

Analytical explanation of school participation from the perspective of leadership and management subsystem Fundamental Transformation Document of Education

Zahra Behroozi Amin*

Lotfollah Abbasi Servak**

M'asoomeh Samadi***

Hamid Reza Rezazadeh****

The aim of this study was to "validate the dimensions, components and indicators of school participation in the implementation of the leadership and management of the document of fundamental change in education". The research in terms of applied purpose and in terms of data is exploratory mixed and in terms of nature and type of study, is based on data theory and cross-sectional survey method. In this regard, after identifying and emphasizing the dimensions, components and indicators in the qualitative sector, finally 61 indicators in the form of 17 components and 6 dimensions through the statistical population of the research in a quantitative stage that includes 400 high school principals in Tehran, a statistical sample of 196 people (138 female managers and 58 male managers) was validated, who were selected through stratified random sampling and completed the questionnaire. Based on the results of confirmatory factor analysis, 61 indicators of this research were approved in the form of 6 dimensions of participation area: basis of participation, level of participation, form of participation, limits of participation and degree of participation.

Therefore, according to the results of the research, the present model can be used as a guide for high school principals in order to implement programs under the leadership and management of the document of fundamental change in education to act in the decision-making process using collective wisdom and public participation. And consider participation in all aspects of the educational environment.

Key words: participation-school system- Subsystems of leadership and educational management- Fundamental transformation document

* Department of Education and Counseling, Islamic Azad University, Central Tehran Branch.Tehran-Iran.

** Department of Educational Management, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. Tehran-Iran.

*** Research Institute of Education, Tehran, Iran.

**** Department of Education and Counseling, Islamic Azad University, Central Tehran Branch.Tehran-Iran.

تبیین تحلیلی مشارکت در مدارس از منظر زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

*زهرا بهروزی امین **لطف اله عباسی سروک ***معصومه صمدی ****حمیدرضا رضازاده
تاریخ دریافت: تاریخ پذیرش:

چکیده:

این پژوهش با هدف "اعتبارسنجی ابعاد، مولفه ها و شاخص های مشارکت مدارس در اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش"، اجرا گردید. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر داده‌ها آمیخته اکتشافی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه، بر مبنای نظریه داده بنیاد و به روش پیمایشی مقطعی انجام شده است. در این راستا و پس از شناسایی و تاکید ابعاد، مولفه ها و شاخص ها در بخش کیفی، در نهایت ۶۱ شاخص در قالب ۱۷ مولفه و ۶ بعد از طریق جامعه آماری پژوهش در مرحله کمی که شامل ۴۰۰ نفر از مدیران مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران بود، با نمونه آماری ۱۹۶ نفر (۱۳۸ مدیر زن و ۵۸ مدیر مرد) اعتبارسنجی شد، که از طریق نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب و پرسشنامه مورد نظر را تکمیل نمودند. براساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ۶۱ شاخص این پژوهش در قالب ۶ بعد قلمرو مشارکت: مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت، مورد تایید قرار گرفت.

لذا باتوجه به نتایج پژوهش مذکور، الگوی حاضر می تواند به عنوان راهنمای عمل مدیران مدارس دوره متوسطه در راستای عملیاتی نمودن برنامه های زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شیوه ای نوآورانه مورد استفاده قرار گیرد تا در فرایند اتخاذ تصمیمات با بهره گیری از خرد جمعی و جلب مشارکت های همگانی، عمل نموده و مشارکت جویی را در تمامی ابعاد محیط آموزشی، مدنظر قرار دهند.

واژه های کلیدی: مشارکت- مدارس- زیرنظام راهبری و مدیریت تربیتی- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

Behroozizahra@gmail.com

*گروه تربیت و مشاوره-دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی-تهران- ایران

Lotfollah.abbasi@yahoo.com (نویسنده مسئول) - تهران- ایران

**گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی-تهران- ایران

Fsamadi30@yahoo.com

***پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش- تهران- ایران

Rezazade1390@gmail.com

****گروه تربیت و مشاوره- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی- تهران- ایران

۱ مقدمه

آموزش و پرورش نهاد منحصر به فردی است که یکی از خطرناک‌ترین مأموریت‌ها یعنی تربیت نسل آینده و ساختن جامعه را بر عهده دارد. موفقیت در این امر خطیر مستلزم به‌کارگیری خرد و دارایی‌های جمعی برای ایجاد سرمایه‌های پایدار است. چون مدرسه نمی‌تواند این کار را به تنهایی انجام دهد و برای موفقیت نیازمند همکاری با والدین، جامعه و صنعت است (ناستی زایی، ۱۳۹۲).

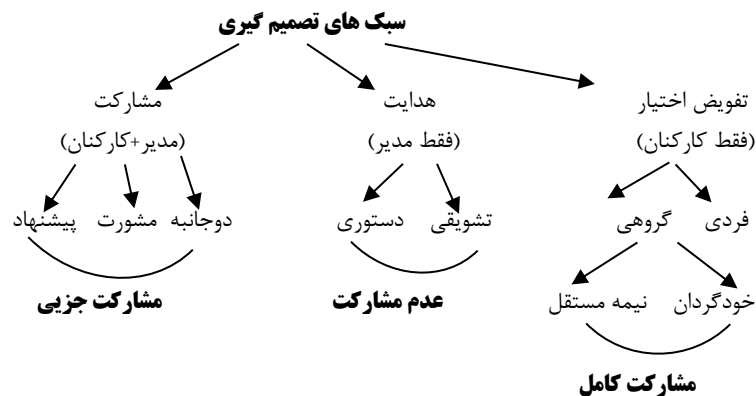
ذات آموزش و پرورش، مشارکت تمام عناصر دخیل در فرایند یاددهی-یادگیری را طلب می‌کند. به این معنا که در فرایند آموزش و پرورش مشارکت جویانه، والدین، معلمان، مدیران و دانش‌آموزان، هر کدام به فراخور توان و ویژگی‌های شان به یاری همدیگر می‌شتابند. ضرورت توسل به مشارکت مردم در امور آموزش و پرورش موضوعی نیست که فقط به هنگام بحران و مواجه شدن با مشکلات، به ویژه مشکلات مالی به آن روآوریم، بلکه توسعه و به تبع آن توسعه آموزش و پرورش، ذات مشارکت جویانه دارد و در هر زمان و در هر شرایط تحقق واقعی تعلیم و تربیت جز با مشارکت عناصر تشکیل دهنده آن صورت نمی‌پذیرد. خواه در شرایط خوب مادی و خواه در شرایط بد، باشیم. تجربه‌های تاریخی و جهانی نیز نشان می‌دهد، در کشورهایی که از آموزش و پرورش پیشرفته برخوردارند و مشکلات مادی چندانی هم ندارند، مشارکت مردمی والدین، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان و دستگاه‌های خارج از آموزش و پرورش روز به روز، ضرورت بیش تری می‌یابد (بزرگی، ۱۳۸۴: ۴).

دغدغه تغییر بنیادین آموزش و پرورش بیش از سه دهه همواره در حوزه آموزش و پرورش و نهادهای مرتبط با آن، مطرح بود تا اینکه پس از بررسی‌ها و مطالعات کارشناسی در شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باهدف ایجاد تحول در همه ساحت‌ها و ارکان نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید (معاونت پژوهش‌های اجتماعی-فرهنگی مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۹). این سند تحول آفرین درصدد است با بازخوانی و بازتولید تمام مولفه‌ها و عوامل آشکار و پنهان نظام تعلیم و تربیت، اعم از مبانی نظری و فلسفی، اهداف، اصول، رویکردها، روش‌ها و ... زمینه تربیت آگاهانه و آزادانه نسلی مومن، خلاق، فعال، با نشاط، شایسته و وفادار به ارزش‌های ایرانی اسلامی را متناسب با تحولات محیطی و نیازهای زمان تا رسیدن به مراتبی از "حیات طیبه" فراهم آورد (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۴). براساس مقدمه مندرج در این سند؛ تحقق "ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی" مستلزم تلاش همه جانبه در ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است. عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. تحقق این هدف، نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات این مسیر به صورت شفاف و دقیق، مشخص شده باشد. اگرچه در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از طرف مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمده که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز برجای گذاشته است، اما هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبه‌رو است و برون داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از طرفی علی‌رغم تاکید سند مذکور به جلب مشارکت همگانی در آموزش و پرورش، مفهوم دقیق و متقنی از "مشارکت" و شیوه‌های عملیاتی نمودن آن در مدارس، ارائه نشده است. لذا جای خالی این موضوع در سند تحول بنیادین بسیار ملموس بوده و پژوهشگر را به تعریف دقیق این واژه از منظر نویسندگان سند و سایر نظریه پردازان و همچنین راهکارهای عملیاتی نمودن آن در سطح مدارس ترغیب نمود.

پیشینه پژوهش

درجه مشارکت به عنوان زیرمجموعه‌ای از سبک‌های تصمیم‌گیری از دیدگاه بلاسکو و آلتو (۱۹۶۹) اینگونه معرفی شد:

¹ Blasko & Alto



نمودار ۱- درجات تصمیم گیری مشارکتی

احتمالا معروف ترین بررسی مشارکت شهروندی، نردبان مشارکت شهروندی ارنشتاین^۲(۱۹۶۹) است که مشارکت را از وجه قدرت شهروندان مورد بررسی قرار می دهد. ارنشتاین مشارکت را به عنوان توزیع مجدد قدرت تعریف می کند به گونه ای که امکانی ایجاد شود تا شهروندان بدون قدرت که در حال حاضر از فرآیندهای سیاسی و اقتصادی حذف شده اند؛ درآینده، در تعداد فضا مشمول توجه واقع شوند(اشلاسبرگ و شافرد^۳، ۲۰۰۵).

