

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

بهار ۱۳۸۹

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
پیشگفتار	۱۱
مقدمه	۱۵

فصل اول: کلیات خصوصی سازی در آموزش و پرورش

مقدمه	۱۹
۱-۱- تعاریف خصوصی سازی	۲۰
۲-۱- اهداف خصوصی سازی	۲۹
۳-۱- ضرورت خصوصی سازی در آموزش و پرورش	۳۰
۴-۱- نقش خصوصی سازی آموزش و پرورش در توسعه کشور	۳۴

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

مقدمه	۴۱
۲-۱- خصوصی سازی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا	۴۲
۲-۱-۱- نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا	۴۲
۲-۱-۲- پیشینه خصوصی سازی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا	۴۳
۲-۱-۳- مدل های خصوصی سازی در آموزش و پرورش	۴۴
۲-۱-۴- نتیجه گیری	۶۶

۶..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

- ۲-۲- خصوصی سازی آموزش در انگلستان ۷۶
- ۲-۲-۱- پیشینه خصوصی سازی آموزش در انگلستان ۷۷
- ۲-۲-۲- وسعت و اندازه آموزش خصوصی ۷۸
- ۲-۲-۳- مقایسه ویژگی های مدارس خصوصی با مدارس دولتی ۷۸
- ۲-۲-۴- مقایسه نتایج مدارس خصوصی و دولتی برای دانش آموزان ۷۹
- ۲-۲-۵- طرح های مشارکت بخش خصوصی و دولتی - آکادمی های شهر ۸۰
- ۲-۲-۶- برنامه آکادمی های شهر ۸۱
- ۲-۲-۷- برنامه کویپهای آموزش پیش دبستانی ۸۴
- ۲-۳- خصوصی سازی آموزش در جمهوری چک ۹۳
- ۲-۳-۱- نظام آموزشی تا سال ۱۹۸۹ ۹۳
- ۲-۳-۲- تغییرات نظام آموزشی ۹۶
- ۲-۳-۳- مدارس غیردولتی ۹۸
- ۲-۴- خصوصی سازی آموزش در چین ۱۰۵
- ۲-۴-۱- دوران پیش از سال ۱۹۴۹ ۱۰۶
- ۲-۴-۲- دوران پس از سال ۱۹۴۹ ۱۳۰
- ۲-۴-۳- تعریف مدارس خصوصی ۱۳۲
- ۲-۴-۴- بافت احیای مدرسه خصوصی ۱۳۲
- ۲-۴-۵- جو قوانین و مقررات ۱۳۷
- ۲-۴-۶- توسعه مدارس خصوصی ۱۳۹
- ۲-۴-۷- اشکال مختلف مدارس خصوصی ۱۴۰
- ۲-۴-۸- سرمایه گذاران در مدارس خصوصی ۱۴۱
- ۲-۴-۹- تأمین منابع مالی در آموزش ۱۴۲
- ۲-۴-۱۰- نگرانی های ناشی از مدارس خصوصی ۱۴۴
- ۲-۴-۱۱- نتیجه گیری ۱۴۶
- ۲-۵- خصوصی سازی آموزش و پرورش در ساحل عاج ۱۴۷
- ۲-۶- خصوصی سازی آموزش در شیلی ۱۴۹
- ۲-۶-۱- پیشینه اصلاحات آموزشی در شیلی ۱۵۰

فهرست مطالب ۷

۲-۶-۲- برنامه پته‌های آموزشی	۱۵۳
۲-۶-۳- مبانی برنامه پته آموزشی شیلی	۱۵۳
۲-۶-۴- ویژگی‌های برنامه پته آموزشی شیلی	۱۵۴
۲-۶-۵- ارزش پته‌های آموزشی	۱۵۵
۲-۶-۶- اجرای برنامه پته آموزش شیلی	۱۵۵
۲-۶-۷- ارزشیابی برنامه پته‌های آموزشی	۱۵۷
۲-۶-۸- برنامه پته آموزش شیلی بعد از فروپاشی رژیم نظامی	۱۶۵
۲-۶-۹- نتایج پژوهش‌های کارنوی و مک ایوان	۱۶۵
۲-۶-۱۰- نتیجه‌گیری	۱۷۲
۲-۷- خصوصی سازی آموزش در کلمبیا	۱۷۴
۲-۷-۱- ویژگی برنامه پته در کلمبیا	۱۷۶
۲-۷-۲- مشارکت دولت مرکزی با دولت محلی	۱۷۶
۲-۷-۳- شرایط لازم برای ورود به برنامه: مدرسه و دانش‌آموزان	۱۷۷
۲-۷-۴- اجرای برنامه، هزینه‌ها و تأمین منابع مالی	۱۷۸
۲-۷-۵- اندازه و میزان پوشش برنامه	۱۷۹
۲-۷-۶- کیفیت در مدارس تحت پوشش پته و مدارس غیرپته‌ای	۱۸۰
۲-۷-۷- نتایج ارزشیابی برنامه پته آموزشی کلمبیا	۱۸۲
۲-۸- خصوصی سازی آموزش در هلند	۱۸۵
۲-۸-۱- انواع مدارس و اداره کنندگان آنها	۱۸۶
۲-۸-۲- تأمین منابع مالی آموزش	۱۸۸
۲-۸-۳- پاسخگویی مدارس و افشای نتایج پیشرفت تحصیلی	۱۹۲
۲-۸-۴- مقایسه عملکرد مدارس خصوصی با مدارس دولتی	۱۹۵
۲-۸-۵- پیشرفتهای اخیر در آموزش هلند: حرکت به سمت خودگردانی و تمرکززدایی	۱۹۵
۲-۸-۶- جمع بندی، نتیجه گیری و درسهای آموخته شده	۱۹۶
۲-۹- خصوصی سازی آموزش در هند	۱۹۸
۲-۹-۱- بخش آموزش دولتی و خصوصی در هند	۱۹۸

۸..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

- ۲-۹-۲- سهم بخش آموزش خصوصی در مقایسه با بخش دولتی ۲۰۰
- ۲-۹-۳- رشد آموزش خصوصی ۲۰۱
- ۲-۹-۴- کارایی درونی و اثربخشی نسبی مدارس دولتی و خصوصی ۲۰۲
- ۲-۹-۵- هزینه‌های نسبی مدارس دولتی و خصوصی ۲۰۴
- ۲-۹-۶- مشارکت بخش خصوصی خصوصی و دولتی در آموزش هند ۲۰۶
- ۲-۹-۷- آزادی انتخاب آموزش در قوانین مربوط به اصلاحات آموزشی در هند ۲۰۹
- ۲-۹-۸- نتیجه گیری ۲۱۱
- ۲-۱۰- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری کلی ۲۱۲
- ۲-۱۰-۱- نتایج کلی بررسی تجارب کشورهای منتخب ۲۱۲
- ۲-۱۰-۲- روشها و شکلهای مشارکت بخش خصوصی در آموزش کشورهای منتخب ۲۱۷

فصل سوم: بررسی نقاط قوت و ضعف روش‌های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور و تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده آن

- مقدمه ۲۳۱
- بخش اول: روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش و نقاط قوت و ضعف آنها ۲۳۵
- ۳-۱- مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی (اسناد و مدارک موجود در کشور) ۲۳۷
- ۳-۱-۱- روند تحولات مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش رسمی کشور ۲۳۷
- ۳-۱-۲- پیشینه پژوهش: مقایسه مدارس غیرانتفاعی و دولتی در آینه پژوهشها و اخبار ۲۴۹
- ۳-۲- مطالعه میدانی (نظر سنجی در باره روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور) ۲۶۱
- ۳-۳- نتیجه‌گیری ۲۷۰
- بخش دوم: تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش کشور ۲۷۵
- ۳-۴- مطالعه میدانی (نظر سنجی درباره عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش کشور) ۲۷۷
- ۳-۵- نتیجه‌گیری ۲۸۰

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

مقدمه	۲۸۷
۱-۴- مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش	۲۸۸
۱-۱-۴- چارچوب فلسفی و آرمانی مدل (فلسفه و اهداف مدل)	۲۸۸
۲-۱-۴- چارچوب مفهومی مدل	۲۸۹
۳-۱-۴- چارچوب اجرایی مدل (سازوکارهای اجرایی)	۲۹۲
۴-۱-۴- چارچوب نهادی و ساختاری	۲۹۷
۵-۱-۴- شمای کلی مدل پیشنهادی	۲۹۹
۲-۴- جمع بندی، نتیجه گیری و دلایل انتخاب مدل	۳۰۰
پیوستها	۳۰۷
منابع	۳۲۵

پیشگفتار

امروزه به عقیده اقتصاددانان اهمیت نیروی انسانی در شکوفایی و رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی جوامع بیشتر از سایر عوامل تولید می‌باشد. چرا که عوامل انسانی می‌توانند با در اختیار گرفتن سرمایه و سایر عوامل و تعیین ترکیب بهینه و استفاده مؤثر از آنها و ایجاد زمینه‌های تغییر و تحول و نوآوری موجبات تسهیل و تسریع رشد و شکوفایی جوامع را فراهم کنند.

آموزش نیروی انسانی از با ارزش‌ترین سرمایه‌گذاریها در سطح ملی است. بدون شک کشوری که بتواند ساختارها و شیوه‌های آموزش منابع انسانی خود را بهتر سازماندهی نماید و موجبات بارور شدن استعدادها، ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و خلاقیت‌های نیروی انسانی خود را فراهم کند در آینده بهتر می‌تواند رفاه اجتماعی مردم خود را تأمین نماید. کمبود سرمایه‌گذاری در سرمایه‌های انسانی و عدم ارائه خدمات آموزشی مناسب به آنان از عوامل اصلی پائین بودن سطح رشد اقتصادی در بسیاری از کشورهای در حال توسعه است و تنها زمانی می‌توان به کارایی و بهره‌وری نیروی انسانی و در نتیجه رشد و توسعه اقتصادی این کشورها امیدوار بود که تغییرات اساسی در شیوه ارائه آموزش به نیروی انسانی خود بوجود آورند.

از طرف دیگر یکی از مسائل مهم و بحث برانگیز در آموزش، نقش دولت و حوزه دخالت آن در ارائه خدمات آموزشی است. این امر بخصوص با توجه به لزوم کاهش حجم فعالیت‌های دولت و واگذاری فعالیتهای قابل واگذاری به بخش خصوصی بر اساس سیاست‌های کلی ابلاغی اصل ۴۴ قانون اساسی دارای اهمیت شایانی می‌باشد. بعلاوه بدلیل

۱۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

هزینه‌بر بودن تأسیس، ادامه فعالیت و نیاز به سرمایه‌گذاری بالای نیروی انسانی و فیزیکی از یک سو و افزایش تقاضای اجتماعی برای آموزش و پرورش و نارضایتی از خدمات آموزشی موجود از سوی دیگر، لازم است مشارکت بخش خصوصی در این حوزه بیشتر مورد توجه قرار گیرد. استفاده از مشارکت بخش خصوصی در اشکال و اندازه‌های مختلف، شکل‌گیری مدل‌ها، روش‌ها و برنامه‌های متعدد در بخش آموزش بسیاری از کشورهای جهان نیز سندی بر این مدعا است. مطالعه تجربه این کشورها و نتایج حاصل از خصوصی-سازی در کشورهای پیشرو در این زمینه می‌تواند در تدوین سیاست‌های مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور، اثر بخشی بیشتر اجرای این سیاستها و همچنین رفع نگرانیهای احتمالی و دغدغه‌های موجود در این خصوص بسیار مفید باشد. هرچند در تهیه الگوی مناسب خصوصی‌سازی آموزش و پرورش در کشور باید به تفاوت شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی با سایر کشورها دقت فراوانی نمود. بعلاوه اینکه بخش آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین بخشهای موجود در هر کشور به جزء اثرات صریح و آشکار، آثار ضمنی و غیر ملموسی در کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت به‌همراه داشته و هرگونه سیاستگذاری و تغییر ساختاری در این بخش بخاطر ارتباط تنگاتنگ آن با سایر بخشهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌تواند آثار عمیق و غیر قابل برگشتی در همه این بخشها از خود به جا بگذارد.

با توجه به موارد یاد شده و وظایف محوله و مسئولیت سازمان خصوصی‌سازی در امر خصوصی‌سازی در کشور، این سازمان به منظور فراهم آوردن بستر مناسب برای خصوصی-سازی آموزش و پرورش در کشور و توسعه شرکت بخش خصوصی در این حوزه، اقدام به سفارش طرح پژوهشی با عنوان "ارائه مدلی مناسب برای خصوصی‌سازی آموزش و پرورش در ایران" نمود. کتاب پیش‌رو حاصل این پژوهش است که توسط پژوهشکده امور اقتصادی وزارت امور اقتصادی و دارایی انجام گردیده و در صدد است تا ضمن انعکاس نتایج حاصل از پژوهش انجام یافته، لزوم تغییر در ارائه خدمات آموزشی از بخش دولتی به بخش خصوصی را نشان داده و در این خصوص به ارائه مدلی متناسب با شرایط کشور بپردازد. امید است که این کتاب بتواند در شکل‌گیری فرآیند مناسب‌تر خصوصی‌سازی آموزش و پرورش در کشور ما را یاری رساند و ابهاماتی را که در زمینه موفقیت این طرح

وجود دارد، مرتفع نماید. مطالعه این کتاب را به اساتید، صاحب‌نظران و کلیه دست‌اندرکاران این فرآیند توصیه می‌نمایم.

در پایان لازم است از زحمات ارزشمند سرکار خانم دکتر پیوش جعفری، پژوهشگر طرح پژوهشی و همچنین زحمات مدیر مطالعات و برنامه‌ریزی و همکاران این مدیریت که در مراحل تألیف، ویرایش و انتشار این کتاب نهایت مساعی را نمودند، سپاسگزاری نمایم.

حیدری کرد زنگنه

معاون وزیر امور اقتصادی و دارایی و

رئیس هیأت عامل سازمان خصوصی‌سازی

مقدمه

رشد روز افزون جمعیت و تقاضای فزاینده برای آموزش و ارتقای کیفیت آن از یک سو و محدودیت شدید منابع مالی دولتی، سیر نزولی سهم آموزش و پرورش از درآمد ملی در چهار دهه گذشته (دهه ۵۰، ۳۰-۲۵٪، دهه ۶۰، ۲۵-۲۰٪، دهه ۷۰، ۲۰-۱۵٪ و دهه هشتاد، ۱۲-۸٪ از کل بودجه) و کسری ۲۷ درصدی بودجه آموزش و پرورش در ۲/۵ دهه گذشته (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۸۳) از سوی دیگر منجر به عدم تعادل میان ظرفیت امکاناتی آموزش و پرورش در مقابل انتظارات متعدد و متنوع جامعه شده است. به علاوه نارضایتی‌های موجود از کیفیت و کارایی نظام آموزشی، ناکافی بودن پاسخگویی به نیازها و تقاضاهای جامعه و ضرورت اجرای سیاستهای اصل ۴۴ قانون اساسی، توسعه مشارکت بخش خصوصی را در آموزش و پرورش ضروری می‌سازد.

انتظار می‌رود خصوصی‌سازی آموزش و پرورش، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت، با ایجاد یک بازار رقابتی در قلمرو یاددهی و یادگیری به کارایی بیشتر در استفاده از منابع منتهی شود. همچنین به نظر می‌رسد به دنبال خصوصی‌سازی، توجه به سلايق و انتخابهای افراد جامعه بیشتر شود، حساسیت عمومی نسبت به آموزش و پرورش در جهت طلب پاسخگویی بیشتر از ارائه‌دهندگان خدمات افزایش یابد و در نتیجه، کیفیت آموزش ارتقا یابد. اما خصوصی‌سازی در صورتی می‌تواند کارایی و کیفیت مورد نظر را محقق سازد که از مدیریت و نظارت کافی و مناسب برخوردار باشد و چنانچه تمهیداتی اندیشیده نشود خصوصی‌سازی ممکن است به افت کیفیت، بروز نابرابریها و بحرانهای مختلف منتهی گردد. اگرچه استفاده از تجربه سایر کشورهای پیشگام در تدوین سیاستهای مشارکت بخش

خصوصی در آموزش و پرورش کشور مفید است؛ اما ویژگیهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی متفاوت ایران با این کشورها، کاربرد همه جانبه این تجربیات را با محدودیت مواجه می‌کند و تدوین الگویی متناسب با شرایط کشور را ضروری می‌سازد.

این کتاب یافته‌های پژوهشی را ارائه می‌دهد که با توجه به ضرورت‌های فوق اجرا شده است. پژوهش مذکور در سه مرحله اصلی بررسی تجارب مختلف کشورهای منتخب جهان؛ بررسی وضع موجود (نقاط قوت و ضعف روش‌های فعلی مشارکت بخش خصوصی و عوامل پیش برنده و بازدارنده)، و ترسیم وضع مطلوب (ارائه مدل پیشنهادی برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش) انجام شده است. وضع موجود از طریق اجرای دو پرسشنامه (پرسشنامه باز برای تعیین نقاط قوت و ضعف روش‌های فعلی، و پرسشنامه بسته پاسخ برای تعیین عوامل بازدارنده و پیش برنده) بین مدیران و مسئولان آموزش و پرورش، مدیران، معلمان و والدین دانش‌آموزان کشور (شش استان که به طور تصادفی انتخاب شده بودند)، مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های حاصل از پرسشنامه اول با روش‌های تجزیه و تحلیل کیفی و آمار توصیفی، و داده‌های پرسشنامه دوم با روش‌های آمار توصیفی (فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (مجذور کای و میزان اثر) مورد تحلیل قرار گرفت. براساس جمع‌بندی و تلفیق یافته‌های حاصل از مطالعه تجربه کشورهای منتخب جهان و وضعیت موجود کشور، مدلی مشتمل بر چهار بخش اصلی شامل: ۱) چارچوب فلسفی (فلسفه و اهداف مدل)، ۲) چارچوب مفهومی شامل اصول و روش‌های خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش، ۳) چارچوب اجرایی (سازوکارهای اجرای مدل) و ۴) چارچوب نهادی و ساختاری تدوین گردید و میزان آمادگی کشور برای توسعه مشارکت بخش خصوصی و تناسب مدل پیشنهادی از دیدگاه متخصصان مورد بررسی قرار گرفت.

فصل اول

کلیات خصوصی سازی در آموزش و پرورش

مقدمه

مشارکت بخش خصوصی در ارائه خدمات پدیده جدیدی نیست. در طول تاریخ، در بسیاری از کشورهای جهان، بخش خصوصی به صورت محدود یا غالب نقشهایی را بر عهده داشته است. بسیاری از خدماتی که امروز توسط دولت ارائه می‌شود از جمله آموزش و پرورش، توسط بخش خصوصی یعنی افراد، سازمانهای مدنی و یا مراکز مذهبی ارائه می‌شده است. یعنی آنچه ما امروز خصوصی‌سازی می‌نامیم همانگونه که پیتز دراکر اشاره کرده است در واقع، همان خصوصی‌سازی مجدد^۱ است (دراکر، ۱۹۶۸ ص ۲۳۴). اما نارضایتی و ناامیدی از کیفیت خدمات ارائه شده توسط دولت و ناتوانی در پاسخ به تقاضاهای روز افزون مشتریان به تلاش برای بازگرداندن تولید و ارائه انواع کالاها و خدمات به بخش خصوصی منجر شده است.

لذا در دنیای امروز خصوصی‌سازی به عنوان یک ابزار سیاستی برای کاهش نقش دولت در ارائه خدمات در بخشهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است. در بخش آموزش نیز برای توسعه آموزش و به تبع آن توسعه همه جانبه اهمیت بیشتری یافته است. این اهمیت از یک طرف به دلیل کاهش بودجه دولتی آموزش و از طرف تقاضای روز افزون اجتماعی برای آموزش و پرورش و تحقق شعار آموزش برای همه بوده است.

با توجه به اهمیت روز افزون خصوصی‌سازی به طور اعم، در سالهای اخیر علاقه‌مندی به خصوصی‌سازی در حوزه آموزش و پرورش نیز افزایش یافته و به

1. reprivatization

عنوان سیاستی برای افزایش کارایی، تأمین گرایشهای تکثرگرایانه، پاسخگویی بیشتر مؤسسات در قبال مخاطبان آنها، و کاهش هزینه‌های دولت در فرایندهای اصلاحات در آموزش و پرورش توجه و حمایت زیادی را به خود جلب کرده است.

در این بخش، ابتدا با توجه به برداشتهای مختلفی که نسبت به مفهوم و تعریف خصوصی‌سازی به طور اعم و خصوصی‌سازی به طور اخص در آموزش و پرورش وجود دارد تعاریف مختلف مرور خواهد شد و براساس تعاریف ارائه شده و اهدافی که پژوهش دنبال می‌کند تعریف عملیاتی برای خصوصی‌سازی آموزش و پرورش ارائه می‌شود. سپس دلایل و انگیزه‌هایی که باعث گرایش به خصوصی‌سازی آموزش و پرورش شده و ضرورت حرکت به این سمت در کشور توضیح داده می‌شود و در پایان، برای توجیه اهمیت خصوصی‌سازی آموزش و پرورش نقش آن در توسعه مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱-۱- تعاریف خصوصی‌سازی

اگرچه امروز خصوصی‌سازی در بیشتر کشورها جایگاه ویژه خود را یافته است اما هنوز تعریف واحد و جامعی که مورد توافق همگان باشد در مورد آن وجود ندارد و صاحب‌نظران و نهادها و سازمانهای مرتبط تعاریف متعددی برای آن ارائه کرده اند. در اینجا، به برخی از این تعاریف اشاره می‌شود:

- خصوصی‌سازی روندی است که طی آن دولت در هر سطحی امکان انتقال وظایف و تسهیلات و تأسیسات خود را از بخش عمومی به بخش خصوصی بررسی می‌کند و در صورت تشخیص اقتصاد نسبت به انجام چنین انتقالی اقدام می‌کند (جمال، ۱۳۷۲ به نقل از کمیجانی ۱۳۸۲).

- سیواس^۱ در رساله خود در سال ۱۹۹۲ دو تعریف برای خصوصی‌سازی ارائه کرده است. وی در یک تعریف گسترده تر که بر مبنای فلسفی تأکید دارد

خصوصی سازی را به معنای اتکاء بیشتر به مؤسسات خصوصی جامعه و تکیه کمتر بر دولت برای برآورده کردن نیازهای مردم دانسته است. این مؤسسات خصوصی مشتمل بر بازار و کسب و کارها و بنگاههایی که در آن مشغول فعالیت هستند، سازمانهای داوطلبانه (برای نمونه مذهبی، محلی، مدنی، تعاونی و خیریه)، افراد و خانواده ها هستند. بر اساس دومین تعریف که تعریف عملیاتی تری است خصوصی سازی کاهش نقش دولت یا افزایش نقش بخش خصوصی در یک فعالیت یا مالکیت داراییهاست.

- به مجموعه ای از اقدامهای ناظر بر افزایش دامنه فعالیت بخش خصوصی با اتخاذ فنون و تکنیکهای متداول در بخش، توسط بخش دولتی اطلاق می شود که در نهایت به افزایش کارایی بخش دولتی می انجامد (آدانر و همکاران، ۱۹۹۶ به نقل از منوریان ۱۳۸۰).

- برگرداندن بنگاههای ملی شده به بخش خصوصی، حاکم نمودن شرایط رقابت کامل بر واحدهای دولتی و آزاد سازی یا انتقال کامل کنترل قانونی بنگاهها (سازمان بهره وری آسیایی به نقل از کمیجانی ۱۳۸۲).

- خصوصی سازی فرایندی است که طی آن دولت تصمیم می گیرد دامنه فعالیت های خود را محدود نموده و مالکیت یا مدیریت برخی از واحدهای اقتصادی تحت مالکیت خود را به مکانیسم بازار محول نماید (سازمان صنایع ملی ایران ۱۳۷۲ به نقل از کمیجانی ۱۳۸۲).

- خصوصی سازی انجام فعالیت های اقتصادی توسط بخش خصوصی یا انتقال مالکیت داراییها به بخش خصوصی است (ولجانوفسکی به نقل از کمیجانی ۱۳۸۲).

- خصوصی سازی به انتقال منابع و فعالیت های اقتصادی از بخش عمومی به بخش خصوصی به عنوان یک سیاست کلی دولت اطلاق می شود (فرانک لیوسی).

