهنگی، عدم آشنایی نیروهای صف

با خط‌مشی‌ها، عدم الزام مدیران به پیگیری اجرای خط‌مشی‌ها، حجم بالای کاری نیروهای صف، دخالت‌های نهادها و افراد غیرمرتبط و عوامل سیاسی می‌باشد [۲۶].

ایزدی یزدان آبادی (۱۳۹۳) در پژوهشی به آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و ارایه راهبردها و راهکارهای مطلوب پرداخت. وی تبیین کرد آسیبهای مدیریت آموزش و پرورش در چهار بعد ضعف در شایستگی مدیریتی و نظام انتصاب و توسعه، ضعف در فرآیندها سازمانی، ساختار بروکراتیک و تمرکزگرا و همچنین پایین بودن رضایت شهروندان و کیفیت آموزشی واکاوی کرد [۲۷].

صادقی (۱۳۹۱) در بررسی خود با عنوان ویژگیها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران پرداخت. وی تبیین کرد یکی از چالشهای کلیدی نظام آموزش عمومی برنامه درسی غیر منطبق با فرهنگ و و باورهای محلی می‌باشد و بایستی به سمت و سوی تدوین برنامه های درسی چندفرهنگی حرکت کرد [۲۸].

خزائی (۱۳۹۰)، پژوهشی با عنوان آسیب‌شناسی آموزش و پرورش (با تاکید بر دوره متوسطه) ارائه نمود. وی تبیین کرد آسیب های وارده ناشی از نقایص تاریخی و سنتی و آسیب های برآمده از پدیده جهانی شدن که مبین این واقعیت است که مدارس کشور جوشش حقیقی، علمی، تحقیقی لازم، شادابی های انسانی و روابط دوستانه و صمیمانه بین معلمان و دانش آموزان را ندارد و ضرورت بازتعریف کارکرد عناصر مختلف (معلم، دانش آموز، محتوای آموزشی، مدرسه و...) و فرایند یاددهی-یادگیری را ضروری می سازد [۲۹].

بررسی‌های صورت گرفته در پایگاه های داده‌ای داخلی در خصوص آسیبهای نظام آموزش عمومی و تدوین پیشینه پژوهش حاکی از آن است که پژوهش جامع و کل گرایانه ای با سطح تحلیل نهادی در این خصوص انجام نشده است لذا ما با نگاهی نوآورانه در پی واکاوی آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران با توجه به تغییر و تحولات محیطی و نظریات نوین در اداره بخش عمومی می باشیم.

#### ۴- روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از جمله پژوهش های آمیخته و به لحاظ هدف کاربردی است زیرا در پی شناسایی مشکلات آموزش عمومی با استفاده از رویکرد حکمرانی است. جهت گردآوری داده نیز از ابزار مصاحبه نیمه ساخت یافته، اسناد(پیشینه پژوهش) و پرسشنامه استفاده شده است، همچنین فرم پروتکل مصاحبه در پیوست آمده است [۳۰].

### جدول ۱. پروتکل مصاحبه

| فرم مصاحبه خبرگان                                                                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| نام ثبت کننده:                                                                                                                                                                                        | کد مصاحبه: |
| به نظر شما کم توجهی به مباحث محتوایی حکمرانی از جمله شفافیت، پاسخگویی، مشارکت، استقلال تا چه میزان منجر به بروز مشکلات و آسیب‌های موجود در نظام آموزش کشور شده است؟ لطفاً تشریح نمایید.               |            |
| به نظر شما کم توجهی به مباحث ساختاری حکمرانی از جمله میزان مشارکت سه بخش دولتی، خصوصی و جامعه مدنی تا چه میزان منجر به بروز مشکلات و آسیب‌های موجود در نظام آموزش کشور شده است؟ لطفاً تشریح نمایید.   |            |
| به نظر شما کم توجهی به مباحث محیطی حکمرانی از جمله فرهنگ، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلان، اقتصاد و جامعه تا چه میزان منجر به بروز مشکلات و آسیب‌های موجود در نظام آموزش کشور شده است؟ لطفاً تشریح نمایید. |            |

این پژوهش آمیخته است و در آن از روش‌های کیفی (تحلیل مضمون تحقیقات نمونه و مصاحبه با صاحب‌نظران) و هم روش‌های کمی (پرسشنامه و تحلیل‌های آماری) استفاده شده است. در بخش اول پژوهش داده‌های کیفی با روش تحلیل مضمون و با ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته و اسناد انجام شد. در ادامه و در قالب جدول (۱) مراحل و روش پژوهش به تفکیک مراحل ذکر گردیده است.

### جدول ۱: مراحل انجام پژوهش

| مرحله | ابزار گردآوری                                    | استراتژی پژوهش                                  | روش و شیوه نمونه‌گیری                                                |
|-------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| کیفی  | مصاحبه نیمه ساختار یافته<br>اسناد (پیشینه پژوهش) | تحلیل مضمون<br>(کدگذاری مستندات<br>و مصاحبه‌ها) | روش غیر احتمالی شیوه گلوله برفی<br>خبرگان حوزه آموزش عمومی و حکمرانی |
| کمی   | پرسشنامه                                         | رابطه علی (معادلات<br>ساختاری)                  | تصادفی<br>(۳۸۴ نفر از ذینفعان آموزش عمومی)                           |

این پژوهش در بخش کمی از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی و با استفاده از شیوه گلوله برفی مورد استفاده قرار گرفت. در شیوه نمونه‌گیری گلوله برفی اعضای آینده نمونه از طریق شناخت اعضای سابق نمونه انتخاب می‌شوند و نمونه مانند یک گلوله برفی بزرگ و بزرگ‌تر می‌شود [۳۱]. در همین خصوص نمونه آماری بخش کیفی پژوهش ۱۵ نفر بود. پس از مصاحبه با استفاده از تحلیل مضمون شش مرحله ای براون و کلارک (۲۰۰۶) به واکاوی مضامین پرداخته شد.

در مرحله اول آشنایی با داده‌ها می‌باشد که از طریق غوطه‌ور شدن در داده‌ها از طریق بازخوانی مکرر داده‌ها محقق می‌شود. در مرحله دوم ایجاد کدهای اولیه می‌باشد که پژوهشگر مفاهیم عبارت‌ها را کدگذاری می‌کند. مرحله سوم جستجوی مضمونها می‌باشد که کدهای اولیه در قالب مضامین و همچنین مرتب کردن خلاصه داده‌های کدگذاری شده می‌باشد. در مرحله چهارم بازبینی مضمونها می‌باشد که پس از ایجاد مضامین اولیه پژوهشگر به بررسی و پالایش مضامین اولیه می‌پردازد. مرحله پنجم تعریف و نام‌گذاری مضمونها می‌باشد که پژوهشگر به مضامین واکاوی شده را مورد بازبینی قرار داده و به تعریف و نام‌گذاری آنها می‌پردازد. در مرحله ششم نیز به تهیه گزارش پرداخته می‌شود [۲۲]. همچنین در قسمت کیفی برای انجام تحلیل مضمون از نرم‌افزار ATLAS TI استفاده می‌شود.