جدول ۲- نردبان مشارکت شری ارنشتاین

| درجات قدرت | نوع و سطح دخالت شهروندان | پله های نردبان مشارکت شهروندی |
|-------------------|---|---------------------------------|
| محروریت از مشارکت | تشکیل کمیته های فرمایشی | فریب کاری Manipulation |
| | آموزش/درمان شهروندان به وسیله صاحبان قدرت | درمان Therapy |
| مشارکت جزئی | تعیین حقوق شهروندان | اطلاع رسانی Informing |
| | دیدگاه های شهروندان شنیده می شود ولی لزوما ممکن است مورد توجه قرار نگیرد. | مشاوره Consultation |
| | پیشنهاد های شهروندان دریافت می شود ولی الزاما براساس آن عمل نمی شود. | آرامش بخشیدن Placation |
| قدرت شهروندان | پذیرش مصالحه و برقراری توازن | شراکت Partnership |
| | قدرت مدیریت در تمام یا بخشی از برنامه، به شهروندان داده می شود. | قدرت تفویضی Delegated Power |
| | --- | اختیار شهروندان Citizen Control |

منبع: Fookes, 1996,22 & Arnstein, 1969, 217

داچلر و ویلپرت^۴(۱۹۷۸) عنوان می کنند که حدود مشارکت به مقدار زیادی بستگی به این دارد که آیا کارکنان به طور مستقیم در تصمیمات شرکت می کنند یا غیرمستقیم. درحالت "مشارکت غیرمستقیم"، مجموعه کوچکی از نمایندگان کارکنان در تصمیمات شرکت می کنند و این امر مشارکت را بسیار محدود می کند.

لاک و شوچر^۵(۱۹۷۹) عنوان کردند که تصمیم گیری مشارکتی می تواند از نظر فرم و مبانی تشکیل متغیر باشد و به صورت رسمی یا غیررسمی، مستقیم و یا غیرمستقیم طراحی شود. تصمیم گیری مشارکتی رسمی شامل ایجاد سازوکارهای رسمی تصمیم گیری نظیر اتحادیه ها، کمیته ها، شوراهای و هیئت هاست، در صورتی که تصمیم گیری مشارکت غیررسمی براساس مناسبات شخصی بین مدیر و کارکنان شکل می گیرد.

² Arnstein, SR. (1969)

³ Schlossberg & Shuford, (2005)

⁴ Dachler, Peter, H. and Wilpert

⁵ Locke & Schweiger

مطالعات تطبیقی (شرجل، ۱۹۸۱) نشان می دهد که از دهه ۱۹۷۰ به بعد برنامه های مشارکت کارکنان (گروه های کاری مستقل، تیم های خود-گردان، حلقه های بهبود کیفیت، کمیته مشترک مدیریتی-نیروی کار) در سراسر جهان فراگیر شده است و هدف کلی این کوشش ها بهبود عملکرد سازمان ها، روابط کار و کیفیت زندگی کاری بوده است.

یافته های پژوهش اُسا تولسا^۶ (۲۰۱۰)، در اتیوپی با عنوان "مشارکت مردمی و عدم تمرکز در آموزش" که به بررسی موفقیت ها و چالش های مشارکت در آموزش، حاکی از آن است که عدم تمرکز در آموزش، مشارکت جامعه را افزایش داده و ابزاری برای کم کردن مسئولیت دولت است. اما عدم وجود منابع لازم و نیروی انسانی تعلیم دیده در سطح بومی، چالش های بالقوه ای برای اجرای موفق عدم تمرکز آموزش و ترویج مشارکت مردمی در جهت توسعه آموزش بومی می باشند.

تسفا^۸ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی روش ها و مشکلات مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش دوره متوسطه" عنوان نمود که وضعیت مشارکت اجتماعی در مدیریت مدارس متوسطه مناسب نیست و عواملی نظیر کمبود وقت، کافی نبودن آموزش، وضعیت اقتصادی ضعیف، عدم درک نقش ها و مسئولیت ها، زمان طولانی و نامناسب تشکیل جلسات، نبود تعهد و اشتیاق، عدم آگاهی و شناخت از هدف های کلی آموزش و پرورش، فقدان پاسخگویی، عدم درک ظرفیت های جامعه، رویکردهای رهبری غیر مشارکتی، بر مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش اثر می گذارد. بنابراین، ریشه کنی این مشکلات راهکارهایی چون فراهم کردن رهنمودهای روشن و شفاف، ایجاد حساسیت نسبت به مسائل مدرسه، آموزش به مدیران مدرسه، تشویق و ایجاد انگیزه در اعضای جامعه، سازماندهی و تهیه برنامه های به اشتراک گذاری تجارب را پیشنهاد کرده است.

نتایج پژوهش موفانه چیا^۷ (۲۰۱۵) تحت عنوان "مشارکت اجتماعی در برنامه درسی با هدف بررسی روش های استفاده از دانش و مهارت اعضای جامعه در اثرگذاری بر اجرای برنامه درسی دوره ابتدایی در زیمباوه" نشان داد که اعضای جامعه و مدارس ارتباط و همکاری معنی داری در اجرای برنامه درسی ندارند. از مهم ترین موانع ارتباط موفق شامل: زبان آموزش، احساس عدم شایستگی، محدودیت زمانی و محیط سیاسی متضاد می باشد. این مطالعه بازنگری مسئولان آموزشی، معلمان، حمایت سیاست گذاران و اعضای جامعه را در ایجاد محیط مناسب برای همکاری های اجتماعی در اجرای برنامه درسی توصیه می کند.

در نتایج بدست آمده از تحقیق جهانیان^۹ (۱۳۸۲) مهم ترین راهکارهای توسعه مشارکت اولیاء و دانش آموزان در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس در هر یک از قلمروهای شش گانه وظایف مدیریت آموزشی در جدول ۳ بیان گردید:

جدول ۱- قلمروهای شش گانه وظایف مدیریت آموزشی

| قلمرو آموزش و تدریس | قلمرو امور مربوطه به کارکنان | قلمرو امور مربوط به دانش آموزان | قلمرو امور مالی و اداری | قلمرو رابطه مدرسه و اجتماع | قلمرو تسهیلات و تجهیزات |
|---|--|--|---|--|---|
| ۱. همکاری در ایجاد هماهنگی بین فعالیت های آموزشی و پرورشی مدرسه و خانواده | ۱. همکاری در برگزاری هرچه باشکوه تر مراسم بزرگداشت مقام معلم | ۱. مساعدت در کاهش مشکلات آموزشی، تربیتی و اخلاقی فراگیران | ۱. مساعدت فکری به مدیریت برای اداره بهتر واحدهای آموزشی | ۱. کمک در تهیه وسایل آموزشی و کمک آموزشی | ۱. همکاری در تأمین امکانات بهداشتی و کمک های اولیه مدارس |
| ۲. شرکت در جلسات مشترک با معلمان برای بهبود فعالیت های مدارس | ۲. تقدیر و تشکر از فرهنگیان و معلمان فعال و دلسوز بازنشسته | ۲. همکاری در تهیه هدایا و جوایز به منظور تشویق و ترغیب دانش آموزان | ۲. ارائه کمک های مالی و مادی به مدارس | ۲. حضور فعال در انجمن اولیا و مشارکت در فعالیت های مدارس | ۲. مساعدت در تهیه وسایل آموزشی و کمک آموزشی مدارس |
| ۳. مساعدت در شناسایی مشاغل و هدایت تحصیلی و شغلی فراگیران | ۳. همکاری و مساعدت در انجام سفرهای زیارتی و سیاحتی فرهنگیان | ۳. همکاری در ارائه خدمات رفاهی به | ۳. همکاری در زمینه حسابداری و ثبت دفاتر مالی مدارس | ۳. همکاری در انعکاس نظریات و انتظارات مردم از مدارس | ۳. مشارکت در بهسازی و زیباسازی محیط و فضاها |
| | | | ۴. همکاری در جذب و جلب کمک های مالی و مادی خیرین به مدارس | ۴. مساعدت در برقراری ارتباط موثر مدارس با | ۴. همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزات مدارس، تهیه و |

⁶ Schregle, J.

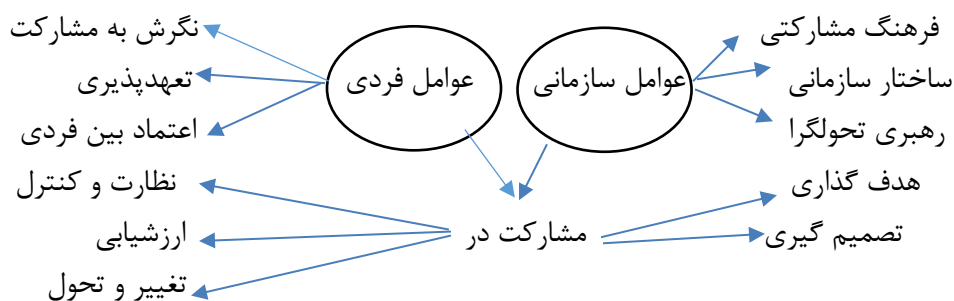
⁷ Obsa Tolesa

⁸ Tesfay

⁹ Mufanechiya

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| ۴. مساعادت در شناسایی نیازهای آموزشی و پرورشی فراگیران ۵. همکاری در برگزاری مسابقات گوناگون آموزشی و پرورشی | ۴. مساعادت در تاسیس صندوق قرض الحسنه فرهنگیان | دانش آموزان کم بضاعت ۴. همکاری در برگزاری گردشهای علمی، آموزشی و تفریحی ۵. مشارکت در برگزاری مراسم مذهبی | ۵. همکاری در تامین هزینه های مصرفی مدارس | مساجد و اماکن مذهبی و دینی جامعه ۵. همکاری در استفاده مدارس از مراکز فرهنگی، تربیتی و آموزشی موجود در جامعه | تامین وسایل و امکانات و تجهیزات مورد نیاز مدارس |
|--|---|--|--|--|---|

حقیقی، مسعود (۱۳۹۱) در مطالعه ای تحت عنوان "نقش تمرکززدایی و تفویض اختیار در ساختار آموزش و پرورش"، مطرح کرد که هدف اساسی در این مطالعه یافتن راهکارهای عملی برای کاهش تمرکز و افزایش تفویض اختیار به کلیه سطوح در نظام آموزش و پرورش ایران است. نتایج تحلیل های صورت گرفته موید این نکته است که هر دو گروه مصاحبه شونده بر ضرورت انجام تمرکز زدایی تاکید داشته اند، اما اعتقاد مدیران ارشد بر این است که چون آموزش و پرورش تابع نظام سیاسی و حقوقی کشور است و قانون اساسی کشور نیز بر تمرکز تاکید دارد، از این رو تمرکززدایی کاری بعیدی و مشکل است، ولی انجام تفویض اختیار امکان پذیر است. متین، نعمت الله (۱۳۹۱) در مقاله "ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی ها و راهکارها"، برگرفته از پژوهشی با عنوان «راه های گسترش مشارکت مردم در آموزش و پرورش در سطح کشور» عنوان نمود که کاستی های مشارکت به دو گروه، شامل کاستی های درونی و بیرونی آموزش و پرورش تقسیم می شوند. کاستی های درونی ناشی از عوامل انسانی، از جمله فعال نبودن مدیران و معلمان و دانش آموزان در امور مشارکت و نیز کاستی های ناشی از کارکردها و نگرش های مدیران ارشد آموزش و پرورش به مفهوم مشارکت است. کاستی در ساختار تشکیلاتی و انجمن اولیا و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش نیز در این خصوص تاثیرگذار است. همچنین کاستی های ناشی از عوامل بیرونی موثر در مشارکت وجود دارند که متاثر از عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هستند. الگوی مدیریت مشارکتی (مطالعه موردی مدارس شهراهدان) که توسط ابیلی (۱۳۹۲) صورت پذیرفت به شرح نمودار ۳ ارائه گردید:



