

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

زهرابهرزی امین^۱، لطف‌الله عباسی سرکوک^۲، معصومه صدیقی^۳ و حمیدرضا رضازاده^۴

چکیده	اطلاعات مقاله
این پژوهش با هدف "اعتبارسنجی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های 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 تأیید ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در بخش کیفی، در نهایت ۶۱ شاخص در قالب ۱۷ مؤلفه 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 نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و پرسش‌نامه مورد نظر را تکمیل کردند. براساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ۶۱ شاخص این پژوهش در قالب ۶ بعد: قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت؛ مورد تأیید قرار گرفت. لذا با توجه به نتایج پژوهش، الگوی حاضر می‌تواند به‌عنوان راهنمای عمل مدیران مدارس دوره متوسطه در راستای عملیاتی کردن برنامه‌های زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شیوه‌ای نوآورانه مورد استفاده قرارگیرد تا در فرایند تصمیم‌گیری با بهره‌گیری از خرد جمعی و جلب مشارکت‌های همگانی، عمل نموده و مشارکت‌جویی را در تمامی ابعاد محیط آموزشی در نظر بگیرند.	تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱ نوع مقاله: پژوهشی واژگان کلیدی زیرنظام راهبری و مدیریت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مشارکت، مدارس.

۱. دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. Behroozizahra@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Lotfollah.abbasi@yahoo.com

Fsamadi30@yahoo.com

۳. دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش تهران، ایران.

Rezazade1390@gmail.com

۴. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مقدمه

آموزش و پرورش نهاد منحصربه‌فردی 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 (ایلی، 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، هرکدام به فراخور توان و ویژگی‌هایشان 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، به‌ویژه مشکلات مالی به آن روآوریم، بلکه اصولاً توسعه و به تبع آن توسعه آموزش و پرورش، ذات مشارکت‌جویانه دارد و در هر زمان و در هر شرایط تحقق واقعی تعلیم و تربیت جز با مشارکت عناصر تشکیل‌دهنده 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 بیش‌تری 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 با هدف ایجاد تحول در همه ساحت‌ها و ارکان نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید (بیات و غفاری، ۱۳۹۹). این سند تحول‌آفرین درصدد است با بازخوانی و بازتولید تمام مؤلفه‌ها 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 مؤمن، خلاق، فعال، بانشاط، شایسته و وفادار به ارزش‌های ایرانی اسلامی را متناسب با تحولات محیطی و نیازهای زمان تا رسیدن به‌مراتبی 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 همه‌جانبه در ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است. عرصهٔ تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبهٔ کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایهٔ انسانی شایستهٔ کشور در عرصه‌های مختلف است. تحقق این هدف، نیازمند ترسیم نقشهٔ راهی است که در آن نحوهٔ 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 روبه‌روست و برون‌داد آن در تراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگویی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از طرفی علی‌رغم تأکید 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 نگاه نویسندگان سند و دیگر نظریه‌پردازان و همچنین راهکارهای عملیاتی نمودن آن در سطح مدارس، ترغیب نمود.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از معتبرترین اسناد بالادستی در وزارت آموزش و پرورش به شمار می‌رود. این سند با ۲۳ هدف عملیاتی و ۱۳۱ راهکار در پی ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی است. آنچه به‌عنوان یک مسئلهٔ اساسی به‌ویژه با گذشت یک دهه از تصویب سند، پیش روی کارشناسان و پژوهشگران حوزهٔ تعلیم و تربیت قرار دارد، بررسی و آسیب‌شناسی اجرای سند تحول بنیادین است. مهم‌ترین موانع و چالش‌های اجرای سند تحول عبارتند از: عدم پیش‌بینی ضمانت اجرایی سند تحول بنیادین، عدم تنقیح قوانین و مقررات آموزش و پرورش متناسب با سند تحول بنیادین، تصویب نکردن قوانین پیش‌بینی‌شده در سند تحول بنیادین، کوتاهی دولت در ارائهٔ لوایح لازم در این خصوص به مجلس، ارائه‌ندادن طرح‌های قانونی در راستای سند تحول توسط مجلس شورای اسلامی، عدم تهیهٔ نقشهٔ راه برای همکاری دیگر نهادها و دستگاه‌ها، تأخیر هشت‌ساله در تهیهٔ زیرنظام‌های سند تحول بنیادین، عملیاتی‌نبودن زیرنظام‌ها و عدم تهیهٔ شاخص‌های عملیاتی کمی و کیفی قابل رصد، سنجش و ارزیابی (بیات و غفاری، ۱۳۹۹).

هم‌اکنون برنامه‌های متعددی ذیل اهداف عملیاتی سند و راهکارهای آن در قالب شش زیرنظام (حوزه‌های ستادی، استانی و مدرسه‌ای) تدوین شده و مدرسه باید برنامه‌های پراکنده سهم خویش را که در شش زیرنظام آورده شده است به اجرا درآورد. حال آنکه، برآیند برنامه‌های سهم مدرسه در شش زیرنظام، شمولیت و اثربخشی لازم به‌مثابه 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 آیین‌نامه اجرایی مدارس نمود یابد. از این روی، آیین‌نامه اجرایی مدارس باید از اولین برنامه‌های مصوب وزارت آموزش و پرورش می‌بود که براساس سند تحول بنیادین مورد بازنگری قرار می‌گرفت (همان، ۱۳۹۹).

به باور کارشناسان، یکی از مهم‌ترین دلایل شکست اجرای سیاست‌های تحولی، "فقدان درک مشترک و عدم شناخت اهداف سیاست‌گذاری" است. مصاحبه‌های انجام‌شده با معلمان نشان می‌دهد که میان آنچه مد نظر مسئولان سطح بالاست، با درک و برداشت معلمان و مدیران، تفاوت بسیار آشکاری وجود دارد. مسئولان و تدوین‌کنندگان سند، با افق دیدی بالا و نگاهی آرمانی از اهداف سند می‌گویند، حال آنکه مدیران و معلمان، این‌گونه آرمان‌نویسی برای افق ۱۴۰۴ را خیال‌پردازی ناکام می‌دانند. این تفاوت در برداشت‌ها سبب می‌شود که ایمان و یقینی که به‌طور شایسته می‌بایست در مجریان آن به‌ویژه عوامل سهیم و مؤثر در مدارس وجود داشته باشد، نبوده و برای عملیاتی نمودن برنامه‌های آن، از جان و دل تلاش نکنند (مولائی آرانی، ۱۳۹۵). بی‌شک مدیریت تحول بنیادین در آموزش و پرورش باید بسیار هوشمندانه و آگاهانه صورت پذیرد تا در کوتاه‌ترین 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 فرصت‌ها، آموزش و پرورش موجود را به آموزش و پرورش مطلوب تبدیل کند (نوید، ۱۳۹۱).