در بخش دوم با استفاده از داده‌های کمی با ابزار پرسشنامه با فن تحلیل عامل تأییدی، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. مرحله دوم کمی، بر مبنای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی طراحی می‌شود. در بخش کمی و برای اعتبارسنجی مدل نهایی پژوهش از دیدگاه جمعی از خط‌مشی‌گذاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش کشور ایران استفاده می‌شود. با توجه به گستردگی و تعداد زیاد این ذینفعان، ۳۸۴ نفر بر اساس نمونه‌گیری نامحدود در نظر گرفته شد. در قسمت کمی برای تحلیل عامل تأییدی از نرم‌افزار LISREL استفاده می‌شود.

این پژوهش در پی پاسخ به دو سوال اصلی است:

آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی ایران با تاکید بر حکمرانی کدام‌اند؟  
اعتباربخشی آسیب‌های واکاوی شده الگوی حکمرانی آموزش عمومی چگونه است؟

## ۵- یافته‌های پژوهش

محققان برای شناسایی آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران، با صاحب‌نظران، مصاحبه کرده و تجارب و نگرش‌های آن‌ها را در این زمینه جویا شدند. بخش کیفی این مطالعه بر اساس دیدگاه ۱۵ نفر از خبرگان حوزه مورد مطالعه انجام شده است. از نظر جنسیت ۹ نفر مرد هستند و ۶ نفر نیز زن می‌باشند. از نظر سنی ۲ نفر کمتر از ۳۵ سال سن دارند، ۵ نفر بین ۳۵ تا ۴۵ سال سن دارند و ۸ نفر نیز بالای ۴۵ سال هستند. از نظر تحصیلات ۴ نفر از خبرگان تحصیلات کارشناسی ارشد داشته و ۱۱ نفر دکتری دارند. در نهایت ۶ نفر بین ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه کاری داشته و ۹ نفر نیز بالای ۲۰ سال تجربه کاری دارند که در جدول (۳) ارائه شده است:

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت شناختی خبرگان

| ویژگی‌های جمعیت شناختی |                | فراوانی | درصد | ویژگی‌های جمعیت شناختی |               | فراوانی | درصد |
|------------------------|----------------|---------|------|------------------------|---------------|---------|------|
| جنسیت                  | مرد            | ۹       | ۶۰٪  | تحصیلات                | کارشناسی ارشد | ۴       | ۲۷٪  |
|                        | زن             | ۶       | ۴۰٪  |                        | دکتری         | ۱۱      | ۷۳٪  |
| سن                     | کمتر از ۳۵ سال | ۲       | ۱۳٪  | سابقه کاری             | ۱۰ تا ۲۰ سال  | ۶       | ۴۰٪  |
|                        | ۳۵ تا ۴۵ سال   | ۵       | ۳۳٪  |                        | بالای ۲۰ سال  | ۹       | ۶۰٪  |
|                        | ۴۵ سال و بیشتر | ۸       | ۵۴٪  | کل                     | ۱۵            | ۱۰۰٪    |      |

در گام نخست کوشش شده است تا آسیب‌ها شناسایی شوند. در فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، به‌تدریج مفاهیم و کدها در این خصوص مشخص شدند تا جایی که به اشباع و تکرار کدها رسید.



شکل ۱. ابر کدها در نرم‌افزار ATLAS TI

در این مرحله می‌توان گفت که با تفکیک متن مصاحبه‌ها به عناصر دارای ویژگی در پاراگراف‌ها در نرم‌افزار ATLAS TI انجام شد. در نهایت در این مرحله سعی شد که سه دسته کدگذاری باز، مقوله و کدمحوری انجام شود [۳۳].

سؤال اول: آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی ایران با تاکید بر حکمرانی کدامند؟ در این بخش آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی ایران پس از کدگذاری باز، محوری و گزینشی مضامین در قالب جدول (۴) شناسایی گردید.

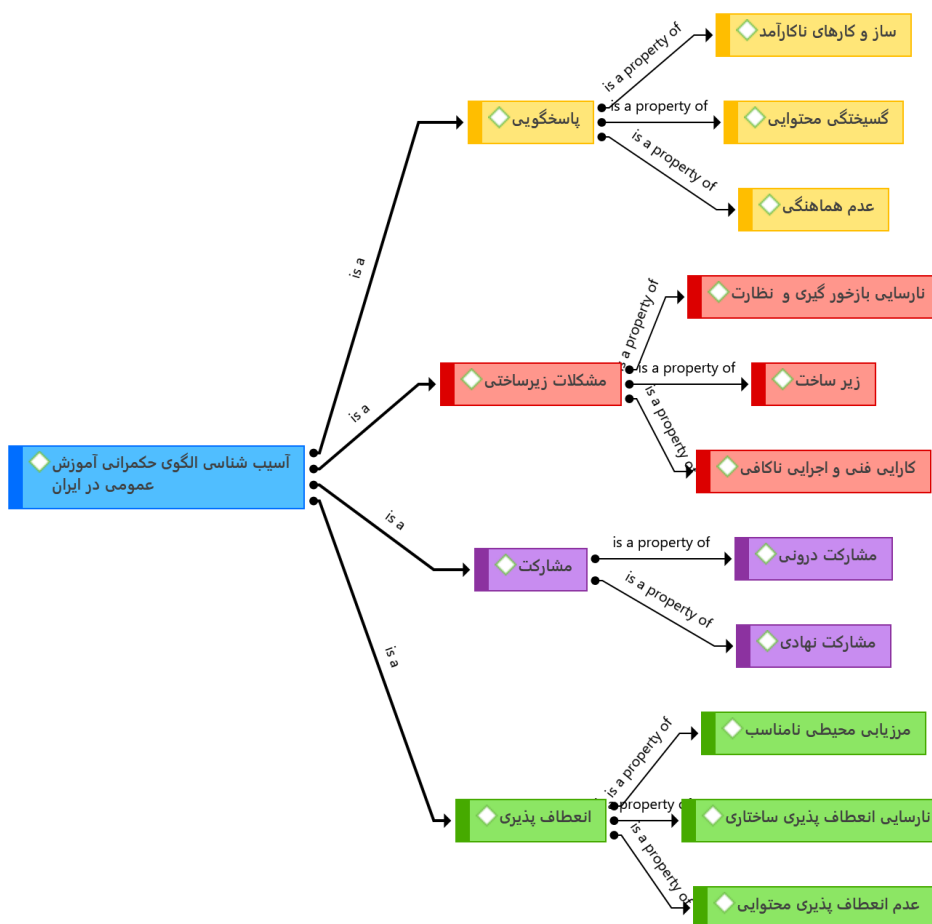
جدول ۴: آسیب‌های شناسایی شده از مصاحبه‌ها برای حکمرانی آموزش عمومی