شکل ۱- مدل مفهومی مدیریت مشارکتی مدارس

هوشمند، صدیقه و فولادی، احمد (۱۳۹۴) در مقاله پژوهشی با نام "نقش مشارکت های مردمی در کیفیت بخشی آموزش و پرورش" این طور عنوان کرد که در جوامع مختلف مشارکت بیش از پیش به عنوان یک ضرورت در زندگی اجتماعی مطرح و لزوم آن مورد توجه جدی قرار گرفته است و نشان دهنده این واقعیت است که زندگی اجتماعی جز از راه مشارکت و همفکری و همیاری متقابل امکان پذیر نیست. مشارکت نوعی پیوند چندسویه سازنده و سودمند میان تعدادی از افراد به منظور تامین برخی نیازهاست که خارج از توان فردی است ضمن اینکه در آن به اصل برابری انسانها نیز توجه می شود. نتایج به دست آمده مبین این حقیقت است توسعه فرهنگی و مشارکت مردم یکی از راه های بسیار مهمی است که از طریق آن می توان انواع بسیاری از مشکلات آموزش و پرورش از جمله مشکلات اقتصادی را برطرف کرد. مشارکت مردم در هدایت آموزش و پرورش نقش عمده ای در جامعه ایفا می کند و گسترش اندیشه مشارکت مردم از اصول اساسی است.

در پژوهشی با عنوان تبیین مفهوم مشارکت سازمانی و ارائه الگوی ارزیابی آن در سازمان های دولتی که توسط افخمی و همکاران (۱۳۹۸) صورت پذیرفت، مقوله های محوری مشارکت سازمانی در قالب ۹ مورد به شرح شکل ۲ ارائه شد:



شکل ۲- مقوله های محوری مشارکت سازمانی

محمدی، عباس؛ نویدادهم، مهدی؛ تورانی، حیدر (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان "واکاوی معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت" بیان داشتند مدیران ستادی آموزش و پرورش نقش کلیدی در سیاست گذاری، خطمشی گذاری، برنامه ریزی کلان، و نظارت بر عملکرد دستگاه آموزش و پرورش ایفا می نمایند به همین دلیل انتخاب این دسته از مدیران از حساسیت ویژه ای برخوردار است. در مجموع ۶۳ شایستگی به عنوان شایستگی های مورد نیاز برای مدیران ستادی آموزش و پرورش شناسایی، که در قالب ۱۷ زیر مقوله و شش مقوله اصلی یعنی ارزش ها و نگرش ها، مهارت ها و توانمندی های مدیریتی، ویژگی های - شخصیتی، دانش و مهارت شخصی، دانش و مهارت سازمانی، نظارت و کنترل و نهایتاً در دو بعد تخصصی و عمومی تعیین و تعریف گردیدند.

این پژوهش ها مبنایی برای شناسایی مفاهیم و شاخص های مشارکت در مدرسه می باشند که بر اساس مطالعات و بررسی های صورت گرفته مبنای نظری تحقیق حاضر می باشند لیکن در پژوهش حاضر، ۶ بعد و ۱۷ مولفه شناسایی شده اند. شش بعد مشارکت عبارتند از: قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت، درجه مشارکت.

جدول ۲- ابعاد و مولفه های مشارکت در مدارس

| قلمرو مشارکت | مبنای مشارکت | سطح مشارکت | فرم مشارکت | حدود مشارکت | درجه مشارکت |
|---|----------------|---------------|------------|------------------|-------------|
| برنامه ریزی راهبردی | مشارکت رسمی | سطح استراتژیک | مستقیم | تمام عوامل تربیت | عدم مشارکت |
| راهبری آموزشی و تربیتی | مشارکت غیررسمی | سطح هماهنگی | غیرمستقیم | گروه های خاص | مشارکت جزئی |
| راهبری منابع انسانی، راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | | سطح عملیاتی | | کارشناسان متخصص | مشارکت کامل |

باتوجه به اقدامات انجام شده طی چندسال گذشته در راستای تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه ریزی راهبردی پیش بینی شده در این خصوص از طریق تصویب سند ملی آموزش و پرورش در شورای عالی انقلاب فرهنگی، به نظر می رسد لازم است موانع و چالش های پیش روی در مسیر تحقق و اجرایی شدن برنامه بلندمدت کشور در حوزه تعلیم و تربیت نیز مورد بررسی قرار گیرد. چراکه در صورت عدم توجه به این موانع و تصور اینکه باتدوین اسناد بالادستی می توان تحول مدنظر را اجرا و پیاده نمود، به منزل مقصود نخواهیم رسید. بدون شک یکی از اصلی ترین عوامل تسهیل گر اجرای برنامه های تحولی در نظام آموزش و پرورش، تعریف مشارکت و ابعاد و مولفه های مرتبط با آن است که در صورت تحقق این موضوع، به ایجاد تحول بنیادین کمک قابل توجهی خواهد نمود.

تحول بنیادین

مراد از "تحول بنیادین در آموزش و پرورش"، فراهم آوردن زمینه "تحول عمیق و ریشه ای، همه‌جانبه، نظام‌مند و سیستمی، آینده نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی" بوده است (نویس، ۱۳۸۹: ۴۰). تغییر بنیادی برای توصیف تغییر سازمانی که در آن تغییر درونی ارزش‌ها، آرزوها و رفتارهای افراد را به تغییر بیرونی فرآیندها، استراتژی‌ها، کارها و سیستم‌ها پیوند می‌زند، به کار می‌رود. در تغییر بنیادی، یادگیری وجود دارد. سازمان فقط کاری جدید انجام نمی‌دهد بلکه توانایی انجام کارها به شیوه‌ای جدید را یاد می‌گیرد. در واقع، توانایی تغییر مداوم را ایجاد می‌کند. تاکید بر تغییر درونی و بیرونی از این نکته بر می‌خیزد که سازمان‌های صنعتی بزرگ با زمان دست و پنجه نرم می‌کنند. تغییر استراتژی‌ها، ساختارها و سیستم‌ها کافی نیست، باید تفکری که این استراتژی‌ها و ساختارها را ایجاد می‌کند، تغییر داد (سنگه، ۱۳۸۵: ۴۲).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ به تصویب نهایی شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و پس از تدوین مبانی نظری، بیانیه ارزش‌ها، چشم‌انداز و بیانیه مأموریت به اهداف نظام آموزش و پرورش اشاره شده و برای تحول در آن ۸ هدف کلان، ۱۵ راهبرد کلان، ۲۳ هدف عملیاتی، ۱۳۱ راهکار پیش‌بینی شده که به تصویب رسیده است (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۶).

زیرنظام راهبری و مدیریت

در مبانی نظری برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت مصوب نهد و چهل و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۹۶/۰۷/۲۴ عنوان شده است که در افق ۱۴۰۴، کارآمد، اثربخش، مشارکت‌جو، یادگیرنده و آینده‌نگر در چارچوب نظام معیاراسلامی و با استفاده بهینه از امکانات و منابع و به حداکثر رساندن بهره‌وری، ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل را افزایش می‌دهد و با بهره‌گیری از فرآیندها و تاکید بر پیامدها و تنظیم تعاملات بیرونی و بهره‌مندی از عوامل محیطی، اهداف آموزش و پرورش را در سطوح مختلف مدیریتی با پاسخگویی به نیازهای ذینفعان درون و برون سازمانی خود در محیط‌های محلی، ملی و بین‌المللی محقق می‌سازد و نظامی است جامع و چابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی و اجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، قادر است با هوشمندی، همه‌نیروهای تغییر را بطور هماهنگ، کارا و اثربخش در جهت غایت تربیت یعنی "تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد" و اهداف تربیت یعنی "آمادگی متریبان برای تحقق آگاهانه و اختیاری دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه" فراهم آورد (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶).

مدرسه

مدرسه از مهمترین نهادهای اجتماعی، تربیتی و آموزشی و اصلی‌ترین رکن تعلیم و تربیت است که به منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و هدایت و رشد متوازن روحی و معنوی و جسمانی آنان براساس اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی، برابر ضوابط و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود. مدرسه با همکاری کلیه کارکنان و با مشارکت دانش‌آموزان و اولیای آنان زیر نظر مدیرمدرسه اداره می‌شود. تعداد کارکنان مدرسه و شرح وظایف هر یک از آنان توسط وزارت آموزش و پرورش ابلاغ می‌شود (آئین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۳۷۹).

مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش:

برپایه چشم‌انداز در افق ۱۴۰۴ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مدرسه جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموزان و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است (مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰).

مدرسه صالح:

مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته ای (مشمول بر مجموعه ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) برای کسب مجموعه ای از شایستگی های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) است که متریبان برای وصول به مرتبه ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی باید آنها را بدست آورند. از این رو "مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که از طریق زنجیره ای از موقعیت ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی بخش را برای متریبان فراهم می سازد که در آن شایستگی های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری های رسمی و غیررسمی کسب می شود" (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۱۰).

مشارکت

تعریف مشارکت مشکل است زیرا این اصطلاح در بین فرهنگ های مختلف و در بین نظام های روابط کار، معنای یکسانی ندارد. به عبارت دیگر، مشارکت در تصمیم گیری مفهومی واحد تصور می شود اما به طرق مختلفی به عمل بر می آید (کاتن ۱۰ و همکاران، ۱۹۸۸ به نقل از کامرانی، ۱۳۸۲). به همین علت است که افراد ادراک متفاوتی از مشارکت دارند. در فرهنگ های مختلف لغات و اصطلاحات، در برابر واژه مشارکت این معانی به کاررفته است: اشتراک مساعی، قدرت دادن، سهیم شدن، بسیج مردم، مسئولیت-پذیری، واگذاری امور، خودگردانی، تقسیم کار، انسانی کردن، خودیاری، خودتکالی و عدم تمرکز. بعلاوه این مفهوم بیشتر در کنار واژه "توسعه" به کاررفته است و با ترکیب آنها نگرش جدید توسعه مشارکتی رایج شده است (دری نوگورانی، ۱۳۶۹).