کاستی‌های مشارکت در آموزش و پرورش می‌توان به دو گروه تقسیم‌بندی کرد که عبارت‌اند از:

الف) کاستی‌های درونی آموزش و پرورش:

کاستی‌های مشارکت ناشی از عوامل انسانی

— ضعف مدیران در تفکر و برنامه‌ریزی‌های مشارکتی

- کاستی‌های ناشی از فعال نبودن معلمان در امور مشارکت
- کاستی‌های ناشی از فعال نبودن دانش‌آموزان در امور مشارکت
- کاستی‌های ناشی از کارکردهای درونی و نگرش‌های مدیران ارشد آموزش و پرورش
به مفهوم مشارکت
- کاستی‌های ناشی از انجمن اولیاء و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش به‌عنوان
کانون‌های مهم مشارکت

کاستی در شوراهای آموزش و پرورش

تشکیل شوراهای آموزش و پرورش، ترکیبی از سیاست‌گذاران در خارج و داخل آموزش و پرورش است و به‌نظر می‌رسد مهم‌ترین نهاد مشارکتی آموزش و پرورش شوراهای هستند. اهداف پیش‌بینی‌شده این شوراهای، جلب مشارکت‌های مردمی، تمرکززدایی، تأمین منابع جدید و رفع تنگناهای مالی، ایجاد نظارت عمومی بر آموزش و پرورش است. به‌رغم گذشت حدود ۲۸ سال از تصویب قانون این شوراهای، اما از پیامدهای متمرکز بودن تصمیم‌گیری‌های کلان و حتی خرد در رنج است. عوامل درونی و بیرونی در تحقق نیافتن اهداف شوراهای مؤثر بوده است.

کاستی‌های ناشی از ساختار آموزش و پرورش

ساختار آموزش و پرورش قادر نیست تا بتواند زمینه‌های مشارکت وسیع مردم در آموزش و پرورش را فراهم کند. زمانی مشارکت مردم در آموزش و پرورش محقق می‌شود که کارکردهای و ساختار آموزش و پرورش به‌صورت ویژه توانایی این کار را داشته باشد. بررسی روند اصلاحات ساختاری و تشکیلات در نظام آموزشی کشور طی سه‌دهه اخیر نشان می‌دهد که همواره مسئله مشارکت نکردن آحاد مردم در آموزش و پرورش، مورد توجه بوده؛ زیرا بحث درخصوص مدرسه‌محوری و تشکیل شوراهای از این جنبه مطرح شده است.

ب) کاستی‌های ناشی از عوامل بیرونی مؤثر در مشارکت مردم

به‌نظر می‌رسد افزون بر عوامل درونی آموزش و پرورش که باعث عدم جلب مشارکت مردم در آموزش و پرورش می‌شود، عوامل بیرونی متعددی نیز وجود دارد که در عملکرد و فعالیت‌های آن مؤثر است. بنابراین، کیفیت و کارایی آموزش و پرورش تحت تأثیر عوامل بیرونی مشارکت نیز هست، که از جمله می‌توان به کاستی‌های ناشی از عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره کرد.

کاستی‌های ناشی از عوامل اجتماعی؛ بدون شک اگر زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی مشارکت فراهم نباشد، این امر ممکن نیست. مردمی که در فعالیتهای اجتماعی شرکت فعال ندارند، در امور آموزش و پرورش نیز مشارکت نمی‌کنند.

کاستی‌های ناشی از عوامل فرهنگی؛ بعضی از صاحب‌نظران بر این باورند که امروزه در دنیا و ایران مفهوم مشارکت متحول شده است و این تحول در فرهنگ ما بسیار ضعیف و کم‌رنگ است. بسیاری از مسئولان هنوز به جایگاه و نقش آموزش و پرورش در توسعه آگاهی ندارند. باید زمینه‌های مشارکت مردم در امور اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به صورت مشترک فراهم شود. **کاستی‌های ناشی از عوامل اقتصادی؛** یکی از عوامل مؤثر 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 قانون‌گذاری در این خصوص وابسته است. شرکت‌کردن یا نکردن مردم در امور آموزش و پرورش به سیاست‌های کلان اقتصادی کشور و چگونگی توزیع سرمایه و درآمد مردم بستگی دارد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲). دولت باید ساختارهای اجتماعی و اداری را به تدریج متحول کند. نقش شوراهای تقویت‌کننده و منابع مالی مناسب به آموزش و پرورش اختصاص دهد. بستری فرهنگی برای مشارکت فراهم کند و نسبت به اصلاح قوانین و مقررات تلاش کند. نقش نظارتی دولت در تقویت مشارکت‌ها بسیار مهم است.

تحول بنیادین

مراد از "تحول بنیادین در آموزش و پرورش"، فراهم‌آوردن زمینه "تحول عمیق و ریشه‌ای، همه‌جانبه، نظام‌مند و سیستمی، آینده‌نگر، مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی" بوده است (نویسندگان، ۱۳۸۹: ۴۰).

تغییر بنیادی برای توصیف تغییر سازمانی که در آن تغییر درونی ارزش‌ها، آرزوها و رفتارهای افراد را به تغییر بیرونی فرایندها، 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. تأکید بر تغییر درونی و بیرونی از این نکته برمی‌خیزد 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 نهاد و چهل و هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، در تاریخ ۹۶۷۰۷/۲۴ عنوان و بررسی شده است که در آفق ۱۴۰۴، کارآمد، اثربخش، مشارکت‌جو، یادگیرنده و آینده‌نگر در چهارچوب 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 فرایندها و تأکید 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. نظامی است جامع و چابک در سطوح مختلف کلان، عالی، میانی و اجرایی که ضمن برخورداری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، می‌تواند با هوشمندی، همه نیروهای تغییر را به‌طور هماهنگ، کارا و اثربخش در راستای 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 با ضوابط و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود. مدرسه با همکاری کارکنان و با مشارکت دانش‌آموزان و اولیای آنان زیر نظر

مدیر مدرسه اداره می‌شود. تعداد کارکنان مدرسه و شرح وظایف هر یک از آنان توسط وزارت آموزش و پرورش ابلاغ می‌شود (آیین‌نامه اجرایی مدارس، ۱۳۷۹).

مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

بر پایه چشم‌انداز افق ۱۴۰۴، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدرسه جلوه‌ای 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 چهارچوب 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).

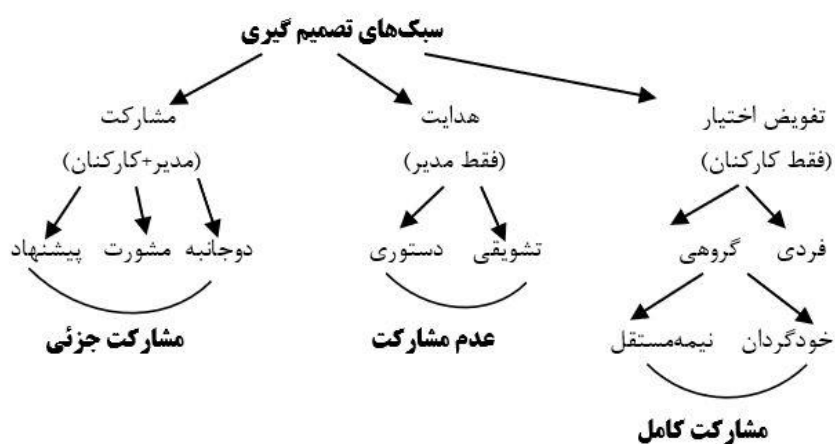
مدرسه صالح

مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته‌ای (مشمول بر مجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) است که متریبان برای وصول به مرتبه‌ای از آمادگی در راستای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، باید آنها را به دست آورند. از این رو "مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که از طریق زنجیره‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی‌بخش را برای متریبان فراهم می‌سازد که در آن شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری‌های رسمی و غیررسمی کسب می‌شود" (برنامه زیرنظام راهبری و مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۶: ۱۰).