- در فرهنگ لغت اکسفورد، خصوصی سازی به معنای انتقال مالکیت، کنترل و یا مدیریت داراییهایی که قبلاً در اختیار بخش دولتی بوده به بخش خصوصی تعریف شده است.

• فرهنگ اقتصادی، خصوصی سازی را طیف وسیعی از سیاستها از قبیل فروش اموال دولتی تا واگذاری خدمات بخش عمومی به بخش خصوصی تعریف کرده است.

• خصوصی سازی کاهش نقش دولت در ارائه خدمات، کاهش یارانه های دولتی و مقررات زدایی بیشتر و انتقال خدمات از بخش دولتی به بخش خصوصی است (لی گراند و رابینسون^۱، ۱۹۸۴ به نقل از بری^۲ ۲۰۰۲).

• ریپارد پرینگ^۳ نیز خصوصی سازی را افزایش خرید خدمات دولتی توسط بخش خصوصی، و عقد قرارداد با ارائه دهندگان خدمات بخش خصوصی تعریف کرده است (به نقل از بری^۴ ۲۰۰۲).

• خصوصی سازی وسیله ای برای بهبود عملکرد فعالیتهای اقتصادی صنایع از طریق افزایش نقش نیروهای بازار است در صورتی که حداقل ۵۰ درصد سهام دولتی به بخش خصوصی واگذار گردد (بیسلی و لیتل چایلد^۵ به نقل از کمیجانی ۱۳۸۲).

از تعاریف فوق چنین بر می آید که خصوصی سازی مفهومی پیچیده و چندوجهی است که توافق جمعی در مورد آن وجود ندارد و هر یک از تعاریف، بر جنبه هایی از آن تأکید دارند. اما آنچه در کل از تعاریف قابل برداشت است این است که خصوصی سازی در واقع کاهش نقش دولت و گرایش و حرکت به سمت بازار و باز نمودن درهای مؤسسات دولتی به روی نیروهای بازار است. اگرچه میزان باز شدن درها و گرایش به بازار تا حد زیادی به شرایط کلی اقتصاد کشور، سیاستهای کلی دولت و میزان فراهم بودن شرایط آزاد سازی بستگی دارد.

1. Le Grand & Rabinson

2. Bray

3. Pring

4. Bray

5. Beesly and Little Child

نگاهی به تعاریف خصوصی سازی نشان می دهد مفاهیمی مانند انتقال مالکیت و مدیریت، آزادسازی، بازاری کردن، ایجاد شرایط رقابتی، حذف مقررات دست و پاگیر و... مورد توجه می باشد.

اگرچه خصوصی سازی در سالهای گذشته فضای قابل توجهی را در حوزه آموزش به خود اختصاص داده است و به یکی از داغ ترین موضوعهای بحث در این بخش تبدیل شده است اما برداشتهای متفاوتی نسبت به آن وجود دارد. برای بسیاری از افراد، خصوصی سازی فقط به معنای افزایش نقش والدین در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش است. این نوع نگرش، بار معنایی منفی و تهدیدکننده ای دارد و بیشتر با افزایش نابرابری در دسترسی به آموزش و برهم زدن همبستگی اجتماعی همراه است.

برای برخی دیگر، خصوصی سازی به معنای (جذب) منابع بیشتر برای آموزش و پرورش، استفاده کارتر از این منابع، و انعطاف پذیری بیشتر در ارائه خدمات آموزشی است که این تعریف با نگاه مثبت تری نسبت به خصوصی سازی و اهداف آن همراه است (کیلادس^۱، ۲۰۰۱ به نقل از لوین و بلفید، ۲۰۰۲).

پس واژه خصوصی سازی یک واژه گسترده و فراگیر است که به برنامه ها و سیاستهای آموزشی مختلفی اشاره دارد. خصوصی سازی به طور کلی، انتقال فعالیتها، دارائیها و مسئولیتها از مؤسسات و سازمانهای دولتی به افراد و مؤسسات خصوصی است. همچنین از خصوصی سازی به عنوان آزادسازی^۲ یعنی جاییکه مؤسسات از مقررات دست و پا گیر دولتی آزاد می شوند، نیز یاد می شود. گاهی خصوصی سازی به عنوان بازاری کردن^۳ یعنی جاییکه بازارها به عنوان جایگزین خدمات دولتی یا سیستمهای دولتی به وجود می آیند، نیز توجه می شود (لوین، ۲۰۰۱ به نقل از بلفید^۴ و لوین ۲۰۰۲).

1. Caillods
2. Liberalization
3. Marketization
4. Belfield

مارک بری برای توصیف این فرآیند از مثلث مالکیت، تأمین مالی و کنترل استفاده نموده و آن را فرایندی تعریف کرده است که جهت حرکت آن از مالکیت، تأمین منابع مالی یا کنترل کمتر بخش عمومی به سمت مالکیت، تأمین مالی و یا کنترل بیشتر بخش خصوصی می‌باشد. اگرچه در این تعریف، مسیر حرکت و تغییر مشخص شده است اما نقطه آغاز آن روشن نیست. وی معتقد است که تغییر در هر یک از این سه بعد الزاماً به ایجاد تغییر در دیگری منتهی نمی‌شود. بنابراین، براساس سه ضلع مثلث و ترکیبهای متفاوت آنها می‌توان به الگوهای مختلفی در خصوصی سازی دست یافت. برای نمونه، مدارس که تحت مالکیت نهادهای داوطلب هستند اما از منابع دولتی استفاده می‌کنند و تحت کنترل زیاد دولت قرار دارند، و یا مدارس که اسماً تحت مالکیت و کنترل دولت هستند اما منابع مالی غیر دولتی هنگامی را دریافت می‌کنند. بنابراین، خصوصی سازی ممکن است به شکلهای و مدل‌های گوناگونی با ترکیبهای مختلفی از این سه عنصر ایجاد شود.

بری (۱۹۹۸) چهار مدل برای خصوصی سازی در آموزش و پرورش ارائه کرده است:

۱. انتقال مالکیت مدارس دولتی: انتقال سنجیده مالکیت (و به طور ضمنی کنترل) مدارس دولتی موجود به بخش خصوصی شاید برجسته ترین شکل خصوصی سازی باشد. چنین حرکت و انتقالی به ویژه زمانی اساسی است که تغییر از عملیات غیرانتفاعی به تجاری صورت گیرد اگرچه این نوع تغییر نادر است.
۲. تغییر تعادل بخشی بدون نامگذاری مجدد^۱ نهادها و مؤسسات موجود: این شکل خصوصی سازی از طریق یک تغییر انقلابی تر در تعادل انواع مؤسسات رخ می‌دهد. بنابراین، تعداد و اندازه مدارس دولتی ممکن است ثابت نگهداشته شود اما تعداد و اندازه مدارس خصوصی موازی افزایش یابد. از اینرو، بخش دولتی ممکن است گسترش یابد اما گسترش بخش خصوصی بیشتر باشد. یا بخش دولتی ممکن است کوچکتر شود اما بخش خصوصی ممکن است خیلی کوچک نشود، بلکه

1. redesignate

ثابت بماند یا گسترش یابد.

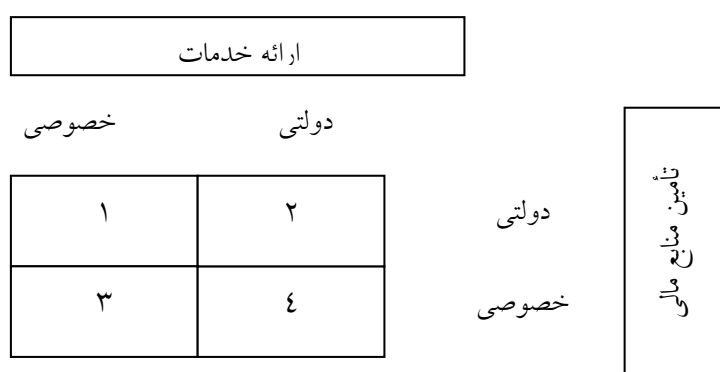
۳. افزایش اعتبارات دولتی و حمایت از مدارس خصوصی: دولتها ممکن است از طریق دادن کمکهای مالی یا سایر حمایتها به مدارس خصوصی در صدد تقویت بخش خصوصی باشند. برخی دولتها نظامهای کوپنی^۱ را تجربه می کنند که در آنها والدین می توانند انتخاب کنند که کودکان خود را به چه مدرسه ای بفرستند اما تمام یا بخشی از هزینه ها از منابعی که دولت برای اینکار کنار گذاشته است تأمین می شود.

۴. افزایش تأمین منابع مالی توسط بخش خصوصی و یا کنترل مدارس دولتی: در این شکل از خصوصی سازی، مدارس اسماً تحت مالکیت دولت باقی می مانند اما سهم بخش غیردولتی در تأمین منابع و یا کنترل آنها افزایش می یابد. دولتها در برخی کشورها بحران شدید مالی را تجربه کرده اند و والدین و اجتماعات ناگزیر بوده اند کمکهای مالی خود را برای مدارس افزایش دهند تا شکاف موجود پر شود. در سایر کشورها، سلامت مالی دولتها به قوت خود باقی است اما مسئولان به دلایل ایدئولوژیکی و سایر دلایل، از مدیران پاسخگویی بیشتر نسبت به بازار را طلب کرده اند. اینها اشکال خصوصی سازی در درون نظام دولتی هستند.

علاوه بر بری که با تأکید بر سه مؤلفه مالکیت، مدیریت و کنترل مدلهای مختلفی را برای خصوصی سازی ارائه کرده است؛ سندرا ورگاری نیز چارچوب مفیدی را با استفاده از کار بلفیلد و لوین (۲۰۰۵)، و هنیگ (۲۰۰۵) در بررسی سیاست مدارس پیمانی ترسیم کرده است. وی ابعاد مختلف خصوصی سازی در آموزش و پرورش را این گونه تحلیل کرده است:

- چه کسی آموزش را ارائه می دهد (ارائه)،
- چه کسی آن را پرداخت می کند (تأمین منابع مالی)،
- چه کسی در مورد آن تصمیم می گیرد (حاکمیت و نظارت) و
- چه کسی از آن منتفع می شود (هدف آموزش).

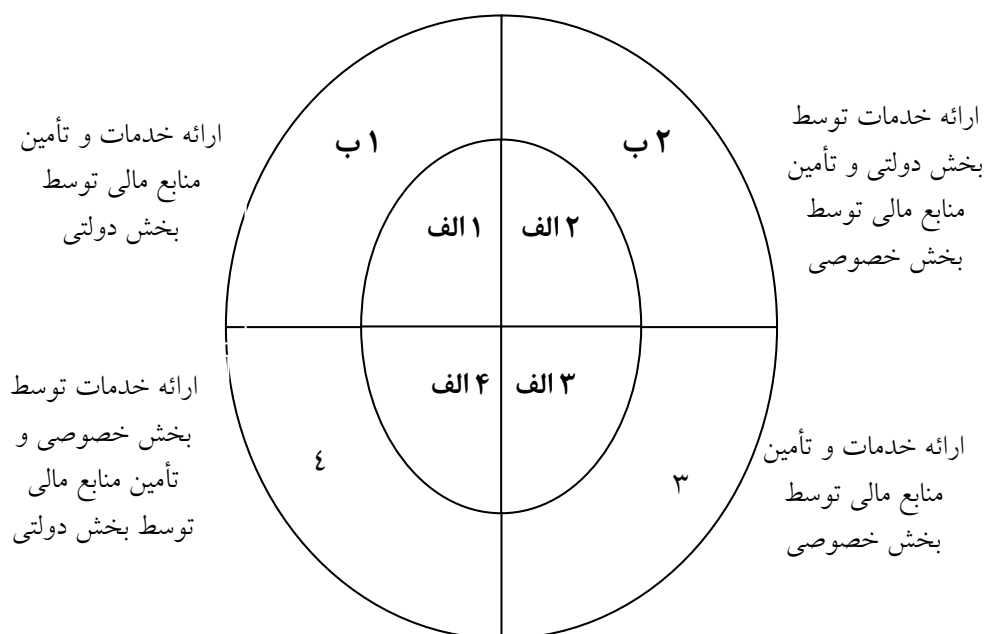
وی نتیجه گرفته است که تمایز بین خصوصی و دولتی ممکن است مطلق نباشد. کلین^۱ (۱۹۸۴) و برچاردت^۲ و همکارانش (۱۹۹۹) نیز بر اساس دو مؤلفهٔ ارائه خدمات و تأمین منابع مالی، گزینه‌های مختلفی برای فعالیت بخش دولتی و بخش خصوصی ارائه کرده اند که در شکل شماره ۱ و ۲ آورده شده است.



شکل شماره ۱. سبکهای ارائه و تأمین منابع مالی خدمات آموزشی (کلین، ۱۹۸۴)

در خانهٔ شماره ۱، خدمات توسط بخش خصوصی ارائه می‌شود اما منابع مالی توسط بخش دولتی تأمین می‌شود، در خانهٔ شماره ۲، ارائه خدمات و تأمین منابع مالی هر دو توسط بخش دولتی است (آموزش کاملاً دولتی)، در خانهٔ شماره ۳ ارائه خدمات و تأمین منابع مالی هر دو توسط بخش خصوصی، و در خانهٔ شماره ۴، ارائه خدمات توسط بخش دولتی و تأمین منابع مالی توسط بخش خصوصی صورت می‌گیرد.

1. Klein
2. Burchardt



شکل شماره ۲. طبقه بندی فعالیت بخش خصوصی و دولتی (برچاردت و همکاران، ۱۹۹۹ نقل شده در ویتی^۱ ۲۰۰۰)

دایره داخلی: تصمیم دولتی

۱ الف: خدمات کاملاً دولتی

۲ الف: خدماتی که دولت ارائه می دهد اما کاربر هزینه های آن را تقبل می کند.

۳ الف: خدماتی که از طریق عقد قرارداد با بخش خصوصی ارائه می شود و

توسط دولت خریداری می شود.

۴ الف: خدماتی که از طریق عقد قرارداد با بخش خصوصی ارائه می شود و

توسط مشتریان خریداری می شود.

دایره بیرونی

- ۱ب: خدماتی که دولت ارائه می‌دهد و با کوپن خریداری می‌شود.
 - ۲ب: خدماتی که به صورت دولتی ارائه می‌شود و به وسیله فرد خریداری می‌شود.
 - ۳ب: خدماتی که به وسیله بخش خصوصی ارائه می‌شود و با کوپن، تخفیف مالیاتی یا اعانه‌ها خریداری می‌شود.
 - ۴ب: خدمات بازار آزاد
- فدراسیون معلمان امریکا^۱ نیز خصوصی‌سازی را عمل کاهش نقش دولت یا افزایش نقش بخش خصوصی در یک فعالیت یا مالکیت داراییها تعریف کرده و اشاره نموده است که در ارتباط با خصوصی‌سازی چهار برداشت ممکن است وجود داشته باشد:
- دادن امتیاز و نمایندگی به شرکتهای خصوصی برای اجرای تسهیلات دولتی، در برخی ایالتها مدارس پیمانی این گونه عمل می‌کنند.
 - کوپنهایی به شهروندان داده می‌شود تا خدمات را از یک ارائه دهنده خدمات خصوصی خریداری کنند.
 - فروش داراییهای بخش دولتی به بخش خصوصی.
 - عقد قرارداد با یک شرکت یا بنگاه خصوصی برای ارائه خدماتی مانند مدیریت مدارس دولتی، خدمات حمل و نقل یا خدمات تغذیه، سرایداری، مدیریت برنامه‌های خدمات اجتماعی، جمع‌آوری پرداختهای حمایت از کودک، جمع‌آوری و دفع زباله.
- با عنایت به مرور مبانی نظری و چارچوب مفهومی خصوصی‌سازی و خصوصی‌سازی آموزش و پرورش، در این پژوهش منظور از خصوصی‌سازی آموزش و پرورش «کاهش نقش انحصاری دولت در مالکیت، مدیریت و کنترل

1. American Federation of Teachers (AFT)

فعاليتها، منابع، داراييها و مسئوليتهاي آموزش و پرورش و افزايش دامنه فعاليت بخش خصوصي در اين زمينه است به گونه اي كه به افزايش كارآيي، پاسخگويي، آزادي انتخاب و برابري فرصتها منتهي شود».

۲-۱- اهداف خصوصي سازي

به طور كلي، كشورهاي مختلف با توجه به شرايط خاص خود، سياستهاي كلان اقتصادي، اجتماعي و فرهنگي و درجه توسعه يافتگي و ... ممكن است اهداف متفاوتي را دنبال كنند. در كشورهاي در حال توسعه، اغلب خصوصي سازي اقدامي جهت تسريع فرايند توسعه اقتصادي و فرصتي براي پويا كردن اقتصاد به حساب آيد. اما در مجموع مهمترين اهدافي كه خصوصي سازي دنبال مي كند عبارت اند از:

۱. کاهش كسري بودجه و بدهي هاي مالي
۲. کاهش حوزه فعاليتهاي بخش دولتي و مشاركت بيشتر مردم و سپردن كار آنها به خودشان
۳. افزايش كارآيي و بهره وري
۴. افزايش نقش بخش خصوصي و كاستن از بار تدريجي و بودجه اي دولت
۵. کاهش خسارتهاي ناشي از افت كيفيت از طريق بهبود روشهاي تدريجي ناشي از خصوصي سازي
۶. تعديل مقررات و مقررات زدائي
۷. دستيابي و بهره برداري از پتانسيلها و سرمايه هاي هنگفت فكري و مالي در جهت بهبود زندگي همگاني
۸. تنوع بخشيدين به روشهاي ارائه خدمات آموزشي و فعاليتهاي مختلف آموزش و پرورش
۹. افزايش آزادي و برخورداري از حق انتخاب مدرسه توسط خانواده ها با توجه به نيازهايشان
۱۰. گسترش مشاركت عمومي و مالكيتهاي مردم، و حساسيت بيشتر آنها نسبت

۳۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

به آنچه در مدارس و آموزش و پرورش می گذرد.

۱۱. ایجاد یک فضای رقابتی برای ارتقای کیفیت آموزش

۱۲. افزایش پاسخگویی و پاسخ‌دهی نظام آموزش و پرورش به نیازهای متنوع مخاطبان.

۱۳. نوآوری در روشها و شیوه‌های ارائه خدمات مختلف، ارتقای کیفیت خدمات و افزایش رضایت و خواست مشتریان آموزش و پرورش.

۳-۱- ضرورت خصوصی سازی در آموزش و پرورش

در عصر فرایپیچیده کنونی دلایل گوناگونی وجود دارد که حرکت به سمت خصوصی سازی و مشارکت دادن بخش غیردولتی را در سوق دادن و به پیش راندن بدنه عظیم آموزش و پرورش ضروری می سازد.

یکی از مهمترین دلایل این ضرورت، توان امکاناتی آموزش و پرورش (مالی، مدیریتی، انسانی، کالبدی، اطلاعاتی و ...) در مقابل انتظارات و تقاضاهای روز افزون از این بخش است به ویژه در عصری که از آن به عصر دانایی و جامعه آن جامعه دانش محور یاد می شود.

یکی از مسائلی که آموزش و پرورش جهان از گذشته تاکنون با آن مواجه بوده است محدودیت شدید منابع مالی برای اجرای فعالیتهای مختلف این نظام طویل و عریض بوده است. افزایش اهمیت نیروی کار تحصیل کرده، ماهر و واجد صلاحیتهای کلیدی برای بهبود رقابت پذیری و بقا و موفقیت در دنیای بسیار رقابتی امروز و در نتیجه، تقاضای بیشتر برای ارتقای کمیت و کیفیت آموزش مشکل محدودیتهای مالی را وخیم تر کرده است.

گسترش دسترسی به فرصتهای آموزشی، ارتقای کیفیت آموزش و سایر تقاضاهای رو به فزون از آموزش و پرورش مستلزم صرف منابع عظیمی است که معمولاً تأمین آن از توان مالی دولتها خارج است و اغلب با کسری بودجه مواجه می شوند که این بحران مالی، بحرانهای دیگری را در این بخش در درون خود می پروراند.

در کشور جمهوری اسلامی ایران نیز محدودیت منابع دولت و افزایش سریع هزینه ها به عدم تعادل در منابع و مصارف دولت منتهی شده است و به رغم افزایش رقم بودجه تخصیص یافته به آموزش و پرورش، کسری پنهان و آشکار بودجه آموزش و پرورش را به همراه داشته است.

مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی ضمن بررسی اعتبارات مربوط به آموزش و پرورش در لایحه بودجه سالانه کشور به محدودیت منابع در برنامه های توسعه به عنوان مانعی برای ایجاد تحول بنیادی در آموزش و پرورش اشاره نموده و طی مقایسه ای که بین بودجه آموزش و پرورش و بودجه سایر بخشها انجام داده اضافه کرده است که اگرچه رشد اعتبارات بخش آموزش در لایحه بودجه سال ۱۳۸۵ نسبت به ارقام مصوب ۱۳۸۴ حدود ۴/۶۶ بوده است اما در مقایسه با رشد ۵/۷۸ درصدی کل بخش اجتماعی نه تنها رقم بالایی نیست بلکه بعد از بخش فرهنگ و هنر (۳/۳۵ درصد)، کمترین رشد بودجه را در کل بخش اجتماعی نشان می دهد. به علاوه، سهم بودجه آموزش از کل اعتبارات امور اجتماعی از ۴/۴۸ درصد در سال ۱۳۸۴ به ۷/۳۹ درصد در سال ۱۳۸۵ کاهش یافته است.

به استناد گفته های وزیر سابق آموزش و پرورش در همایش منطقه ای اقتصاد آموزش و پرورش کشورهای اسلامی، به رغم افزایش رقم بودجه اختصاص یافته به آموزش و پرورش کسری بودجه در ۱۴ سال گذشته معادل ۲/۲۷ درصد بوده است.

سهم بودجه آموزش و پرورش از بودجه عمومی سیر نزولی داشته و از ۲۴ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۱/۱۱ درصد در سال ۱۳۸۷ رسیده است اگرچه رقم ریالی آن افزایش یافته است اما ایجاد و توزیع فرصتهای آموزشی بین اقشار مختلف جمعیت برای عدالت اجتماعی تحقق نیافته است.

موارد فوق حاکی از محدودیت شدید مالی دولت است که نگرانیهایی را در حوزه های متعدد به ویژه کیفیت نیروی انسانی کشور که سایر بخشها را نیز تحت تأثیر قرار می دهد ایجاد می کند. بنابراین، رفع کاستیهای موجود تأمین منابع مالی

دولتی ما را به سمت و سوی تنوع بخشیدن به راههای تأمین منابع مالی و خلاقیت و نوآوری در استفاده از منابع موجود، و انعطاف پذیری بیشتر رهنمون می‌کند. نارضایتی‌های موجود از کیفیت و کارآیی نظام آموزشی و ناکافی بودن پاسخگویی به نیازها و تقاضاهای جامعه نیز یکی از ضرورت‌های دیگر خصوصی‌سازی آموزش و پرورش است. چون خصوصی‌سازی آموزش، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت، با ایجاد یک بازار رقابتی در قلمرو یاددهی و یادگیری به کارآیی بیشتر در استفاده از منابع، توجه بیشتر به سلايق و انتخابهای افراد جامعه منتهی می‌شود و با افزایش حساسیت عمومی نسبت به آموزش و پرورش، و طلب پاسخگویی بیشتر از ارائه‌دهندگان خدمات، کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد.

پارکر (۱۹۹۵) معتقد است بخش دولتی در مقایسه با بخش خصوصی دارای ویژگی‌هایی است که در تولید و ارائه کالاها و خدمات کارآ، اثربخش و اقتصادی با دشواری مواجه است. در مقابل، بخش خصوصی به دلیل رقابت و همچنین هدفها، مدیریت، ساختار و نیروی انسانی کاملاً متفاوت با بخش دولتی قادر است با کارآیی بیشتر به تولید و ارائه کالاها و خدمات بپردازد.