| مضامین فراگیر | مضامین سازنده | مضامین پایه                                                                                                                            |
|---------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |               | نارسانی کانال‌های ارتباطی و بسترسازی جهت بهره‌گیری از ظرفیت سازمان‌های مردم‌نهاد در سیاست‌گذاری                                        |
|               |               | کاستی کانال‌های ارتباطی و بسترسازی جهت بهره‌گیری از ظرفیت خیریه‌ها در اجرا                                                             |
|               |               | بسترهای نامناسب بهره‌گیر از بخش خصوصی در سیاست‌گذاری و اجرا                                                                            |
| مشارکت نهادی  |               | عدم توسعه نقش خانواده و انجمن اولیاء و مربیان در نظام آموزش عمومی                                                                      |
|               |               | استفاده نامناسب از کلیه ظرفیت آموزش عالی کشور برای تربیت معلمان و تغییر نقش دانشگاه فرهنگیان برای حرفه‌ای سازی افراد تحصیل کرده داوطلب |
|               |               | همکاری نامناسب با نهادهای خیریه و بنگاه‌ها بزرگ و سازمان اوقاف برای متنوع سازی منابع مالی                                              |
| مشارکت        |               | فقدان همکاری با نظام مهندسی جهت نظارت بر استانداردها و شیوه نامه‌های ابلاغی                                                            |
|               |               | عدم کفایت ظرفیت مدیریت محلی همچون شهرداری و فرمانداری برای مدیریت عملیاتی مدارس                                                        |
|               |               | تفویض اختیار نکردن به سطوح استانی و شهرستانی                                                                                           |
|               |               | نبود خزانه‌های مالی استانی در آموزش عمومی                                                                                              |
| مشارکت درونی  |               | عدم توسعه نقش دانش‌آموز در فرآیند یادگیری                                                                                              |
|               |               | کم توجهی به توسعه نقش معلم به‌عنوان یک ارزیاب و مدرس وفق استعدادها و شخصیت‌های دانش‌آموزان                                             |
|               |               | عدم تفویض اختیار به معلمان در انتخاب بسته یادگیری وفق استعداد و شخصیت دانش‌آموزان                                                      |

|                                                                                                                           |                                    |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--|
| نبود مدرسه محوری و توسعه مدارس در جهت تبدیل شدن به هسته مستقل و خود گردان                                                 |                                    |  |
| فقدان واحدهایی جهت توسعه فناوری و نوآوری آموزشی                                                                           |                                    |  |
| نابه سامانی واحدهای سیاست‌گذاری، ارزیابی و اجرا به صورت یکباره و در لایه‌های مختلف و پرهیز از شکست مسائل متوالی و یکپارچه | نارسانی<br>انعطاف‌پذیری<br>ساختاری |  |
| نیاز به اداره کل نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس در سطوح استانی در اداره کل آموزش و پرورش                                     |                                    |  |
| عدم وجود هاب‌های رشته‌ای در مدارس هر استان بر مطابق استعداد و شخصیت دانش‌آموزان                                           |                                    |  |
| نقص در تولید بسته یادگیری تفصیلی، چاپ و توزیع آن                                                                          | انعطاف<br>پذیری                    |  |
| عدم وجود استانداردهای کلان بسته یادگیری جهت تدوین بسته یادگیری تفصیلی از سوی دیگران                                       |                                    |  |
| بی برنامه‌ی استفاده از ظرفیت معلمان، خبرگان و مؤسسات آموزشی برای تدوین، تولید، چاپ و توزیع بسته یادگیری                   | عدم<br>انعطاف‌پذیری                |  |
| تک تألیفی و حرکت به سمت فضای باز تولیدات وفق استانداردها و شاخص‌های کلان آموزشی برای هر دوره، پایه و درس                  | محتوایی                            |  |
| عدم تأکید بر محورهای آموزشی مهارت زندگی و شایستگی‌های رفتاری                                                              |                                    |  |
| بی توجهی به استعدادهای، شخصیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در تدوین بسته یادگیری                                                  | مرزبانی                            |  |
| بی توجهی به روندهای جامعه و آموزش‌های غیر رسمی در فضای دوم (شبکه‌های اجتماعی)                                             | محیطی<br>نامناسب                   |  |
| فقدان توسعه فناوری‌های نوین در آموزش عمومی                                                                                |                                    |  |
| کاستی در توسعه نظام تدوین و تنقیح قوانین و مقررات آموزشی                                                                  | ساز و                              |  |
| عدم توسعه رویه‌های آموزشی و ارزیابی متنوع                                                                                 | کارهای                             |  |
| فقدان توسعه نظام ارتباطی بین سطوح مختلف سازمانی در آموزش عمومی                                                            | ناکارآمد                           |  |
| عدم توسعه کمیته‌هایی برای توسعه هماهنگی در سطوح ملی، استانی و شهرستانی                                                    |                                    |  |
| نبود پنجره واحد دیجیتال برای تشریک مساعی با نهادها و سازمان‌های مختلف                                                     | عدم هماهنگی                        |  |
| عدم استفاده از سازوکار هماهنگی استانداردهای مهارت‌ها برای معلمان                                                          |                                    |  |
| توجه نکردن به سیاست‌های کلی و اسناد بالادستی در تدوین استانداردهای کلان                                                   | پاسخ‌گویی                          |  |
| بی توجهی به سیاست‌های کلی و اسناد بالادستی در بررسی و تأیید بسته‌های یادگیری تفصیلی تولید شده توسط دیگران                 | گسیختگی<br>محتوایی                 |  |