اهمیت و ضرورت

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان یکی از معتبرترین اسناد بالادستی در وزارت آموزش و پرورش تلقی می گردد. این سند با ۲۳ هدف عملیاتی و ۱۳۱ راهکار در پی ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است. آنچه به عنوان یک مسئله اساسی به ویژه با گذشت حدود ۹ سال از تصویب سند، پیش روی کارشناسان و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت قرار دارد، بررسی و آسیب شناسی اجرای سند تحول بنیادین است. مهم ترین موانع و چالش های اجرای سند تحول عبارتند از: عدم پیش بینی ضمانت اجرایی سند تحول بنیادین، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول بنیادین، عدم تصویب قوانین پیش بینی شده در سند تحول بنیادین، کوتاهی دولت در ارائه لوایح لازم در این خصوص به مجلس، عدم ارائه طرح های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیه نقشه راه برای همکاری سایر نهادها و دستگاه ها، تاخیر هشت ساله در تهیه زیرنظام های سند تحول بنیادین، عملیاتی نبودن زیرنظام ها و عدم تهیه شاخص های عملیاتی کمی و کیفی قابل رصد، سنجش و ارزیابی (معاونت پژوهش های اجتماعی-فرهنگی مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۹).

هم اکنون برنامه های متعددی ذیل اهداف عملیاتی سند و راهکارهای آن در قالب شش زیرنظام (حوزه های ستادی، استانی و مدرسه ای) تدوین شده و مدرسه باید برنامه های پراکنده سهم خویش را که در شش زیرنظام آورده شده است به اجرا درآورد. حال آنکه، برآیند برنامه های سهم مدرسه در شش زیرنظام، شمولیت و اثربخشی لازم به مثابه برنامه تحول مدرسه را در تراز سند تحول نداشته و تنها بار سنگینی بر دوش مدرسه است، این در حالی است که سند تحول باید در مدرسه به اجرا درآید و تبلور اجرایی آن در آیین نامه اجرایی مدارس نمود یابد. لذا آیین نامه اجرایی مدارس باید جزء اولین برنامه های مصوب وزارت آموزش و پرورش می بود که براساس سند تحول بنیادین مورد بازنگری قرار می گرفت (همان، ۱۳۹۹).

به اعتقاد کارشناسان یکی از مهمترین دلایل شکست اجرای سیاست های تحولی "فقدان درک مشترک و عدم شناخت اهداف سیاست گذاری" است. مصاحبه های انجام شده با معلمان نشان می دهد که میان آنچه مدنظر مسوولان سطح بالاست، با درک و برداشت معلمان و مدیران، تفاوت بسیار آشکاری وجود دارد. مسوولان و تدوین کنندگان سند، با افق دیدی بالا و نگاهی آرمانی از اهداف سند می گویند، حال آنکه مدیران و معلمان، این گونه آرمان نویسی برای افق ۱۴۰۴ را خیال پردازی ناکام می دانند. این تفاوت در برداشت ها سبب می شود که ایمان و یقینی که به طور شایسته می بایست در مجریان آن به ویژه عوامل سهیم و موثر در مدارس

¹⁰ Cotton, J. L

وجود داشته باشد، نبوده و برای عملیاتی نمودن برنامه های آن، از جان و دل تلاش نکنند (مولائی آرانی، ۱۳۹۵). بی شک مدیریت- تحول بنیادین در آموزش و پرورش باید بسیار هوشمندانه و آگاهانه صورت پذیرد تا در کوتاه ترین زمان و با کمترین هزینه بتوان بیشترین بازدهی و اثربخشی را داشت. این مدیریت به سازوکارها و الزامات خاصی وابسته است و باید بتواند با استفاده از تمام امکانات و فرصت ها، آموزش و پرورش موجود را به آموزش و پرورش مطلوب تبدیل کند (نوید، ۱۳۹۱).

کاستی های مشارکت در آموزش و پرورش را می توان به دو گروه تقسیم بندی کرد که عبارت اند از:

الف- کاستی های درونی آموزش و پرورش:

کاستی های مشارکت ناشی از عوامل انسانی

- ضعف مدیران در تفکر و برنامه ریزی های مشارکتی
- کاستی های ناشی از فعال نبودن معلمان در امور مشارکت
- کاستی های ناشی از فعال نبودن دانش آموزان در امور مشارکت
- کاستی های ناشی از کارکردهای درونی و نگرش های مدیران ارشد آموزش و پرورش به مفهوم مشارکت
- کاستی های ناشی از انجمن اولیاء و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش به عنوان کانون های مهم مشارکت

کاستی در شوراهای آموزش و پرورش

تشکیل شوراهای آموزش و پرورش، ترکیبی از سیاست گذاران در خارج و داخل آموزش و پرورش است و به نظر می رسد مهم ترین نهاد مشارکتی آموزش و پرورش شوراهای هستند. اهداف پیش بینی شده این شوراهای، جلب مشارکت های مردمی، تمرکز دایی، تامین منابع جدید و رفع تنگناهای مالی، ایجاد نظارت عمومی بر آموزش و پرورش است. به رغم گذشت حدود ۲۷ سال از تصویب قانون این شوراهای، اما از تبعات متمركز بودن تصمیم گیری های کلان و حتی خرد در رنج است. عوامل درونی و برونی در تحقق نیافتن اهداف شوراهای موثر بوده است.

کاستی های ناشی از ساختار آموزش و پرورش

ساختار آموزش و پرورش قادر نیست تا بتواند زمینه های مشارکت وسیع مردم در آموزش و پرورش را فراهم کند. زمانی مشارکت مردم در آموزش و پرورش محقق می شود که کارکردها و ساختار آموزش و پرورش به صورت ویژه توانایی این کار را داشته باشد. بررسی روند اصلاحات ساختاری و تشکیلات در نظام آموزشی کشور طی سه دهه اخیر نشان می دهد که همواره مسئله مشارکت نکردن آحاد مردم در آموزش و پرورش، مورد توجه بوده؛ زیرا بحث در خصوص مدرسه محوری و تشکیل شوراهای از این جنبه مطرح شده است.

ب- کاستی های ناشی از عوامل برونی موثر در مشارکت مردم

که باعث عدم جلب مشارکت مردم در آموزش و پرورش می شود، عوامل بیرونی متعددی نیز وجود دارد که در عملکرد و فعالیت های آن موثر است. بنابراین، کیفیت و کارایی آموزش و پرورش تحت تاثیر عوامل بیرونی مشارکت نیز هست، که از جمله می توان به کاستی های ناشی از عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره کرد.

کاستی های ناشی از عوامل اجتماعی بدون فراهم بودن زمینه های اجتماعی، فرهنگی مشارکت، این امر ممکن نیست. مردمی که در فعالیت های اجتماعی شرکت فعال ندارند، نیز در امور آموزش و پرورش مشارکت نمی کنند.

کاستی های ناشی از عوامل فرهنگی بعضی از صاحب نظران بر این باورند امروزه در دنیا و ایران مفهوم مشارکت متحول شده است و این تحول در فرهنگ ما بسیار ضعیف و کم رنگ است. بسیاری از مسئولان هنوز به جایگاه و نقش آموزش و پرورش در توسعه آگاهی ندارند. باید زمینه های مشارکت مردم در امور اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به صورت مشترک فراهم شود.

کاستی های ناشی از عوامل اقتصادی یکی از عوامل موثر دیگر مشارکت مردم در آموزش و پرورش به مسائل اقتصادی کشور و وضع درآمد مردم و توزیع عادلانه آن بستگی دارد. این مسئله با عدالت اجتماعی و نقش قانون گذاری در این خصوص وابسته است. شرکت کردن یا نکردن مردم در امور آموزش و پرورش به سیاست های کلان اقتصادی کشور و نحوه توزیع سرمایه و درآمد مردم بستگی دارد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲). دولت باید ساختارهای اجتماعی و اداری را به تدریج متحول کند. نقش شوراها را تقویت کند و منابع مالی مناسب به آموزش و پرورش اختصاص دهد. بسترسازی فرهنگی برای مشارکت فراهم کند و نسبت به اصلاح قوانین و مقررات تلاش کند. نقش نظارتی دولت در تقویت مشارکت ها بسیار مهم است.

سوالات پژوهش

- ۱- ابعاد، مولفه ها و شاخص های سازنده الگوی مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چیست؟
- ۲- آیا ابعاد، مولفه ها و شاخص ها از اعتبار کافی برخوردار هستند؟

جامعه آماری و نمونه گیری

جامعه آماری بخش کمی پژوهش حاضر را مدیران مدارس دولتی دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران که در مجموع مطابق با اطلاعات دریافتی از مرکز آمار و اطلاعات معاونت متوسطه وزارت آموزش و پرورش به تعداد ۴۰۰ نفر اعلام شده است (۸ نفر با تحصیلات دکتری، ۲۱۹ نفر کارشناسی ارشد، ۱۷۲ نفر کارشناسی و ۱ نفر فوق دیپلم) که براساس جدول مورگان، تعداد ۱۹۶ نفر از مدیران (۱ مرد با تحصیلات دکتری، ۴۹ مرد با تحصیلات کارشناسی ارشد، ۳۶ مرد با تحصیلات کارشناسی، ۸۰ زن با تحصیلات کارشناسی ارشد و ۳۰ زن با تحصیلات کارشناسی) به عنوان نمونه و براساس روش نمونه گیری طبقه بندی شده متناسب با حجم، انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران، برحسب موقعیت جغرافیایی (شمال، جنوب، مرکز، شرق، غرب) به عنوان طبقه اول تقسیم سپس در هر طبقه، تعداد مدارس مشخص و نسبت به حجم مدارس در مناطق، مدیران مدارس به شکل تصادفی ساده، انتخاب شدند.

روش پژوهش

با عنایت به اینکه هدف تحقیقات کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص و پیدا کردن راه هایی برای حل مشکلات می باشد، این پژوهش نیز باتوجه به اینکه درصدد ارتقاء مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور است، از نظر هدف کاربردی است. روش این پژوهش از نظر داده ها، آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) است. در پژوهش حاضر به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه گیری، روایی این پرسشنامه بطور جداگانه برای هر بعد با انجام تحلیل عامل تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در ادامه گزارش می گردد.