البته اینکه خصوصی‌سازی می‌تواند آموزشهای کیفی‌تر و کارآتر را ارائه دهد یا خیر، به نحوه سیاستگذاری و حتی نوع مدرسه خصوصی بستگی دارد و هر مدرسه‌ای با این عنوان نمی‌تواند به نتایج گفته شده منتهی گردد. بری (۱۹۹۸) چهار نوع مدرسه خصوصی را از هم متمایز کرده است: ۱) مدارس خصوصی که معمولاً آموزشهای بسیار کیفی را با هزینه‌های بالا ارائه می‌دهند، ۲) مدارس که توسط سازمانهای غیرانتفاعی و یا مذهبی اداره می‌شوند و گزینه‌ای برای نظام آموزش دولتی هستند، و ممکن است کیفیتی برتر، مساوی یا پایین‌تر داشته باشند، ۳) مؤسسات کم هزینه و دارای کیفیت پایین که به تقاضای فزاینده برای آموزش پاسخ می‌دهند و گزینه انتخابی دومی برای آنانی هستند که قادر به ورود یا ماندن در نظام دولتی نیستند و ۴) مؤسسات کم هزینه‌ای که به نیازهای دانش‌آموزانی پاسخ

می دهند که توانسته اند به مدارس دولتی بروند اما به دلیل مسائل مالی و یا موانع دیگر از این کار دلسرد شده اند.

بنابراین، خصوصی سازی در صورتی می تواند کارآیی و کیفیت مورد نظر را محقق سازد که از مدیریت و نظارت کافی و مناسب برخوردار باشد و چنانچه تمهیداتی اندیشیده نشود خصوصی سازی ممکن است به افت کیفیت، بروز نابرابریها و بحرانهای مختلف منتهی شود.

توجه به حق و مسئولیت جامعه و افراد و گروههای مختلف آن برای مشارکت در امور آموزش و پرورش موضوع دیگری است که می توان در ضرورت خصوصی سازی آموزش و پرورش مطرح کرد. با عنایت به اینکه آموزش و پرورش یک دل نگرانی^۱ ملی است و تمامی افراد و بخشهای جامعه تحت تأثیر آن قرار می گیرند بنابراین مشارکت در آن وظیفه و حق همگانی است.

گزارش بانک جهانی (۲۰۰۱) نشان می دهد ملتهای توسعه یافته سالانه بین چهار تا پنج هزار دلار برای هر کودک خرج می کنند این در حالی است که در کشورهای در حال توسعه این رقم به ۱۵۰ تا ۲۰۰ دلار می رسد.

مشارکت مردم و جامعه به اشکال گوناگون می تواند احساس تعلق و مالکیت آنها را نسبت به آموزش و پرورش افزایش دهد و در نتیجه، به حساسیت بیشتر آنها به نتایج این بخش منتهی شود.

غالباً برای یک نظام آموزش خوب دو ویژگی گزینش و آفرینش در نظر گرفته می شود. هر دوی این ویژگیها زمانی امکان بروز می یابند که افراد از حق انتخاب بیشتری برخوردار باشند و آموزش از تنوع بیشتری برخوردار باشد. این تنوع با حضور بخش خصوصی می تواند بهتر محقق شود.

در دنیایی که قاعده برنده شدن در آن سه عامل سرعت، انعطاف پذیری و نوآوری است، دیوانسالاری دولتی و ساختار اختاپوسی، سنگینی و کندی آموزش دولتی و ناتوانی در نوآوری نیز ضرورتی دیگر برای خصوصی سازی آموزش و

1. concern

پرورش است. بخش دولتی با توجه به مقررات دست و پاگیر، عدم وجود سرمایه ریسک، ساختار سلسله مراتبی، عدم تملک افراد بر نوآوریهایشان و ... در خلق و به کار گیری نوآوری از زمینه مناسبی برخوردار نیست؛ این در حالی است که بخش خصوصی از طریق سازوکارهای مختلف نوآوری را تشویق می‌کند. به علاوه ساختارهای بروکراتیک که بیشتر در سازمانهای دولتی رواج دارند در مقایسه با ساختارهای ارگانیکی و ادھوکراسی که بیشتر در بخش خصوصی متداول هستند موانع بیشتری برای نوآوری ایجاد می‌کنند.

البته به رغم مواردی که در ضرورت خصوصی سازی آموزش و پرورش مطرح شد باید اذعان داشت که هر دو سیستم (بخش دولتی متمرکز و بخش خصوصی فردگرایانه) دارای محاسن و معایبی هستند. فقدان رقابت در بخش دولتی انگیزه برای ارتقای اثربخشی و کارایی را محدود می‌کند و خصوصی سازی با مشکلاتی در ارتباط با فقدان اطلاعات، رفتارهای فرصت طلبانه و نابرابری دسترسی مواجه است. بنابراین راه حل عملی تر این است که از اشکال مختلف مشارکت بین بخش خصوصی و دولتی استفاده شود تا آموزش موثرتری ارائه گردد. اما مسئله اصلی این است که ترکیب بهینه برای کشور با توجه به شرایط منحصر به فرد آن چه خواهد بود؟ در این پژوهش تلاش بر این است تا این ترکیب و تناسب آن با شرایط کشور در قالب مدلی که با تکیه بر ارزشها و محدودیتها و پتانسیلهای موجود و نظرسنجی از افراد و گروههای ذینفع تدوین می‌شود، ارائه گردد.

۴-۱- نقش خصوصی سازی آموزش و پرورش در توسعه کشور

اثر خصوصی سازی بر کشورها مدتهای زیادی مورد بحث اقتصاددانان بوده است. برخی بر این باورند که خصوصی سازی برای بسیاری از کشورها سودآور بوده و باعث افزایش درآمد شده است. برخی دیگر مدعی هستند که خصوصی سازی به افزایش شکاف درآمدی و بحرانهای اجتماعی و سیاسی منجر

شده است و انحصارات خصوصی را ایجاد نموده که همانند بخش دولتی ناکارآمد هستند (هنتسکه^۱، ۲۰۰۶).

ایده های کم و بیش مشابهی نیز در این زمینه در حوزه آموزش و پرورش مطرح شده است. اما هم طرفداران و هم مخالفان خصوصی سازی آموزش تمایل دارند موضوع را با لنز ایدئولوژیکی بنگرند. به طور کل، طرفداران خصوصی سازی بر مزایای آن برای بهبود اثربخشی هزینه، پاسخ دهی و نوآوری در خدمات آموزشی تأکید می کنند در حالیکه مخالفان آن از احتمال تنزل درجه، اثرات ایجاد نابرابری و حتی از دست دادن خدماتی که بخش دولتی انجام می داد ناله می کنند.

به طور کلی، خصوصی سازی آموزش و پرورش چنانچه به صورت سنجیده و عالمانه برنامه ریزی و مدیریت شود از دو منظر می تواند بر توسعه کشور تأثیرگذار باشد: ۱) اثر خصوصی سازی به ویژه خصوصی سازی آموزش و پرورش بر توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور.

۲) تأثیری که خصوصی سازی آموزش و پرورش می تواند از طریق ارتقای کیفیت آموزش و تربیت انسانهای توسعه یافته به عنوان محور اصلی توسعه همه جانبه در کشور داشته باشد.

با توجه به اینکه آموزش و پرورش یکی از پرهزینه ترین بخشهای اقتصاد کشور است و بعد از امور دفاعی بیشترین سهم بودجه دولت را به خود اختصاص می دهد لذا علاوه بر فشار بر بودجه دولت غالباً کسری بودجه را نیز بر آن تحمیل می کند. لذا خصوصی سازی آموزش و پرورش از طریق کاهش بار مالی دولت، بخشی از اعتبارات را برای استفاده در سایر بخشها آزاد می کند و به این ترتیب دولت می تواند از اعتبارات آزاد شده برای رفاه همگانی استفاده نماید.

چنانچه افزایش در اعتبارات خصوصی به آزاد کردن منابع دولتی برای حمایت از توسعه آموزش آزاد، کیفی و همگانی، شکاف حقوق معلمان، نیازهای نگهداری و سایر بهبودهای عملیاتی منجر شود می تواند به استفاده برابرتر از منابع و اعتبارات

1. Hentschke

دولتی و توسعه کشور بیانجامد.

به علاوه، مشارکت بخش خصوصی می‌تواند از طریق ایجاد درآمدهای مالیاتی جدید برای دولت، این امکان را برای دولت فراهم سازد تا سرمایه‌گذاریهای بهینه‌ای در جهت توسعه و رفاه جامعه و بهبود شرایط زندگی مردم داشته باشد. خصوصی‌سازی از طریق بهره‌برداری از پتانسیل‌های فرصتی فراوان در کشور و استفاده از سرمایه‌های بالقوه فکری و مالی، بسیاری از سرمایه‌های راکد در کشور را احیا و جذب نماید. در نتیجه، گسترش مالکیت سهام، و افزایش معاملات بازار، تنوع و تعدد نهادهای جدید مالی و اجتماعی که از شاخصهای مهم توسعه هستند بهبود خواهند یافت.

حضور بازیگران مختلف در صحنه ارائه آموزش و اجرای فعالیتهای مختلف مرتبط با آن به ایجاد یک جو رقابتی منتهی می‌شود که به خلاقیت و نوآوری و پویایی و شکوفایی اقتصادی کشور منتهی می‌شود و نوآوریهای فردی را به نوآوریهای جمعی و انبوه تبدیل می‌کند.

اگر بپذیریم که یکی از مؤلفه‌های توسعه سیاسی، تغییر وضعیت مردم از اطاعت‌کنندگان بیشمار به شهروندان مشارکت‌کننده و گسترش مشارکتهای عمومی و فعال شدن شهروندان می‌باشد و مؤلفه دیگر افزایش کارآیی ساختاری و تخصصی سازمانها و تشکیلاتی است که به طور فعال نقش واسطه‌ای را بین شهروندان و دولتها ایفا می‌کنند. خصوصی‌سازی از طریق امکان و جواز دخالت افراد و گروههای اجتماعی در روند تصمیم‌گیریهای اساسی و تأثیرگذاری بر سرنوشت خود به ویژه در یک امر مهم که شاهرگ اصلی زندگی جامعه (آموزش و پرورش) بر توسعه سیاسی و اجتماعی جامعه اثر می‌گذارد.

به علاوه، مشارکت افراد و گروههای مختلف در امور کشور به تشکیل شبکه‌های اجتماعی و عضویت آنها و هم‌چنین اعتماد متقابل بین دولت و شهروندان (از مؤلفه‌های تشکیل دهنده سرمایه اجتماعی) و در نتیجه، توسعه بیشتر کمک می‌کند.

توسعه فرایندی پیچیده و چند بعدی است که به دست انسان و برای انسان صورت می گیرد. امروزه توسعه پایدار را در گرو توسعه انسانی می دانند و توسعه انسانی توانمندی و گسترش دامنه انتخاب انسان است. خصوصی سازی این پتانسیل را دارد که به گسترش انتخابها و ایجاد تواناییها و توانمندیها کمک کند.

خصوصی سازی آموزش و پرورش از طریق ارتقای کارآیی و کیفیت آموزش می تواند نقش کاتالیست توسعه را ایفا کند. به این معنا که مهمترین عامل توسعه و نیروی اصلی پیش برنده آن انسانها هستند و توسعه یافتگی یا توسعه نیافتگی یک کشور ارتباط نزدیکی با دانش، نگرش و مهارت مردم آن دارد. دانش، مهارت و ارزشهای توسعه زا از طریق آموزش و پرورش پیشرو و توسعه یافته محقق می شود. بنابراین، خصوصی سازی آموزش و پرورش به توسعه آن منجر می شود و آموزش و پرورش توسعه یافته به شکوفائی استعدادها، ارتقاء کیفیت نیروی انسانی و نهایتاً پرورش انسانهای توسعه یافته منتهی می گردد و انسانهای توسعه یافته موتور توسعه همه جانبه کشور خواهند بود. بدیهی است که هیچ برنامه توسعه ای نمی تواند بدون وجود انسانهای توسعه یافته به اهداف خود نائل شود. در دنیای دانش محور امروز، اهمیت این داراییهای استراتژیک بیشتر شده و همانگونه که در فصل چهارم برنامه چهارم توسعه کشور نیز تأکید شده است دانش و فناوری مهمترین و اصلی ترین عامل ایجاد ارزش افزوده تلقی شده اند و کلید مزیت رقابتی کشورها محسوب می شوند. بنابراین، هموار کردن مسیر آموزش، توسعه آن از طریق سرمایه گذاریهای بیشتر و متنوع تر این امکان را فراهم می کند تا آموزش و پرورش از طریق ایجاد ارزش افزوده در مغز، قلب و دست افراد، آنها را برای موتور توسعه شدن آماده سازد.

فصل دوم

تجربیات کشورهای منتخب در زمینه
مشارکت بخش خصوصی در آموزش و
پرورش

مقدمه

در آستانه هزاره سوم نظامهای آموزش و پرورش سراسر جهان با چالشهای متعددی در زمینه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی از جمله دانش محور شدن جامعه و اقتصاد و تقاضای روز افزون برای دانش و آموزش و ارتقای کیفیت آن، محدودیت شدید منابع مالی دولتی، رشد فزاینده جمعیت، مسائل زیست محیطی، ضرورت تربیت شهروندان جهانی و ... مواجه شده‌اند. آنچه روشن است اینکه ظرفیت امکاناتی آموزش و پرورش در مقابل انتظارات متعدد و متنوع جامعه جهانی، ملی و محلی از آموزش و پرورش ضرورت بهره‌برداری عالمانه از منابع و جلوگیری از هدر رفتن داراییهای فکری، انسانی، فرهنگی، اجتماعی و فیزیکی و تبدیل آنها به سرمایه‌های رشد یابنده و توسعه‌زا، مدیریت و رهبری بصیر و دوراندیش در این بخش را طلب می‌کند. برخی دولت‌ها از طریق معرفی سیاست‌های بازار محور که بر انتخاب والدین، استقلال مدیریتی مدارس و پاسخگویی نسبت به نتایج تأکید دارند به چالشهای بخش آموزش پاسخ داده‌اند. یک روند نسبتاً اخیر در سیاستهای آموزشی، مشارکت بخش خصوصی و دولتی برای ارائه آموزش، مدیریت و تأمین منابع مالی آن می‌باشد. این مشارکت و دخالت بخش خصوصی در اشکال و اندازه‌های مختلف و با اهداف متنوع بسته به شرایط کشورها به شکل‌گیری مدلها، روش‌ها و برنامه‌های متعددی در سراسر جهان منتهی شده است. با توجه به این ضرورت و با توجه به تجارب مختلف کشورهای جهان، در این بخش، از میان کشورهای مختلف جهان، روند، پیشینه، قوانین، روش‌ها و برنامه‌های مختلف خصوصی‌سازی آموزش و پرورش در کشورهای ایالات متحده

آمریکا، انگلستان، جمهوری چک، جمهوری خلق چین، ساحل عاج، شیلی، کلمبیا، هلند، و هند مورد مطالعه قرار گرفته و با استفاده از منابع موجود ارزشیابی و نتایج مثبت و منفی آنها ارائه شده است. در پایان، با توجه به مطالعات مربوط به کشورهای مختلف و پژوهش‌های انجام شده در این حوزه که نسبتاً محدود نیز می‌باشد (به ویژه در کشورهای در حال توسعه) مدل‌ها و روش‌های کلی رویکرد کشورهای جهان نسبت به خصوصی‌سازی و آثار آنها ذکر شده است.

۱-۲- خصوصی‌سازی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا

شواهد محکمی وجود دارد که خصوصی‌سازی خدمات دولتی در آمریکا به سرعت در حال گسترش است. در دهه گذشته، تعداد سازمانهای انتفاعی و غیرانتفاعی که برای ارائه انواع خدمات اجتماعی و دولتی با دولتهای فدرال و ایالتی قرارداد بسته اند افزایش چشمگیری داشته است.

در ایالات متحده آمریکا مدیریت آموزش بین ۵۰ ایالت و ۱۵ هزار ناحیه آموزشی توزیع شده است که هر یک از آنها از استقلال زیادی برخوردار هستند. در واقع، هر ناحیه آموزشی می‌تواند خصوصی‌سازی عناصر مختلف عملیات را در نظر گیرد و قضاوت کند که آیا مدرسه آنها باید بوسیله سازمانهای بیرونی مدیریت شود یا خیر. بنابراین، ساختار و مقیاس متفاوتی از فرصتها برای بخش غیردولتی ارائه شده که با معرفی مدارس پیمانی^۱ گسترش یافته است. دیگر ویژگی منحصر به فرد آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا تعداد و اندازه سازمانهای خصوصی (سازمانهای مدیریت آموزشی^۲) است که آماده سرمایه‌گذاری در عرضه خدمات به بخش خصوصی هستند. هر یک از این عناصر بر مقیاس و سرعت خصوصی‌سازی در آمریکا اثر داشته است.

۱-۱-۲- نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا

در ایالات متحده آمریکا سیاستهای آموزشی در سطح ایالت و سطوح محلی

1. Charter School

2. Educational Management Organizations (EMOs)

تعیین می‌شود نه در سطح فدرال. با این حال، برنامه‌های آموزشی ۵۰ ایالت به دلیل عوامل مشترکی مانند نیازهای اقتصادی و اجتماعی کشور، انتقال مکرر دانش‌آموزان و معلمان از یک ایالت به ایالت دیگر، و نقش نهادهای اعتباردهنده در شکل دادن روشهای آموزشی تا حد زیادی شبیه به هم هستند.

در تمام ایالتها، آموزش از سن شش یا هفت سالگی تا سن ۱۶ و ۱۸ سالگی اجباری است. مدارس دولتی حداقل از دوره ابتدایی تا پایان دوره متوسطه که در پایه دوازده پایان می‌یابد رایگان می‌باشد. مدارس دولتی را می‌توان به مدارس دولتی سنتی و مدارس پیمانی طبقه بندی کرد.

مدارس دولتی سنتی را مقامات منصوب شده یا منتخب دولتی کنترل و اداره می‌کنند در حالیکه، مدارس پیمانی را سازمانهای والدین، معلمان و اعضای اجتماع یا کارآفرینان کنترل و راه‌اندازی می‌کنند. منابع مالی مدارس دولتی از طریق مالیات بر داراییها، عایدات ایالت، عایدات فدرال و سایر منابع مالی محلی تأمین می‌شود. مدارس خصوصی اجازه دارند تا تحت مجوز ایالت و مقررات اعتباربخشی عمل کنند، و از طریق افراد، نهادهای داوطلب یا بنگاههای خصوصی کنترل می‌شوند. تعداد اندکی از این مؤسسات ممکن است برای اهداف خاصی کمک محدودی از فدرال دریافت کنند اما بخش عمده منابع مالی از طریق منابعی غیر از منابع دولتی تأمین می‌شود.

۲-۱-۲- پیشینه خصوصی سازی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا

ایالات متحده آمریکا سابقه‌ای طولانی در ارائه خدمات آموزشی توسط بخش خصوصی دارد. مدارس خصوصی (که عمدتاً محلی بودند) همیشه گزینه‌هایی را برای والدینی که امکان پرداخت هزینه‌های این نوع آموزش را داشتند فراهم کرده است. مدارس کوچک، غیردینی و انحصاری نیز در دسترس والدین بوده است اما باز هم اینها گزینه‌هایی برای فرزندان خانواده‌هایی بوده اند که استطاعت پرداخت هزینه‌های آنها را داشته‌اند. تا اوایل دهه ۱۹۹۰ والدین فقط دو گزینه برای فرستادن

فرزندانشان به مدرسه داشتند: مدارس دولتی محلی یا مؤسسات خصوصی انحصاری. گزینه اخیر تقریباً در انحصار والدین ثروتمند بود و والدینی که امکانات محدودی داشتند ناگزیر بودند برای تحصیل فرزندانشان از نظام آموزش دولتی استفاده کنند. این دوگانگی انتخاب برای والدین ثروتمند و انتخاب محدود برای خانواده‌های کم درآمد و دارای درآمد متوسط از محرکهای ایجاد شکلهای جدید خصوصی سازی در آموزش و پرورش بوده است.

تعیین ردپای توسعه و گسترش نقش بنگاهها و بخش خصوصی در آموزش عمومی به طور مفصل دشوار است. اما می توان پیوند بین آموزش و بخش تجاری و صنعت و وارد شدن موضوع خصوصی سازی به مباحثات سیاسی در آمریکا را به گزارش "ملتی در معرض خطر"^۱ در سال ۱۹۸۳ نسبت داد (فیتز و بریان، ۲۰۰۱). گزارش ملتی در معرض خطر توجه همگان را به کیفیت ضعیف آموزش دولتی جلب کرد واکنشهای خاصی را در سطح ملی بوجود آورد که بر نهادینه کردن بنگاه و کسب و کار و دخالت آن در آموزش دولتی موثر بود. به گفته شپس^۳ (۱۹۹۷) گزارش ملتی در معرض خطر به تنظیم بیش از ۳۰۰ گزارش ملی و ایالتی، و تشکیل کمیسیونهایی برای ارزیابی مدارس دولتی منتهی شد. وی اشاره نمود که این گزارشها شباهتهایی را بین روشهای مناسب کسب و کار و آموزش و مدیریت آموزش یافتند و بر این اساس دستورالعملهایی نیز ارائه دادند. در طول دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ سازمانهای ملی تجاری مانند میزگرد تجارت ملی^۴ مصرانه به دنبال اصلاحات استاندارد محوری برای دستیابی به انتظارات مطرح شده در اهداف ملی ۲۰۰۰ بودند.

۳-۱-۲- مدل‌های خصوصی سازی در آموزش و پرورش

عقد قرار داد برای خدمات

-
1. Nation at Risk
 2. Fitz and Bryan
 3. Shipps
 4. National Business Roundtable

در دهه ۱۹۹۰، عقد قرار داد بین بخش خصوصی و دولت مرکزی، دولتهای محلی، و نیز نظام آموزش دولتی برای دریافت خدمات گسترش و پذیرش عمومی یافت. شرکتهای خصوصی مالک کافه تریاها خدمات حمل و نقل مدرسه را فراهم آوردند و از تجهیزات و مکان مدرسه به نحوی کارآ و با هزینه‌ای کمتر از کارکنان مدرسه نگهداری نمودند. این شرکتها در زمینه خدماتی که عرضه می‌کنند تخصص دارند، در نتیجه به کارآترین نحو آن را ارائه می‌دهند. هنگامی که این شرکتها یکی از شعبه‌های یک شرکت ملی باشند، اغلب از توان خرید بالایی که دارند برای خرید امکانات و تجهیزات با قیمتی پایین‌تر از قیمتی که مدارس می‌توانند بخرند استفاده می‌کنند.

گیلبرت هنشکه، یکی از اساتید تعلیم و تربیت در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی می‌گوید آموزش از خدمتی اجتماعی به یک صنعت تبدیل شده است. مدارس دولتی خود را در میان عده کثیری از بنگاههای آموزش خصوصی انتفاعی و غیرانتفاعی بسیار تخصصی محصور می‌بینند. این بنگاهها خدمات و کالاهایی ارائه می‌دهند که مکمل، و گاهی جایگزین خدماتی است که به طور سنتی معلمان مدارس دولتی فراهم می‌آوردند. برخی از معلمان بسیار شبیه افراد حرفه‌ای چون پزشکان و وکلا آموزشهای خصوصی را برای دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و تنها پول خدمتی را که ارائه می‌دهند مطالبه می‌کنند. نتیجه این کار، کاهش هزینه‌های پرسنلی و خدماتی معلمان متخصصی است که مدرسه توان مالی لازم برای استخدام تمام وقت آنها را ندارد. این رویکرد جدید به آموزش - که در واقع حرفه آموزش را به مدلی که تا اواسط دهه ۱۸۰۰ ادامه داشت برمی‌گرداند- در سراسر کشور گسترش یافته است و اکنون مؤسسات حرفه‌ای که به سرعت در حال افزایش اند معرف این رویکرد هستند.

برخی از دروس - مانند فیزیک پیشرفته، حساب، و زبان ژاپنی، دانش‌آموزان نسبتاً کمی را به خود جذب می‌کنند و نیازمند معلمانی متخصص و با دستمزد بالاست. بسیاری از مدارس، معلمانی که توانایی تدریس چنین دروسی را دارند به صورت تمام وقت استخدام می‌کنند و از آنها در کلاسهای مقدماتی تدریس یا حتی اداره سالنهای

مطالعه استفاده می‌کنند. مدارس می‌توانند به عنوان یک گزینه با معلمان خصوصی در آن ساعات یا زمانهایی که مدرسه به خدمات آنها نیاز دارد کار کنند.