|                                               |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| عدم توسعه نظام بررسی و تأیید بسته‌های یادگیری |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| نارسایی<br>بازخور<br>گیری و<br>نظارت          |                                  | توجه نکردن به نظام ارزیابی و بازخورگیری از سازمان‌های هدف خروجی،<br>پیامد و اثر برنامه‌های آموزش عمومی<br>نبود ارتباط دوسویه بین دانشگاه فرهنگیان و سازمان پژوهش و<br>برنامه‌ریزی آموزشی<br>فقدان نظارت در سطوح ملی و محلی و سازمان‌ها و نهادهای بخش‌های<br>مختلف |
|                                               |                                  | عدم توسعه نظام بازخورگیری در خصوص زیرساخت و تجهیزات                                                                                                                                                                                                               |
|                                               |                                  | کاستی در توسعه نظام‌های چند لایه نظارت در حین ساخت و با استفاده از<br>ظرفیت دیگران (نظام مهندسی، بخش خصوصی)                                                                                                                                                       |
|                                               |                                  | عدم توسعه نظام نیازسنجی در خصوص شناسایی تجهیزات و فناوریهای<br>مورد نیاز از نهادهای آموزش عمومی<br>گسیختگی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در خصوص فناوری و<br>تجهیزات نوین مورد نیاز                                                                           |
| مشکلات<br>زیرساختی                            | کارایی فنی و<br>اجرایی<br>ناکافی | فقدان شاخص‌ها و استانداردهای توسعه زیرساخت و تجهیزات                                                                                                                                                                                                              |
|                                               |                                  | نبود نظام تعمیر و نگهداری تجهیزات و زیرساخت‌های آموزشی                                                                                                                                                                                                            |
|                                               |                                  | کاستی در بررسی، نوسازی و به روزرسانی دوره‌ای تجهیزات و<br>زیرساخت‌ها                                                                                                                                                                                              |
|                                               |                                  | ناکارآمدی در ایجاد بانک اطلاعاتی از مسائل و مشکلات زیرساخت‌ها و<br>تجهیزات آموزشی                                                                                                                                                                                 |

بر اساس عوامل شناسایی‌شده، شبکه مضمون تشکیل شده به صورت شکل است.



شکل ۲. شبکه مضامین آسیب‌شناسی الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران

سوال دوم: اعتباربخشی مولفه‌ها به چه شکل است؟

در ادامه به منظور برآزش مدل، از تحلیل عامل تأییدی در نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است. با استفاده از تحلیل عاملی می‌توان مشخص نمود که آیا سئوالات پرسشنامه در قالب عوامل شاخص‌های مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کنند یا خیر. ارزیابی درستی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به روایی سازه موسوم است. تحلیل عاملی تأییدی ارتباط گویه‌ها با

سازه‌ها را ارزیابی می‌کند. تحلیل عاملی تأییدی ارتباط گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) را با سازه‌ها موردبررسی قرار می‌دهد. درواقع تا ثابت نشود سؤالات پرسشنامه، متغیرهای پنهان را به خوبی اندازه‌گیری کرده‌اند، نمی‌توان فرضیه‌های تحقیق را مبتنی بر داده‌های پرسشنامه مورد استفاده قرار داد. بنابراین جهت اثبات اینکه داده‌ها درست اندازه‌گیری شده‌اند از تحلیل عاملی تأییدی استفاده می‌شود. قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده بوسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است.

در تحلیل عاملی و مدل‌سازی سه نکته اساسی باید در نظر گرفته شود:

❖ قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده بوسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از  $0/3$  باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف‌نظر می‌شود. بار عاملی بین  $0/3$  تا  $0/6$  قابل قبول است و اگر بزرگتر از  $0/6$  باشد خیلی مطلوب است.

❖ حداقل بار عاملی قابل قبول در برخی منابع و مراجع  $0/2$  نیز ذکر شده است اما معیار اصلی برای قضاوت آماره  $t$  هست. چنانچه آماره آزمون یعنی  $t$ -value بزرگتر از مقدار بحرانی  $t_{0.05}$  یعنی  $1/96$  باشد در اینصورت بار عاملی مشاهده‌شده معنادار است.

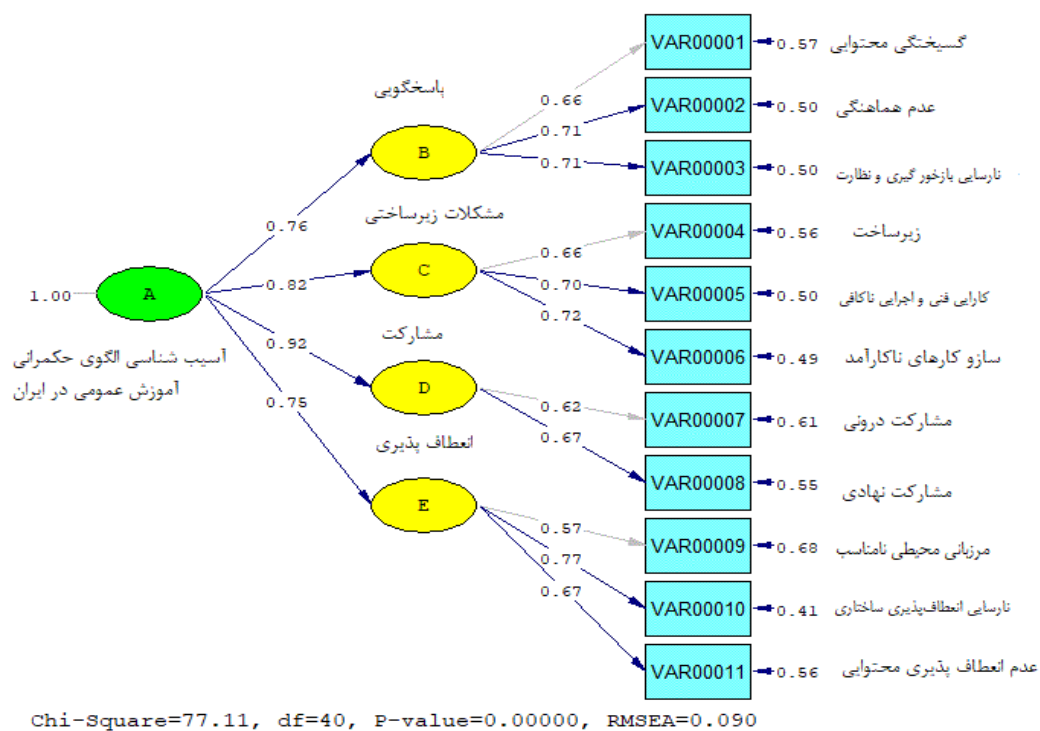
❖ در نهایت باید آزمون برازندگی مدل انجام شود. از شاخص‌های برازندگی<sup>۱</sup> برای تعیین اعتبار مدل‌های طراحی شده استفاده می‌شود. شاخص‌های متعددی برای سنجش برازندگی مدل استفاده می‌شود اما معمولاً استفاده از  $3$  تا  $5$  شاخص کافی است.