مشارکت

تعریف مشارکت مشکل است، زیرا این اصطلاح در بین فرهنگ‌های مختلف و در بین نظام‌های روابط کار، معنای یکسانی ندارد. به عبارت دیگر، مشارکت در تصمیم‌گیری مفهومی واحد تصور می‌شود، اما به طرق مختلفی به عمل برمی‌آید (کاتن^۱ و همکاران، ۱۹۸۸ به نقل از کامرانی، ۱۳۸۲). به همین علت است که افراد ادراک متفاوتی از مشارکت دارند. در فرهنگ‌های مختلف لغات و

اصطلاحات، در برابر واژه مشارکت این معانی به کار رفته است: اشتراک‌مسابی، قدرت‌دادن، سهیم‌شدن، بسیج مردم، مسئولیت‌پذیری، واگذاری امور، خودگردانی، تقسیم‌کار، انسانی‌کردن، خودیاری، خودتکایی و عدم‌تمرکز. به‌علاوه این مفهوم بیشتر در کنار واژه "توسعه" به کار رفته است و با ترکیب آنها نگرش جدید توسعه مشارکتی رایج شده است (دری نوگورانی، ۱۳۶۹). در ادامه مطالعات صورت گرفته مرتبط با موضوع مشارکت و آموزش و پرورش مرور می‌شود. درجه مشارکت به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از سبک‌های تصمیم‌گیری از دیدگاه بلاسکو و آلتو^۱ (۱۹۶۹) این‌گونه معرفی شد:



نمودار ۱: درجات تصمیم‌گیری مشارکتی

احتمالاً معروف‌ترین بررسی مشارکت شهروندی، نردبان مشارکت شهروندی ارنشتاین^۲ (۱۹۶۹) است که مشارکت را از وجه قدرت شهروندان مورد بررسی قرار می‌دهد. ارنشتاین مشارکت را به‌عنوان توزیع مجدد قدرت تعریف می‌کند؛ به‌گونه‌ای که امکانی ایجاد شود تا شهروندان بدون قدرت که در حال حاضر از فرایندهای سیاسی اقتصادی حذف شده‌اند؛ در آینده، عمده‌اً در فضا مشمول توجه واقع شوند (اشلاسبرگ و شافرد^۳، ۲۰۰۵: ۱۵).

1. Blasko & Alto
2. Arnestein, SR.
3. Schlossberg & Shuford

جدول ۱: نردبان مشارکت شری ارنشتاین

درجات قدرت	نوع و سطح دخالت شهروندان	پله‌های نردبان مشارکت شهروندی
محرومیت از مشارکت	تشکیل کمیته‌های فرمایشی	فریب‌کاری: Manipulation
	آموزش/درمان شهروندان به وسیله صاحبان قدرت	درمان: Therapy
	تعیین حقوق شهروندان	اطلاع‌رسانی: Informing
مشارکت جزئی	دیدگاه‌های شهروندان شنیده می‌شود، ولی لزوماً ممکن است مورد توجه قرار نگیرد.	مشاوره: Consultation
	پیشنهاد‌های شهروندان دریافت می‌شود، ولی الزاماً براساس آن عمل نمی‌شود.	آرامش بخشیدن: Placation
	پذیرش مصالحه و برقراری توازن	شراکت: Partnership
قدرت شهروندان	قدرت مدیریت در تمام یا بخشی از برنامه، به شهروندان داده می‌شود.	قدرت تفویضی: Delegated Power
	---	اختیار شهروندان: Citizen Control

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

داچلر و ویلپرت^۱ (۱۹۷۸) عنوان می‌کنند که حدود مشارکت به مقدار زیادی بستگی به پاسخ این پرسش دارد که "آیا کارکنان به‌طور مستقیم در تصمیمات شرکت می‌کنند یا غیرمستقیم؟" درحالت "مشارکت غیرمستقیم"، مجموعه کوچکی از نمایندگان کارکنان، در تصمیمات شرکت می‌کنند و این امر مشارکت را بسیار محدود می‌کند.

لاک و شویجر^۲ (۱۹۷۹) عنوان کردند که تصمیم‌گیری مشارکتی می‌تواند از نظر فرم و مبانی تشکیل متغیر باشد و به‌صورت رسمی یا غیررسمی، مستقیم و یا غیرمستقیم طراحی شود. تصمیم‌گیری مشارکتی رسمی شامل ایجاد سازوکارهای رسمی تصمیم‌گیری نظیر اتحادیه‌ها، کمیته‌ها، شوراها و هیئت‌هاست، در صورتی که تصمیم‌گیری مشارکت غیررسمی براساس مناسبات شخصی بین مدیر و کارکنان شکل می‌گیرد.

مطالعات تطبیقی (شرجل^۳، ۱۹۸۱) نشان می‌دهد که از دهه ۱۹۷۰ به بعد برنامه‌های مشارکت کارکنان (گروه‌های کاری مستقل، تیم‌های خودگردان، حلقه‌های بهبود کیفیت، کمیته مشترک

1. Dachler, Peter, H. and Wilpert
2. Locke & Schweiger
3. Schregle, J.

مدیریتی-نیروی کار) در سراسر جهان فراگیر شده است و هدف کلی این کوشش‌ها بهبود عملکرد سازمان‌ها، روابط کار و کیفیت زندگی کاری بوده است.

یافته‌های پژوهش اُپسا تولسا^۱ (۲۰۱۰)، در اتیوپی با عنوان "مشارکت مردمی و عدم تمرکز در آموزش" که به بررسی موفقیت‌ها و چالش‌های مشارکت در آموزش می‌پردازد، حاکی از آن است که عدم تمرکز در آموزش، مشارکت جامعه را افزایش داده و ابزاری برای کم‌کردن مسئولیت دولت است. اما نبودن منابع لازم و نیروی انسانی تعلیم‌دیده در سطح بومی، چالش‌های بالقوه‌ای برای اجرای موفق عدم تمرکز آموزش و ترویج مشارکت مردمی در راستای توسعه آموزش بومی می‌باشند.

تسفا^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی روش‌ها 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، درک نکردن نقش‌ها و مسئولیت‌ها، زمان طولانی و نامناسب تشکیل جلسات، نبودن تعهد و اشتیاق، ناآگاهی و نداشتن شناخت از هدف‌های کلی آموزش و پرورش، جای خالی پاسخگویی، درک نکردن ظرفیت‌های جامعه، رویکردهای رهبری غیرمشارکتی، بر مشارکت اجتماعی در آموزش و پرورش اثر می‌گذارد. بنابراین، ریشه‌کنی 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 برنامه‌های به اشتراک‌گذاری تجارب را پیشنهاد کرده است.