این امر نمی‌تواند فرصت‌های تمرکززدایی کلاس درس را توصیف کند. همنشکه فرصت‌های دیگری چون "تدریس خصوصی، آموزش فناوری به معلمان و دانش‌آموزان، آموزش علوم ابتدایی، آموزش زبانهای غیر انگلیسی، مراقبت آموزش کودک، موضوعات کلاس درس، رشد معلمان، آموزش تخصصی، جلوگیری از افت تحصیلی بالا در مدرسه، مشاوره دانشگاهی، خدمات آموزش خانگی و ..." را نیز شناسایی کرده است. بنگاههای آموزش انتفاعی حتی می‌توانند کل مدرسه را اداره نمایند.

فناوریهایی که اکنون در بخش خصوصی تولید می‌شود نه تنها امکان اثربخشی بیشتر آموزش را فراهم می‌کند بلکه هزینه‌های کمتر و رضایت بیشتر دانش‌آموزان را به همراه خواهد داشت. به عنوان نمونه، آموزش از راه دور که می‌تواند محدودیتهای زمان، مکان و سن را برای دانش‌آموزان حذف کند از سابقه موفقیتی طولانی در کشورهای کم و پردرآمد برخوردار است. علاوه بر این، رسانه‌های پخش برنامه (رادیو و تلویزیون) می‌توانند اثر کتاب و تدریس سنتی را چند برابر نمایند.

در ایالات متحده امریکا و جاهای دیگر کمبود معلم ریاضی و علوم تجربی یکی از دلایل به کارگیری برنامه‌های یادگیری از راه دور بوده است. به ویژه هنگامی که برنامه‌های از پیش طراحی شده یکسانی دنبال می‌شود رویکردهای یادگیری از راه دور بسیار مقرون به صرفه است. آموزش از راه دور بیشتر از معلمی که به تنهایی کار می‌کند می‌تواند موضوعات مختلف معتبر و طراحی نظام مند آموزشی را در برگیرد. این نوع آموزش، هزینه‌های توسعه‌ای خود را صرف برنامه‌های کیفی برای صدها هزار دانش‌آموز می‌نماید. ایالت‌هایی چون مینه سوتا و اوکلاهما دوره‌های موفق را در حوزه‌هایی مانند حساب ارائه می‌دهند که مدارس مناطق حومه و روستایی فقط از این طریق به آن دسترسی پیدا می‌کردند. در مناطق پر جمعیت، دانشگاه باز بریتانیا و کالج شهر شیکاگو فرصت‌های تحصیل را به ویژه برای آن دسته

از افرادی که نمی‌توانند در کلاسهای روزانه شرکت کنند، افزایش داده‌اند. برنامه‌های یادگیری از راه دور می‌توانند از طریق اهداف یادگیری روشن، مواد آموزشی خودارزشیابی، فعالیتهای دانش آموزی و امکان بازخورد متناوب و یا با توجه به نیاز بر اصول آموزش انفرادی تکیه کنند.

عقد قرار داد برای دسترسی به امکانات، گزینه نویدبخش دیگری است. از نظر بسیاری از خانواده‌ها مدرسه‌ای که در نزدیکی محل کار یا بازار خرید واقع شده در مقایسه با مدرسه‌ای که در محله‌ای مسکونی قرار دارد رضایت بخش‌تر است. هرچه اقتصاد کشور از مرحله صنعتی به سمت خدماتی حرکت نماید محل کارگاهها بیش از پیش ساختمانهای اداری آرام، ایمن و تمیزی خواهد بود که جای بسیار مناسبی برای مدارس می‌باشند. قرار گرفتن مدارس در ساختمانهای اداری یا نزدیک به بازار خرید تا حد زیادی هزینه‌های سرمایه‌ای، نگهداری و حمل و نقل را کاهش می‌دهد. این امر همچنین می‌تواند فرصتهایی را برای مشارکت کارکنانی فراهم آورد که می‌توانند برنامه درسی و تجارب فنی و حرفه‌ای را افزایش و هزینه‌های جاری را کاهش دهند.

مدیریت خصوصی مدارس دولتی در ایالات متحده آمریکا به دو شکل وجود دارد: شکل اول، عقد قراردادهای مستقیم است که ضمن آن شوراهای (هیأت‌های) نظارتی مدارس با یک سازمان مدیریت آموزشی برای مدیریت یک مدرسه قرارداد منعقد می‌کنند. در ایالات متحده آمریکا یک نهاد مجزای دولت محلی به نام هیأت (شورای) آموزشی وجود دارد که به صورت قانونی و اداری مسئولیت نظارت بر مدارس دولتی ناحیه خود را برعهده دارد. دومین شکل مدیریت خصوصی مدارس دولتی، عقد قراردادهای غیرمستقیم است که در آن سازمانهای مدیریت آموزشی با سازمانی که پیمان مدرسه را برعهده دارد برای مدیریت این نوع مدارس قرارداد منعقد می‌کنند. سازمانهای پیمانی از طریق عقد قرارداد با مقامات آموزشی عمل می‌کنند. تحت این قراردادها، مدارس در مالکیت دولت باقی می‌مانند و منابع مالی آنها را نیز دولت تأمین می‌کند. تحت این مدل، به متصدی بخش خصوصی یک

حق الزحمه مدیریتی ثابت یا به ازای هر دانش آموز مبلغ ثابتی پرداخت می شود. در هر دو حالت، پیمانکار مسئول جنبه های مختلف عملکرد مدرسه است و پرداختها به عملکرد بستگی دارد. معمولاً مدیریت مدارس به بخش خصوصی داده می شود که در یک ناحیه آموزشی بدترین عملکرد را دارند. تعداد مدارس دولتی که به صورت خصوصی اداره می شوند در ایالات متحده آمریکا از ۱۳۸ مدرسه در ۱۹۹۸ تا ۱۹۹۹ به ۴۶۳ مدرسه تحت مدیریت ۵۱ سازمان مدیریت آموزشی در سال ۲۰۰۴-۲۰۰۳ افزایش یافته است. در سال ۲۰۰۳، تقریباً ۸۰ درصد مدارس که به صورت خصوصی اداره می شوند مدارس پیمانی بودند. در ایالات متحده آمریکا سازمانهایی که مدیریت مدرسه را برعهده دارند تقریباً همگی به عنوان انتفاعی سازماندهی شده اند. مهمترین نمونه مدیریت خصوصی مدارس دولتی در فیلادلفیاست که در آن برای مدیریت ۷۰ تا از بدترین مدارس از نظر عملکرد با سازمانهای مدیریت انتفاعی و غیرانتفاعی قرارداد بسته شده است (بانک جهانی، ۲۰۰۶).

مدارس پیمانی

مدارس پیمانی، نوعی مدارس دولتی هستند که سازمانهای غیرانتفاعی، والدین، معلمان، مدیران مدرسه یا شرکتهای انتفاعی از طریق عقد قرارداد با دولت آنها را راه اندازی و اداره می کنند. به عبارت دیگر، بودجه این گونه مدارس را دولت تأمین می کند اما گروههای خصوصی آنها را اداره می نمایند. این گروهها موافقت کرده اند تا از مفاد مجوزی که هیأت های آموزشی دولتی یا محلی یا دیگر سازمانهای دولتی صادر کرده اند پیروی کنند. هیئت امنای مدارس پیمانی مدرسه را برای دوره ای مشخص که معمولاً ۵ سال است مدیریت می کنند. مدارس پیمانی معمولاً ملزم هستند همه متقاضیان را بپذیرند و اگر با تقاضای اضافی روبرو شوند بایستی از طریق قرعه کشی پذیرش را انجام دهند. آنها باید به قوانین حقوق مدنی وفادار باشند و گزارشهای مالی، موفقیت و اطلاعات دیگرشان را آشکارا منتشر کنند. اگر عملکرد مدارس به ویژه بر اساس آزمونهای استاندارد ضعیف باشند صادرکننده

مجوز می‌تواند قرارداد را فسخ کند.

جنبش مدارس پیمانی از شروع محدود خود در مینه سوتا در سال ۱۹۹۲ (تنها چهار مدرسه) به ۲۳۷۲ مدرسه مشتمل بر ۵۷۶۰۰۰ دانش‌آموز در اوایل سال تحصیلی ۲۰۰۱-۲۰۰۲ افزایش یافت. اگر چه اتحادیه‌ها و هیأت‌های دولتی و محلی اغلب دستیابی به مجوز (امتیاز نمایندگی) را دشوار کرده‌اند اما با این وجود حداقل ۳۷ ایالت قوانینی در مورد مدارس پیمانی وضع کرده‌اند. بیست و یک ایالت اجازه مدیریت و فعالیت انتفاعی و یا هر دو را صادر نموده‌اند. در حالیکه، تقریباً نیمی از مدارس در چهار ایالت آریزونا، کالیفرنیا، میشیگان و تگزاس فعالیت می‌کردند ایالت‌های دیگر شدیداً تعداد، حیطه و خودگردانی را محدود می‌کنند.

اگر چه قوانین و مقررات از ایالتی به ایالت دیگر متفاوت هستند اما مدارس پیمانی عموماً از بیشتر مقررات دولتی و محلی معاف هستند. به عنوان مثال، مدارس پیمانی اغلب ملزم نیستند معلمان عضو اتحادیه یا معلمانی که صلاحیت آنها تأیید شده است را استخدام کنند. هیأت‌های اداره کننده آموزش می‌توانند شرکتهای انتفاعی یا غیرانتفاعی را برای اداره مدارس پیمانی استخدام و ارزشیابی کنند.

در سال تحصیلی ۲۰۰۰-۱۹۹۹، ۱۶۸۲ مدرسه پیمانی وجود داشت که به ۳۵۰ هزار دانش‌آموز در سراسر کشور خدمت می‌کردند (مرکز اصلاحات آموزشی^۱، ۱۹۹۹). هفتاد و نه درصد این مدارس را بزرگترین مؤسسه انتفاعی ارائه دهنده خدمات آموزشی به نام مدارس ادیسون مدیریت می‌کرد. ادیسون از طریق فروش سهام خود به وال استریت، آموزش و پرورش را به سمت بازار آزاد سوق داد. به نظر می‌رسد هر چه شرکتهای بیشتری مدارس پیمانی را توسعه دهند آموزش و پرورش بیشتر به کالای بازاری شبیه سایر کالاها تبدیل می‌شود.

با گسترش مدارس پیمانی، خصوصی‌سازی نه تنها ارائه دهندگان آموزش را تغییر می‌دهد بلکه نحوه آموزش را نیز متحول می‌سازد. مدارس پیمانی معمولاً استقلال بیشتری به مدیران می‌دهند و به آنها اجازه می‌دهند تا برنامه درسی،

ساختار سازمانی و تأکیدات آموزشی مدرسه را تعیین کنند (لین^۱، ۱۹۹۹). در مقابل این استقلال، مدارس نسبت به عملکرد بالا و استانداردهای موفقیت دانش‌آموزان پاسخگو هستند.

ارزشیابی مدارس پیمانی

پژوهش‌هایی که تاکنون انجام گرفته حاکی از این است که ترتیبات مدرسه پیمانی نمی‌تواند مدارس را آنقدر تغییر دهد که بر موفقیت دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. با این وجود، نتیجه‌ای که تقریباً در اکثر پژوهش‌ها به دست آمده این است که والدین دانش‌آموزان مدارس پیمانی در مقایسه با والدین دانش‌آموزان مدارس دولتی رضایت بیشتری از تمام جوانب مدرسه فرزندشان دارند. البته یافته دیگر آن چیزی است که اقتصاد پیش بینی می‌کند یعنی آزادی انتخاب و رقابت موجب رضایت و نفع مصرف کننده خواهد شد.

به علاوه، گزارشها نشان می‌دهد که برخی از مدارس پیمانی نتایج مختلفی را تجربه کرده‌اند. مدارس ادیسون به دلیل ناتوانی در اجرای استانداردهای مورد انتظار زیر ذره بین قرار گرفته است. برای نمونه، در کالیفرنیا قراردادهای اصلی را نادیده گرفته و در محافل قانونی متهم شده است که برای افزایش نمره‌های آزمون دانش‌آموزان دارای عملکرد ضعیف را جدا و کنار گذاشته است (اسنایدر و مزاکاپا^۲، ۲۰۰۱). مدارس ادیسون نرخ بالای جابجایی معلمان را تجربه می‌کنند و در بسیاری از موارد بهتر از مدارس دولتی عمل نمی‌کنند. اما طرفداران مدارس پیمانی می‌گویند ادیسون در مجموع در نمره‌های آزمونهای دانش‌آموزی، افزایش حمایت قوی والدین، و بهبود امکانات موفق بوده است (برسلو و ژوزف^۳، ۲۰۰۱).

پژوهشی که دانشگاه کالیفرنیا در لس آنجلس انجام داده است نشان می‌دهد که مدارس پیمانی ممکن است آنگونه که ما تصور می‌کنیم نسبت به استانداردها

1. Lane

2. Snyder & Mezzacappa

3. Breslau & Joseph

پاسخگو نباشند اما به نظر می‌رسد تأکید زیادی بر پاسخگویی مالی دارند. برای نمونه، نتایج مطالعه ده ناحیه آموزشی در کالیفرنیا نشان داد بیشتر مدارس پیمانی در باره نحوه مدیریت منابع مالی شان دقت و پاسخگویی بیشتری دارند تا به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانشان. نتایج همان پژوهش نشان می‌دهد اگرچه مدارس پیمانی استقلال خود را حفظ می‌کنند اما میزان استقلال از ناحیه‌ای به ناحیه دیگر متفاوت است. به علاوه و شاید جالب‌تر اینکه به نظر نمی‌رسد مدارس پیمانی در کالیفرنیا به عنوان الگوهای نوآوری عمل کنند و رقابت بین مدارس پیمانی و سایر مدارس دولتی را تقویت نمایند. همچنین به دلیل ارتباط اندک بین مدارس پیمانی و سایر مدارس دولتی و بی‌اطلاعی از کار یکدیگر رقابت کنند (دانشگاه یوسی ال ای^۱، ۲۰۰۰).

اگرچه نتایج مطالعه کالیفرنیا را نمی‌توان در سطح ملی تعمیم داد و آخرین کلام در این موضوع بحث برانگیز نیست اما این مطالعه نشان می‌دهد که مربیان، سیاستگذاران، و عامه مردم باید آگاه باشند که مدارس پیمانی ممکن است از مقاصد و اهدافی که داشته‌اند فاصله بگیرند. کالیفرنیا بیشترین تعداد دانش‌آموز را داراست و در سطح کشور دومین رتبه را از نظر تعداد دانش‌آموزان مدارس پیمانی دارد.

به هر حال، به رغم نتایج مطالعه کالیفرنیا، مدارس پیمانی روز به روز شهرت بیشتری می‌یابند. به طوریکه بوش رئیس جمهور سابق آمریکا بعد از پیروزی در انتخابات، اولین اقدام خود را در حوزه آموزش در یک طرح اصلاح آموزشی با عنوان «هیچ کودکی نباید عقب نگه داشته شود»^۲ مطرح کرد و در آن نه تنها کیفیت آموزش و پاسخگویی مدارس را نسبت به عملکرد دانش‌آموزان افزایش داد بلکه حق انتخاب والدین برای فرستادن فرزندانشان به مدرسه مورد دلخواهشان را نیز تقویت نمود. مدارس پیمانی هم بخشی از این تلاش برای گسترش انتخاب والدین در آموزش و پرورش بود. وی برای کمک به مدارس پیمانی و تأمین هزینه‌های

1. UCLA

2. No child left behind

تأسیس، امکانات و سایر نیازهای مربوطه برای ایجاد مدارس بسیار کیفی بودجه اضافی فدرال را پیشنهاد کرد.

به هر حال، تا آخر دسامبر سال ۲۰۰۰، هشتاد و شش مدرسه پیمانی - حدود سه درصد کل مدارس پیمانی که تا آن زمان تأسیس شده بودند- به علت مشکلات مالی، سوء مدیریت، شکست تحصیلی، و یا میزان ثبت نام پائین، شکست خوردند. این تعطیلی مدارس شاهدهی دیگر بر ناکامی مدل مدارس پیمانی است زیرا این تعطیلی‌ها به این معنی است که مشتریان توانستند تولیدکننده برتری پیدا کنند که باعث خروج ارائه دهندگان خدمات دارای کیفیت پایین و ناکارآمد از این کسب و کار گردید. مدارس عادی دولتی که تحت انحصار هستند و یارانه‌های زیادی دریافت می‌کنند بدون اینکه ملزم به رقابت و پاسخگویی باشند، تقریباً هرگز تعطیل نمی‌شوند زیرا مصرف کنندگان اغلب قادر به ترک آنها نیستند.

در حال حاضر ۲۰ ایالت قوانینی وضع کرده‌اند که به والدین امکان می‌دهد مدارس خاص خود را تأسیس نمایند که تأمین مالی آن بر اساس فرمول پرداخت به ازای هر دانش‌آموز خواهد بود. این برنامه‌ها معمولاً پرداختی کمتر از هزینه‌های عادی یک دانش‌آموز مدرسه دولتی محلی دارند. بنابراین هر دانش‌آموزی که از مدرسه دولتی به مدارس پیمانی انتقال می‌یابد در بودجه منطقه آموزشی صرفه جویی می‌شود. از آنجایی که مدارس پیمانی بندرت بودجه هزینه‌های سرمایه‌ای دریافت می‌دارند، وجود آنها نیاز منطقه آموزشی به بودجه‌های سرمایه‌ای را کاهش می‌دهد. به علاوه، مدارس پیمانی تنوع جالبی از فلسفه‌ها و روش‌های آموزشی را عرضه می‌دارند و در عین حال تعهد آنها به موفقیت تحصیلی بسیار بیشتر از دیگر مدارس دولتی است. همچنین تعداد زیاد و رو به رشد والدینی که فرزندان‌شان را به این گونه مدارس می‌فرستند مؤید جاذبه‌ای است که این مدارس برای والدین دارند.

پته‌هایی با تأمین مالی خصوصی

برای فراهم کردن امکان حضور فرزندان خانواده‌های فقیر و اقلیت در مدارس

خصوصی، تعداد زیادی از افراد، شرکتها و بنیادها برنامه‌های کمک هزینه تحصیلی که به طور خصوصی تأمین مالی می‌شوند را بوجود آورده‌اند. این گونه برنامه‌ها برای اولین بار در سال ۱۹۹۱ توسط جی پاتریک رونی مدیر عامل شرکت بیمه گولدن رول در ایندیانا پولیس به وجود آمد. تا سال تحصیلی ۲۰۰۱-۲۰۰۰ هشتاد برنامه مشابه این برنامه بیش از ۵۰۰۰۰ دانش‌آموز را با هزینه‌ای حدود ۵۰۰ میلیون دلار حمایت می‌کردند. اگر چه مؤسسات خیریه خصوصی مدتهای مدیدی است که نقش مهمی در آموزش کودکان تا دبیرستان ایفا نموده‌اند اما جنبش پته‌های خصوصی پدیده‌ای جدید است. حمایت‌های مالی به طور مستقیم به مدارس تحویل داده نمی‌شوند بلکه در اختیار والدین قرا داده می‌شوند. آنها آزاد هستند فرزندانشان را به هر مدرسه‌ای که می‌خواهند بفرستند. معمولاً پته‌ها کمتر از کل هزینه‌های شهریه مدرسه خصوصی است، در نتیجه خانواده‌ها ملزم می‌شوند که خود نیز بخشی از این هزینه‌ها را تقبل نمایند. از آنجایی که این برنامه‌ها با تقاضای فراوانی روبرو هستند کمک هزینه‌های تحصیلی اغلب به طور تصادفی به فرزندان خانواده‌های کم درآمد اعطا می‌شود، و بدین وسیله داده‌های ارزنده‌ای برای دانشمندان اجتماعی فراهم می‌آورند که با آن می‌توانند اثر آزادی انتخاب را بر موفقیت تحصیلی برآورد نمایند. بنیان‌گذاران جنبش پته‌هایی که به طور خصوصی تأمین مالی می‌شوند بیان داشتند که خانواده‌های کم درآمد به آزادی انتخاب نیاز دارند و اگر فرصت انتخاب داشته باشند انتخابی خردمندانه انجام می‌دهند و فرزندانشان از کیفیت مدارس خصوصی بهره‌مند خواهند شد. اما شواهد بسیار کمی در مورد تأیید این سه نکته وجود دارد.

ارزشیابی پته‌هایی با تأمین مالی خصوصی

پژوهشی که پل پیترسون و همکارانش از دانشگاه هاروارد (شرکت راند)^۱ انجام دادند نشان داد که برنامه‌های کمک هزینه تحصیلی خصوصی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد و افریقایی-آمریکایی را افزایش داده است.

1. RAND

پیشرفت تحصیلی و یک محیط یادگیری منظم همواره در صدر فهرست مولفه‌هایی قرار گرفته است که خانواده‌ها به هنگام انتخاب یک مدرسه به آن توجه دارند. رضایت والدین و فهرستهای انتظار طولانی دانش‌آموزان متقاضی پته‌های خصوصی نمایانگر این است که والدین دوست دارند مدرسه‌ای را که فرزندشان در آن حضور می‌یابد انتخاب کنند و اینکه حتی کمک مالی بسیار کم نیز امکان حضور دانش‌آموزان در مدارس خصوصی را در مقایسه با مدارس دولتی به طور قابل توجهی افزایش خواهد داد.

برنامه‌های پته‌های خصوصی جانشین پته‌های آموزشی دولتی نیستند. در ایالات متحده آمریکا دانش‌آموزان بسیار زیادی وجود دارند که خیرین و بشردوستان می‌توانند آنها را از مدارس دولتی نا موفق نجات دهند. ۵۰۰ میلیون دلاری که تاکنون بشردوستان صرف برنامه‌های پته‌های خصوصی نموده‌اند تنها یک درصد از ۳۶۶ میلیارد دلاری است که در یک سال (۲۰۰۰) صرف آموزش و پرورش دانش‌آموزان کودکان تا دبیرستان شده است. با این وجود، جنبش کمک هزینه تحصیلی خصوصی کمک کرده است که بحران در آموزش درون شهری و منافی که آزادی انتخاب آموزش ممکن است برای بیشتر اعضای نیازمند و آسیب پذیر جامعه به همراه داشته باشد مورد توجه قرار گیرد.

ارزشیابی برنامه پته‌های خصوصی در ایندیانا پولیس نیز نتایج ناهمگنی را نشان می‌دهد. ارزشیابی برنامه پته‌های خصوصی در میلوکی تأیید می‌کند که مدارس خصوصی فاقد کنترل هستند. ارزشیابی این برنامه‌ها در نیویورک، دیتون، اوهایو و واشنگتن دی سی، نتایج مثبتی را نشان می‌دهد (بریسی^۱، ۲۰۰۲).

اعتبارهای مالیاتی شهریه و تخفیف‌ها

یکی از راه‌های تشویق خصوصی‌سازی اعطای اعتبارهای مالیاتی و تخفیف یا ترکیبی از هر دو به مالیات دهندگانی است که در پرداخت شهریه به دانش‌آموزان

1. Bracy

(کودکستان تا دبیرستان خصوصی) کمک می‌کنند. مینه سوتا و اوهایو از سابقه طولانی در این زمینه برخوردارند. طبق این برنامه، به سرپرست دانش‌آموزان سنین مدرسه اجازه داده می‌شود تا برای هزینه‌های آموزش خصوصی فرزندانشان طلب تخفیف و اعتبار مالیاتی نمایند. ایلینویز در سال ۱۹۹۷ برنامه مشابهی اجرا شد. در سال ۱۹۹۷، ایالت آریزونا برنامه‌ای را اجرا نمود که به سرپرستان و افراد غیرخویشاوند اجازه می‌دهد تا ۵۰۰ دلار از مالیات بر درآمد خود را برای کمک به سازمانهایی که به دانش‌آموزان برای حضور در مدارس ابتدایی و متوسطه خصوصی کمک هزینه تحصیلی اعطا می‌کنند مطالبه نمایند. ایالت‌های فلوریدا و پنسیلوانیا نیز در سال ۲۰۰۱ چنین برنامه‌هایی را پیاده نمودند.

برنامه اعتبار مالیاتی فلوریدا به مؤسساتی که به سازمانهای اعطاکننده کمک هزینه تحصیلی کمک کرده‌اند ۱۰۰ درصد اعتبار مالیاتی می‌دهد که حد اکثر تا ۷۵ درصد کل تعهد مالیات بر درآمد اشتراکی شرکت می‌باشد. سازمانهای اعطاکننده کمک هزینه‌های تحصیلی می‌توانند از کمکهای شرکت برای تأمین مالی دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمدی که از یک منطقه آموزشی دولتی به منطقه‌ای دیگر می‌روند، به مدارس خصوصی شهریه پرداخت می‌کنند، یا کتابهای درسی و کمک آموزشی خریداری می‌کنند استفاده نمایند.