جدول ۵: خلاصه دامنه پذیرش شاخص‌های برازندگی مدل [۱۳]

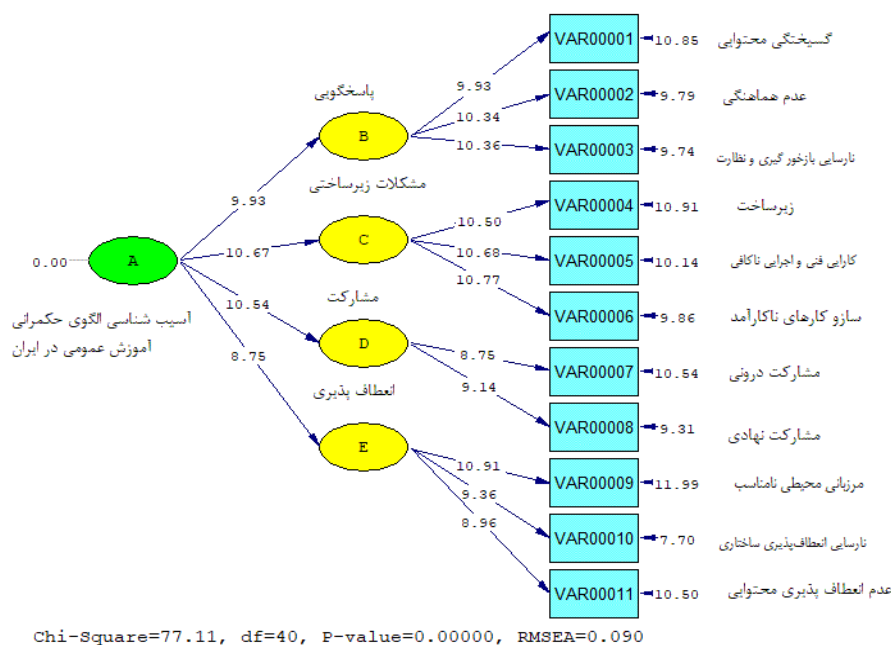
| شاخص<br>برازندگی | $\chi^2/df$ | SRMR     | RMSEA    | GFI     | AGFI    | NFI     | NNFI    |
|------------------|-------------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|
| دامنه پذیرش      | $5-1$       | $0/05 >$ | $0/05 >$ | $0/9 <$ | $0/9 <$ | $0/9 <$ | $0/9 <$ |

نتایج معناداری تحلیل عاملی تاییدی مدل در شکل (۴-۲) ارائه شده است. مقدار آماره  $t$ -value بزرگتر از  $1/96$  هست که نشان می‌دهد همبستگی‌های مشاهده‌شده معنادار است.

<sup>۱</sup> Fitting indexes



شکل ۳. تحلیل عاملی تاییدی (تخمین استاندارد)



شکل ۴. تحلیل عاملی تاییدی (آماره t)

## ۵-۱- ارزیابی برازش تحلیل عاملی تاییدی

مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه حاضر به صورت زیر است:

$$\chi^2/df = \frac{77.11}{40} = 1.92; RMSEA = 0.090; GFI = 0.99; NFI = 0.95; TLI = 0.99; SRMR = 0.025$$

میزان  $\chi^2$  دو بهنجار شده ۱.۹۲ بدست آمده است.

شاخص خطای تقریب  $RMSEA^2$  برابر ۰/۰۹۹ و شاخص  $SRMR$  برابر ۰/۰۲۵ که کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشند. مقدار شاخص نیکویی برازش  $(GFI)^2$  و نیکویی برازش تعدیل شده  $(AGFI)^4$  هر دو از ۰/۹ بزرگتر است. شاخص برازش هنجار شده  $(NFI)^5$  که به شاخص بنتلر-بونت نیز موسوم است ۰/۹۵ بدست آمده است. شاخص توکر-لوئیس  $(TLI)^6$  نیز ۰/۹۹ بدست آمده است. این مقادیر نشان از برازش خوب تحلیل عاملی پرسشنامه تحقیق دارند.

<sup>۱</sup> Normed-chi<sup>۲</sup>

<sup>۲</sup> Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA

<sup>۳</sup> Goodness of fit, GFI

<sup>۴</sup> Adjusted Goodness of fit, AGFI

<sup>۵</sup> Normed fit index, NFI

<sup>۶</sup> Tucker-Lewis index, TLI

## ۲-۵- روایی همگرا و پایایی ترکیبی

روایی همگرا<sup>۱</sup> نشان می‌دهد چقدر متغیرهای یک سازه با همدیگر همراستا هستند. روایی همگرا بر اساس مدل بیرونی و با محاسبه میانگین واریانس استخراج<sup>۲</sup> (AVE) بررسی می‌شود. معیار AVE نشان دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. به بیان ساده‌تر AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است. فورتل و لارکر (۱۹۸۱) [۳۱] معتقدند اگر معیار AVE بالاتر از ۰/۵ باشد مدل اندازه‌گیری دارای روایی همگرا است.

پایایی ترکیبی<sup>۳</sup> (CR) در مدل‌های ساختاری معیار بهتر و معتبرتری نسبت به آلفای کرونباخ به شمار می‌رود، به دلیل اینکه در محاسبه آلفای کرونباخ در مورد هر سازه تمامی شاخص‌ها با اهمیت یکسان وارد محاسبات می‌شوند، ولی در محاسبه پایایی ترکیبی شاخص‌ها با بارهای عاملی بیشتر اهمیت زیاده‌تری داشته و باعث می‌شود که مقادیر CR، شاخص‌ها با بار عاملی بیشتر اهمیت زیاده‌تری داشته و باعث شود مقادیر CR سازه‌ها معیار واقعی‌تر و دقیق‌تری نسبت به آلفای کرونباخ باشد [۳۴].