آزمون نرمال بودن داده ها

جهت استفاده از آزمون های پارامتریک قبل از اقدام به آزمون، لازم است از نرمال بودن جامعه اطمینان حاصل کنیم. به همین منظور از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳- نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

| تعداد | K-S | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|-------|-------|------------|---------------|
| ۱۶۹ | ۰.۸۴۱ | ۱۶۸ | ۰.۲۰۱ |

همچنان که ملاحظه می‌شود نتیجه به دست آمده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهد که (K-S) به دست آمده معنادار نیست و این موضوع بیانگر نرمال بودن توزیع است. لذا امکان بهره‌مندی از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌های این پژوهش نیز مهیا می‌شود.

در بخش کمی پژوهش به منظور تعمیم نتایج به جامعه‌ای که از آن استخراج شده، از آزمون تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است. در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگر به دنبال تهیه مدلی است که فرض می‌شود داده‌های تجربی را بر پایه چند پارامتر نسبتاً اندک، توصیف تبیین یا توجیه می‌کند. این مدل مبتنی بر اطلاعات پیش تجربی درباره ساختار داده‌هاست. تمایز مهم روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در این است که روش اکتشافی با صرفه‌ترین روش تبیین واریانس مشترک زیربنایی یک ماتریس همبستگی را مشخص می‌کند. در حالی که روش‌های تأییدی (آزمون فرضیه) تعیین می‌کنند که داده‌ها با یک ساختار عاملی معین (که در فرضیه آمده) هماهنگ‌اند یا نه. در این پژوهش نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد تا مشخص شود که شاخص‌های شناسایی شده در بخش کیفی از یک ساختار عاملی هماهنگ برخوردارند یا خیر. به طور کلی برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد که به اختصار طبق جدول ۴ شرح داده شده است. در این پژوهش از شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، نیکویی برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب ۱۳ (RMSEA) استفاده شده است.

جدول ۴- شاخص‌های برازش الگو

| شاخص‌ها | نام شاخص | اختصار | برازش قابل قبول |
|-----------------------|---------------------------------|------------|-------------------|
| شاخص‌های برازش مطلق | سطح تحت پوشش کای دو | Chi-Square | بزرگتر از ۵ درصد |
| | شاخص نیکویی برازش | GFI | >0.9 |
| | شاخص نیکویی برازش تعدیل شده | AGFI | >0.9 |
| شاخص‌های برازش تطبیقی | شاخص برازش هنجار نشده | NNFI | >0.9 |
| | شاخص برازش هنجار شده | NFI | >0.9 |
| | شاخص برازش تطبیقی | CFI | >0.9 |
| | شاخص برازش نسبی | RFI | >0.9 |
| | شاخص برازش فزاینده | IFI | 0-1 |
| شاخص برازش مقتصد | شاخص برازش مقتصد هنجار شده | PNFI | >0.5 |
| | ریشه میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA | <0.1 |
| | کای مربع بهنجار شده | CMIN | مقداری بین ۱ تا ۳ |

براونی و کادوک توصیه کرده‌اند که جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) که استیگر (۱۹۹۰) به عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی ارائه کرده است، استفاده شود. شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب برای مدل‌های خوب برابر با ۰/۰۵ یا کمتر است. مقادیر بالاتر از آن تا حد ۰/۰۸ نشان دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است و مدل‌های با ضریب ۰/۱۰ یا بیشتر برازش ضعیفی دارند. براون و کادوک (۱۹۹۲) با معرفی شاخص‌های برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI)

11. Goodness of fit index
12. Adjusted Goodness of Fit Index
13. Root Mean Square Error of Approximation

نشان دادند که مدل تا چه حد نسبت به عدم وجود آن، برازندگی بهتری دارد. بر پایه قرارداد، این دو مقدار باید برابر یا بزرگتر از ۹۰٪ باشد تا مدل پذیرفته شود (به نقل از هومن، ۱۳۸۷).

همچنین برای مقایسه نظر گروه‌های مختلف از نظر مشخصات جمعیت‌شناختی از آزمون آماری تحلیل واریانس یک راهه و T مستقل استفاده شده است. لازم بذکر است برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

ابزار سنجش

گام اول در هر تحقیق برای آشنایی با مفاهیم پایه و مبانی نظری و نیز آشنایی با مطالعات پیشین در خصوص موضوع مورد بحث، استفاده از روش کتابخانه‌ای است. بدین منظور در این روش از کتب، مقالات، رساله‌ها، پایگاه‌های اطلاعاتی و ... استفاده شد. گام دوم گردآوری اطلاعات در خصوص سوالات پژوهش است که محقق برای بررسی سوال‌های پژوهشی در روش آمیخته می‌بایست داده‌های لازم را جمع‌آوری نماید. نحوه جمع‌آوری داده‌ها باید با نوع طرح پژوهشی مطابقت داشته باشد. روش‌های جمع‌آوری داده‌ها بر حسب سوال‌ها و نمونه مورد نظر می‌تواند متفاوت باشد. این روش‌ها در تحقیقات کیفی و کمی با یکدیگر متفاوت می‌باشند. در این بخش پژوهش، برای سنجش متغیرهای الگوی داده بنیاد از یک پرسشنامه چندماده‌ای پژوهشگر ساخته مبتنی بر یافته‌های بخش کیفی استفاده شده است. این پرسشنامه به کمک فن دلفی (طی ۲ مرحله) مورد تایید خبرگان قرار گرفته است. پرسشنامه مزبور دارای ۶ بعد، ۱۷ مولفه، ۶۱ شاخص می‌باشد که در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین

| شاخص | ردیف | مولفه | |
|---------------------------------|------|---------------------|--------------|
| مدیریت تحولی | ۱ | برنامه ریزی راهبردی | قلمرو مشارکت |
| برنامه محوری | ۲ | | |
| استازامات حقوقی | ۳ | | |
| جامع نگری | ۴ | | |
| پیش بینی بودجه سالانه مورد نیاز | ۵ | | |
| پیش بینی منابع مالی | ۶ | | |
| ساماندهی نیروی انسانی | ۷ | | |
| پیش بینی فضاوتجهیزات | ۸ | | |
| شناسایی قوت‌ها و ضعف‌ها | ۹ | | |
| بررسی فرهنگ مدرسه و محله | ۱۰ | | |
| گفتمان سازی | ۱۱ | | |
| تدوین CPM برنامه‌ها | ۱۲ | | |
| آگاهی بخشی به ذینفعان | ۱۳ | | |
| مدرسه محور محله | ۱۴ | | |
| مدیریت مشارکتی | ۱۵ | | |
| جلب اعتماد همگانی | ۱۶ | | |
| افزایش بهره‌وری | ۱۷ | | |
| بهبودی آموزش | ۱۸ | | |
| آموزش تحولی | ۱۹ | | |
| پژوهش محوری | ۲۰ | | |
| ظرفیت‌گرایی | ۲۱ | | |
| خردگرایی جمعی | ۲۲ | | |
| تنوع‌گرایی | ۲۳ | | |
| فرصت‌های اجتماعی | ۲۴ | | |
| پایش و مراقبت مستمر | ۲۵ | | |
| ایجاد روحیه مشارکت و تعاون | ۲۶ | | |
| انعطاف‌گرایی | ۲۷ | | |
| متوازن سازی | ۲۸ | | |
| تقویت باورهای دینی | ۲۹ | | |

| شاخص | ردیف | مولفه | |
|--|------|--------------------------------------|--------------|
| برقراری عدل و احسان | ۳۰ | | |
| ساده سازی آموزش | ۳۱ | | |
| واقع گرایی | ۳۲ | | |
| تعامل گرایی | ۳۳ | | |
| تبادل گرایی | ۳۴ | | |
| رشدشناسی | ۳۵ | | |
| خودارزیابی مستمر | ۳۶ | | |
| توانمندسازی معلمان | ۳۷ | راهبری منابع انسانی | قلمرو مشارکت |
| تقویت مشارکت معلمان | ۳۸ | | |
| خلاقیت و نوآوری | ۳۹ | | |
| شایسته سالاری | ۴۰ | | |
| اعتماد عمومی | ۴۱ | | |
| نظارت بر عملکرد | ۴۲ | | |
| آگاهی بخشی | ۴۳ | | |
| بهبود سازی فضا | ۴۴ | راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | |
| به روزرسانی منابع | ۴۵ | | |
| بسیج منابع | ۴۶ | | |
| جلب مشارکت های مردمی | ۴۷ | | |
| درآمدزایی | ۴۸ | | |
| رویه های رسمی سیستم (شورای مدرسه- شورای معلمان- شورای دانش آموزی- شورای مالی- انجمن اولیاء و مربیان) | ۴۹ | مشارکت رسمی | مبنای مشارکت |
| پیشنهادات غیررسمی (مشارکت بر مبنای پیشنهادات و نظرات غیررسمی) | ۵۰ | مشارکت غیررسمی | |
| مشارکت از طریق اطلاع رسانی | ۵۱ | سطح استراتژیک | سطح مشارکت |
| مشارکت در تعیین عملیات مشخص در سیاست ها | ۵۲ | سطح هماهنگی | |
| مشارکت در تبیین وظایف و تقسیم کار | ۵۳ | سطح عملیاتی | |
| مشارکت در تعیین زمان بندی اجرای برنامه ها | ۵۴ | | |
| مشارکت در پیگیری ها و مکاتبات | ۵۵ | | |
| تعامل مستقیم عوامل سهیم و موثر تربیت | ۵۶ | مشارکت مستقیم | فرم مشارکت |
| مشارکت بر مبنای نمایندگی | ۵۷ | مشارکت غیرمستقیم | |
| مشارکت تمامی عوامل سهیم و موثر تربیت | ۵۸ | تمام عوامل تربیت | حدود مشارکت |
| مشارکت نمایندگان عوامل تربیت | ۵۹ | گروه های خاص | |
| مشارکت اساتید، نخبگان، متخصصان | ۶۰ | کارشناسان متخصص | |
| تصمیم گیری توسط شخص مدیر | ۶۱ | عدم مشارکت | درجه مشارکت |
| مشارکت بر مبنای پیشنهادات و مشورت | ۶۲ | مشارکت جزئی | |
| ارائه آزادی عمل به عوامل تربیت | ۶۳ | مشارکت کامل | |

روایی و اعتبار ابزار گردآوری اطلاعات

منظور از روایی یک تحقیق، میزان دقت شاخص ها و معیارهایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده اند. اعتبار ابزار مذکور (پرسشنامه) از طریق آلفای کرونباخ و روایی آن از طریق روایی محتوایی و تاییدی انجام شده است. در مرحله کمی این پژوهش، برای بررسی پرسشنامه شناسایی ابعاد، مولفه های مشارکت مدارس در راستای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین، از روایی محتوایی تاییدی (CVR) استفاده شده است. نتایج آزمون CVR و آلفای کرونباخ در زیر ارائه شده است.