نتایج پژوهش موفانه چیا^۳ (۲۰۱۵) تحت عنوان "مشارکت اجتماعی در برنامه درسی با هدف بررسی روش‌های 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 معنی‌داری در اجرای برنامه درسی ندارند. از مهم‌ترین موانع ارتباط موفق می‌توان به زبان آموزش، احساس عدم شایستگی، محدودیت زمانی و محیط سیاسی متضاد اشاره کرد. این مطالعه، بازنگری مسئولان آموزشی، معلمان، حمایت سیاست‌گذاران و اعضای جامعه را در ایجاد محیط مناسب برای

-
1. Obsa Tolesa
 2. Tesfay
 3. Mufanechiya

همکاری‌های اجتماعی در اجرای برنامه‌ی درسی توصیه می‌کند. در نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق جهانیان (۱۳۸۸) مهم‌ترین راهکارهای توسعه‌ی مشارکت اولیا و دانش‌آموزان در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس در هریک از قلمروهای شش‌گانه وظایف مدیریت آموزشی در جدول ۲ بیان گردید:

جدول ۲: قلمروهای شش‌گانه وظایف مدیریت آموزشی

قلمرو آموزش و تدریس	قلمرو امور مربوط به کارکنان	قلمرو امور مربوط به دانش‌آموزان	قلمرو امور مالی و اداری	قلمرو رابطه‌ی مدرسه و اجتماع	قلمرو تسهیلات و تجهیزات
۱. همکاری در ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه و خانواده	۱. همکاری در برگزاری هرچه باشکوه‌تر 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 تهیه‌ی 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 فعالیت‌های مدارس	۲. تقدیر و تشکر از فرهنگیان و معلمان فعال و دلسوز بازنشسته	۲. ارائه کمک‌های مالی و مادی به مدارس	۲. ارائه کمک‌های مالی و مادی به مدارس	۲. مشارکت در فعالیت‌های مدارس	۲. مساعدت در تهیه‌ی وسایل آموزشی و کمک آموزشی مدارس
۳. مساعدت در شناسایی مشاغل و هدایت تحصیلی و شغلی فراگیران	۳. همکاری و ارائه خدمات رفاهی به دانش-آموزان کم-بضاعت	۳. همکاری در زمینه حسابداری و ثبت دفاتر مالی مدارس	۳. همکاری در زمینه حسابداری و ثبت دفاتر مالی مدارس	۳. مشارکت در مدارس	۳. مشارکت در بهسازی و زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزات مدارس، تهیه و تأمین وسایل و امکانات
۴. مساعدت در شناسایی نیازهای آموزشی و پرورشی فراگیران	۴. مساعدت در زیارتی و سیاحتی فرهنگیان	۴. همکاری در مادی خیرین به مدارس	۴. همکاری در مادی خیرین به مدارس	۴. مساعدت در برقراری ارتباط مؤثر مدارس با مساجد و اماکن مذهبی و دینی جامعه	۴. مساعدت در زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزات مدارس، تهیه و تأمین وسایل و امکانات
۵. همکاری در برگزاری مسابقات گوناگون آموزشی و پرورشی	۵. مساعدت در تأسیس صندوق قرض‌الحسنه فرهنگیان	۵. همکاری در تأمین هزینه‌های مصرفی مدارس	۵. همکاری در تأمین هزینه‌های مصرفی مدارس	۵. همکاری در استفاده مدارس از مراکز فرهنگی، تربیتی و آموزشی موجود در جامعه	۵. همکاری در تأمین امکانات و تجهیزات مورد نیاز مدارس

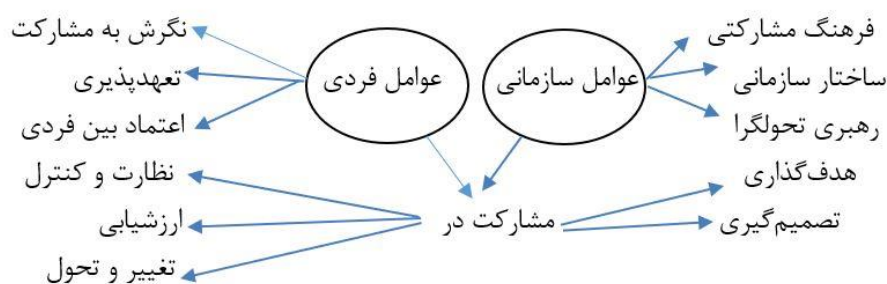
حقیقی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان "نقش تمرکززدایی و تفویض اختیار در ساختار آموزش و پرورش"، مطرح کرد که هدف اساسی در این مطالعه یافتن راهکارهای عملی برای کاهش تمرکز و افزایش تفویض اختیار به کلیه سطوح در نظام آموزش و پرورش ایران است. نتایج

تحلیل‌های صورت گرفته مؤید این نکته است که هر دو گروه مصاحبه‌شونده بر ضرورت انجام تمرکززدایی تأکید داشته‌اند، اما باور مدیران ارشد بر این است که چون آموزش و پرورش تابع نظام سیاسی و حقوقی کشور است و قانون اساسی کشور نیز بر تمرکز تأکید دارد، از این رو تمرکززدایی کاری بعید و مشکل است، ولی انجام تفویض اختیار امکان پذیر است.

متین (۱۳۹۱) در مقاله "ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی‌ها و راهکارها"، برگرفته از پژوهشی با عنوان «راه‌های گسترش مشارکت مردم در آموزش و پرورش در سطح کشور» توضیح داد که کاستی‌های مشارکت به دو گروه، شامل کاستی‌های درونی و بیرونی آموزش و پرورش تقسیم می‌شوند. کاستی‌های درونی ناشی از عوامل انسانی، از جمله فعال نبودن مدیران و معلمان و دانش‌آموزان در امور مشارکت و نیز کاستی‌های ناشی از کارکردها و نگرش‌های 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 تأثیرگذار است. همچنین کاستی‌های ناشی از عوامل بیرونی مؤثر در مشارکت وجود دارند که متأثر از عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هستند.

الگوی مدیریت مشارکتی (مطالعه موردی مدارس شهزاهدان) که توسط ابیلی (۱۳۹۲)

صورت پذیرفت، به شرح شکل ۱ ارائه گردید:



شکل ۱: مدل مفهومی مدیریت مشارکتی مدارس

هوشمند و فولادی (۱۳۹۴) در مقاله پژوهشی با نام "نقش مشارکت‌های مردمی در کیفیت-بخشی آموزش و پرورش" این‌طور توضیح دادند که در جوامع مختلف مشارکت بیش از پیش

به‌عنوان یک ضرورت در زندگی اجتماعی مطرح و لزوم آن مورد توجه جدی قرار گرفته است و نشان‌دهنده این واقعیت است که زندگی اجتماعی جز از راه مشارکت و همفکری و همیاری متقابل امکان‌پذیر نیست. مشارکت نوعی پیوند چندسویه سازنده و سودمند میان تعدادی از افراد به‌منظور تأمین برخی نیازهاست که خارج از توان فردی است، ضمن اینکه در آن به اصل برابری انسان‌ها نیز توجه می‌شود. نتایج به‌دست‌آمده بیانگر این حقیقت است که توسعه فرهنگی و مشارکت مردم یکی از راه‌های بسیار مهمی است که از طریق آن می‌توان انواع بسیاری از مشکلات آموزش و پرورش از جمله مشکلات اقتصادی را برطرف کرد. مشارکت مردم در هدایت آموزش و پرورش نقش عمده‌ای در جامعه ایفا می‌کند و گسترش اندیشه مشارکت مردم، از اصول اساسی است.

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



شکل ۲: مقوله‌های محوری مشارکت سازمانی

محمدی، نویدادهم و تورانی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "واکای معیارهای شایستگی مدیران ستادی آموزش و پرورش در تراز زیرنظام راهبری و مدیریت" توضیح دادند که مدیران ستادی آموزش و پرورش نقش کلیدی در سیاست‌گذاری، خط‌مشی‌گذاری، برنامه‌ریزی کلان و

نظارت بر عملکرد دستگاه آموزش و پرورش ایفا می‌نمایند؛ به همین دلیل انتخاب این دسته از مدیران از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. در مجموع ۶۳ شایستگی به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز برای مدیران ستادی آموزش و پرورش شناسایی شد که در قالب ۱۷ زیرمقوله و شش مقوله اصلی یعنی ارزش‌ها و نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیریتی، ویژگی‌های - شخصیتی، دانش و مهارت شخصی، دانش و مهارت سازمانی، نظارت و کنترل و نهایتاً در دو بعد تخصصی و عمومی، تعیین و تعریف شدند.