قوانین پنسیلوانیا برای تعهد یک ساله به بنیادهای اعطاکننده کمک هزینه تحصیلی و آموزشی عمومی ۷۵ درصد و برای تعهد دو ساله ۹۰ درصد اعتبار مالیاتی به شرکتها اعطا می‌کند. تا فوریه سال ۲۰۰۲، در پنسیلوانیا ۷۲۲ شرکت برای کمکی معادل ۱۶/۵ میلیون دلار به ۹۶ سازمان اعطا کننده کمک هزینه تحصیلی و ۵/۶ میلیون دیگر به ۷۷ سازمان بهبود آموزش دولتی ثبت نام کردند.

در سال ۲۰۰۱ در سراسر کشور به آن دسته از والدینی که یکی از مدارس خصوصی کودکستان تا دبیرستان یا کالج خصوصی را انتخاب کرده بودند تخفیف مالیاتی اندکی اعطا شد. حساب ذخیره آموزش به والدین و غیرسرپرستان امکان می‌دهد سالانه تا ۲۰۰۰ دلار را در حسابهای ذخیره برای هزینه‌های کالج و مدارس

کودکستان تا دبیرستان از جمله شهریه، تهیه کتب درسی و لوازم، معلم خصوصی و کامپیوترهای شخصی ذخیره نمایند. اگرچه کمک به حسابهای ذخیره آموزش مشمول تخفیف شهریه نمی‌گردد اما سود انباشتی در این حساب معاف از مالیات است و پولی که از این حساب برداشت می‌شود اگر صرف هزینه‌های تأیید شده گردد، مشمول مالیات نمی‌شود.

در سال ۲۰۰۲، بوش - رئیس جمهور سابق ایالات متحده امریکا - یک اعتبار مالیاتی سراسری عرضه کرد که ۵۰ درصد از اولین ۵۰۰۰ دلار هزینه‌ای که خانواده‌ها صرف انتقال فرزندان خود از مدارس ناموفق دولتی به مدارس انتخابی دیگر -چه دولتی و چه خصوصی- می‌کردند را پوشش می‌داد. تنها خانواده‌هایی که فرزندان در مدارس ناموفق دولتی تحصیل می‌کرد واجد شرایط بودند. این اعتبار برای خانواده‌هایی که تعهد مالیات بر درآمدشان از ۲۵۰۰ دلار کمتر است تمدید می‌شد. پیش بینی شد که در این اعتبار مالیاتی، ۳/۵ میلیارد دلار در طول پنج سال هزینه شود. در طول مذاکره با کنگره از این طرح به خاطر تبدیل شدن به برنامه "هیچ کودکی نباید عقب بماند" چشم‌پوشی شد.

ارزشیابی برنامه اعتبارهای مالیاتی

اعتبارها و تخفیف‌های مالیاتی مانند برنامه پته‌های خصوصی تنها می‌توانند بخش کوچکی از نظام آموزش کنونی را خصوصی سازند. خانواده‌های کم درآمد اغلب نمی‌توانند در برنامه‌هایی که مزایای مالیاتی را برای والدین و سرپرستان محدود می‌کنند شرکت جویند زیرا آنها مالیات بر درآمد پرداخت نمی‌کنند و استطاعت پرداخت شهریه را در وهله اول و دریافت سودهای حاصل از آن در ماه‌های بعد را ندارند. حتی خانواده‌های دارای درآمد متوسط به میزان بسیار کمی منتفع می‌شوند زیرا تعهد مالیات بر درآمد دولتی سالانه شان معمولاً به زحمت به هزینه سالانه شهریه یک دانش‌آموز در مدرسه خصوصی می‌رسد. نتایج برنامه اعتبار مالیاتی آریزونا حاکی از این است که از سال ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۰ بودجه‌ای که

تحت این برنامه به صورت کمک جمع‌آوری شد برابر با ۳ درصد بودجه مالیاتی است که در همین دوره به مدارس دولتی داده شد.

کل کمک‌های مالی اهدایی خیریه به همه مقاطع آموزش در سال ۱۹۹۹ تنها ۲۷ میلیارد دلار -یا تقریباً ۷ درصد مبلغی که دولت صرف آموزش کودکان تا دبیرستان نمود- بود. کل کمک‌های خیریه اهدایی شرکتها در سال ۱۹۹۹ به ۱۱ میلیارد دلار رسید. کمک‌های خیریه‌ای که به آموزش کودکان تا دبیرستان اختصاص یافت باید بیست برابر یا بیشتر افزایش می‌یافت تا جایگزین مالیاتها به عنوان منبع اصلی تأمین مالی آموزش شود. شرکتها و ثروتمندان -مانند خانواده‌های متوسط و کم درآمد- قبل از اینکه کمک‌های اهدایی به این میزان برسد تعهدات مالیاتی خود را صاف می‌کردند.

با این وجود، تخفیفها و اعتبارهای مالیاتی به این دلیل ارزشمند هستند که به ایجاد تنوع در منابع مالی برنامه‌های پته‌ای خصوصی کمک کرده و امکان تداوم رشد منافع حاصل از رقابت و آزادی انتخاب را فراهم می‌آورند. آنها همچنین تا حدی عدالت در مالیات را از طریق اذعان به اینکه خانواده‌هایی که برای آموزش خصوصی شهریه می‌پردازند ملزم نیستند که برای حمایت از مدارس دولتی که از آن استفاده نمی‌کنند مالیات پرداخت نمایند فراهم می‌آورند.

آموزش خانگی^۱

آموزش یک کودک در خانه نشان دهنده افراطی‌ترین شکل تمرکززدایی و خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش است. در سال ۲۰۰۰، والدین حدود یک میلیون دانش‌آموز فرزندان خود را در خانه آموزش می‌دادند در مقایسه با سال ۱۹۸۳ که این رقم ۱۲۵۰۰۰ نفر بود حاکی از این است که والدین به جای ثبت نام فرزندان در مدارس رایگان دولتی، تمایل دارند وقت گرانبهای خود را صرف آموزش فرزندان خود کنند. این روند رو به رشد، گواه روندهای اجتماعی چندی از

1. Home schooling

جمله افزایش تعصب دینی، افزایش ثروت، و میزان بالای نارضایتی از مدارس دولتی و خصوصی است.

هنگامی که در مورد چرایی آموزش خانگی سوال می‌شود، پاسخی که بیشتر والدین ارائه می‌دهند این است که آنها می‌توانند در خانه آموزش بهتری به فرزندان خود ارائه دهند. دلایل دیگر عبارت‌اند از: محیط یادگیری نامناسب مدرسه، مخالفت با محتوای آنچه تدریس می‌شود، و فقدان چالش در مدارس عادی. مصاحبه با آموزشیاران خانگی حاکی از این است که آنها تأکید شدیدی بر تحصیل مهارت‌ها، تفکر انتقادی، کار مستقل و عشق به یادگیری دارند. همچنین آنها بر خواندن، نوشتن و ریاضیات تأکید زیاد و بر فعالیتهایی چون ورزش، کار گروهی و سالن مطالعه تأکید اندکی دارند.

ارزشیابی آموزشهای خانگی

به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که در خانه آموزش دیده‌اند در آزمونهای ورودی دانشگاه به نسبت موفقتر از میانگین ملی عمل می‌کنند. در آزمونهای پیشرفت تحصیلی که در طول سال برگزار می‌شود دانش‌آموزانی که در خانه آموزش دیده بودند در هر یک از پایه‌ها نمرات بالاتری به دست آوردند. دانش‌آموزانی که در خانه آموزش دیده‌اند در مسابقات مباحثه، بحث در مورد مسائل عمومی و ... در صدر قرار دارند. نمی‌توان نتیجه گرفت که علت این نتایج مطلوب روش‌های آموزش خانگی بوده است زیرا کودکانی که در خانه آموزش می‌بینند و آموزش دهندگان آنها ممکن است افرادی استثنائی باشند. حتی در این صورت، باز هم این نتایج چشمگیر است. از افراد غیرحرفه‌ای انتظار نمی‌رود که خود را بهتر از پزشکان معالجه کنند و یا در دادگاه بهتر از وکلای حرفه‌ای از خود دفاع نمایند. مقامات مسئول آموزش و پرورش با آموزش خانگی مخالف‌اند و می‌گویند که دانش‌آموزان در محیط خانه آنگونه که بایسته است جامعه‌پذیر نمی‌شوند. با این وجود، ضعف شهادت (شجاعت)، مهارتهای اجتماعی ضعیف و وابستگی به همتایان برای

خودیابی، از جمله عمده‌ترین دلایلی است که آموزش دیدگان خانگی برای پرهیز از مدارس عادی ذکر می‌کنند. مارلین لویس - مدیر پذیرش دانشگاه هاروارد - در مورد دانش‌آموزانی که در خانه آموزش دیده اند می‌گوید: «همه آنها افراد بسیار با استعدادی هستند، انگیزه بالایی دارند، به لحاظ علمی بهترین اند و هیچ گونه مشکل غیرمعمولی در انطباق با محیط دانشگاه ندارند.»

آموزش خانگی برای منطقه آموزشی یک معامله است زیرا هر شاگردی که در خانه آموزش می‌بیند در هزینه‌های آموزشی صرفه جویی می‌شود. مناطق آموزشی می‌توانند آموزش خانگی را از طریق آگاه نمودن خانواده‌ها از این فرصت، فراهم آوردن امکان استفاده خانواده‌ها از امکانات مدرسه (مانند کتابخانه، سالنهای ورزشی و به ویژه کلاسها) در مقابل پرداخت پول یا ارائه خدمات، آموزش خانگی را رواج دهند. اگرچه آموزش خانگی به عده زیادی از دانش‌آموزان آزادی انتخاب و آموزش کیفی ارائه می‌دهد اما از آنجایی که بسیاری از خانواده‌ها فاقد زمان، منابع و تخصص لازم برای آموزش فرزندانشان در خانه می‌باشند، احتمالاً آینده آموزش کودکان تا دبیرستان فرزندان بسیاری از خانواده‌های آمریکایی در مدرسه خواهد بود حتی اگر فناوریهای جدید یادگیری و خدمات غیرمتمرکز آموزشی که قبلاً ذکر شد امکان تداوم رشد جنبش آموزش خانگی را با سرعتی بیشتر از دهه ۱۹۹۰ فراهم سازد، سالهای زیادی طول می‌کشد تا از هر ۱۰ دانش‌آموز یک دانش‌آموز در خانه آموزش ببیند.

آموزش خانگی مانند اعتبارهای مالیاتی و برنامه‌های پته‌ای خصوصی نشان‌دهنده نارضایتی از مدارس دولتی و تمایل به اعمال آزادی انتخاب در آموزش می‌باشد. با این وجود آموزش خانگی راهبرد مؤثری برای خصوصی‌سازی چیزی بیش از یک بخش کوچک از نظام آموزش دولتی نیست.

پته‌های آموزشی

در پته‌های آموزشی نیز مانند مدارس پیمانی از پول حاصل از مالیات برای پرداخت

۶۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

هزینه مدارس استفاده می‌شود که مالکیت و اداره آنها برعهده دولت نیست. اما تفاوت پته‌های آموزشی با مدارس پیمانی و سایر برنامه‌های عقد قرارداد در این است که پته‌ها به والدین داده می‌شوند نه مدارس. در نتیجه، به مصرف کننده کمک مالی می‌کنند و امکان آزادی انتخابی نسبی را برای او در بازار فراهم می‌آورند. طبق نظر سیواس، پته‌های آموزشی افراطی ترین شکل خصوصی سازی بدون بازار آزاد هستند.

برنامه‌های پته‌های آموزشی مسئولیت انتخاب بهترین مدارس برای فرزندان را به والدین واگذار می‌کنند. والدین حواله‌ها یا کمک هزینه‌هایی را برای شهریه از دولت دریافت می‌کنند که از عواید حاصل از مالیات تأمین می‌شود. مدارس می‌توانند این طرح شرکت دارند این حواله‌ها را دریافت می‌نمایند و برای جذب والدین بیشتر با یکدیگر رقابت می‌کنند. تعیین میزان این پته‌ها، و تعیین مقررات مدارس شرکت کننده، تصمیم‌هایی هستند که باید در فرایند طراحی برنامه پته‌ای اتخاذ شوند.

پته‌های آموزشی در بین انواع مختلف خصوصی سازی که تا اینجا مورد بحث قرار گرفت موثرترین و قوی‌ترین اصلاح آموزشی است. در مدت زمان کوتاهی که پته‌های آموزشی به اجرا درآمده‌اند نیمی از دانش‌آموزانی که در مدارس دولتی حضور داشتند به مدارس خصوصی می‌رفتند و دلارهایی را که دولت قرار بود برای آنها خرج کند، با خود می‌بردند. خانواده‌های کلیه سطوح درآمدی از پته‌های آموزشی نفع خواهند برد. همانطور که جان چوب و تری مو در اثرشان با عنوان *سیاستها، بازارها و مدارس/امریکایی اظهار داشته‌اند:* «پته‌های آموزشی برنامه اصلاحی هستند که عقلانیت و توجیه خاص خود را دارا هستند. پته‌های آموزشی به تنهایی می‌توانند تحولی را بوجود آورند که اصلاح طلبان سالها با شیوه‌های دیگر در صدد ایجاد آن بوده‌اند».

برنامه‌های پته‌ای که از سوی دولت تأمین مالی می‌شوند بیش از صد سال است که در ایالت‌های ورمونت و ماین به اجرا در آمده‌اند و امکان حضور ۱۲۰۰۰ دانش‌آموز

را در مدارس خصوصی فراهم آورده‌اند. این برنامه‌ها از شهرت و موفقیت قابل توجهی برخوردارند. ایالت فلوریدا نیز قوانینی وضع کرده است که براساس آن دانش‌آموزان مدارس دولتی ناموفق، پته‌هایی برای حضور در هر مدرسه‌ای (به انتخاب خودشان) دریافت می‌کنند. تهدید رقابت و آزادی انتخاب آنچنان در بهبود مدارس دولتی موثر بود که تمام مدارس دولتی ایالت در گزارشهایی که در سال ۲۰۰۰ منتشر کرده بودند از اعلام نمره ردی خودداری کردند زیرا چنین نمره‌ای دانش‌آموزان مدرسه را واجد شرایط دریافت پته‌های آموزشی می‌نمود. برنامه جداگانه فلوریدا برنامه کمک هزینه آموزشی مک کی برای دانش‌آموزان دارای معلولیت- پته‌هایی با ارزشی بین ۵۰۰۰ و ۱۷۰۰۰ (با توجه به سطح شهریه مدرسه) را عرضه می‌دارد. انتظار می‌رفت که در سال ۲۰۰۳-۲۰۰۲، ۴۰۰۰ دانش‌آموز از این پته‌ها استفاده کنند.

طرح آزمایشی پته‌های آموزشی در میلواکی^۱ و کلوند تقریباً ۱۷۰۰۰ دانش‌آموز را ثبت نام کردند. در اینجا، این دو برنامه به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

برنامه پته‌های آموزشی در میلواکی

میلواکی یکی از ایالت‌های ویسکونسن است. در این ایالت، از سن ۶ تا ۱۸ سالگی آموزش اجباری است. دانش‌آموزان آزاد هستند تا تحصیل در مدارس دولتی یا خصوصی را انتخاب کنند. آموزش ابتدایی بعد از تکمیل دو سال آموزش اولیه کودکی، به مدت شش سال ادامه می‌یابد. دانش‌آموزانی که آموزش ابتدایی را تکمیل می‌کنند در یک دبیرستان مقدماتی یا یک مدرسه ترکیبی ابتدایی /متوسطه، آموزش متوسطه خود را آغاز می‌کنند. طول دوره آموزش متوسطه نیز شش سال است. دبیرستانهای مقدماتی سه سال اول آموزش متوسطه را ارائه می‌دهند و دانش‌آموزان باید سه سال باقیمانده آموزش متوسطه را در دبیرستانها تکمیل کنند.

در میلواکی، برخی از مدارس ابتدایی فقط می‌توانند کلاس‌های پایه اول تا

1. Milwaukee

۶۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

چهارم را ارائه دهند. دانش آموزانی که در این نوع مدارس حضور می‌یابند ممکن است تحصیلاتشان را در مدارس راهنمایی ادامه دهند که چهار سال آموزش را ارائه می‌دهند. بنابراین، آنها باید برای تکمیل چهار سال باقیمانده آموزش متوسطه در دبیرستان حضور یابند.

نرخ ثبت نام در ویسکنسن در سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۱، نشان می‌دهد که ۸۶ درصد کودکان سن مدرسه در مدارس دولتی ثبت نام کرده بودند.

پیشینه برنامه پته آموزشی در میلوآکی

مجلس ویسکنسن در سال ۱۹۹۰ برنامه پته آموزشی میلوآکی را که رسماً برنامه انتخاب والدین میلوآکی نامیده می‌شود تدوین کرد و اجرای آن در سال ۱۹۹۰ آغاز گردید. این برنامه برای تأمین منابع مالی کودکان خانواده‌های کم درآمد میلوآکی برای حضور در مدارس خصوصی از کودکان تا پایه دوازدهم طراحی شده بود. برنامه پته آموزشی میلوآکی اولین برنامه پته آموزشی گسترده در ایالات متحده آمریکاست که در پاسخ به نارضایتی والدین از کیفیت مدارس دولتی در این ایالت اجرا شد.

هدف این برنامه، ارائه کمک مالی به دانش آموزان خانواده‌های کم درآمد ساکن شهر میلوآکی برای حضور در مدارس خصوصی است.

ویژگی‌های برنامه پته آموزشی میلوآکی

محل سکونت، درآمد خانوار و وضعیت قبلی ثبت نام معیارهایی هستند که تعیین می‌کنند آیا دانش آموزان واجد شرایط برخورداری از کمک‌های مالی هستند یا خیر. شرایط استفاده از برنامه به صورت زیر در نظر گرفته شد:

الف) متقاضی باید ساکن میلوآکی باشد،

- ب) درآمد خانواده نباید بیشتر از ۱۷۵ درصد سطح فقر فدرال باشد^۱ و
- ج) متقاضی در سال تحصیلی گذشته در یک دبیرستان دولتی میلوکی یا در برنامه پته آموزشی میلوکی بوده یا ثبت نام نموده و یا از کودکان تا پایه سوم در یک مدرسه خصوصی که در برنامه پته شرکت نکرده حضور داشته، یا هرگز در هیچ مدرسه‌ای ثبت نام نکرده باشد.
- از آنجایی که هدف برنامه پته، ایجاد فرصت‌هایی برای حضور دانش‌آموزان خانواده کم درآمد در مدارس خصوصی طراحی شده است مشارکت فقط به مدارس خصوصی محدود می‌شود. مدارس خصوصی باید هنگام پیوستن به برنامه پته آموزشی الزامات زیر را رعایت کنند:
- الف) فراهم کردن حداقل ۸۷۵ ساعت آموزش در هر سال تحصیلی به دانش‌آموزان.
- ب) داشتن برنامه درسی متوالی در شش موضوع درسی (زبان و ادبیات، ریاضیات، مطالعات اجتماعی، و علوم و بهداشت).
- ج) رعایت حداقل استانداردهای عملکردی همانگونه که در قانون^۲ تعیین شده است.
- د) رعایت تمام قوانین بهداشت و ایمنی فدرال و ایالت برای مدارس دولتی و خصوصی.

۱. در سال ۲۰۰۳-۲۰۰۲ خط فقر در سطح فدرال برای یک خانوار تک نفره ۱۵۳۴۸ دلار آمریکا، برای خانواده دو نفره ۲۰۷۴۴ دلار، خانوار سه نفره ۲۶۱۴۰ دلار، خانوار چهار نفره ۳۱۵۳۶ دلار، خانوار پنج نفره ۳۶۹۳۲ دلار، خانوار شش نفره ۴۲۳۲۸ دلار آمریکا بود. به ازای هر نفر اضافی ۵۳۹۶ دلار اضافه می‌شود (اعضای خانواده شامل والدین، پدربزرگ و مادربزرگها، تمام کودکان، سایر خویشاوندان و افرادی غیرفامیلی که در خانوار کودک زندگی می‌کنند).

۲. چهار استاندارد عملکردی وجود دارد: الف) حداقل ۷۰ درصد دانش‌آموزان در برنامه باید بتوانند هر سال یک پایه بالا روند، ب) متوسط نرخ حضور در برنامه باید حداقل ۹۰ درصد باشد ج) حداقل ۸۰ درصد دانش‌آموزان در برنامه باید پیشرفت تحصیلی قابل توجهی را نشان دهد ه) حداقل ۷۰ درصد خانواده‌های دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه باید معیارهای دخالت والدین در مدارس خصوصی را مشخص کنند.

ارزش پته‌های آموزشی

بین سالهای ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۳ ارزش پته‌های آموزشی برای هر دانش‌آموز ۵۷۸۵ دلار برآورد شده بود. قبل از ۱۹۹۹-۱۹۹۸، ارزش هر پته آموزشی برابر میانگین اعانه‌ای بود که ایالت برای دانش‌آموز تمام وقت ثبت نام شده در مدارس دولتی میلوکی فراهم می‌کرد. بنابراین، تمام مدارس پرداخت یکسانی برای هر دانش‌آموز دریافت کردند. پرداخت به دانش‌آموز برنامه پته‌ای از سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۰ مساوی یا کمتر از الف) مجموع میزان پرداخت شده به هر دانش‌آموز برنامه پته در سال تحصیلی قبلی به علاوه میزان اعانه ایالتی تخصیص یافته به هر دانش‌آموز در سال تحصیلی جاری، یا ب) مجموع هزینه پرداخت اصل و فرع هر دانش‌آموز در مدرسه شرکت‌کننده در برنامه بوده است.

برای مثال، اگر مدرسه‌ای ۳۰۰۰ دلار برای یک دانش‌آموز پته‌ای خرج کند بعد از تعدیل‌ها مدرسه برای هر دانش‌آموز ۳۰۰۰ دلار دریافت خواهد کرد. اما اگر مدرسه‌ای ۶۰۰۰ دلار برای هر دانش‌آموز هزینه کند میزان پته برای هر دانش‌آموز ۵۷۸۵ دلار می‌شود.

مدارس شرکت‌کننده در طرح باید مبلغی را که برنامه فراهم می‌کند به عنوان پرداخت کامل برای دانش‌آموز پته‌ای بپذیرد. این مبلغ شهریه آموزش، ثبت نام، خرید کتاب، حقوق معلمان، ساختمان، نگهداری، تجهیزات، کامپیوتر، و ارائه دوره‌های معتبر برای فارغ‌التحصیلی را پوشش می‌دهد.

تأمین منابع مالی برنامه

برنامه پته‌های آموزشی را دولت ایالتی تأمین می‌کند. دو نوع منبع مالی شامل درآمد عمومی دولت و تخصیص مجدد درآمدهای ذخیره شده برای مدارس دولتی وجود دارد. از سال ۲۰۰۱ به بعد، ۵۵ درصد منابع مالی برنامه از طریق درآمد عمومی دولت و ۴۵ درصد باقیمانده از طریق کاهش درآمد عمومی دولت که برای

مدارس دولتی ذخیره شده بود تأمین شده است (ریتشه^۱، ۲۰۰۱).

مرجع نظارت

برنامه پته آموزشی در میلوآکی از طریق قوانین و مقررات ایالت کنترل می‌شود و وزارت آموزش عمومی ویسکنسن مسئولیت اداره و نظارت بر عملکرد برنامه را برعهده دارد.

اجرای برنامه پته آموزشی در میلوآکی

والدین و سرپرستان دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه پته آموزشی باید فرمی را از وزارت آموزش عمومی دریافت کنند و درخواست خود را مستقیماً به مدرسه شرکت کننده در برنامه ارسال کنند. مدرسه باید ظرف ۶۰ روز بعد از دریافت درخواست، ابلاغ کتبی به والدین یا سرپرستان بفرستد که آیا کودک در برنامه پذیرفته شده است یا خیر.