با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل پایایی و آلفای کرونباخ، میزان اعتبار کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۵ می باشد و به این دلیل که از ۰/۷ بیشتر است می توان بیان کرد که پرسشنامه از اعتبار بالایی برخوردار است.

جدول ۶-روایی و اعتبار ابعاد و مولفه های الگوی مشارکت مدارس

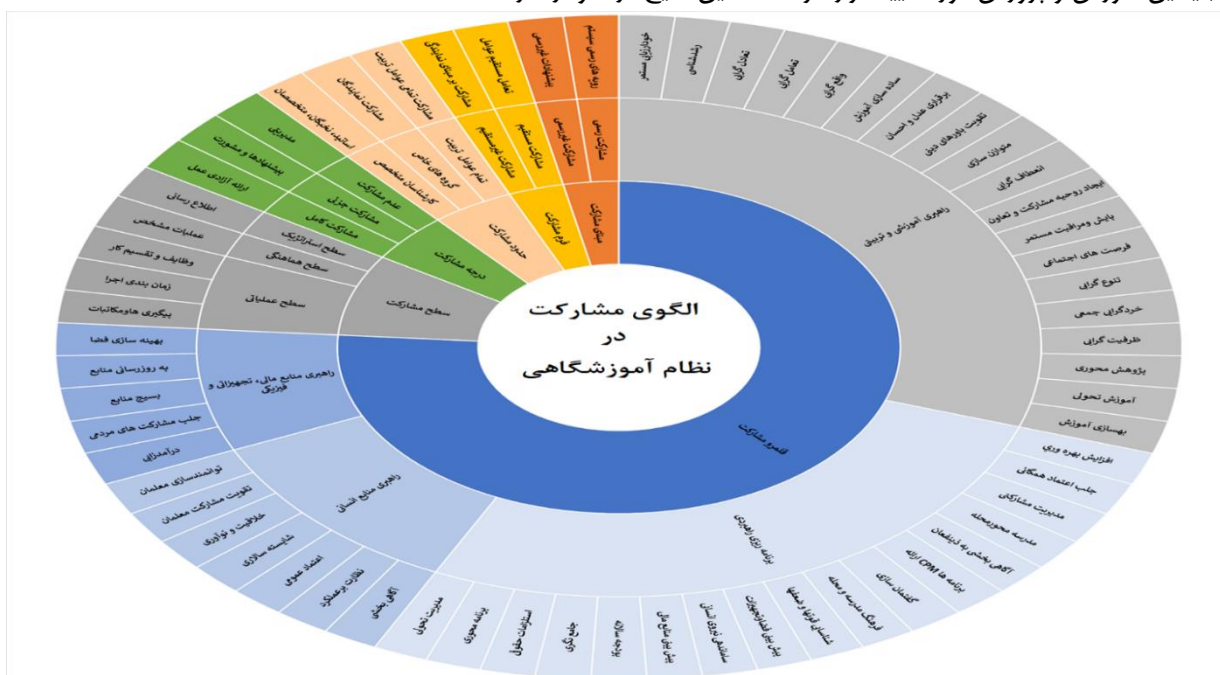
| اعتبار | روایی | مولفه ها | اعتبار | روایی | ابعاد |
|--------|-------|--------------------------------------|--------|-------|--------------|
| ۰/۸۸ | ۰/۷۹ | برنامه ریزی راهبردی | ۰/۹۳ | ۰/۸۵ | قلمرو مشارکت |
| ۰/۸۵ | ۰/۸۱ | راهبری آموزشی و تربیتی | | | |
| ۰/۸۲ | ۰/۸۰ | راهبری منابع انسانی | | | |
| ۰/۸۶ | ۰/۷۶ | راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی | | | |
| ۰/۹۰ | ۰/۸۰ | مشارکت رسمی | ۰/۹۰ | ۰/۷۶ | مبنای مشارکت |
| ۰/۹۱ | ۰/۸۲ | مشارکت غیررسمی | | | |
| ۰/۹۳ | ۰/۷۳ | سطح استراتژیک | ۰/۸۹ | ۰/۷۵ | سطح مشارکت |
| ۰/۹۰ | ۰/۷۱ | سطح هماهنگی | | | |
| ۰/۸۹ | ۰/۷۵ | سطح عملیاتی | | | |
| ۰/۹۰ | ۰/۸۰ | مشارکت مستقیم | ۰/۸۶ | ۰/۷۲ | فرم مشارکت |
| ۰/۹۲ | ۰/۸۳ | مشارکت غیرمستقیم | | | |
| ۰/۸۹ | ۰/۷۹ | تمام عوامل تربیت | ۰/۹۰ | ۰/۷۳ | حدود مشارکت |
| ۰/۸۲ | ۰/۷۵ | گروه های خاص | | | |
| ۰/۸۶ | ۰/۸۰ | کارشناسان متخصص | | | |
| ۰/۸۲ | ۰/۷۹ | عدم مشارکت | ۰/۹۱ | ۰/۸۱ | درجه مشارکت |
| ۰/۸۳ | ۰/۷۲ | مشارکت جزئی | | | |
| ۰/۸۹ | ۰/۷۳ | مشارکت کامل | | | |

تحلیل داده ها در بخش کمی

در این بخش علاوه بر روش های مرسوم آمار توصیفی مانند رسم جداول توزیع فراوانی، رسم نمودارها و رسم جداول مشخصه های آماری، از آزمون آماری موسوم به تحلیل عاملی تاییدی برای تدوین الگوی مقدماتی مشارکت مدارس دوره متوسطه شهر تهران، ابعاد، مولفه ها و شاخص های آن استفاده شده است. قدیمی ترین و شناخته شده ترین روش آماری برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون و مشاهده شده تحلیل عاملی است. در این رویکرد تحلیل داده ها، محققان کوواریانس میان یک مجموعه از متغیرهای مشاهده شده را به منظور گردآوری اطلاعات درباره سازه های زیربنایی یا عامل های آنها بررسی می کنند. تحلیل عاملی تاییدی، زمانی استفاده می شود که پژوهشگر دانش زیادی از سازه مکنون زیربنایی دارد. پژوهشگر بر اساس دانش نظری، تحقیق تجربی و مطالعات قبلی، فرض می کند بین متغیرهای مشاهده شده و عامل های بنیادی رابطه وجود دارد و سپس به آزمون این فرض می پردازد. تحلیل عاملی تاییدی در واقع یک روش آزمون تئوری است که در آن پژوهشگر تحلیل خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می کند. این مدل که مبتنی بر یک شالوده نظری و تجربی قوی است، مشخص می کند که کدام متغیرها با کدام عامل ها و کدام عامل با کدام عامل ها باید همبسته شوند. علاوه بر آن این روش برای ارزیابی روایی سازه نیز یک روش قابل اعتماد به پژوهشگر عرضه می کند، تا از این طریق بتواند فرضیه هایی را درباره ساختار عاملی داده ها که ناشی از یک مدل نظری از پیش تعیین شده با تعداد و ترکیب مشخصی از عامل ها، بیازماید. روش تاییدی بعد از مشخص کردن عامل های پیش تجربی، از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده ها آزمون می کند.

یافته های پژوهش

طی کدگذاری انتخابی، ۶ بعد، ۱۷ مولفه و ۶۱ شاخص مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سنت تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تایید قرار گرفت که این نتایج در نمودار ۳ ارائه شده است.



نمودار ۳- ابعاد، مولفه ها و شاخص های مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سنت تحول بنیادین

ابعاد مشارکت در مدارس به منظور اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به کمک کدگذاری انتخابی در قالب نظریه داده بنیاد تحت عناوین شش گانه "قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت" بدست آمده است. درخصوص این یافته می‌توان گفت یافته بدست آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون شرجل (۱۹۸۱)، استیلرو ریان (۱۹۹۲)، کالنا و پرکینز (۱۹۹۵)، هستیک و لوو (۱۹۹۹)، کوتس (۱۹۹۸) گونزالس و همکاران (۲۰۰۵)، ویلیام ورج و همکاران (۲۰۰۵)، بخشی (۱۳۷۵)، کرت لوین به نقل از ایران نژاد (۱۳۷۷)، محمدرضایی (۱۳۷۸)، پرویزیان (۱۳۸۰)، نعمتی و غفاریان پناه (۱۳۹۷)، جهانیان (۱۳۸۹)، رهنورد (۱۳۷۷)، همخوانی دارد.

بعد اول : «قلمرو مشارکت»

با ۴ مولفه و ۴۸ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به دست آمده است. ادراک رسالت و ارزش‌های فلسفی مدیریت مدرسه و همچنین تدوین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت بر مبنای بهبود مستمر راهبری و مدیریت و آگاهی از استلزامات حقوقی، قوانین و مقررات و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش برای تحقق اهداف می‌تواند در مجموع بیانگر مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد. از یافته‌های این قسمت می‌توان به مواردی همچون: بهسازی و نوسازی فرآیند آموزشی با بهره‌گیری از مفاد و آموزه‌های سنت تحول بنیادین و برنامه‌درسی ملی، بهره‌گیری عوامل موثر از نتایج اقدام پژوهی‌های مرتبط با امور مدرسه در فرآیند تعلیم و تربیت، ساده‌سازی آموزش از طریق نزدیک‌سازی آن به زندگی واقعی متریان، فراهم کردن تجربیات متریان متناسب با شرایط رشدی آنان و خودارزیابی و پاسخگویی مستمر راهبر آموزشی و تربیتی با انجام ارزشیابی‌های مستمر، ارتقاء شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فردی و حرفه‌ای معلمان و کارکنان از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی و آگاهی بخشی به آنها (توانمندسازی)، تقویت زمینه‌های مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها با بهره‌گیری از سیاست‌های

تشیوکی، گسترش و تعمیق اعتماد و اطمینان خاطر کارکنان مدرسه با تحقق وعده‌ها و انتظارات آنان، راهبری عوامل موثر از طریق تبیین اهداف و اصول تعلیم و تربیت ضمن نظارت و پایش عملکرد آنان به طور مستمر، بهینه سازی فضا و تجهیزات، انجام تعمیرات و جلوگیری از استهلاک تجهیزات و فضا، جلب و جذب مشارکت های مردمی، خیرین مدرسه یار، نهادها و سمن ها و بررسی راهکارهای قانونی درآمدزایی در مدرسه، اشاره نمود.