این پژوهش‌ها مبنایی برای شناسایی مفاهیم و شاخص‌های مشارکت در مدرسه می‌باشند که بر اساس مطالعات و بررسی‌های صورت‌گرفته مبنای نظری تحقیق حاضر می‌باشند، ولی در پژوهش حاضر، ۶ بعد و ۱۷ مؤلفه شناسایی شده‌اند. شش بعد مشارکت به شرح زیر هستند: قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت، درجه مشارکت.

جدول ۳: ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت در مدارس

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

با توجه به اقدامات انجام‌شده در راستای تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی راهبردی پیش‌بینی‌شده در این خصوص، از طریق تصویب سند ملی آموزش و پرورش در شورای عالی انقلاب فرهنگی، به نظر می‌رسد که لازم است موانع و چالش‌های پیش روی در مسیر تحقق و اجرایی‌شدن برنامه بلندمدت کشور در حوزه تعلیم و تربیت نیز مورد بررسی قرارگیرد؛ چراکه در صورت بی‌توجهی به این موانع و تصور اینکه با تدوین اسناد بالادستی می‌توان تحول مدنظر را اجرا و پیاده نمود، به منزل مقصود نخواهیم رسید. بدون شک یکی از

اصلی‌ترین عوامل تسهیل‌گر اجرای برنامه‌های تحولی در نظام آموزش و پرورش، تعریف مشارکت و ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با آن است که در صورت تحقق این موضوع، به ایجاد تحول بنیادین کمک قابل توجهی خواهد نمود. بر این اساس، دو پرسش‌های اصلی این پژوهش اینها هستند:

۱- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده الگوی مشارکت مدارس برای اجرای زیرنظام

راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، چیست؟

۲- آیا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها از اعتبار کافی برخوردار هستند؟

روش‌شناسی پژوهش

با عنایت به اینکه هدف تحقیقات کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص و پیدا کردن راه‌هایی برای حل مشکلات می‌باشد، این پژوهش نیز با توجه به اینکه درصدد ارتقای مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور است، از نظر هدف کاربردی است. روش این پژوهش از نظر داده‌ها، آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) است.

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 فوق‌دیپلم) 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 بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده متناسب با حجم، انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران، برحسب موقعیت جغرافیایی (شمال، جنوب، مرکز، شرق، غرب) به عنوان طبقه اول تقسیم و سپس در هر طبقه، تعداد مدارس مشخص شدند و نسبت به حجم مدارس در مناطق، مدیران مدارس به شکل تصادفی ساده، انتخاب شدند. در پژوهش حاضر، به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری روایی این پرسش‌نامه به‌طور جداگانه برای هر بعد با انجام تحلیل عامل تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در ادامه گزارش می‌آید.

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

جدول ۴: نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

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

همچنان‌که ملاحظه می‌شود، نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهد که (K-S) به‌دست‌آمده 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 به‌منظور 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 باصرفه‌ترین روش تبیین واریانس مشترک زیربنایی یک ماتریس همبستگی را مشخص می‌کند. درحالی‌که 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 نه. به‌طور کلی برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد که به‌اختصار طبق جدول ۴ شرح داده شده است. در این پژوهش از شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، نیکویی برازندگی^۱ (GFI)، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش^۲ (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۳ (RMSEA) استفاده شده است.

1. Goodness of fit index
2. Adjusted Goodness of Fit Index
3. Root Mean Square Error of Approximation



جدول ۵: شاخص‌های برازش الگو

شاخص ها	نام شاخص	اختصار	برازش قابل قبول
شاخص های 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
شاخص های 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

براون و کادوک توصیه کرده‌اند که جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) که استیگر (۱۹۹۰) به‌عنوان 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 نشان‌دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است و مدل‌های با ضریب ۱/۰ یا بیشتر، برازش ضعیفی دارند. براون و کادوک (۱۹۹۲) با معرفی شاخص‌های برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل‌شده برازندگی (AGFI) نشان دادند که مدل تا چه حد نسبت به نبود آن، برازندگی بهتری دارد. بر پایه قرارداد، این دو مقدار باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ 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. گفتنی است که برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

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 کتاب‌ها، مقالات، رساله‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی استفاده شد. گام دوم گردآوری اطلاعات در خصوص پرسش‌های پژوهش است که محقق برای بررسی پرسش‌های پژوهش در روش آمیخته می‌بایست داده‌های لازم را جمع‌آوری نماید. روش گردآوری داده‌ها باید با نوع

طرح پژوهشی مطابقت داشته باشد. روش‌های گردآوری داده‌ها بر حسب پرسش‌ها و نمونه مورد نظر می‌تواند متفاوت باشد. این روش‌ها در تحقیقات کیفی و کمی با یکدیگر تفاوت دارند. در این بخش پژوهش، برای سنجش متغیرهای الگوی داده بنیاد از یک پرسش‌نامه چندماده‌ای پژوهشگرساخته مبتنی بر یافته‌های بخش کیفی استفاده شده است. این پرسش‌نامه به کمک فن دلفی (طی ۲ مرحله) مورد تأیید خبرگان قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۶ بعد، ۱۷ مؤلفه و ۶۱ شاخص می‌باشد که در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مشارکت مدارس برای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و

مدیریت سند تحول بنیادین

مؤلفه	ردیف	شاخص
	۱	مدیریت تحولی
	۲	برنامه‌محوری
	۳	استلزامات حقوقی
	۴	جامع‌نگری
	۵	پیش‌بینی بودجه سالانه مورد نیاز
	۶	پیش‌بینی منابع مالی
	۷	ساماندهی نیروی انسانی
	۸	پیش‌بینی فضا و تجهیزات
برنامه‌ریزی راهبردی	۹	شناسایی قوت‌ها و ضعف‌ها
	۱۰	بررسی فرهنگ مدرسه و محله
قلمرو مشارکت	۱۱	گفتمان‌سازی
	۱۲	تدوین CPM برنامه‌ها
	۱۳	آگاهی بخشی به ذینفعان
	۱۴	مدرسه محور محله
	۱۵	مدیریت مشارکتی
	۱۶	جلب اعتماد همگانی
	۱۷	افزایش بهره‌وری
	۱۸	بهبودی آموزش
	۱۹	آموزش تحولی
راهبری آموزشی و تربیتی	۲۰	پژوهش محوری
	۲۱	ظرفیت‌گرایی