وزارت آموزش عمومی پته‌های آموزشی قابل پرداخت به والدین یا سرپرستان دانش‌آموز را صادر می‌کند. والدین باید پته آموزشی را برای پرداخت شهریه امضاء کنند. اگر مدرسه نتواند امضاء را بگیرد به این علت که برای مثال دانش‌آموز ثبت نام نشده است باید پته آموزشی را به وزارت آموزش عمومی بازگرداند. وزارت آموزش عمومی وجوه پته را در چهار قسط در طول یک سال تحصیلی به مدارس شرکت کننده پرداخت می‌کند.

والدین ممکن است کودک خود را در بیش از یک مدرسه شرکت کننده در طرح ثبت نام کنند. یک دانش‌آموز می‌تواند بین سالهای مدرسه یا در طول دوره‌های تقاضا، از یک مدرسه به مدرسه دیگری انتقال یابد مشروط به اینکه مدرسه دوم ظرفیت داشته باشد.

مدارس خصوصی ممکن است هر اندازه که می‌خواهند دانش‌آموزان دارای پته

1. Ritsche

را ثبت نام نمایند. هر یک از مدارس تحت پوشش طرح باید تمام متقاضیان واجد شرایط را بپذیرند مگر اینکه تعداد متقاضیان بیش از میزان فضاهای موجود باشد. ممکن است دانش‌آموزانی که قبلاً در برنامه ثبت نام کرده بودند و خواهر یا برادران آن دانش‌آموزان ترجیح داده شوند.

هر مدرسه خصوصی باید تا اول ماه مه سال تحصیلی قبلی قصد خود را برای شرکت در برنامه به رئیس آموزش عمومی ایالت اعلام کند و میزان فضاهای موجود برای پته را مشخص نماید. هر مدرسه تحت پوشش طرح باید طرح سالانه خود را که در آن روش‌های موردنظر گزینش دانش‌آموز توصیف شده است به طور مکتوب تهیه و ارسال نماید تا اطمینان حاصل شود که پذیرش متقاضیان به صورت تصادفی انجام می‌شود. وزارت آموزش عمومی طرح پیشنهادی هر مدرسه را بررسی می‌کند تا مطمئن شود تمام الزامات قانونی رعایت می‌شوند و از رهنمودهای پیشنهادی پیروی می‌شود. اگر طرح پیشنهادی رهنمودهای موردنظر را رعایت نکرده باشد وزارت آموزش عمومی تقاضای مدرسه را رد خواهد کرد.

ارزشیابی برنامه پته آموزشی میلوآکی

مجلس ویسکنسن وزارت آموزش عمومی و دفتر بازرسی مجلس را ملزم کرده است تا برنامه پته آموزشی را ارزشیابی کند. اولین ارزشیابی را پژوهشگر مستقلی انجام داد که وزارت آموزش عمومی به او مأموریت داده بود تا نتیجه برنامه را برای پنج سال اول از زمان آغاز در سال ۱۹۹۰ ارزیابی کند. دومین و سومین ارزشیابی‌ها را دفتر بازرسی مجلس در سال ۱۹۹۵ و ۲۰۰۰ انجام داد.

نتایج مطلوب برنامه

▪ افزایش میزان ارائه آموزش. تمام ارزشیابی‌ها نشان داد که برنامه پته‌ای، ارائه آموزش برای دانش‌آموزان طبقه کم درآمد را در میلوآکی افزایش داد چون تعداد مدارس شرکت کننده در برنامه از هفت مدرسه در ۱۹۹۰ به ۱۰۳ مدرسه در سال

۲۰۰۰ افزایش یافت (دفتر بازرسی مجلس^۱، ۲۰۰۰).

■ افزایش انتخاب والدین. علاوه بر افزایش انتخاب مدارس خصوصی، مدارس شرکت‌کننده در برنامه نیز برنامه‌های مختلف آموزشی را برای برآورده کردن نیازهای دانش‌آموزان ارائه کردند. این برنامه‌های آموزشی شامل برنامه‌های آموزش دو زبانه، برنامه‌های چندفرهنگی، آموزش حرفه‌ای و آمادگی ورود به دانشگاه، برنامه برای دانش‌آموزان در معرض خطر و برنامه‌هایی که از رویکردهای آموزشی مختلفی استفاده می‌کنند بودند. مدارس شرکت‌کننده در برنامه در سراسر شهر واقع شده بودند تا دسترسی به آنها برای دانش‌آموزان راحت باشد. به طور کلی، والدین فرصت داشتند تا از بین مدارس مختلف، مدرسی را انتخاب کنند که به بهترین نحو نیازهای آنها را برآورده کنند.

■ افزایش دسترسی دانش‌آموزان طبقات کم درآمد به مدارس خصوصی. دسترسی دانش‌آموزان طبقات کم درآمد به مدارس خصوصی افزایش یافت. ارزشیابی‌ها نشان داد که هدف افزایش حق انتخاب خانواده‌های کم درآمد محقق شده است چون مدارس شرکت‌کننده شرایط اقامت و درآمد خانواده را هنگام انتخاب دانش‌آموزان برای برنامه رعایت کرده بودند.

■ گزینشی عمل نکردن برنامه پته آموزشی. ارزشیابی‌ها نشان داد که مدارس شرکت‌کننده در برنامه از الزامات برنامه پیروی کرده و در شرایطی که تعداد متقاضیان بیش از تعداد جاهای خالی بوده دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب می‌شدند. بنابراین، هیچ تبعیض یا سوگیری در این زمینه وجود نداشته است.

■ افزایش دخالت والدین در آموزش فرزندان. ارزشیابی‌ها نشان می‌دهد والدین از برنامه بسیار راضی بوده‌اند و مشارکت فعالی در آموزش کودکانشان داشته‌اند. به طور کل، مدارس خصوصی بیشتر از مدارس دولتی والدین را از عملکرد تحصیلی و رفتار کودکانشان آگاه می‌کردند. این امر والدین را تحریک می‌کند تا درباره موقعیت فرزندان.شان در مدرسه تحقیق و بررسی کنند. به علاوه،

والدین نیز بیشتر اوقات در منزل با کودکانشان کار می‌کنند.

نتایج نامطلوب

▪ مشارکت مدارس دارای عدم ثبات مالی. مدارس شرکت کننده ملزم بودند که بیانیه مالی سالانه بازرسی شده‌ای را برای محاسبه هزینه‌های واقعی دانش آموزی تهیه کنند اما ملزم به مستند کردن امکان پذیری مالی به عنوان شرطی برای مشارکت در برنامه نبودند. نگرانیهایی وجود داشت که مدارس که از نظر مالی بی ثبات هستند ممکن است برای بهره مند شدن از منابع مالی موجود در برنامه شرکت می‌کردند. از فوریه ۲۰۰۰ چهار مدرسه از ۹۶ مدرسه شرکت کننده در طرح در نتیجه مشکلات مالی بسته شده بودند.

▪ ظرفیت استفاده نشده برنامه پته آموزشی. تعدادی از مدارس گزارش کردند که ثبت نام برنامه در سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۰ ظرفیت موردنظر را پوشش نداد. در ماه مه ۱۹۹۹، ۹۱ مدرسه شرکت کننده نشان دادند که می‌توانند به ۹۰۸۹ دانش آموز دارای پته خدمات ارائه دهند. اما فقط ۷۹۹۶ دانش آموز یعنی ۸۸ درصد ظرفیت موجود آنها ثبت نام کردند. ظرفیت استفاده نشده احتمالاً به دلایل زیر بوده است:

✓ آگاهی محدود از برنامه

✓ دسترسی به گزینه‌های آموزشی دیگر مانند برنامه‌های کمکی برای دانش آموزان اقلیت مدارس دولتی برای حضور در نواحی مدارس دولتی حومه شهر، و

✓ دسترسی به مدارس پیمانی

▪ مالیات بالاتر وضع شده بر پرداخت کنندگان مالیات بر داراییها میلوکی. اگرچه کل اعانه دریافت شده توسط مدارس دولتی کاهش یافت اما عملیات مدارس دولتی چندان تحت تأثیر برنامه پته آموزشی قرار نگرفت چون مدارس دولتی وضع مالیات بر داراییها را برای جبران کمبودها در اعانات ایالتی افزایش دادند. اما هزینه‌های پرداخت کنندگان مالیات بر داراییها افزایش یافته بود چون آنها

مجبور بودند مالیات بر داراییهای بالاتری پرداخت نمایند.

عدم وجود شواهد قطعی درباره بهبود عملکرد تحصیلی

از آنجایی که تمام مدارس شرکت کننده آزمون استاندارد یکسانی را اجرا نمی‌کنند عملکرد دانش‌آموزان طرح پته آموزشی و دانش‌آموزان مدارس دولتی میلوای براحتهی قابل مقایسه نیستند. در واقع، نه مدرسه از ۸۶ مدرسه شرکت کننده در سال تحصیلی ۱۹۹۸-۱۹۹۹ هیچ شکلی از تضمین کیفیت مستقل را نداشتند.

عدم وجود شواهد قطعی در باره بهبود تبعیض نژادی

نسبت دانش‌آموزان دارای پته در گروههای نژادی افریقایی، آمریکایی، سفیدپوست و اسپانیایی شبیه به دانش‌آموزان مدارس دولتی میلوای بود. در سال ۲۰۰۱-۲۰۰۰ بیش از ۶۰ درصد دانش‌آموزان برنامه پته آموزشی افریقایی، آمریکایی بودند که تقریباً به اندازه ثبت نام کلی در مدارس دولتی میلوای بود. در هر صورت، ارزشیابی‌ها به دلیل کمبود اطلاعات برای تحلیل روند، تغییر در ترکیب نژادی را در دانش‌آموزان مدارس دولتی و مدارس شرکت کننده در برنامه پته آموزشی مورد توجه قرار ندادند.

سایر یافته‌ها

(۱) نسبت بیشتر دانش‌آموزان ابتدایی

به نظر می‌رسید که برنامه پته آموزشی در مقایسه با مدارس دولتی درصد بالاتری از دانش‌آموزان ابتدایی را ثبت نام کردند. دلایل احتمالی این درصد بالا عبارت بودند از:

- محدود شدن ثبت نام در برنامه به دلیل معیارهای ورود دانش‌آموزان به پایه‌های چهار یا بالاتر. چون فقط دانش‌آموزانی واجد شرایط بودند که از کودکان تا پایه سوم در مدارس خصوصی که در برنامه شرکت نکرده بودند

تحصیل می‌کردند.

▪ مدارس خصوصی در دوره آموزش ابتدایی ظرفیت بیشتری دارند تا در مقطع متوسطه.

▪ دانش‌آموزان پایه بالاتر روابط محکم‌تری با مدارس دولتی دارند و احتمال کمتری وجود دارد که به مدارس دیگر تغییر مکان دهند.

▪ خانواده‌های دانش‌آموزان واجد شرایط ممکن است آموزشهای مدارس دولتی را در پایه‌های بالاتر مناسب‌تر و مطلوب‌تر در نظر بگیرند.

۲) والدین مدارس خصوصی را به مدارس دولتی ترجیح دادند و تصمیم گرفتند فرزندانشان را در مدارس خصوصی ثبت نام کنند. به این علت که تصور می‌کردند از کیفیت علمی بالاتری برخوردارند. آنها ملاحظه کردند که مدارس خصوصی در جنبه‌های زیر از مدارس دولتی برتر بودند:

- استانداردهای آموزشی بالاتر
- معلمان کیفی‌تر و مجرب‌تر
- ایمنی و نظم بیشتر
- کم جمعیت‌تر بودن کلاسها
- نزدیکی به محل سکونت
- مراقبت بهتر در مدرسه
- نمرات بالاتر در آزمونهای استاندارد
- دسترسی به کودکانهای تمام وقت
- اتخاذ روشهای خاص تدریس
- ارائه آموزشهای مذهبی، و یا
- تمرکز بر هویت نژادی خاص

۳) هزینه‌ای که دولت صرف دانش‌آموزان برنامه پته آموزشی می‌کند کمتر از هزینه دانش‌آموزان مدارس دولتی است.

در سال ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۰ مخارجی که دولت صرف دانش‌آموزان برنامه پته

آموزشی می‌کرد ۵۱۰۶ دلار بود. در حالیکه، مخارج هر دانش‌آموز در مدرسه دولتی ۶۰۱۱ دلار بود. به عبارت دیگر، مخارج دولت در مدارس طرح پته کمتر از مخارج دانش‌آموزان مدارس دولتی بود.

۴) اثر مالی محدود بر مدارس دولتی

ارزشیابی‌ها نشان داد که برنامه پته‌ای اثر مالی قابل توجهی بر مدارس دولتی نداشته است. این موضوع دو دلیل مشخص داشت: اول اینکه، برنامه تعداد زیادی از دانش‌آموزان فعلی را از مدارس دولتی جذب نکرد بلکه فقط رشد ثبت نام در مدارس دولتی را کاهش داد. دوم اینکه، کمبود عایدی که مدارس دولتی تجربه کرده بودند ممکن است از طریق مالیاتهای محلی جبران شده باشد.

۵) تعطیل شدن مدرسی که از استانداردها و قوانین پیروی نکردند.

کیفیت آموزشهای مدارس شرکت کننده در طرح از طریق الزامات قانونی کنترل می‌شد. چنانچه مدرسه‌ای الزامات را رعایت نمی‌کرد تعطیل می‌شد. برای نمونه، مدرسه‌ای به این علت که بازرسان ساختمانی مشخص کرده بودند که ضوابط ایمنی را رعایت نکرده است به طور موقت بسته شد.

برنامه پته‌های آموزشی در کلوند^۱

در سال ۱۹۹۶، برنامه پته‌های آموزشی برای کودکان کلدکستان تا پایه هشتم معرفی شد. پژوهش‌های مربوط به اثربخشی این برنامه نشان داد که:

- ارائه آموزش افزایش یافت
- حق انتخاب والدین گسترش یافت
- دسترسی دانش‌آموزان طبقه پایین تر به مدارس خصوصی بهبود یافت
- در پذیرش دانش‌آموزان گزینشی عمل نشد و پذیرش در مدارس از طریق

1. Cleveland

انتخاب تصادفی صورت گرفت.

اما نتایج نامطلوب آن عبارت بودند از:

- دانش‌آموزان طبقه کم درآمد در پایه چهارم یا بالاتر نتوانستند از برنامه پته بهره‌مند شوند
- هزینه‌های اجرایی آن بالا بود.

هیچ شواهد قطعی وجود نداشت که نشان دهد:

- عملکرد دانش‌آموزان در مدارس خصوصی بهتر شده بود و
- تبعیض نژادی بهبود یافته باشد.

کلوند در ایالت اوهایو واقع شده است و نظام آموزشی آن شبیه به نظام آموزشی میلوکی است. برنامه پته آموزشی در این منطقه که رسماً برنامه "آموزش و کمک هزینه تحصیلی کلوند"^۱ نامیده شده از دو برنامه تشکیل شده است:

الف) برنامه پته آموزشی که منابع مالی را برای کودکان خانواده‌های کم درآمد از کودکستان تا پایه هشتم فراهم می‌کند تا بتوانند در مدارس خصوصی در کلوند یا مدارس دولتی در نواحی همجوار کلوند حضور یابند.

ب) برنامه کمک آموزشی^۲ که در آن ایالت منابع مالی را به صورت کمک هزینه‌های تحصیلی برای تعدادی از دانش‌آموزان مدارس دولتی که نتوانستند پته آموزشی دریافت کنند فراهم می‌کند.

برنامه آموزش و کمک هزینه تحصیلی کلوند از طریق قانون اوهایو در سال ۱۹۹۵ تصویب شد و اولین برنامه پته آموزشی در ایالات متحده آمریکا بود که به مدارس مذهبی اجازه داد تا در طرح شرکت کنند. بیشتر جمعیت کلوند افریقایی آمریکایی هستند و بسیاری از نواحی آموزشی آن با مشکلاتی مواجه هستند. این برنامه در واکنش به نارضایتی والدین از کیفیت آموزش دولتی معرفی شد. هدف این برنامه این بود که فرصت‌های آموزشی را برای دانش‌آموزان

1. Cleveland Scholarship and Tutoring Programme (CSTP).

2. tutoring assistance programme

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۷۳

خانواده‌های کم درآمد ساکن نواحی آموزشی کلوند فراهم کند تا بتوانند در مدارس خصوصی کلوند یا مدارس دولتی نواحی همجوار آن حضور یابند.

ویژگی‌های برنامه پته آموزشی کلوند

تمام کودکان ساکن ناحیه آموزشی شهرداری کلوند که در دوره پیش دبستانی یا پایه اول تا پایه سوم مدارس دولتی یا خصوصی تحصیل می‌کنند واجد شرایط تقاضا برای برنامه هستند.

تمام مدارس خصوصی کلوند و مدارس دولتی در نواحی همجوار ناحیه آموزشی کلوند واجد شرایط شرکت در برنامه هستند به شرطی که حداقل استانداردهای تعیین شده توسط ایالت را رعایت کنند.

ارزش پته‌های آموزشی

ارزش یک پته آموزشی معادل درصد ثابتی از شهریه‌ای است که مدارس خصوصی تعیین کرده‌اند. دانش‌آموزانی که درآمد خانواده آنها بالاتر از ۲۰۰ درصد خط فقر است پته‌های آموزشی را با ارزشی معادل ۷۵ درصد شهریه مدرسه شان و حداکثر تا ۱۸۷۵ دلار آمریکا دریافت می‌کنند. دانش‌آموزانی که درآمد خانواده آنها زیر ۲۰۰ درصد خط فقر باشد پته‌هایی با ارزشی معادل ۹۰ درصد شهریه مدرسه را دریافت می‌کنند یعنی حداکثر ۲۲۵۰ دلار آمریکا.

خانواده‌ها باید خودشان برای پوشش باقیمانده شهریه اقدام کنند. اما به مدارس اجازه داده نمی‌شود برای خانواده‌های کم درآمد شهریه‌ای بالغ بر ۱۰ درصد حداکثر ارزش یک پته آموزشی یا شهریه تعیین شده مدرسه در نظر بگیرند.

مدارس دولتی حومه شهر که در برنامه شرکت می‌کنند ممکن است علاوه بر میزان پته آموزشی، واجد شرایط دریافت منابع مالی دولتی تا ۳۳۰۰ دلار برای هر دانش‌آموز منتقل شده از ناحیه آموزشی دولتی کلوند باشند. اگر دانش‌آموزی در اواسط سال تصمیم بگیرد که در مدرسه شرکت کننده در طرح ثبت نام نکند مبلغ

پرداختی ارسال شده به مدرسه به نسبت کاهش می یابد. در سال ۱۹۹۵، اداره آموزش و کمک هزینه تحصیلی کلوند برای اداره و اجرای برنامه ایجاد شد.

عملیاتی کردن برنامه پته آموزش کلوند

پته‌های آموزشی برای والدین و سرپرستان دانش‌آموزان تنظیم شده‌اند و قبل از اینکه مدرسه بتواند آن را بازخريد کند باید مورد تأیید قرار گیرند. این منابع مالی در دو قسط برای مدارس شرکت کننده فرستاده می‌شوند: اداره آموزش و کمک هزینه تحصیلی کلوند قبل از پرداخت گزارشی از پرداخت پته را برای هر مدرسه شرکت کننده تهیه می‌کند. اسامی تمام دانش‌آموزانی که پته دریافت کرده‌اند در این گزارش فهرست می‌شود. مدارس باید درستی گزارش را تأیید کنند یا قبل از اینکه برای پرداخت به وزرات آموزش و پرورش اوهایو ارسال شود آن را به روز کنند. هیچ حد و مرزی برای تعداد دانش‌آموزانی که پته دریافت می‌کنند وجود ندارد. اما اگر تعداد پته‌های اعطا شده کمتر از تعداد متقاضیان واجد شرایط باشد از فرایند گزینش تصادفی با اولویت دادن به متقاضیان کم درآمد استفاده می‌شود. دانش‌آموزان فعلی و خواهر و برادرهای آنها مرجح هستند. اگر تعداد پته‌ها بیش از تعداد متقاضیان کم درآمد باشد باقیمانده پته‌ها به متقاضیان بالاتر از درآمد پایین داده می‌شود. وقتی دانش‌آموزی در برنامه پته پذیرفته شد تا پایه هشتم پته دریافت خواهد کرد. در سال ۲۰۰۱، ۵۱ مدرسه خصوصی در این برنامه شرکت کردند که حدود ۹۰ درصد آنها مدارس مذهبی بودند.

ارزشیابی برنامه پته آموزشی کلوند

دو مؤسسه در باره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه پته آموزشی کلوند پژوهش انجام دادند. مرکز ارزشیابی ایندیانا با وزارت آموزش و پرورش اوهایو قرارداد بسته بود تا ارزشیابی از دو سال اول اجرای برنامه را انجام دهد اما برنامه دانشگاه هاروارد درباره سیاست و اداره آموزش و پرورش، مطالعات خودش را

انجام داد. نتایج این پژوهش‌ها به شرح زیر است:

نتایج مطلوب

- افزایش ارائه آموزش: هنگام آغاز برنامه در سال ۱۹۹۶، ۱۹۹۴ دانش‌آموز پته‌ای وجود داشت. در سال ۲۰۰۲-۲۰۰۱، ۴۱۹۵ دانش‌آموز پته‌ای در ۵۰ مدرسه خصوصی وجود داشت.
- افزایش انتخاب والدین. با توجه به اینکه به والدین اجازه داده شد تا در تمام مدارس خصوصی کلوند و مدارس دولتی نواحی همجوار کلوند شرکت کنند لذا والدین گزینه های زیادی برای انتخاب داشتند.
- افزایش دسترسی دانش‌آموزان کم درآمد به مدارس خصوصی. در سال ۱۹۹۹، میانگین درآمد خانواده دانش‌آموزان دریافت کننده پته، ۱۸۷۵۰ دلار بود در حالیکه، برای دانش‌آموزان مدرسه دولتی این رقم ۱۹۸۱۴ دلار بود. هر دو رقم در تعریف خانواده کم درآمد تحت برنامه پته کلوند برای یک خانواده دو یا چند نفره قرار می‌گیرند.
- گلچین نکردن دانش‌آموزان پته‌ای: ارزشیابیها نشان داد که مدارس شرکت کننده از الزامات برنامه پیروی کردند و در صورتی که تعداد متقاضیان از میزان فضاهای موجود بیشتر بود، انتخاب دانش‌آموزان به صورت تصادفی صورت گرفته بود. بنابراین، دانش‌آموزان در این برنامه گلچین نشده بودند.

نتایج نامطلوب

- عدم بهره‌مندی دانش‌آموزان کم درآمد در پایه‌های چهارم و بالاتر از برنامه. با توجه به الزامات و شرایط، متقاضیان محدود به دانش‌آموزان پیش دبستانی و یا پایه اول تا سوم در مدارس دولتی یا خصوصی می‌شدند. بنابراین، دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد در پایه‌های چهارم یا بالاتر نتوانستند از طرح استفاده کنند.
- بهره‌مندی دانش‌آموزان خانواده‌های پردرآمد از طرح. در کلوند اولویت به

دانش‌آموزانی داده شد که درآمد خانواده‌شان کمتر از ۲۰۰ درصد خط فقر سطح فدرال بود. اما اگر دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد از تمام پتہ‌های آموزشی موجود استفاده نمی‌کردند دانش‌آموزان خانواده‌های دارای درآمد بالاتر از خط فقر از پتہ‌های باقیمانده استفاده می‌کردند.

▪ هزینه‌های اجرایی بالا. هزینه اجرای برنامه بیش از ۲۸ میلیون دلار بود. وقتی هزینه‌های مستقیم اجرایی در نظر گرفته شد هزینه برنامه پتہ به ۳۳ میلیون دلار افزایش یافت.

▪ نبود شواهد کافی درباره عملکرد دانش‌آموزان. برخی ارزشیابی‌ها بین عملکرد دانش‌آموزان برنامه پتہ آموزشی و عملکرد دانش‌آموزان مدارس دولتی تفاوتی را نشان نمی‌دهند. در حالیکه، برخی دیگر عملکرد بهتر دانش‌آموزان برنامه پتہ را در برخی موضوعات درسی نشان می‌دهند. از آنجایی که پژوهشگران از طرح‌های متفاوت، گروه‌های مقایسه و آزمون‌های آماری مختلفی برای مطالعه استفاده کردند و داده‌های کافی برای تحلیل ویژگی‌های دانش‌آموزان وجود نداشت هیچ یک از یافته‌ها قطعی نیست.