بعد دوم؛ « مبنای مشارکت »

این بعد با ۲ مولفه و ۲ شاخص بدست آمده است. یکی از ابعاد کلیدی مشارکت، رسمی یا غیررسمی بودن سیستم است. تصمیم گیری مشارکتی ممکن است به طور رسمی شکل بگیرد یا اینکه به طور غیررسمی در روابط بین افراد نمود پیدا کند (میسسی و پیترسون، ۱۹۸۹). مشارکت رسمی به سیستمی اشاره دارد که در آن مقررات به طور صریح رویه های تصمیم گیری را که از طریق آن افراد می توانند در تصمیمات سهمی داشته باشند مشخص می کند. این رویه ها بطور رسمی در سازمان ها تعریف شده اند و ممکن است شامل انتخابات، رویه های رفرا ندوم، شوراهای تصمیم گیری، گروه های رهبری، تیم های طراحی و مانند اینها باشد. مشارکت غیررسمی: سرپرستان شخصا به پیشنهادها و نظریات زیردستان ارج می نهند و چنین سیستمی در مقررات سازمانی پیش بینی نشده است (داچلر و ویلپرت، ۱۹۷۸).

بعد سوم؛ سطح مشارکت

با ۳ مولفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص های آماری بدست آمده است. دیگر بعد مشارکت، سطح سازمانی است که در آن تصمیم گیری اتفاق می افتد. همه سازمان ها دارای همه سطوح مشارکت نیستند. سازمان های کوچک ممکن است فقط دو سطح داشته باشند در مقابل سازمان های بزرگ دارای سطوح بیشتری هستند. برای نویسندگانی چون لوریج (۱۹۷۷) مدیریت مشارکتی می تواند در سطح استراتژیک، در سطح هماهنگی، در سطح مدیریت میانی و در سطح مدیران و سرپرستان عملیاتی پیاده شود.

بعد چهارم؛ فرم مشارکت

با ۲ مولفه و ۲ شاخص مبتنی بر شاخص های آماری بدست آمده است. مشارکت در تصمیم گیری ممکن است از طریق درگیری مستقیم کارکنان یا نمایندگان انتخابی آنها صورت گیرد. در مشارکت مستقیم، تمام کارکنان در فرایند تصمیم گیری وارد می شوند و مشارکت کنندگان درباره موضوع های مرتبط کاری گفت و گو می کنند و نفوذ عوامل خارجی به طور طبیعی وجود ندارد. در مشارکت غیرمستقیم تنها نمایندگان کارکنان در فرایند تصمیم گیری شرکت می کنند (رهنورد آهن، ۱۳۷۷).

بعد پنجم؛ حدود مشارکت

با ۳ مولفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص های آماری بدست آمده است. این بعد از مشارکت به دامنه افرادی که در یک سیستم مشارکتی درگیر می شوند، اشاره دارد. حدود مشارکت بدین معنی است که چقدر مشارکت در بین نیروهای کار یک سازمان گسترش یافته است (واکر، ۱۹۷۴). مشارکت ممکن است تنها کارشناسان، گروه های خاص و یا تمام کارکنان یک سازمان را پوشش دهد.

بعد ششم؛ درجه مشارکت

با ۳ مولفه و ۳ شاخص بدست آمده است. درجه مشارکت میزان نفوذ و کنترلی است که کارکنان در تصمیم گیری سازمان اعمال می کنند. پیوستار مشارکت از صفر شروع و با گذشتن از درجات مختلف مشاوره به مشارکت کامل ختم می شود. مشارکت ممکن است از ارائه صرف یک عقیده، شروع و به عضویت در یک گروه کاری که دارای اختیار تصمیم گیری روی مسئله خاصی است ختم شود (بالاسکو

¹⁴ Macy & Peterson

¹⁵ Dachler, Peter, H. & Wilpert Bernhard

¹⁶ Loveridge. R.

و آلتو، ۱۹۶۹). به طور کلی درجات مشارکت را می‌توان در سه طبقه عمده: "عدم مشارکت، مشارکت جزئی و مشارکت کامل" تقسیم بندی کرد. یافته‌های مرتبط با مولفه‌های سازنده هریک از ابعاد مشارکت در مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شرح ذیل است:

شناسایی ۱۷ مولفه طی دو مرحله کیفی و کمی صورت پذیرفت. مولفه‌های بدست آمده عبارتند از: "برنامه‌ریزی راهبردی، راهبری آموزشی و تربیتی، راهبری منابع انسانی، راهبری منابع مالی-تجهیزاتی و فیزیکی، مشارکت رسمی، مشارکت غیررسمی، فرم مستقیم مشارکت، فرم غیرمستقیم مشارکت، عدم مشارکت، مشارکت جزئی، مشارکت کامل، مشارکت تمام کارکنان، مشارکت گروه‌های خاص، مشارکت کارشناسان متخصص، سطح مشارکت استراتژیک، سطح میانی، سطح عملیاتی."

این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی همچون مولدر و وایک (۱۹۷۰)، لوک و شویجر (۱۹۷۹)، گراهم (۱۹۸۳)، میلر و مونگ (۱۹۸۶)، محسنی تبریزی (۱۹۹۰)، استنبرگ و همکاران (۱۹۹۲)، آمیز و همکاران (۱۹۹۲)، فورتنسین به نقل از کبیری (۱۹۹۳)، گرولینک و اسلویازک (۱۹۹۴)، ویلیامز (۱۹۹۴)، پاتنام (۱۹۹۸)، هلی (۲۰۰۱)، سیولارماچلی (۲۰۰۱)، کوتز (۲۰۰۳)، گونزالس و همکاران (۲۰۰۵)، لیچ و لوپز (۲۰۰۹)، کرنکویک و پوزکاد (۲۰۱۰)، آساتول (۲۰۱۰)، فیکاج (۲۰۱۱)، کاولچوک و اسکولدو (۲۰۱۴)، قهرمانی (۱۳۷۰)، مک فارلندبه‌نقل از سعادت (۱۳۷۲)، فیش بین و وروم به نقل از رفیع پور (۱۳۷۲)، برمر (۱۳۷۴)، جهانگرد (۱۳۷۵)، جهانگردی (۱۳۷۵)، رنجه بازووزال (۱۳۷۵)، سمیع‌آذر (۱۳۷۶)، مجدفر (۱۳۷۶)، قاسمی پویا (۱۳۷۷)، کریمی‌جشنی (۱۳۷۸)، عبادی (۱۳۷۹)، عابدی (۱۳۷۹)، آهنگران (۱۳۷۹)، محمدی (۱۳۷۹)، پرویزیان (۱۳۸۰)، سرگلزایی (۱۳۸۲)، عباسی (۱۳۸۵)، نجفی (۱۳۸۵)، ندری (۱۳۸۶)، مظفرو-شکاری بادی (۱۳۸۶)، قلندری (۱۳۸۶)، جهانیان (۱۳۸۸)، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، ساکی (۱۳۸۸)، نصرافهانی (۱۳۹۰)، عزیزی (۱۳۹۰)، افضل‌خانی و عبدی پاکروان (۱۳۹۲)، پیروانی نیا (۱۳۹۲)، صالحی عمران و حسن زاده بارانی (۱۳۹۴)، یوسف نیا (۱۳۹۴)، محسن دیبائی و نجفی (۱۳۹۵)، پیراهری (۱۳۹۵) مطابقت دارد و نسبت به مبانی نظری به تعداد مولفه‌ها اضافه شده است.

درخصوص شاخص‌های سازنده هریک از مولفه‌های مشارکت مدارس در اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شناسایی ۱۳۴ شاخص در مرحله کیفی بود که در پایان مرحله کمی ۶۱ شاخص مورد تایید قرار گرفت. یافته بدست آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون محسنی تبریزی (۱۹۹۰)، گرشبرگ (۱۹۹۹)، هلی (۲۰۰۱)، هاروی و سندرز (۲۰۰۲)، وارن (۲۰۰۵)، میرکمالی (۱۳۷۵)، قاسمی پویا (۱۳۸۰)، فقهی فرهنگد (۱۳۸۱)، آقازاده (۱۳۸۲)، عسگریان (۱۳۸۳)، سپهری (۱۳۸۴)، جهانیان (۱۳۸۴)، بزرگی (۱۳۸۴)، عباسی (۱۳۸۵)، جهانیان (۱۳۸۸)، محمدزاده (۱۳۸۸)، خزاعی و همکاران (۱۳۹۴)، تمیزکار (۱۳۹۴)، پیراهری (۱۳۹۵)، باقری و صفایی (۱۳۹۵)، زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به هدفی که پژوهش حاضر به دنبال آن بود نتایجی بدست آمد که با روش‌های علمی مورد تایید قرار گرفت. پیش از پرداختن به نتیجه‌گیری نهایی، ذکر موضوع همسویی نسبی نتایج بدست آمده با سایر پژوهش‌های انجام شده قابل توجه است. به گونه‌ای که می‌توان گفت ابعاد مشارکت مدارس بدست آمده در این پژوهش ترکیب کاملی از ۱۱۰ پژوهش داخلی و خارجی است که در هیچ یک از آنها بعدی فراتر از این ۶ بعد بدست نیامده است. همچنین به جرأت می‌توان گفت کامل‌ترین الگوی مشارکت نظام آموزشی در بین بیش از ۱۰ الگو و مدل شناسایی شده، چه به لحاظ کمی و تعداد مولفه‌ها و چه به لحاظ کیفی و عناوین نامگذاری شده برای هر یک از آنها می‌باشد. یک نکته نیز در خصوص سایر پژوهش‌ها قابل اشاره است و آن اینکه هر پژوهشی متناسب با جامعه هدف خود و اخذ نظرات خبرگان موضوعی، اقدام به تدوین ابعاد، مولفه‌ها شاخص‌ها نموده است و لذا اگر تفاوتی به لحاظ کمی و کیفی در الگوهای بدست آمده باشد ناشی از تفاوت در جامعه، روش و فرایند انجام پژوهش، اعتباریابی و ... می‌باشد.