برای روایی همگرا، و پایایی ترکیبی (CR) باید روابط زیر برقرار باشد:

$$CR > 0.7; CR > AVE; AVE > 0.5$$

جدول ۶: خلاصه نتایج تحلیل عاملی و ارزیابی روایی و پایایی مقیاس

| CR   | AVE  | سطح معناداری | آماره تی | بار عاملی | مضامین سازنده           | مضامین فراگیر   |
|------|------|--------------|----------|-----------|-------------------------|-----------------|
| ۰/۷۹ | ۰/۵۷ | ۰/۰۰۰        | ۹/۹۳     | ۰/۶۶      | گسیختگی محتوایی         | عدم پاسخگویی    |
|      |      | ۰/۰۰۰        | ۱۰/۳۴    | ۰/۷۱      | عدم هماهنگی             |                 |
|      |      | ۰/۰۰۰        | ۱۰/۳۶    | ۰/۷۱      | عدم بازخوردگیری و نظارت |                 |
| ۰/۸۵ | ۰/۶۱ | ۰/۰۰۰        | ۱۰/۵۰    | ۰/۶۶      | زیرساخت                 | مشکلات زیرساختی |
|      |      | ۰/۰۰۰        | ۱۰/۶۸    | ۰/۷۰      | عدم کارایی فنی و اجرایی |                 |
|      |      | ۰/۰۰۰        | ۱۰/۷۷    | ۰/۷۲      | سازوکارهای ناکارآمد     |                 |
| ۰/۷۶ | ۰/۵۳ | ۰/۰۰۰        | ۸/۷۵     | ۰/۶۲      | عدم مشارکت درونی        | عدم مشارکت      |
|      |      | ۰/۰۰۰        | ۹/۱۴     | ۰/۶۷      | عدم مشارکت نهادی        |                 |

<sup>۱</sup> Convergent Validity

<sup>۲</sup> Average Variance Extracted (AVE)

<sup>۳</sup> Composite Reliability (CR)

| مضامین فراگیر    | مضامین سازنده            | بار عاملی | آماره تی | سطح معناداری | AVE  | CR   |
|------------------|--------------------------|-----------|----------|--------------|------|------|
| عدم انعطاف‌پذیری | عدم مرزیابی محیطی        | ۰/۵۷      | ۱۰/۹۱    | ۰/۰۰۰        | ۰/۶۹ | ۰/۸۴ |
|                  | عدم انعطاف‌پذیری ساختاری | ۰/۷۷      | ۹/۳۶     | ۰/۰۰۰        |      |      |
|                  | عدم انعطاف‌پذیری محتوایی | ۰/۶۷      | ۸/۹۶     | ۰/۰۰۰        |      |      |

مقدار پایایی ترکیبی تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۷ بوده بنابراین پایایی مورد تأیید است. مقدار AVE نیز در تمامی موارد از آستانه ۰/۵ بزرگتر است بنابراین روایی همگرا و پایایی ترکیبی برقرار است.

## ۶- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش با هدف آسیب‌شناسی الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران صورت گرفت. ابتدا بر اساس تحلیل مضمون با مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان آموزش و پرورش به شناسایی آسیب‌های موجود در حکمرانی آموزش عمومی پرداخته شده است. ۴ مضمون فراگیر و ۱۱ مضمون سازنده و ۴۶ مضمون پایه شناسایی شدند. در ادامه براساس برازش شبکه مضامین شناسایی شده، از تحلیل عامل تائیدی استفاده شد. نتایج بیانگر تائید تمامی عوامل شناسایی شده است. مضامین فراگیر در آسیب‌شناسی حکمرانی آموزش عمومی عبارت‌اند از: عدم پاسخگویی، مشکلات زیرساختی، عدم مشارکت و عدم انعطاف‌پذیری. آموزش عمومی و ساختار آن به‌عنوان یک کالای عمومی در زمره مسوولیت بخش عمومی قرار دارد. در دو دهه گذشته آموزش و پرورش به‌عنوان یک نقطه کانونی که پیشرفت جامعه را در سایر زمینه‌ها نیز تضمین می‌کند، مورد توجه واقع شده است. تحولات جدید به خصوص ظهور اقتصاد دانش بنیان موجب شده است تا ارتقای کیفیت همچون میزان دستیابی آحاد جامعه به آموزش عمومی، به‌عنوان یک مساله در اولویت سیاست‌گذاری آموزش عمومی قرارگیرد. [۳۵] دیماک در تحقیق خود نشان داد که چالش اساسی در اجرای این نظام، ایجاد ارتباط بین ویژگی‌های مربوط به مدیریت مدرسه محور و عوامل تاثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان است. اگر بتوان ارتباطی کاربردی بین این عوامل ایجاد کرد به‌صورتی که استقلال، انعطاف‌پذیری، پاسخگویی، برنامه‌ریزی، مشارکت، همکاری و خودکارآمدی بیشترین اثر را بر یادگیری، آموزش، محتوا و ساختار اقتضایی داشته باشد، دراین صورت، می‌توان به بهبود یادگیری دانش‌آموزان امید

داشت. در همین راستا در محورهای زیر شاهد آسیب‌های الگوی حکمرانی آموزش عمومی در ایران می‌باشیم که راهکارهای متناسب با هریک از آنها به شرح زیر توضیح داده شده است: مشارکت: مشارکت به عنوان یکی از مهمترین عناصر در موضوع حکمرانی مطرح می‌باشد و مفهوم مشارکت به معنی حضور همه ذینفعان در تصمیم‌گیری‌های مختلف است که هم به صورت مستقیم و هم از طریق نمایندگان و نهادهای واسطه‌ای قانونی و مشروع آنها تحقق مییابد [۳۶]. این مهم در حکمرانی آموزشی نیز ظهور و بروز جدی دارد. این در حالی است که در الگوهای حکمرانی آموزش عمومی در ایران، شاهد آن هستیم که در لایه‌های سیاست‌گذاری، مدیریت و عملیات از ظرفیت دیگر نهادهای جامعه به خوبی بهره گرفته نمی‌شود و کانال‌های ارتباطی مناسبی جهت تصریح منافع در سیاستگذاری ایجاد نشده است. در نتیجه یک حکمرانی آمرانه و تک صدایی را شاهد هستیم. لذا یکی از راهبردهای کلیدی در الگوی حکمرانی بایستی بر توسعه مشارکت ذینفعان کلیدی بیرونی و درونی متمرکز باشد، به گونه‌ای که در مشارکت بیرونی، ذینفعان کلیدی در لایه‌های مختلف حکمرانی حضور موثر داشته باشند لذا بایستی شیوه‌های متنوعی به منظور تصریح منافع ایجاد شود که به طور مستمر از خروجی‌ها و اثرات این نظام و همچنین ظهور و بروز مسائل نوین به حکمرانان آموزش عمومی بازخورد دهد و خواسته‌های ذینفعان وارد فرایند دستور گذاری شود. از سوی دیگر در مشارکت درونی نیز بایستی در جهت توانمندسازی نهادهای محلی در ابعاد مختلف ساختاری، مالی، انسانی و نظایر آن اقدام شود و همچنین مناسب خواهد بود راهبردی جهت ارتقاء شایستگی‌های معلمان برای داشتن نقشی فعال و با نگیزه در نظام آموزش عمومی تدوین شود.