▪ نبود شواهد کافی در باره بهبود تبعیض نژادی.

▪ کودکانی که هرگز در مدارس ثبت نام نکرده بودند بهره‌مندان اصلی بودند. دانش‌آموزانی که در دوره پیش دبستانی یا پایه اول تا سوم در مدارس دولتی یا خصوصی تحصیل می‌کردند واجد شرایط برنامه پتہ بودند. اما نتیجه وارونه شد و اکثر دانش‌آموزانی که در برنامه شرکت کردند افرادی بودند که قبلاً در مدارس ثبت نام نکرده بودند. دلیل این امر این بود که والدین تمایلی به انتقال فرزندانشان از مدارس موجود نبودند.

۲-۲- خصوصی سازی آموزش و پرورش در انگلستان

در انگلستان مسئولیت آموزش و پرورش بین وزارت آموزش و مهارت‌ها^۱ (قبلاً

1. Department for Education and Skills

معروف به وزارت آموزش و پرورش و اشتغال) دولت مرکزی، مقامات محلی آموزش و هیأت رئیسه مؤسسات آموزشی تقسیم شده است. وزارت آموزش و پرورش و مهارتها مسئولیت سیاستگذاری، برنامه‌های درسی اصلی، ارزیابی سن قانونی دانش‌آموزان مدرسه‌ای، تحقیق و توسعه، و تعیین حداقل استانداردها را بر عهده دارد. آموزش برای کودکان ۵ تا ۱۶ سال اجباری است اما ممکن است آموزش پیش از دبستان از سن ۴ سالگی آغاز شود.

۱-۲-۲- پیشنهاد خصوصی سازی آموزش در انگلستان

اگرچه آموزش خصوصی در انگلستان از پیشینه‌ای طولانی برخوردار است اما در قرن بیستم قوانین مهم آموزشی (قانون ۱۹۱۸ و ۱۹۴۴ آموزش و پرورش) به تصویب رسیده‌اند که بر تسهیل آموزش دولتی تأکید داشته‌اند. برای مثال، قانون ۱۹۱۸ هر گونه معافیتی را برای ترک مدرسه اجباری (آموزش اجباری تا ۱۴ سالگی) از میان برداشت و پرداخت شهریه را برای مدارس ابتدایی حذف نمود. قانون ۱۹۴۴ نیز نظام ملی آموزش و پرورش رایگان و اجباری را برای سنین ۵ تا ۱۵ سال تأسیس کرد^۱ و نظام آموزشی را در مدارس ابتدایی و متوسطه سازماندهی نمود.^۲

قانون آموزشی سال ۱۹۸۸ قانون مهم بعدی بود که زمینه را برای یک شبه بازار در آموزش فراهم کرد. مفاد اصلی آن، تنظیم یک برنامه درسی ملی، معرفی جداول مسابقات و امتحانات، مدیریت محلی آموزش، و افزایش پاسخگویی (از طریق یک رژیم بازرسی منظم و تغییر ماهیت هیأت مدیره مدرسه) بود. هم چنین این قانون تأسیس مدارس حمایت شده از طریق اعانه^۳ را به دنبال داشت که اجازه داشتند ده درصد دانش‌آموزان را براساس توانایی یا استعداد انتخاب کنند. راه اندازی دانشکده‌های فناوری شهر^۴ هم که اولین تلاشها برای نزدیک کردن بخش خصوصی

۱. سن آموزش اجباری در سال ۱۹۴۷ از ۱۴ به ۱۵ سال افزایش یافت

۲. در سال ۱۹۷۳ سن آموزش اجباری به ۱۶ سال افزایش یافت و اکنون نیز بر همین منوال است.

3. Grant maintained (GM) schools

4. City Technology Colleges (CTCs)

۷۸..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

به بخش دولتی بود به واسطه این قانون امکان پذیر شد. بخشی از منابع مالی این تشکیلات از طریق بنگاههای خصوصی تأمین می شد. بهر حال، این قانون بر حدود آموزش خصوصی در انگلستان اثر گذاشتند و زمینه را برای معرفی انواع طرحهای ابتکاری تأمین منابع مالی خصوصی و مشارکت بخش خصوصی و دولتی فراهم کردند.

۲-۲-۲- وسعت و اندازه آموزش خصوصی

براساس آمار وزارت آموزش و مهارت ها، فقط بیش از ۹ درصد مدارس در انگلستان خصوصی (مستقل) هستند. طبق آمار اعلام شده، در سال ۲۰۰۴، ۲۵۵۴۳ مدرسه در انگلستان وجود داشت که ۲۳۲۸ از آنها خصوصی بودند. سهم مدارس خصوصی که در اوایل دهه ۱۹۶۰، ۱۲/۵ درصد بود تا سال ۱۹۸۰ به ۸ درصد کاهش یافت، در دهه ۱۹۹۰ بتدریج افزایش یافت و اوایل دهه اول ۲۰۰۰ به میزان فعلی رسید. نزدیک به ۷ درصد دانش آموزان (حدود ۶۰۰ هزار از ۸ میلیون دانش آموز) در مدارس خصوصی حضور دارند که از میان آنها نرخ دانش آموزان متوسطه بالاتر است.

جدول ۲-۱. تعداد کل مدارس و تعداد و سهم بخش خصوصی در انگلستان (۲۰۰۴)

کل		خصوصی	سهم بخش خصوصی
تعداد مدارس	۲۵۵۴۳	۲۳۲۸	۰/۰۹۱
تعداد دانش آموزان	۸۱۶۴۳۵۰	۵۹۹۷۴۰	۰/۰۷۳
تعداد معلمان	۴۴۷۴۴۰	۶۳۶۰۰	۰/۱۴۲
نسبت دانش آموز به معلم	۱۸/۲	۹/۴	

۲-۲-۳- مقایسه ویژگی های مدارس خصوصی با مدارس دولتی

مدارس خصوصی علاوه بر پرداخت شهریه و خیریه بودنشان در بسیاری از

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۷۹

جوانب دیگر نیز با مدارس دولتی متفاوت هستند. آشکارترین تفاوت به منابع تدریس مربوط می‌شود. در مدارس خصوصی برای هر شاگرد تعداد معلم بیشتری وجود دارد. همانگونه که جدول ۱-۲ نشان می‌دهد نسبت شاگرد به معلم در تمام مدارس دولتی حدود ۱۸ و در مدارس خصوصی ۹,۴ است. جدول ۲-۲ تفاوت ویژگی‌های معلمان در مدارس خصوصی و دولتی را نشان می‌دهد.

جدول ۲-۲- تفاوت ویژگی‌های معلمان در مدارس خصوصی

تفاوت		مدرک و شواهد
نسبت دانش آموز به معلم	پایین تر	آمار وزارت آموزش و پرورش
حقوق معلمان	پایین تر	پیمایش معادلهای دستمزد (Green, Machin and Zhu, 2005)
ساعات کاری معلمان	بالا تر	پیمایش تعدیل ساعات کار نیروی کار (Green, Machin and Zhu, 2005)
تعطیلات معلمان	بیشتر	پیمایش تعطیلات پرداخت شده نیروی کار (Green, Machin and Zhu, 2005)

همانگونه که ردیف اول جدول نشان می‌دهد نسبت دانش آموز به معلم در مدارس خصوصی بسیار پایین تر است. ردیف‌های دوم، سوم و چهارم حقوق معلمان، ساعات کاری و میزان تعطیلی معلمان را نشان می‌دهد. جالب است که در مدارس خصوصی حقوق‌ها کمتر و ساعات کار بیشتر است و تعطیلات در مدارس خصوصی طولانی تر است. این شواهد حاکی از آن است که معلمان احتمالاً شرایط کاری بهتر و تعطیلات بیشتر را دوست دارند.

۲-۲-۴- مقایسه نتایج مدارس خصوصی و دولتی

بررسیها نشان می‌دهد کودکانی که به مدارس خصوصی می‌روند مدارک و گواهینامه‌های تحصیلی بالاتری دریافت می‌کنند و بیشتر احتمال دارد به دانشگاه راه یابند و نسبت به کسانی که در مدارس دولتی درس خوانده‌اند در بازار کار حقوق

۸۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

بیشتری دریافت کنند (به جدول ۳-۲- نگاه کنید). این موضوع این تصور را ایجاد کرده است که دانش‌آموزان مدارس خصوصی در امتحانات نتایج بهتری کسب می‌کنند. بر عکس آنچه در برخی مطالعات مدارس دولتی نشان داده شده برخی پژوهش‌ها مشخص کرده‌اند که بخش خصوصی برای دستیابی به نتایج بهتر، منابع بیشتر و بهتری صرف می‌کند. گرادی و استونز^۱ (۲۰۰۵) اشاره می‌کنند که نسبت پایین دانش‌آموز به معلم که یکی از مهمترین عوامل تعیین‌کننده شهریه‌ها در مدارس خصوصی است می‌تواند به نتایج آموزشی بهتری منتهی شود. آنها نشان دادند مدرسی که نسبت دانش‌آموز به معلم در آنها پایین است نتایج بهتری در آزمونها کسب می‌کند.

جدول ۳-۲- تفاوت نتایج پیشرفت تحصیلی و بازار کار دانش‌آموزان بخش خصوصی

تفاوت		شواهد و مدارک
امتحان پایانی سنین ۱۶/۱۵ و امتحانات سنین ۱۸/۱۷	بالا تر	آمار وزارت آموزش و پرورش و Naylor, Smith and McKnight (2002)
آزمون ورودی دانشگاه	بالا تر	در سال ۲۰۰۳، ۱۳/۲ درصد دانشجویان سال اول از مدارس مستقل بودند (Teaching Quality Information National Student Survey)
درآمد فارغ التحصیلان در بازار کار	بالا تر	Naylor, Smith and McKnight (2002)

۵-۲-۲- طرحهای مشارکت بخش خصوصی و دولتی - آکادمی‌های شهر

مشارکت بخش خصوصی و دولتی در دو شکل عمده ظاهر شده است: (۱) طرحهای تأمین مالی توسط بخش خصوصی^۲، و (۲) مشارکت بخش خصوصی و دولتی^۳. اولی تلاش می‌کند تا به طور مستقیم‌تری بخش خصوصی را در تأمین

1. Graddy and Stevens
2. private finance initiatives (PFIs)
3. public-private partnerships (PPPs).

منابع بخش دولتی وارد کند. برای مثال، پروژه‌های تأمین منابع مالی توسط بخش خصوصی در مدارس ممکن است مشتمل بر خرید خدمات از بخش خصوصی نظیر ساختمان مدارس، تسهیلات و تجهیزاتی مانند سالنهای ورزشی یا خدمات خاص نظیر سیستم گرمایش، فناوری اطلاعات و ارتباطات، رستوران و تغذیه باشد. از شرکتهای بخش خصوصی دعوت می‌شود تا برای عقد قرارداد در یک طرح تأمین مالی خصوصی و تهیه و تدارک وسایل در مزایده شرکت کنند. این روش معمولاً یک فرایند مزایده رقابتی برای تضمین قدرت خرید است.

از طرف دیگر، مشارکت بخش خصوصی - دولتی ممکن است گستره وسیعی از فعالیت‌ها نظیر سرمایه‌گذاریهای مخاطره‌آمیز مشترک را در برگیرد که در آن بخشهای دولتی و خصوصی با هم کار می‌کنند. وب سایت شبکه معلم^۱ شرح کامل و مفیدی در این زمینه ارائه می‌دهد:

"مشارکت بخش خصوصی - دولتی فراتر از مشارکت مالی است و به بهبود خدماتی که بخش دولتی فراهم می‌کند نیز مربوط می‌شود. در حوزه آموزش به معنای بهبود استانداردهای آموزشی است."

یک از مشارکتهای بین مدارس خصوصی و دولتی، برنامه مشارکتهای مدرسه دولتی / مستقل است.

۶-۲-۲- برنامه آکادمی‌های شهر^۲

یکی از مشارکتهای مهم با بخش خصوصی برای تأمین منابع مالی به صورت مشترک، برنامه آکادمی‌های شهر بوده است. آکادمی‌های شهر، مدارس جدیدی هستند که براساس مشارکت با حامیان^۳ (پیشنهاد دهندگان طرح) حوزه‌های گوناگون بخش خصوصی (مانند بنگاهها، گروههای مذهبی، و افراد) در قالب برنامه‌های مشترک ایجاد می‌شوند. آنها در مشارکتهایی که با دولت مرکزی و شرکای آموزش محلی تشکیل شده‌اند کار می‌کنند. هزینه‌های سرمایه‌ای برای ایجاد

1. TeacherNet
2. City Academies
3. sponsor

مدارس جدید را دولت و حامیان تأمین می‌کنند، و هزینه‌های جاری را دولت به طور کامل پرداخت می‌کند.

دیوید بلانکت^۱ در آن زمان وزیر آموزش و پرورش بود برنامه آکادمی‌های شهر را در یک سخنرانی در مارس ۲۰۰۰ معرفی کرد و اولین پروژه در این زمینه در سپتامبر ۲۰۰۰ آغاز شد. سه آکادمی اول در سپتامبر ۲۰۰۲ معرفی شدند، نه آکادمی دیگر در سپتامبر ۲۰۰۳، و پنج تای دیگر در سپتامبر ۲۰۰۴ گشایش یافتند.

این آکادمی‌ها گستره‌ای از حامیان و متخصصان، و مناطق مختلف کشور را پوشش داده‌اند. نکته مهم این است که بسیاری از مکانهای معرفی شده برای ایجاد آکادمی، مناطقی هستند که از محرومیت اجتماعی و دسترسی آموزشی نامناسب برخوردارند. در حال حاضر، تنها سهم اندکی از مدارس و دانش‌آموزان (کمتر از یک درصد) را به خود اختصاص داده اند اما تأسیس تعداد زیادی از آنها برای آینده نزدیک برنامه‌ریزی شده است.

هدف دولت از معرفی آکادمی‌ها ارتقای سطح استانداردهای آموزشی است. فرض بر این است که از طریق ماهیت ابتکاری طرحهای مشارکت بخش خصوصی - دولتی، استانداردها ارتقاء خواهند یافت به گونه ای که حامیان مهارت‌های خود را به آکادمی‌ها می‌آورند، این امر باعث تسهیل مدیریت می‌شود که به نوبه خود به بهبود دسترسی آموزشی منتهی می‌شود.

ارزشیابی برنامه آکادمی‌ها

پرایس واترهاوس کوپرز^۲ (۲۰۰۵) ارزشیابی اولیه برنامه آکادمی‌ها را به عنوان بخشی از ارزشیابی پنج ساله در گزارش دوم سالانه اجرا کرد. آنها در یافته‌های خود اشاره کرده‌اند که اقدامهای اولیه حاکی از پیشرفت برنامه می‌باشد. یافته‌های این پژوهش حاصل پیمایش‌های میدانی در یازده آکادمی است که در اوایل سال ۲۰۰۴ عملیات خود را آغاز کردند، و یک تحلیل کمی مقدماتی از سه تا از اولین

1. David Blunkett
2. PriceWaterhouseCoopers

آکادمی‌هایی که در سپتامبر ۲۰۰۲ گشایش یافتند.

آنها براساس کار میدانی نتیجه گرفتند که این آکادمی‌ها از حمایت جدی حامیان، بازخورد مثبت از دانش‌آموزان، و سبکهای نو در مدیریت و تدریس برخوردار بوده‌اند. تحلیل کمی که در آن نمره امتحانات سال آخر مدرسه را در آکادمی‌ها با میانگین ملی مقایسه کرد نشان داده است که دو سوم آکادمی‌هایی که در سپتامبر ۲۰۰۲ افتتاح شده بودند جایگاهشان در آزمون سال آخر به طرز معناداری بهبود یافته بود. این نتیجه از آن جهت مهم است که مدرسی که به آکادمی تبدیل شده بودند معمولاً در مناطقی قرار گرفته بودند که از نظر اجتماعی محروم و سابقه بسیار ضعیفی در این آزمونها داشتند. آنها در زمره بدترین مدارس بودند و در انتهای فهرست مدارس قرار داشتند. از آنجایی که میانگین ملی، به دلیل مسئله شیب معکوس (یعنی اگر در ته جدول باشند احتمال دارد به سمت میانگین گرایش داشته باشند)، معیار مناسبی برای مقایسه نیست، لازم است عملکرد آنها با مدرسی که مانند آنها شیب معکوس میانگین دارند مقایسه شوند. با توجه به اینکه این برنامه در آغاز راه است ارائه تصویر روشنی از عملکرد آن با دشواریهایی مواجه است.

تأثیر آکادمی‌ها بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

زمانی می‌توان اثر آکادمی را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ارزشیابی کرد که دو مدرسه یکسان (در یک مقطع و روند موفقیت تحصیلی مشابه قبل از آغاز به کار آکادمی) وجود داشته باشد و به یک مدرسه، شرایط آکادمی (و منابع مالی مربوطه) داده شود و به دیگری داده نشود. حتی اگر آنها در زمره مدارس ضعیف هستند باید حیطه شیب معکوس میانگین یکسان داشته باشند. مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز قبل و بعد از آغاز آکادمی در مدرسه‌ای که به آکادمی تبدیل شده با مدرسه‌ای که به آکادمی تبدیل نشده است می‌تواند برآوردی از اثر تبدیل شدن به آکادمی بر موفقیت تحصیلی را فراهم کند.

جهت ارزشیابی اثر آکادمی‌ها دو استراتژی دنبال شده است: هم‌سازی هر مدارس آکادمی با مدرسی که قبل از شروع آکادمی از نظر عملکرد، روند، و سطح

امتحانات به مدرسه تبدیل به آکادمی شده بسیار نزدیک است. دوم، گزارش نتایج با استفاده از تمام مدارس متوسطه دیگر در حوزه آموزش محلی به عنوان گروه مقایسه. مقایسه عملکرد مدارس در امتحانات قبل و بعد از خصوصی سازی روشن می‌کند که عملکرد آکادمی‌ها در امتحانات بعد از تغییر وضعیت بهبود یافته است. نمره‌های دانش‌آموزان سه آکادمی سپتامبر ۲۰۰۲ از ۲۱ درصد قبل از آکادمی شدن به ۲۵ درصد در سالهای بعد از آکادمی شدن رسیده است. گروه آکادمی‌های ۲۰۰۳، حتی عملکردشان را بیشتر بهبود داده اند به طوریکه درصد دانش‌آموزانی که نمره الف دریافت کردند از ۲۵ درصد قبل از آکادمی شدن به ۲۹ درصد بعد از آکادمی شدن بهبود یافت.

در حالیکه، برای ارزشیابی اثر برنامه آکادمی‌های شهر بر موفقیت تحصیلی خیلی زود است اما نتایج نشان دهنده این است که وضعیت آکادمی اثرات مثبت کوتاه مدتی را ایجاد نکرده است. آکادمی‌ها نسبت به تراز میانگین ملی نسبتاً خوب عمل کرده‌اند چون در نمره های آزمون سال‌های پایانی بالاتر از میانگین ملی بوده اند. اما برخی از اینها انعکاسی از بازگشت میانگین (شیب معکوس میانگین) می‌باشد چون هنگام مقایسه با سایر مدارس مشابه به نظر می‌رسد نزدیک به انتهای جدول قرار دارند.

شواهد تجربی در باره مشارکت بخش خصوصی - دولتی یعنی برنامه آکادمی‌های شهر نشان می‌دهد که آشکار کردن تأثیر این برنامه بر عملکرد دانش‌آموزان در مقایسه با مدارس دولتی با عنایت به مشارکت اندک بخش خصوصی دشوار است. به علاوه، ارزیابی این برنامه‌های مشترک زود هنگام است و به زمان بیشتری نیاز دارد. اما با توجه به قصد دولت انگلستان در گسترش آکادمیها در سالهای آینده، بررسی نقش بخش خصوصی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد.

۷-۲-۲- برنامه کوپنهای آموزش پیش دبستانی در انگلستان

در انگلستان، آموزش پیش از دبستان برای کودکانی ارائه می‌شود که به سن

قانونی مدرسه (۵ سالگی) نرسیده باشند. حضور در پیش دبستان اختیاری است و ممکن است به صورت تمام وقت یا پاره وقت باشد. منابع مالی آموزش پیش دبستانی به روش‌های گوناگونی تأمین می‌شود. مقامات محلی آموزش و پرورش و سازمانهای داوطلب انواع گوناگونی از آموزش پیش دبستان را به صورت رایگان ارائه می‌دهند. مهد کودکهای خصوصی از طریق شهریه یا یارانه از سازمانهای داوطلب تأمین مالی می‌شوند. پنج نوع آموزش پیش دبستانی به شرح زیر ارائه می‌شود^۱:

الف) مهد کودکهای نگهداری^۲ و کلاس‌های مهد کودک که مقامات محلی آموزش و پرورش راه اندازی کرده اند و معمولاً کودکان سه سال به بالا را می‌پذیرند.

ب) کلاس‌های آمادگی^۳ در مدارس ابتدایی نگهداری از کودکان، که به کودکان ۴ تا ۵ سال خدمات می‌دهد (سال اول در این کلاس‌ها آموزش اجباری است).

ج) مهد کودک‌هایی که سازمانهای مستقل خصوصی آنها را اداره می‌کنند.

د) زمینهای بازی که عمدتاً والدین با یک یا دو کارمند که به آنها حقوق پرداخت می‌شود آنها را راه اندازی می‌کنند. تعداد اندکی از آنها را مقامات محلی آموزش و پرورش می‌گردانند.

د) مهد کودک‌هایی که دپارتمانهای خدمات اجتماعی محلی و سازمانهای خصوصی ارائه می‌دهند.

در سال ۱۹۹۴، حدود ۷۷ درصد کودکان در مدارس نگهداری تمام وقت یا پاره وقت حضور داشتند. حدود ۱۹ درصد در مراکز مختلف خصوصی یا داوطلبانه شرکت می‌کردند و حدود ۴ درصد هم هیچ جایی نداشتند. تا سال ۱۹۹۸، دولت یک مکان آموزشی پیش دبستانی پاره وقت را به صورت رایگان برای تمام کودکان

1. Sparkes, J. and West, Anne, "An Evaluation of the English Nursery Voucher Scheme 1996-1997" in *Education Economics*, Vol. 6, No. 2, 1998.

۲. مدارسی که توسط دولت تأمین مالی می‌شوند

3. Reception classes and infant classes

چهار ساله‌ای که والدینشان به دنبال چنین مکانی بودند فراهم کرد.

برنامه کوپنهای آموزشی

در سال ۱۹۹۳، کمیسیون آموزش و پرورش انگلستان گزارشی را با عنوان «آموختن برای موفقیت» منتشر کرد. در این گزارش اشاره شده بود که فراهم کردن آموزش پیش دبستانی کیفی برای تمام کودکان سه و چهار ساله می‌تواند مزایای فردی و اجتماعی قابل توجهی داشته باشد. اما بودجه دولت برای آموزش پیش دبستانی اختیاری است. در نتیجه، این نوع آموزش به صورت پراکنده و غیرمنسجم ارائه می‌شود.

براساس نظر اسپارکس و وست^۱ (۱۹۹۸) در دهه ۱۹۹۰ موضوع آموزش پیش دبستانی در رأس بحثهای سیاستهای آموزشی قرار گرفت. به ویژه فراخوان سیاست ملی آموزش پیش دبستانی در نتیجه تغییرات اقتصادی و اجتماعی اخیر از جمله افزایش مشارکت مادران دارای فرزند زیر ۵ سال در نیروی کار، افزایش تعداد خانواده‌هایی که پدر و مادر هر دو شاغل بودند، و گسترش خانواده‌های تک والدینی اهمیت بیشتری یافت.

در کنفرانس حزب محافظه کار در ۱۹۹۴، نخست وزیر اسبق حزب، جان میجر متعهد شد تا یک مکان آموزش پیش دبستانی را برای تمام کودکان چهار ساله کشور که والدینشان خواهان آن هستند فراهم کند. وی در ادامه اظهار داشت که آموزشهایی که به صورت دولتی تأمین مالی می‌شوند باید از کیفیت بالایی برخوردار باشند و تنوع و انتخاب والدین را تقویت کنند.