مؤلفه	ردیف	شاخص
	۲۲	خردگرایی جمعی
	۲۳	تنوع‌گرایی
	۲۴	فرصت‌های اجتماعی
	۲۵	پایش و مراقبت مستمر
	۲۶	ایجاد روحیه مشارکت و تعاون
	۲۷	انعطاف‌گرایی
	۲۸	متوازن‌سازی
	۲۹	تقویت باورهای دینی
	۳۰	برقراری عدل و احسان
	۳۱	ساده‌سازی آموزش
	۳۲	واقع‌گرایی
	۳۳	تعامل‌گرایی
	۳۴	تعادل‌گرایی
	۳۵	رشدشناسی
	۳۶	خودارزیایی مستمر
	۳۷	توانمندسازی معلمان
	۳۸	تقویت مشارکت معلمان
	۳۹	اخلاقیت و نوآوری
راهبری منابع انسانی	۴۰	شایسته‌سالاری
	۴۱	اعتماد عمومی
قلمرو	۴۲	نظارت بر عملکرد
مشارکت	۴۳	آگاهی‌بخشی
	۴۴	بهینه‌سازی فضا
	۴۵	به‌روزرسانی منابع
راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی	۴۶	بسیج منابع
	۴۷	جلب مشارکت‌های مردمی
	۴۸	درآمدزایی
مبنای مشارکت	۴۹	رویه‌های رسمی سیستم (شورای مدرسه - شورای معلمان - شورای دانش‌آموزی - شورای مالی - انجمن اولیا و مربیان)

مؤلفه	ردیف	شاخص
مشارکت غیررسمی	۵۰	پیشنهاد‌های غیررسمی (مشارکت بر مبنای پیشنهادها و نظرات غیررسمی)
سطح استراتژیک	۵۱	مشارکت از طریق اطلاع رسانی
سطح هماهنگی	۵۲	مشارکت در تعیین عملیات مشخص در سیاست‌ها
	۵۳	مشارکت در تبیین وظایف و تقسیم کار
سطح عملیاتی	۵۴	مشارکت در تعیین زمان‌بندی اجرای برنامه‌ها
	۵۵	مشارکت در پیگیری‌ها و مکاتبات
مشارکت مستقیم	۵۶	تعامل مستقیم عوامل سهیم و مؤثر تربیت
مشارکت غیرمستقیم	۵۷	مشارکت بر مبنای نمایندگی
	۵۸	مشارکت تمامی عوامل سهیم و مؤثر تربیت
تمام عوامل تربیت	۵۹	مشارکت نمایندگان عوامل تربیت
	۶۰	مشارکت اساتید، نخبگان، متخصصان
عدم مشارکت	۶۱	تصمیم‌گیری توسط شخص مدیر
مشارکت جزئی	۶۲	مشارکت بر مبنای پیشنهادها و مشورت
	۶۳	ارائه آزادی عمل به عوامل تربیت

منظور از روایی یک تحقیق، میزان دقت شاخص‌ها و معیارهایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده‌اند. اعتبار ابزار مذکور (پرسش‌نامه) از طریق آلفای کرونباخ و روایی آن از طریق روایی محتوایی و تأییدی انجام شده است. در مرحله کمی این پژوهش، برای بررسی پرسش‌نامه شناسایی ابعاد، مؤلفه‌های مشارکت مدارس در راستای عملیاتی نمودن زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین، از روایی محتوایی تأییدی (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 است و به این دلیل که از ۰/۷ بیشتر است، می‌توان بیان کرد که پرسش‌نامه از اعتبار بالایی برخوردار است.

جدول ۷: روایی و اعتبار ابعاد و مؤلفه‌های الگوی مشارکت مدارس

ابعاد	روایی	اعتبار	مؤلفه‌ها	روایی	اعتبار
قلمرو مشارکت	۰/۸۵	۰/۹۳	برنامه‌ریزی راهبردی	۰/۷۹	۰/۸۸

ابعاد	روایی	اعتبار	مؤلفه‌ها	روایی	اعتبار
			راهبری آموزشی و تربیتی	.۸۱	.۸۵
			راهبری منابع انسانی	.۸۰	.۸۲
			راهبری منابع مالی، تجهیزاتی و فیزیکی	.۷۶	.۸۶
مبنای مشارکت	.۷۶	.۹۰	مشارکت رسمی	.۸۰	.۹۰
			مشارکت غیررسمی	.۸۲	.۹۱
			سطح استراتژیک	.۷۳	.۹۳
سطح مشارکت	.۷۵	.۸۹	سطح هماهنگی	.۷۱	.۹۰
			سطح عملیاتی	.۷۵	.۸۹
فرم مشارکت	.۷۲	.۸۶	مشارکت مستقیم	.۸۰	.۹۰
			مشارکت غیرمستقیم	.۸۳	.۹۲
			تمام عوامل تربیت	.۷۹	.۸۹
حدود مشارکت	.۷۳	.۹۰	گروه‌های خاص	.۷۵	.۸۲
			کارشناسان متخصص	.۸۰	.۸۶
			عدم مشارکت	.۷۹	.۸۲
درجه مشارکت	.۸۱	.۹۱	مشارکت جزئی	.۷۲	.۸۳
			مشارکت کامل	.۷۳	.۸۹

در این بخش، علاوه بر روش‌های مرسوم آمار توصیفی مانند رسم جداول توزیع فراوانی، رسم نمودارها و رسم جداول مشخصه‌های آماری، از آزمون آماری موسوم به تحلیل عاملی تأییدی برای تدوین الگوی مقدماتی مشارکت مدارس دوره متوسطه شهر تهران، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن استفاده شده است. قدیمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین روش آماری برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون و مشاهده شده، تحلیل عاملی است. در این رویکرد تحلیل داده‌ها، محققان کوواریانس میان یک مجموعه از متغیرهای مشاهده شده را به منظور گردآوری اطلاعات درباره سازه‌های زیربنایی یا عامل‌های آنها بررسی می‌کنند. تحلیل عاملی تأییدی، زمانی استفاده می‌شود که پژوهشگر دانش زیادی از سازه مکنون زیربنایی دارد. پژوهشگر بر اساس دانش نظری، تحقیق تجربی و مطالعات پیشین، فرض می‌کند بین متغیرهای مشاهده شده و عامل‌های

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 شش‌گانه "قلمرو مشارکت، مبنای مشارکت، سطح مشارکت، فرم مشارکت، حدود مشارکت و درجه مشارکت" به دست آمده است. یافته به دست 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 ایران‌نژاد (۱۳۷۷)، محمدرضایی (۱۳۷۸)، پرویزیان (۱۳۸۰)، نعمتی و غفاریان‌پناه (۱۳۹۷)، جهانیان (۱۳۸۹) و رهنوردآهن (۱۳۷۷)، همخوانی دارد.

بعد اول: قلمرو مشارکت

با ۴ مؤلفه و ۴۸ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به دست آمده است. ادراک رسالت و ارزش‌های فلسفی مدیریت مدرسه و همچنین تدوین اهداف کوتاه، میان 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 فرایند آموزشی با بهره‌گیری از مفاد و آموزه‌های سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، بهره‌گیری عوامل مؤثر از نتایج اقدام‌پژوهی‌های مرتبط با امور مدرسه در فرایند تعلیم و تربیت، ساده‌سازی آموزش از طریق نزدیک‌سازی آن به زندگی واقعی متربیان، فراهم کردن تجربیات متربیان متناسب با شرایط رشدی آنان و خودارزیابی و پاسخگویی مستمر راهبر آموزشی و تربیتی با انجام ارزشیابی‌های مستمر، ارتقای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فردی و حرفه‌ای معلمان و کارکنان از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی و آگاهی‌بخشی به آنها (توانمندسازی)، تقویت زمینه‌های مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها با بهره‌گیری از سیاست‌های تشویقی، گسترش و تعمیق اعتماد و اطمینان خاطر کارکنان مدرسه با تحقق وعده‌ها و انتظارات آنان، راهبری عوامل مؤثر از طریق تبیین اهداف و اصول تعلیم و تربیت ضمن نظارت و پایش عملکرد آنان به‌طور مستمر، بهینه‌سازی فضا و تجهیزات، انجام تعمیرات و جلوگیری از استهلاک تجهیزات و فضا، جلب و

جذب مشارکت‌های مردمی، خیرین مدرسه‌یار، نهادها و سمن‌ها و بررسی راهکارهای قانونی درآمدزایی در مدرسه، اشاره نمود.