محدودیت ها

۱. ابهام در مفاهیم به کار رفته در سند تحول در آموزش و پرورش، منجر به تفسیرپذیری سند و در نتیجه سردرگمی مجریان و اعمال نظرات شخصی از سوی ایشان خواهد شد. همچنین هر یک از حوزه‌های تصمیم‌گیری وزارت آموزش و پرورش تلقی خود را از این مفاهیم خواهد داشت و این تولید ناسازواری درونی در دستگاه تربیت را تشدید می‌کند. شرط به حداقل رساندن تفسیرپذیری سند، تبیین مفاهیمی است که قابلیت پذیرش معانی متنوعی دارند. لذا بر این اساس، عدم درک یکسان از برنامه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و وجود تفاسیر گوناگون برای عملیاتی نمودن برنامه‌ها باعث جلوگیری از همگرایی در این موضوع گردیده و مخاطبین هر کدام بر اساس برداشت خویش از مفهوم برنامه‌های زیرنظام راهبری و مدیریت، پیرامون چارچوب مفهومی مشارکت، اظهارنظر نمودند.

۲. گستردگی موضوع و تعدد و تنوع ابعاد و مولفه‌های تحقیق مشکل دیگری بود که فراروی محقق قرار داشت. پژوهش صورت گرفته تحت یک عنوان پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است اما به راحتی قابل تقسیم به چندین عنوان پژوهشی مستقل است. بدیهی است که این گستردگی ابعاد و مولفه‌ها، زمان بر و نیازمند منابع متعدد و صرف انرژی زیادی است.

پیشنهادها

۱. پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به مدد شاخص‌های احصاء شده پژوهش مذکور، برنامه ریزی سالانه مدرسه را به منظور عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین، بر اساس ابعاد و مولفه‌ها و .. قرار دهند.

۲. به منظور فرهنگ سازی، توسعه و بسط امر مشارکت در آموزش و پرورش، طراحی و برگزاری کارگاه و دوره‌های آموزشی استاندارد در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش جهت آشنایی مدیران با ابعاد و مولفه‌های مشارکت که مورد نیاز مدیران در نظام آموزشی کشور می‌باشد، پیشنهاد می‌شود.

منابع

- آئین نامه اجرایی مدارس (۱۳۷۹). مصوب جلسه شماره ۶۵۲ مورخ ۱۳۷۹/۵/۲۰ شورای عالی آموزش و پرورش.
- ایلی، خدیار؛ ابوالقاسم ندری؛ بدرالدین اوعی یزدانی و ناصر ناستی زایی، (۱۳۹۲). طراحی الگوی مدیریت مشارکتی (مطالعه موردی: مدارس شهرزاهدان). پژوهش‌های مدیریت عمومی. سال ششم، شماره بیست و یکم، پاییز ۱۳۹۲: ۱۰۱-۱۲۲.
- افخمی، کرامت اله؛ صلواتی، عادل؛ احمدی، کیومرث؛ ایراندوست، منصور. (۱۳۹۸). تبیین مفهوم مشارکت سازمانی و ارائه الگوی ارزیابی آن در سازمان‌های دولتی. فصلنامه خط مشی گذاری عمومی در مدیریت. سال دهم. شماره سی و ششم.
- برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (۱۳۹۶). شورای عالی آموزش و پرورش.
- بزرگی، کوروش و نازیلا دانشپور (۱۳۸۴). نگرشی بر ابعاد مشارکت در آموزش و پرورش. دفتر مطالعات فرهنگی کمیسیون آموزش تحقیقات مجلس شورای اسلامی. شماره مسلسل ۷۴۸۹.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۲). راهکارهای توسعه مشارکت در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس شهر تهران.
- حقیقی، مسعود. (۱۳۹۱). نقش تمرکززدایی و تفویض اختیار در ساختار آموزش و پرورش. فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی.
- دری نوگورانی. (۱۳۶۹). مشارکت مردم در فعالیت‌های اقتصادی (تحلیلی بر مفاهیم و روشها). پایان نامه کارشناسی ارشد.
- رضوانی، مهران؛ طغریایی، محمدتقی. (۱۳۹۰). نقش آفرینی سرمایه اجتماعی سازمانی در گرایش به نوآوری سازمانی در شرکت‌های دانش بنیان (مورد مطالعه: شرکت‌های مستقر در پارک علم و فناوری دانشگاه تهران). پژوهش‌نامه مدیریت تحول، سال سوم، شماره ۶، پاییز و زمستان: ۲۸-۵۳.
- رهنورد آهن، فرج الله. (۱۳۷۷). ابعاد مشارکت در تصمیم‌گیری. مقاله برگرفته از پایان نامه دکترای نویسنده که در سال ۱۹۹۸ در دانشگاه فلیندرز استرالیا از آن دفاع شد.
- سنگه، پیتر. (۱۳۸۵). رقص تغییر. حسین اکبری و مسعود سلطانی. تهران: آسیا.
- شکوهی امیرآبادی، لیلی؛ علی دلاور، لطف اله عباسی سروک و شیرین کوشکی. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس خلاقیت و شادکامی. فصلنامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره هشتم، شماره سه: ۱۶۵-۱۹۲.
- شهرزاد بخشایش، فاطمه (۱۳۹۱). رویکرد علوم اجتماعی در سند تحول بنیادین. رشد آموزش علوم اجتماعی، (۱۵)، ۲۲-۳۰.

عسگریان، مصطفی (۱۳۷۶). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۸۲). مشارکت مردم در آموزش و پرورش، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
کامرانی، محسن؛ صدرایی، محسن؛ بیات؛ محمدمراد (۱۳۸۲). بررسی نگرش کارکنان به رفتار ارایه پیشنهاد با منطبق تئوری رفتار
برنامه ریزی شده (مورد مطالعه: شرکت برق منطقه ای تهران). یازدهمین همایش و پنجمین جشنواره ملی نظام پیشنهادها.
مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). ص ۳۶۷.
متین، نعمت اله. (۱۳۹۱). ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی ها و راهکارها. دوفصلنامه جامعه شناسی آموزش و پرورش، پاییز و زمستان ۱۳۹۱،
شماره ۳.

محمدی، عباس؛ نویدادهم، مهدی؛ تورانی، حیدر؛ ذوالفقاری زعفرانی، رشید (۱۳۹۹). واکاوی معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز
زیر نظام راهبری و مدیریت: گزارش یک مطالعه کیفی نویسنده مسئول؛ مجله: آموزش و توسعه منابع انسانی « بهار ۱۳۹۹ - شماره ۲۴ علمی -
پژوهشی/ISC (۲۸ صفحه - از ۲۵ تا ۵۲)

معاونت پژوهش های اجتماعی- فرهنگی (۱۳۹۹). دفتر مطالعات آموزش و فرهنگ مجلس شورای اسلامی، موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش،
مولائی آرانی، مهدی (۱۳۹۵). بررسی و نقد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. روزنامه صبح نو. ۱۳۹۵/۱۰/۰۴. بازایی شده از [http://sobhe-](http://sobhe-no.ir/newspaper/print/148/9/5039)
[no.ir/newspaper/print/148/9/5039](http://sobhe-no.ir/newspaper/print/148/9/5039)

میربهدار، سیدمصومه؛ کوشکی جهرمی، علیرضا و اصغری، حرمت (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مدیریت منابع انسانی قابلیت محور و جهت گیری کارآفرینانه
بر عملکرد سازمان با توجه به نقش تعدیل کنندگی نوآوری دوجانبه گرا. بررسی های بازرگانی. شماره ۹۶. مرداد و شهریور ۱۳۹۸.
ناستی زایی، ناصر؛ ابیلی، خدایار؛ ابوالقاسم نادری و بدرالدین اورعی یزدانی. (۱۳۹۲). طراحی الگوی مدیریت مشارکتی (مطالعه موردی: مدارس شهزاهدان).
پژوهش های مدیریت عمومی. سال ششم. شماره بیست و یکم، پاییز ۱۳۹۲. صص ۱۲۲-۱۰۱.

محمدی، عباس؛ نویدادهم، مهدی؛ تورانی، حیدر؛ ذوالفقاری زعفرانی، رشید (۱۳۹۹). واکاوی معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز
زیر نظام راهبری و مدیریت: گزارش یک مطالعه کیفی نویسنده مسئول؛

نویدادهم، مهدی. (۱۳۸۹). مجموعه مقالات آسیب شناسی تربیت دینی. تهران: انتشارات مدرسه.
نویدادهم، مهدی (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه علمی- پژوهشی راهبرد فرهنگ شماره هفدهم و هجدهم،
بهار و تابستان ۱۳۹۱. ص ۲۹۹.

هوشمند، صدیقه و فولادی، احمد (۱۳۹۴). نقش مشارکت های مردمی در کیفیت بخشی آموزش و پرورش. سومین همایش علمی پژوهش علوم تربیتی و
روان شناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۷). راهنمای عملی پژوهش کیفی، تهران، سمت.

Arnstein, SR. (1969) "A Ladder of Citizen Participation." Journal of the American Planning Association 24-216:(35) 4. www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf.

Birkinshaw, J. Hamel, G. J. Mol, Management Innovation. Academy of management Review 2008; vol.33, No.4, 825-845.

Lock, E. A., Schweiger, D. M., "Participation in Decision-Making One More Look", Research in Organizational Behavior, Vol. 1, 1979, pp. 265-339.

Mainzer, K. Interdisciplinarity and innovation dynamics. On convergence of research, technology, economy, and society, Poiesis Prax (2011) 7:275-289.

M. Walker, R. Damanpour, F. A. Deveci, C. Management Innovation and Organizational Performance: The Mediating Effect of Performance Management, doi:10.1093/jopart/muq043, 2010; JPART 21:367-386.

Obsa Tolesa, D. (2010). Decentralization and community participation in Education in Ethiopia: Paczuska, A: Skills, Qualifications, and Profession. A Higher Education. View: Economics' of Education. Great. Briton, 11(4), 418-438.

Schregle, J. (1970)., "Forms of participative management", Industrial Relations, Vol.9. pp. 117-122

Zhang, J., & Geare, A., & Okane, C, (2016), "The interactive effects of entrepreneurial orientation and capability-based HRM on firm performance: The mediating role of innovation ambidexterity" industrial marketing management, 59, 131-143.