انعطاف‌پذیری: برای اینکه یک سیستم منعطف باشد، بایستی بتواند به سرعت به تغییر و تحولات محیطی واکنش نشان دهد و یا اینکه خود عامل تحول باشد، در همین خصوص نظام آموزش عمومی به دلیل داشتن یک ساختار متمرکز در اداره آموزش عمومی وعدم بهنگام سازی مستمر در محتوای درسی دچار ضعف در مرزبانی محیطی و شناسایی تغییر و تحولات فزاینده و شتابان محیطی می‌باشد، لذا یک شکاف اساسی بین نظام آموزش عمومی و نیازهای جامعه رخ داده است و بسیاری از مهارتهای مورد نیاز در زندگی امروز و فردا به عرصه آموزش عمومی منتقل نشده است. در همین خصوص پیشنهاد می‌شود در بعد ساختار، راهبرد حرکت به سمت تمرکززدایی و داشتن مدارس مستقل و خودگردان تحت لوای سیاستهای آموزش و پرورش [۲۷]. در خصوص بسته یادگیری، راهبرد توجه به تنوع فرهنگی در عرصه سرزمینی [۲۸] و همچنین تدوین سیاستها و استانداردهای کلان برنامه درسی و پرهیز از

تدوین و چاپ کتب توسط سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و چند تالیفی و همچنین، راهبرد گنجاندن روندها و تغییر و تحولات نوین و فناورانه روز زندگی در برنامه درسی باید در دستور کار قرار گیرد [۲۹] از سوی دیگر در مرزبایی محیطی توجه به داشتن نهادی با شبکه ارتباطی گسترده و تنیده در نهادهای مختلف عمومی، خصوصی، مدنی ملی و بین المللی جهت ایفای نقش فعال در انتقال مطالب مهم و روز دنیا به برنامه های درسی، و شناسایی نیازهای آموزشی معلمان، دانش آموزان و جامعه مهم و ضروری می باشد.

پاسخگویی: پاسخگویی، اساس اندازه‌گیری عملکرد، ارزیابی و گزارش‌دهی بوده و می تواند به عنوان ملاکی جهت اندازه‌گیری عملکرد، گزارش‌دهی و ارزیابی در سازمانهای دولتی و غیرانتفاعی مورد استفاده قرار گیرد [۳۷]. لذا در الگوی حکمرانی نظام آموزش عمومی نیز بایستی سازوکارهای مناسبی به منظور پاسخگویی موثر وجود داشته باشد در همین خصوص مهمترین راهبرد، طراحی و استقرار نظام شفافیت آموزش عمومی از طریق اقداماتی نظیر انتشار اطلاعات عملکردی است [۲۴]. از سوی دیگر نهادهای بیرونی نظیر دیوان محاسبات و سازمان بازرسی کل کشور نیز بایستی گزارش های مربوط به تخلفات عملکردی این نهاد را بررسی و رسیدگی نموده و اعلام عمومی نمایند. یکی از مهمترین راهبردهای دیگر در این خصوص نیز نظام ارزشیابی سیاستهای آموزشی عمومی است که بایستی مجمع تشخیص مصلحت نظام آن را طراحی و پیاده سازی نماید.

مشکلات زیرساختی: در حوزه مشکلات زیر ساختی نیز بایستی از یک سو زیرساختها و تجهیزات موجود با توجه شرایط سرزمینی مورد بررسی قرار گیرد و برنامه مدونی جهت تعمیر و نگهداری مدارس با استفاده از ظرفیت نهادهای خصوصی و خیریه تدوین شود و از سوی دیگر و با توجه به ظهور و بروز فناوریهای دیجیتال و مدارس مجازی، برنامه مناسبی جهت تجهیز مدارس به فناوریهای آموزشی و دیجیتال فراهم گردد.

این پژوهش در زمان همه گیری کرونا انجام شده است و به همین دلیل با محدودیت دسترسی به خبرگان به صورت حضوری مواجه بوده است. علاوه بر این، به دلیل بهره گیری از روش کمی و ابزار گردآوری پرسشنامه، سوگیری در پاسخها یا پاسخدهی با کم توجهی نیز محتمل است که باید در نظر گرفته شود. با عنایت به اینکه این پژوهش در سطح نهادی و با نگاهی کل نگرانه انجام شد، برای اینکه بتوان نتایج این پژوهش را در عمل بکار گرفت، نیازمند آن هستیم که در سطح خطمشی گذاری کلان به ابعاد این الگو توجه شود. همچنین با توجه به آسیب های شناسایی شده در این پژوهش، پژوهش های آتی می توانند در خصوص خطمشی های کلان

و الگوی طراحی شده نظام های فرعی حکمرانی آموزش عمومی نظیر نظام مشارکت دهی  
 ذینفعان عمومی-خصوصی و جامعه مدنی، ارزشیابی عملکرد، شفافیت و پاسخگویی، متنوع  
 سازی منابع مالی و ساختار سازمانی نهادهای فعال در بخش آموزش عمومی طراحی و اجرا  
 شوند.

## ۷- منابع

- [۱]. Galami, A., Abdolvand, N., & Rajaei Harandi, S., (۲۰۱۸). Investigating and ranking factors affecting sustainable development with the approach of applying information systems. management research in Iran, ۲۲(۱), ۱۸۷-۲۱۷. (Persian)
- [۲]. Danaei-Fard, H., Babashahi, J., Azar, A., & Kordnaeej, A. (۲۰۱۲). Changes in national welfare: does good governance play an important role?. Management research in Iran, ۱۶(۴), ۴۵-۶۲. (Persian)
- [۳]. Kang, D., Jang W., Kim, Y., & Jeon, J. (۲۰۱۹). Comparing National Innovation System among the USA, Japan, and Finland to Improve Korean Deliberation Organization for National Science and Technology Policy, J. Open Innov. Technology Mark Complex, ۵(۴), ۸۲-۹۰.
- [۴]. Ghorbanian, M., Gahramani, M., & Abolghasemi, M. (۲۰۲۱). Identifying the components of good governance in Iran's higher education system. The Scientific Quarterly Of Modern Educational Ideas, ۱۷(۱), ۵۳-۸۲. (Persian)
- [۵]. Liu, Z., Ma, L., Huang, T., & Tang, H. (۲۰۲۰). Collaborative Governance for Responsible Innovation in the Context of Sharing Economy: Studies on the Shared Bicycle Sector in China. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, ۶(۲), ۳۵-۶۰.
- [۶]. Rajaei, E. (۲۰۱۷). A review of the obstacles and challenges of research and research in the education system and the role of research in the improvement and development of the educational system. Noor Magazine, ۵(۶), ۸۹-۹۹.
- [۷]. Mazlomian, S., & Mahigir, F. (۲۰۱۵). Examining the positive and negative effects of technology and mass media in education. Conference on modern researches of Iran and the world in psychology and educational sciences, law and social sciences, Tehran, conference and research center. (Persian)
- [۸]. Ntim, G. C., & Broad, J. M. (۲۰۱۷). Governance structures, voluntary disclosures and public accountability the case of UK higher education institutions. Accounting, Auditing & Accountability Journal, ۳۰(۱), ۶۵-۱۱۸.
- [۹]. Binz, C., & Truffer, B. (۲۰۲۰). The governance of global innovation systems: Putting knowledge in context. In Knowledge for governance, Springer, Cham, ۵(۲), ۳۹۷-۴۱۴.
- [۱۰]. Zaman, K. (۲۰۱۵). Quality guidelines for good governance in higher education across the globe, Pacific Science Review. Humanities and Social Sciences, ۱(۱), ۱-۷.