بعد دوم؛ مبنای مشارکت

این بعد با ۲ مؤلفه و ۲ شاخص به‌دست آمده است. یکی از ابعاد کلیدی مشارکت، رسمی یا غیررسمی بودن سیستم است. تصمیم‌گیری مشارکتی ممکن است به‌طور رسمی شکل بگیرد یا اینکه به‌طور غیررسمی در روابط بین افراد نمود پیدا کند (میسی و پیترسون^۱، ۱۹۸۹). مشارکت رسمی به سیستمی اشاره دارد که در آن مقررات به‌طور صریح رویه‌های تصمیم‌گیری را که از طریق آن افراد می‌توانند در تصمیمات سهمی داشته باشند مشخص می‌کند. این رویه‌ها به‌طور رسمی در سازمان‌ها تعریف شده‌اند و ممکن است شامل انتخابات، رویه‌های رفاندوم، شوراهای تصمیم‌گیری، گروه‌های رهبری، تیم‌های طراحی و مانند اینها باشد. مشارکت غیررسمی: سرپرستان شخصاً به پیشنهادها و نظریات زیردستان ارجح می‌نهند و چنین سیستمی در مقررات سازمانی پیش‌بینی نشده است (داچلر و ویلپرت^۲، ۱۳۷۸).

بعد سوم؛ سطح مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده است. دیگر بعد مشارکت، سطح سازمانی است که در آن تصمیم‌گیری اتفاق می‌افتد. همه سازمان‌ها دارای همه سطوح مشارکت نیستند. سازمان‌های کوچک ممکن است فقط دو سطح داشته باشند در مقابل سازمان‌های بزرگ دارای سطوح بیشتری هستند. برای نویسندگانی چون لوریج^۳ (۱۹۷۷) مدیریت مشارکتی می‌تواند در سطح استراتژیک، در سطح هماهنگی، در سطح مدیریت میانی و در سطح مدیران و سرپرستان عملیاتی پیاده شود.

-
1. Macy & Peterson
 2. Dachler, Peter, H. & Wilpert Bernhard
 3. Loveridge. R.

بعد چهارم؛ فرم مشارکت

با ۲ مؤلفه و ۲ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست‌آمده است. مشارکت در تصمیم‌گیری ممکن است از طریق درگیری مستقیم کارکنان یا نمایندگان انتخابی آنها صورت گیرد. در مشارکت مستقیم، تمام کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری وارد می‌شوند و مشارکت کنندگان درباره موضوع‌های مرتبط کاری گفت‌وگو می‌کنند و نفوذ عوامل خارجی به‌طور طبیعی وجود ندارد. در مشارکت غیرمستقیم تنها نمایندگان کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری شرکت می‌کنند (رهنورد آهن، ۱۳۷۷).

بعد پنجم؛ حدود مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده است. این بعد از مشارکت به دامنه افرادی که در یک سیستم مشارکتی درگیر می‌شوند، اشاره دارد. حدود مشارکت بدین معناست که چقدر مشارکت در بین نیروهای کار یک سازمان گسترش یافته است (واکر، ۱۹۷۴). مشارکت ممکن است تنها کارشناسان، گروه‌های خاص و یا تمام کارکنان یک سازمان را پوشش دهد.

بعد ششم؛ درجه مشارکت

با ۳ مؤلفه و ۳ شاخص به‌دست آمده است. درجه مشارکت میزان نفوذ و کنترلی است که کارکنان در تصمیم‌گیری سازمان اعمال می‌کنند. پیوستار مشارکت از صفر شروع و با گذشتن از درجات مختلف مشاوره، به مشارکت کامل ختم می‌شود. مشارکت ممکن است از ارائه صرف یک عقیده، شروع و به عضویت در یک گروه کاری که دارای اختیار تصمیم‌گیری روی مسئله خاصی است ختم شود (بلاسکو و آلتو، ۱۹۶۹). به‌طورکلی درجات مشارکت را می‌توان در سه طبقه عمده: "عدم مشارکت، مشارکت جزئی و مشارکت کامل" تقسیم بندی کرد. یافته‌های مرتبط با مؤلفه‌های سازنده هر یک از ابعاد مشارکت در مدارس برای اجرای زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به شرح زیر است:

شناسایی ۱۷ مؤلفه طی دو مرحله کیفی و کمی صورت پذیرفت. مؤلفه‌های به‌دست‌آمده 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 مشارکت میانی و سطح مشارکت 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)، آباتول (۲۰۱۰)، فیکاج (۲۰۱۱)، کاوالچوک و اسکولدو (۲۰۱۴)، قهرمانی (۱۳۷۰)، مک فارلند به نقل از سعادت (۱۳۷۲)، فیش بین و وروم به نقل از رفیع پور (۱۳۷۲)، برمر (۱۳۷۴)، جهانگرد (۱۳۷۵)، جهانگردی (۱۳۷۵)، رنجه بازو و زال (۱۳۷۵)، سمیع‌آذر (۱۳۷۶)، مجدفر (۱۳۷۶)، قاسمی‌پویا (۱۳۷۷)، کریمی‌جشنی (۱۳۷۸)، عبادی (۱۳۷۹)، عابدی (۱۳۷۹)، آهنگران (۱۳۷۹)، محمدی (۱۳۷۹)، پرویزیان (۱۳۸۰)، سرگلزایی (۱۳۸۲)، عباسی (۱۳۸۵)، نجفی (۱۳۸۵)، ندری (۱۳۸۶)، مظفر و شکاری‌بادی (۱۳۸۶)، فلندری (۱۳۸۶)، جهانیان (۱۳۸۸)، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، ساکی (۱۳۸۸)، نصراصفهان‌ی (۱۳۹۰)، عزیزی (۱۳۹۰)، افضل‌خانی و عبدی‌پاکروان (۱۳۹۲)، پیروانی‌نیا (۱۳۹۲)، صالحی‌عمران و حسن‌زاده بارانی (۱۳۹۴)، یوسف‌نیا (۱۳۹۴)، محسن دیبائی و نجفی (۱۳۹۵)، پیراهری (۱۳۹۵) مطابقت دارد و نسبت به مبانی نظری به تعداد مؤلفه‌ها اضافه شده است.

درخصوص شاخص‌های سازنده هریک از مؤلفه‌های 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 تأیید قرار گرفت. یافته به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون محسنی تبریزی (۱۹۹۰)، گرشبرگ (۱۹۹۹)، هلی (۲۰۰۱)، هاروی و سندرز (۲۰۰۲)، وارن (۲۰۰۵)، میرکمالی (۱۳۷۵)، قاسمی‌پویا (۱۳۸۰)، فقهی‌فرهمند (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 نتیجه‌گیری

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

از سویی پژوهشگر در انجام این پژوهش با محدودیت‌های زیر روبه‌رو بود:

۱- ابهام در مفاهیم به کاررفته 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 مخاطبان هرکدام براساس برداشت خویش از مفهوم برنامه‌های زیرنظام راهبری و مدیریت، پیرامون چهارچوب مفهومی مشارکت، اظهارنظر نمودند.

۲- گستردگی موضوع و تعدد و تنوع ابعاد و مؤلفه‌های تحقیق مشکل دیگری بود که فراروی محقق قرار داشت. پژوهش صورت‌گرفته با یک عنوان پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته است، اما به‌راحتی قابل تقسیم به چندین عنوان پژوهشی مستقل است.

بدیهی است که این گستردگی ابعاد و مؤلفه‌ها، زمان‌بر و نیازمند منابع متعدد و صرف انرژی زیادی است.

با توجه به اهمیت موضوع مشارکت در آموزش و پرورش، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه

می‌شود:

۱- پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به مدد شاخص‌های احصا شده این پژوهش، برنامه‌ریزی سالانه مدرسه را به‌منظور عملیاتی کردن سند تحول بنیادین، بر اساس ابعاد و مؤلفه‌ها قرار دهند.

۲- به‌منظور فرهنگ‌سازی، توسعه و بسط امر مشارکت در آموزش و پرورش، طراحی و برگزاری کارگاه و دوره‌های آموزشی استاندارد در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش؛ در راستای آشنایی مدیران با ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت، به‌عنوان نیاز مدیران در نظام آموزشی کشور، پیشنهاد می‌شود.

منابع

- Abili, Kh. Naderi, A. Oraee Y.B. Nastizae, N. (2013). Designing a participatory management model. Case study of Zahedan City schools. *Public management Research*. The sixth year. Number twenty-one, Fall 2013: 101-122. (Text in Persian).
- Afkhami, K. Salavati, A. Ahmadi, K. Irandoost, M. (2019). Explain the concept pf organizational participation and present its evaluation model in government organizations. *Quarterly Journal of General Policy in Management*. Tenth year. No. 36. (Text in Persian).
- Arnestein, 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.
- Bayat, M. and Ghaffari, A. (2020). Deputy of Socio-Cultural Research of the Islamic Consultative Assembly. Obstacles to the Implementation of the Document of Fundamental Change in Education. *Office of Education and Culture Studies of the Islamic Consultative Assembly*. (Text in Persian).
- Birkinshaw, J. Hamel, G. J. Mol, Management Innovation. *Academy of management Review* 2008; vol.33, No.4,825-845.
- Bozorgi, K. and Daneshpoor, N. (2005). An Attitude on the Dimensions of Participation in Education. *Cultural Studies Office of the Education and Research Commision of the Islamic Consultative Assembly*. Serial number 7489. (Text in Persian).
- Dorri, N. (1990). *People's Participation in Economic Activities (an analysis of concepts and methods)*, Master Thesis of Imam Sadegh University. Tehran. (Text in Persian).

- Ghasemi, P. I. (2003). *Public Participation in Education*. Tehran: Education Research Institute Publication. (Text in Persian).
- Dachler, Peter, H. and Wilpert Bernhard (1978)., Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in organizations: A Critical Evaluations, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, No. 1, pp. 1-39.
- Haghighi, M. (2012). The Role of Decentralization and Delegation in the Structure of Education. *Journal of Educational Management Research*, 3(11), 57-74 (Text in Persian).
- Hooman, H. A. (2008). *Scientific Guide to Qualitative Research*. Tehran. Samt Publication. (Text in Persian).
- Hooshmand, S. and Fooladi, A. (2015). The role of Public Participation in the quality of Education. *The third Scientific Conference on Research in Educational Sciences and Psychology of Social and Cultural Injuries in Iran*. (Text in Persian).
- Jahani, R. (2009). Strategies of the Development of Participation in Instructional Branches from the Managers Point of View in Tehran City. *Educational Administration Research Quarterly*, 1(1), 113-130. (Text in Persian).
- Kamrani, M. Sadraee, M. Bayat, M. (2003). Examining Employees' Attitudes toward Behavior Proposing with the Logic of Planned Behavior Theory. Case Study: Tehran Regional Electricity Company. *Eleventh Conference and Fifth National Festival of Proposals*. (Text in Persian).
- Lock, E. A., Schweiger, D. M., "Participation in Decision-Making One More Look", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, 1979, pp. 265-339.
- M. Walker, R. Damanpour, F. A. Deveci, C. (2010) Management Innovation and Organizational Performance: The Mediating Effect of Performance Management, *JPART* 21:367-386. doi:10.1093/jopart/muq043,
- Mainzer, K. (2011). Interdisciplinarity and innovation dynamics. On convergence of research, technology, economy, and society, *Poiesis Prax* 7:275-289.
- Matin, N. (2012). The Need to Participate in Education: Shortcomings and Solutions. *Bi-Quarterly Journal of Society of Education*. Fall and winter 2012. No. 3. (Text in Persian).
- Mohammadi, A. Navid, A. M. Toorani, H. and Zolfaghari, R. (2020). Analysis of Competency Criteria of Education Staff Managers in the Level of Leadership and Management Subsystem: Report a Qualitative Study by the Responsible Author. *Journal of Human Resources Training and Development*. Spring 2020. No.24. Scientific Research. Isc/p.28.25-52. (Text in Persian).
- Molaei, A. M. (2016). Review and critique of the document of fundamental investigating the relationship between capability-based human resource management and Entrepreneurial Orientation on Organizational Performance with Respect to the Moderating Role of Bilateral Innovation. *Business Reviews*. No. 96. <http://sobhe-no.ir/newspaper/print/148/9/5039> (Text in Persian).
- Nastizayee, N. Abili, Kh. Naderi, A. and Oraee, Y.B. (2013). Designing a Participatory Management Model. Case Study: Schools in Zahedan City. *Public Management Research*. The sixth year. No.21. (Text in Persian).
- Navid, A. M. (2010). *Collection of Articles on the Pathology of Religious Education*. Tehran: School Publication. (Text in Persian).
- Navid, A. M. (2012). Managerial Requirements for Fundamental Change in Education. *Cultural Strategy Quarterly*. No. 17-18. P.299. (Text in Persian).

- 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.
- Peter, M. Senge. (2006) *Change dance*. Translated by Akbari, H. and Soltani, M. Tehran: Asia Publication. (Text in Persian).
- Rahnavard, A. F. (1998). *Dimensions of Participation in Decision making*. Excerpt from the author's doctoral dissertation defended at Flinders University in Australia. (Text in Persian).
- Rezvani, M. B. Toghraee, M. (2011). The Role of Organizational Social Capital in the Tendency to Organizational Innovation in Knowledge-based Companies. Case Study: Companies Located in Science and Technology Park of Tehran University. *Transformation Management Research Letter*. Third year. Issue 6, Fall and winter: 28-53. (Text in Persian).
- School Executive Regulations* (2000). Approved Session No. 652. Dated 2000.8.10. Higher Education Council. (Text in Persian).
- Schlegle, J. (1970)., "Forms of participative management", *Industrial Relations*, Vol.9. pp. 117-122
- Schlossberg, Marc A, and Elliot Shuford. (2005)"Delineating 'Public' and 'Participation.'" *PPGIS. URISA Journal* -15 : (2) 1626. <http://scholarsbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/2/1/1343/1794Schlossberg.pdf>.
- The program of Leading and Managing the Formal Public Education System* (2017). Higher Education Council. (Text in Persian).
- Theoretical Foundations of the Document of Fundamental Change in the Formal Public Education System of the Islamic republic of Iran*. (2011). p.367. http://www.shmoton.ir/my_doc/ihs/article/sarfasla/tahavol%20dar%20nezame%20tali m.pdf (Text in Persian).
- 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. (Text in Persian).