- [۱۱]. Klasa, K., Trump, B. D., Linkov, I., & Lambert, J. H. (۲۰۲۰). Identifying new partnerships for innovation: Governance and policy challenges. *IEEE Engineering Management Review*, ۴۸(۲), ۲۶-۳۸.
- [۱۲]. Kelly, R. (۲۰۱۶). Creative development: Transforming education through design thinking, innovation, and invention. *Brush Education*, ۵(۸), ۸۸-۱۰۰.
- [۱۳]. Kauffeldt, A. (۲۰۱۹). The Commission for Higher Education in Kenya: A Case Study Regarding the Establishment, Role and Operations on an Intermediary Body in the Higher Education System of a Developing Nation, A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree Doctor of Education Ontario Institute for Studies in Education, (Theory and Policy Studies) University of Toronto.
- [۱۴]. Fitriani, S., & Muljono, H. (۲۰۱۹). Beyond good governance: An ultimate key success for higher education quality. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, ۴(۱), ۲۱۰-۲۱۶.
- [۱۵]. Baghari-Moghadam, N., & Ahmadi, H. (۲۰۱۸). Pathology of governance in Iran's higher education system. *Public Policy Quarterly*, ۴(۲), ۵۵-۷۴. (Persian)
- [۱۶]. Falletta, S.V. (۲۰۰۶). *Organizational diagnostic models: A review and synthesis*, CA: Leader sphere, Sunnyvale.
- [۱۷]. Junicijevic, N. (۲۰۱۰). Business processes in organizational diagnosis, *Discover the world's research*, ۵(۶), ۶۸۱-۶۹۹.
- [۱۸]. Bevir, M. (۲۰۱۳). *Governance: A very short introduction*. Oxford University press, UK, Oxford.
- [۱۹]. Hendriks, F. (۲۰۱۳). Understanding good urban governance: Essentials, shifts, and values. *Urban Affairs Review*, ۷(۹), ۵۵۳-۵۷۶.
- [۲۰]. Safi, A. (۲۰۱۲). *Organization and management in education*. Arsbaran Publications, Tehran. (Persian).
- [۲۱]. OECD. (۲۰۱۹). *Strategic education governance: Project plan and organizational framework*, Available at <https://www.oecd.org/>.
- [۲۲]. Khanifa, H., Ibrahimi, S., Almasizadeh, S., & Ibrahimi, S. (۲۰۲۲). Pathology of distance education program in Iran. *Journal of Research in Humanities Education*, ۸(۲), ۱-۱۴. (Persian).
- [۲۳]. Dibaee, M., Saber, R., & Sajasi, D. (۲۰۲۲). Pathology of educational activities of Qom education organization in the first secondary school based on Klein's nine elements and providing a solution for its improvement. *Quarterly Journal of Research on Islamic Education Issues*, ۳۰(۵۵), ۳۴۳-۳۶۳. (Persian).
- [۲۴]. Safi-Khani, Y., Abasian, H., Arasteh, H., & Abdollahi, B. (۲۰۲۱). Pathology of the research teacher program in Iran's education. *Scientific Research Quarterly of Educational and School Studies*, ۲(۲), ۳۳۹-۳۶۶. (Persian).

- [۲۵]. Majlis Research Center. (۲۰۲۱). Pathology of education policy in the laws of development and construction programs. Majlis Research Center, Tehran. (Persian).
- [۲۶]. Zainivand, R., Bagherzade, M. R., Gholipour-Kanani, Y., Matani, M., & Arefnejad, M. (۲۰۲۱). Identifying obstacles to the effective implementation of the policies of the Ministry of Education using the fuzzy Delphi method. *Education and School Studies*, ۱۰(۲), ۲۹۵-۳۱۱. (Persian).
- [۲۷]. Izadi-Yazdan-Abadi, A. (۲۰۱۴). Pathology of education management and providing optimal strategies and solutions. Cultural Revolution Council Secretariat, Tehran. (Persian).
- [۲۸]. Sadeghi, A.R. (۲۰۱۲). Features and necessities of developing a multicultural curriculum in Iran: Examining challenges and presenting strategies. Research Institute of Humanities and Cultural Studies, ۱۷(۶), ۹۸-۱۱۵. (Persian).
- [۲۹]. Khazaei, M. (۲۰۱۱). Pathology of education (with an emphasis on secondary education). The first national education conference in Iran ۱۴۰۴, Tehran.
- [۳۰]. Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (۲۰۰۷). Data reduction techniques for large qualitative data sets, In Guest G. & MacQueen K. M. (Eds.), *handbook for team-based qualitative research*, AltaMira Press, United Kingdom.
- [۳۱]. Etikan I., Alkassim R., & Abubakar S. (۲۰۱۶). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique, *Biometrics & Biostatistics International Journal*, ۱(۳), ۶-۷.
- [۳۲]. Kamali, Y. (۲۰۱۸). Content analysis methodology and its application in public policy studies. *Public Policy*, ۴(۲), ۱۸۹-۲۰۸.
- [۳۳]. King, N., & Horrocks, C. (۲۰۱۰). *Interviews in qualitative research*. Sage, London.
- [۳۴]. Kline, R. B. (۲۰۱۱). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press, New York.
- [۳۵]. Dimmock, C. (۲۰۱۹). *School-based management and school effectiveness*. Routledge, London.
- [۳۶]. Payesteh, M., Kolahi, M., & Omranian-Khorasani, H. (۲۰۱۰). Criteria and indicators: a requirement for recognizing, applying and evaluating good governance in natural resources. *Journal of Water and Sustainable Development*, ۷(۴), ۱۳-۲۲.
- [۳۷]. Cutt, J., & Murry, V. (۲۰۰۲). *Accountability and effectiveness evaluation in non-profit organization*. Routledge is an imprint of the Taylor, Francis group, France.