به دنبال قانون مدارس نگهداری از کودکان و مهد کودکیها در سال ۱۹۹۶، برنامه کوپنهای آموزشی برای کودکان چهار ساله معرفی شد. و برای اولین بار کوپنهای آموزشی در انگلستان برای تأمین منابع مالی آموزشهای ملی استفاده شد. بافت سیاسی در زمانی که برنامه کوپن آموزش پیش دبستانی معرفی شده بود نیز

1. Sparkes and West

مهم بود. براساس دیدگاه اسپارک و وست (۱۹۹۸) دولت محافظه کار از این برنامه قبل از انتخابات عمومی ۱۹۹۷ برای منافع انتخاباتی خود استفاده کردند. همانگونه که گلنستر^۱ (۱۹۹۶) اشاره می کند: برنامه کوپنهای پیش دبستانی در دو مرحله اجرا گردید: مرحله اول، در آوریل ۱۹۹۶ در چهار حوزه مقامات محلی آموزش یعنی وندسورث^۲، وستمینستر^۳، کنسینگتون و چلسی^۴ و نورفولک^۵ آغاز شد. مرحله دوم، که بقیه انگلستان و ویلز را تحت پوشش قرار داد در آوریل ۱۹۹۷ آغاز شد.

اهداف برنامه کوپن آموزش پیش دبستانی

براساس اعلام دولت محافظه کار، کوپنهای آموزشی به والدین قدرت خرید می دهد که به نوبه خود باعث گسترش و تنوع آموزش پیش دبستانی می شود. تقویت حق انتخاب والدین به عنوان سازوکاری مکانیسمی در نظر گرفته شده بود که از طریق آن استانداردهای آموزشی تضمین خواهد شد. چون کوپنهای آموزشی به والدینی که از استانداردهای ارائه شده برای کودکان راضی نیستند امکان می دهد به جای دیگری بروند. اهداف برنامه کوپن پیش دبستان عبارت بود از: الف) بهتر کردن آغاز آموزش به کودکان، ب) تقویت تنوع آموزش پیش دبستانی، و ج) فراهم کردن حق انتخاب برای والدین.

ویژگی های برنامه کوپن آموزش پیش دبستانی

دانش آموزان. این برنامه فقط برای کودکان چهار ساله در نظر گرفته شد. نهادهای درگیر در برنامه. صرف نظر از وزارت آموزش و پرورش و اشتغال، دولت مرکزی، مقامات محلی آموزش و هیأت رئیسه مراکز ارائه دهنده آموزش پیش

1. Glennerster
2. Wandsworth
3. Westminster
4. Kensington and Chelsea
5. Norfolk

دبستانی، یک شرکت خصوصی^۱ نیز برای صدور و بازخرید کوپنها دخالت داشت. مدارس شرکت کننده. کوپنهای آموزش پیش دبستانی در موارد زیر قابل تبادل هستند:

- الف) یک مکان پاره وقت - پنج نیم روز در هفته - در هر یک از مؤسسات بخش دولتی یا داوطلب مستقل که آموزش پیش دبستانی ارائه می دهند،
 - ب) یک مکان تمام وقت در یک کلاس آمادگی در یک مدرسه ابتدایی دولتی،
 - ج) یک مکان تمام وقت یا پاره وقت در یک گروه بازی یا
 - د) ترکیبی از موارد فوق.
- برای برآورده کردن الزامات برنامه کوپن مهد کودک، ارائه دهندگان خدمات پیش دبستانی باید با موارد زیر موافقت می کردند:
- الف) تلاش در جهت دستیابی به نتایج مطلوبی که مقامات ارزیابی و برنامه درسی برای کودکانی که وارد آموزش اجباری می شوند تعیین کرده بودند،
 - ب) رعایت آیین نامه نیازهای آموزش استثنایی و رهنمودهای مربوطه،
 - ج) اجازه بازرسی آموزشی به به دفتر استانداردهای آموزشی، و
 - د) انتشار اطلاعات برای والدین.

ارزش کوپنهای مهد کودک

ارزش هر کوپن ۱۱۰۰ دلار تعیین شده بود که یک مکان پیش دبستان را به مدت سه ترم برای کودکان چهار ساله پوشش می داد. در این برنامه، والدین کوپن خود را از طریق یک نمایندگی کوپن دهی دریافت می کنند. این نهاد فهرست والدین واجد شرایط را از وزارت امنیت اجتماعی دریافت می کند، سپس اطلاعاتی را در باره برنامه کوپن پیش دبستانی همراه با فرم

۱. این شرکت مسئول توزیع فرم تقاضا و کوپنها و بازخرید کوپنها از مراکز ارائه دهنده خدمات آموزشی بود و از اطلاعات مرکز امتیاز کودک برای تعیین کودکان واجد شرایط استفاده می کرد و برای بخش کوچکی از والدین که فرم را به صورت اتوماتیک دریافت نکردند یک خط تلفن یاری راه اندازی کرد. منبع:
Source: Department for Education and Employment, *Contractor Appointed for Nationwide Nursery Voucher Scheme*, 14 October 1996.

تقاضای کوپن به والدین می‌دهد. والدینی که بخواهند کوپن دریافت کنند باید فرم را تکمیل نمایند و آن را به این دفتر برگردانند و دفترچه کوپن را دریافت نمایند.

ارزشیابی اولیه از برنامه کوپن پیش دبستانی

رابین اسکویر^۱ معاون پارلمانی وزیر آموزش و اشتغال، مرحله اول این برنامه را یک موفقیت در نظر گرفت و چنین اظهار داشت: «مرحله آزمایشی برنامه کوپن آموزش پیش دبستانی خیلی خوب کار می‌کند. در چهار مرحله اول مقامات محلی به تنهایی ۱/۵ میلیون دلار به آموزش پیش دبستانی تزریق کردند. بیش از ۱۱۰۰ ارائه دهنده آموزش پیش دبستانی از جمله بیش از ۶۰۰ ارائه دهنده خصوصی و داوطلبانه در طرح شرکت کردند. بیش از ۱۴ هزار کودک چهارساله کوپن دارند و از آنها استفاده می‌کنند. شواهد نشان می‌دهد این طرح خوب عمل کرده است».

بین آوریل ۱۹۹۶ و نوامبر ۱۹۹۶ حوزه‌های آزمایشی چنین گزارش کردند: ۸۰ محل جدید نگهداری کودکان، ۲۸۲ مکان خصوصی و داوطلبانه، ۱۳۰۰ دوره تحصیلی جدید در نورفولک، طرحهایی برای ۱۰۰۰ مکان جدید در وستمنستر در سه سال آینده، دو پروژه جدید طراحی شده برای کنسینگتون و چلسی و افزایش تعداد کودکانی که در کلاس‌های مهدکودک و نندسورث شرکت می‌کنند از ویژگیهای طرح است. طرح ارزان و اداره آن آسان است. هزینه هر کوپن کمتر از ۱۰ دلار است».

براساس وزارت آموزش و اشتغال ۹۱ درصد والدین واجد شرایط تقاضای کوپن کردند و آن را دریافت نمودند. در نورفولک این رقم ۹۷ درصد، در وندسورث ۹۶ درصد، در وستمنستر ۷۴ درصد، و در کینگستون و چلسی ۷۰ درصد می‌باشد.

انتقادهای مربوط به برنامه کوپن آموزش پیش دبستانی

■ ثابت نبودن منابع مالی: برخی می‌گویند کوپنهای آموزشی نمی‌تواند منبع مالی ثابت و بلندمدتی را برای مدارس تأمین کنند.^۱ آموزش کیفی از جمله آموزش پیش دبستانی مناسب را نمی‌توان با منابع ناچیز کوپنهای آموزشی محقق کرد. مدرسی که آموزش کیفی ارائه می‌دهند باید از پشتیبانی و بودجه بلندمدتی برخوردار باشند و نه براساس جریان فرار و کوتاه کوپنهای آموزشی دریافت شده.

■ ارزش ناکافی کوپنها: انتخاب یک کوپن پیش دبستانی با نرخ یکسان مجادله انگیز بود به این علت که تفاوت در قیمت‌های ارائه خدمات آموزشی در سراسر کشور و تفاوت در نیازهای محلی را نادیده گرفته است. بهای کوپن پیش دبستانی ممکن است هزینه راه اندازی یک مکان مهدکودک را در برخی حوزه‌ها پوشش دهد اما در محل دیگری کافی نباشد. برای مثال، در نورفولک یعنی منطقه‌ای با هزینه‌های اندک، کوپنها برای پوشش دادن هزینه‌های آموزش پیش دبستانی کافی بود. بنابراین، هیچ نیازی به مبالغ جبرانی از طرف مقامات محلی آموزش و والدین وجود نداشت. اما در لندن که هزینه‌ها بسیار بالاست مقامات محلی آموزش و والدین ناگزیر بودند برای تأمین هزینه‌های بالای آموزش، مبالغ جبرانی بپردازند.

■ نابرابری انتخاب: تعداد اندکی از مدارس پیش دبستانی در بخش خصوصی، آموزش پیش دبستانی را در قبال ۱۱۰۰ دلار ارائه می‌کردند. بنابراین، نرخ یکسان و ناکافی بودن ارزش کوپنهای آموزشی به نابرابری در انتخاب بین والدین منجر شد، چون فقط آنهایی که پول کافی برای جبران کمبود کوپنها را داشتند می‌توانستند حق انتخاب مدارس پیش دبستانی را در بخش خصوصی داشته باشند. برای توجه به این مسئله، طرحی ارائه شد (Soskin, 1995) در آن ارزش کوپنهای پیش دبستانی را بین ۵۰۰۰ دلار برای فقیرترین خانواده‌ها تا ۱۰۰۰ دلار برای خانواده‌های دارای درآمد بالا در نظر گرفت.

1. House of Commons, *Hansard*, 22 January 1996.

■ انتخاب غیرمناسب: برای اینکه انتخاب صورت گیرد باید ارائه آموزش از تنوع و گوناگونی برخوردار باشد تا از میان انواع گوناگون والدین بتوانند دست به انتخاب بزنند. والدین اگر از یکی از مراکز ارائه دهنده خدمات پیش دبستانی ناراضی باشند در صورت وجود مراکز دیگر، می‌توانند آن را ترک، و دیگری را انتخاب کنند. برای مثال، گزارش شده بود که نورفولک با کمبود ۲۰۰۰ ظرفیت پیش دبستانی مواجه بود. بنابراین، والدین در آن منطقه ممکن بود نتوانند دست به انتخاب بزنند. در واقع، در مناطقی که نتوانند به تقاضاها پاسخ دهند انتخاب والدین ممکن است به سمت مرکزی باشد که به دلیل ثبت نام بیش از حد، تقاضاها را گلچین می‌کند.

■ رقابت در زمینه‌های نابرابر: برای کسب اطمینان از شرکت چهار حوزه در مرحله اول، دولت محافظه کار در طرح اصلی کوپن پیش دبستانی تغییراتی در سیاستهای خود ایجاد کرد. به این صورت که به جای بازپرداخت وجه کوپنها به مدارس کیفی خصوصی و مدارس دولتی به طور یکسان، مدارس دولتی می‌توانستند در آغاز سال تحصیلی پیشاپیش بودجه را دریافت کنند. این رویه یک مبنای ناعادلانه را برای رقابت بین بخشهای خصوصی و دولتی بوجود آورد چون بخشهای خصوصی و داوطلب پیشاپیش بودجه را دریافت نمی‌کردند.

■ تأخیر در بازپرداخت وجه کوپنهای آموزشی: یک پیمایش مدارس خصوصی در نورفولک نشان داد یک سوم مدارس پیش دبستانی خصوصی و مراکز شبانه روزی در نتیجه تأخیرهایی که وزارت آموزش و اشتغال در سازوکار پرداخت داشت مشکلات زیادی را تجربه کرده بودند. تأخیر در پرداخت به ویژه در مدارس پیش دبستانی که بسیاری از کودکان کوپنها را بازخرید می‌کردند و هزینه‌های عملیاتی (مانند حقوق، اجاره و غیره) بیشتر بود پیامدهای ناخوشایندی به جا گذاشت. در واکنش به این موقعیت عدم اطمینان زیاد، حداقل یک مهد کودک در وستمیر پیشاپیش ۱۱۰۰ دلار از والدین دریافت می‌کرد تا وقتی کوپن توزیع شد مجدداً پرداخت شود.

نبود شواهد کافی دال بر گسترش دوره‌های پیش دبستانی

هدف برنامه کوپنهای پیش دبستانی این بود که از طریق تحریک تقاضا، عرضه آموزش در این دوره را در بخشهای دولتی و خصوصی و داوطلبانه افزایش دهد. در گزارشی که کمیته آموزش و اشتغال مجلس عوام انگلیس منتشر کرد اشاره شده بود که افزایش دوره‌های آموزش پیش دبستانی که وزیر بیان کرده باید در بافت و زمینه تصمیم قبلی مقامات محلی آموزش برای افزایش ظرفیتهای در این زمینه دیده شود و اثر برنامه کوپن پیش دبستانی فقط جلو انداختن این فرصتها بود. در بخش خصوصی برخی مراکز آموزش پیش دبستانی آموزش خود را گسترش دادند در حالیکه، برخی دیگر آنها را قراردادی کردند. بنابراین، کمیته نتوانست قضاوت کند که چقدر برنامه کوپنهای پیش دبستانی این هدف را محقق کرده است.

پایان دادن به برنامه کوپنهای پیش دبستانی

در ۲۲ ماه می ۱۹۹۷ دولت کارگری طرح خود را برای پایان دادن به برنامه کوپنهای پیش دبستانی که دولت محافظه کار آن را اجرا کرده بود اعلام کرد. این برنامه در ژوئن ۱۹۹۹ رسماً منسوخ شد و طرح مشارکت مراقبت از کودک و رشد سالهای اولیه جایگزین آن شد. تحت تشکیلات جدید، تمام مقامات محلی آموزش باید طرحهای رشد سالهای اولیه را تدوین کنند و میزان کمک هزینه تحصیلی مورد نیاز برای پرداخت آموزش پیش دبستانی را تعیین نمایند. تمامی مراکز پیش دبستانی ملزم شدند الزاماتی که دولت برای دریافت کمک هزینه تحصیلی تعیین کرده را رعایت کنند. هدف کوتاه مدت تشکیلات جدید، فراهم کردن ظرفیتهای آموزشی پاره‌وقت رایگان برای تمام کودکان چهارساله‌ای بود که خانواده‌هایشان طالب آن بودند. هدف نهایی آن هم، تضمین آموزش کیفی رایگان برای تمام کودکان سه یا چهار ساله بود.

۲-۳- خصوصی سازی آموزش در جمهوری چک

خصوصی سازی آموزش و پرورش در جمهوری چک، بعنوان بخش مهمی از اصلاحات آموزشی مطرح شد که خود بخشی از فرایند کلی انتقال از یک اقتصاد برنامه ریزی شده سوسیالیستی^۱ به یک اقتصاد دموکراتیک بازار (که از سال ۱۹۸۹ در جریان است) بوده است. تغییری که تمرکززدایی، مقررات زدایی، حرکت به سوی اقتصاد بازار، و دموکراسی کثرت گرا را در بر می گیرد. اهداف عمده اصلاح آموزش در جمهوری چک برگرفته از اهداف بنیادین آزادسازی اقتصادی و سیاسی کل نظام اجتماعی بوده است.

مفهوم اقتصاد بازار تقریباً تا به امروز نقشی کلیدی در این کشور ایفا کرده است. تلقی آموزش به عنوان کالایی مصرفی و کالایی خصوصی، تاثیری قابل توجه بر توسعه آموزش داشته است. به علاوه، آموزش و پرورش یکی از اولویتهای دولت سوسیال دموکرات جدید می باشد.

۱-۲-۳- نظام آموزشی چک تا سال ۱۹۸۹

نظام آموزش جمهوری چک از سستی دیرینه برخوردار است. از سال ۱۸۶۹ تاکنون آموزش پایه (مقطع ابتدایی و دوره اول متوسطه) و آموزش متوسطه (دوره دوم متوسطه) در مناطق بوهمیا، موراویا، و سیلسیای^۲ کشور چک بر اساس قانون سازماندهی شده و به میزان زیادی نمایانگر پیشرفتهای دموکراتیک و اقتصادی جامعه بوده است. در سال ۱۹۴۸ تغییر در نظام سیاسی تأثیرات ایدئولوژیکی شدیدی بر آموزش داشت و اصلاحات نسبتاً پیاپی و عمدتاً ساختاری را افزایش داد.

مشخصه اصلی نظام آموزشی چک تا سال ۱۹۸۹ مدیریت بسیار متمرکز و مبتنی بر اصول انحصارطلبی ایدئولوژی کمونیستی بود. حق تأسیس، اداره و سرپرستی مدارس منحصراً در دست دولت بود. با تلقی نظام آموزشی به عنوان یکی از ابزارهای اصلی ایدئولوژی، این نظام در اصل به عنوان وسیله ای برای شستشوی

1. socialist planned economy

2. Bohemia , Moravia , Silesia

مغزی جوانان و بزرگسالان عمل می‌کرد و به عنوان یک "رو بنا" و تابعی از نیازهای اقتصادی دولت قلمداد می‌شد. همه سطوح تحصیلی رایگان بود و تصمیمات مربوط به اهداف و محتوای تدریس در دستگاه اداری حزب کمونیست، یعنی مرکز قدرت وزارت کشور اتخاذ می‌شد. چگونگی تدریس موضوعهای درسی و نیز چگونگی سازماندهی فعالیتهای معلمان و دانش‌آموزان به طور سنتی به هیئت حاکمه دولت مرکزی یعنی وزارت آموزش محول شده بود. هدف اصلی آموزش، آماده ساختن کودکان و جوانان برای زندگی و کار در یک جامعه توسعه یافته سوسیالیستی و مهیا نمودن آنها برای دفاع از سرزمین مادری سوسیالیستی بود. معلمان و مدیران مدرسه، خود را تنها به عنوان مجریان تصمیمات مرکز در مورد برنامه‌های آموزشی و درسی قلمداد می‌کردند و تقریباً هیچ فرصتی برای استفاده از تجربه یا نوآوریهای خویش نداشتند. در سراسر قلمرو دولت، کتابهای درسی یکسان برای تمامی دانش‌آموزان یک پایه معین اجباری بود. تمامی برنامه‌های آموزشی، کتابهای درسی و آموزشها تابع چیزی بود که بطور رسمی «تربیت کمونیستی» یا «شکل‌دهی شخصیت با اصول اخلاقی کمونیستی» نامیده می‌شد. ویژگی شاخص آموزش سوسیالیستی، تمرکزگرایی شدید بود.

الحاد مطلق و عدم تحمل هرگونه تفکر مذهبی، ویژگی دیگر آموزش سوسیالیستی در مدارس بود. مذهب به عنوان یک موضوع درسی در تمامی مدارس منسوخ گردید و دانش‌آموزان همه مقاطع مجبور بودند تحت فلسفه جهان‌بینی علمی "مارکسیسم -لنینیسم" آموزش ببینند.

مقامات برنامه‌ریز دولت بر حسب الزامات روشن اقتصاد سوسیالیستی، گذر نوجوانان و بزرگسالان از ساختارهای سازمانی مدارس را به لحاظ کمی کنترل می‌کردند. تمامی مدارس که در مقاطع ابتدایی و دوره اول متوسطه فعالیت می‌کردند، به واسطه سهمیه‌ها محدود شدند. پذیرش در این مدارس (دوره دوم متوسطه و آموزش عالی) مبتنی بر اصول متعددی بود، از جمله اینکه، گزینش دانش‌آموزان برای ورود به مقاطع بالاتر آموزش از طریق معیارهایی چون خاستگاه

اجتماعی (اولویت با کودکان والدین کارگر و کشاورز بود) و انطباق سیاسی دانش‌آموز و والدینش (کودکانی که والدینشان به طبقات استثمارگر و ضد رژیم تعلق داشتند مورد تبعیض قرار می‌گرفتند)، کنترل می‌شد. اصول متعدد به همراه حضور آزادانه در مدارس «دموکراتیک سازی آموزش» نامیده شد.

با این وجود، برخی از ویژگی‌های مثبت نظام سنتی آموزش حتی در این دوره نیز حفظ شده است. به ویژه، سطح معلومات دانش‌آموزان در مدارس پایه و متوسطه در حد نسبتاً بالایی بود (نتایج سومین مطالعه بین‌المللی علوم و ریاضیات). تعدادی از معلمان -خارج از دروس موظف خویش- فعالیت‌های فوق-برنامه را در رشته‌های مختلف به صورت رایگان سازمان دادند. تعدادی از آنها، برغم خطر از دست دادن شغلشان تلاش نمودند تا دانش‌آموزان را با عقایدی آشنا سازند که به لحاظ ایدئولوژیک تحریف نشده بود. در مدارس، مشاوران آموزشی حضور داشتند که به والدین و دانش‌آموزان در تصمیمات مربوط به شغل آینده یا غلبه بر مشکلات یادگیری و آموزش عمومی کمک می‌کردند. در چنین مواردی، آنها دانش‌آموزان را برای یک ارزیابی حرفه‌ای از تواناییهایشان، به مشاور آموزشی/روانشناختی ارجاع می‌دادند. مدارس، آزمون آمادگی جسمانی دانش‌آموزان را در دوره‌های زمانی نسبتاً منظم اجرا می‌کردند. کتابهای درسی و مواد کمک آموزشی در مقاطع ابتدایی و دوره اول متوسطه رایگان بود. دولت بخش عمده هزینه مربوط به تغذیه دانش‌آموزان را از مقطع پیش دبستانی تا آموزش عالی، همچنین هزینه اقامت در مهمانسرای جوانان و خوابگاههای دانش‌آموزی، و هزینه رفت و آمد به مدرسه را تقبل می‌نمود. جدا از دروس آموزشی، کانونهای جوانان و باشگاههای ورزشی در مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه، به صورت رایگان به دانش‌آموزان خدمات ارائه می‌کردند. همچنین کودکان می‌توانستند (با همکاری نمادین والدین) در یک مدرسه پایه‌ای هنر و به اصطلاح مدارس زبان حضور داشته باشند (۳۰ تا ۵۰ درصد هزینه‌ها توسط والدین پرداخت می‌شد).

۲-۳-۲- تغییرات نظام آموزشی

اهداف کلی فرآیند تحول در جمهوری چک، در قالب چهار اصل و ویژگی کلیدی آموزش و پرورش بیان می‌شود:

■ سیاست‌زدایی آموزش یعنی خاتمه حکومت و کنترل ایدئولوژیکی شدیدی که حزب واحدی در تمامی بخشها اعمال می‌کرد و از آموزش بعنوان وسیله‌ای برای کنترل نسل جوان استفاده می‌نمود.

■ به رسمیت شناختن حق دانش‌آموزان (یا والدین آنها) برای انتخاب شیوه‌های آموزش خویش بر اساس تواناییها، و علایق‌شان و گزینش مدارس مناسب.

■ شکستن انحصار دولت در آموزش از طریق دادن مجوز تأسیس مدارس خصوصی و فرقه‌ای. انحصار زدایی از آموزش به طور چشمگیری به رشد کمی و تنوع کیفی فرصت‌های آموزشی کمک نمود.

■ تمرکز زدایی مدیریت و اداره نظام آموزشی: تاکنون این امر عمدتاً از طریق تفویض برخی اختیارات تصمیم‌گیری به شهرداریها، مدارس و مدیران صورت گرفته است. خودگردانی مؤسسات آموزش عالی در اوایل سال ۱۹۹۰ مجدداً تصویب شد.

یکی از ابزارهای کلیدی در اعمال اصول فوق، جایگزینی تأمین مالی افزایشی با تأمین مالی دستوری بود که اولی مبتنی بر شاخص‌های سال پیش، و دومی وجه معینی از بودجه دولتی به ازای هر دانش‌آموز بود. تأمین مالی دستوری، مدارس را ترغیب می‌کند تا به شکل انعطاف‌پذیری به تقاضای آموزشی پاسخ گویند که این امر به نوبه خود پیش‌شرط‌های لازم برای نوع جدیدی از روابط میان دولت، مؤسسات آموزشی و شهروندان را به وجود می‌آورد.

یکی از پیامدهای اصلاح اقتصادی و پایان نظام دولتی برنامه‌ریزی اقتصادی این بود که مدارس متوسطه و مراکز آموزش عالی به الزام‌پذیرش تعداد ثابتی از دانش‌آموزان خاتمه دادند و در مورد رشته‌های تحصیلی و آموزشی خویش و در

رابطه با حدود میزان پذیرش متقاضیان، تصمیم گیری نمودند. از سال ۱۹۹۰ به موازات تغییرات مفهومی و ساختاری در نظام آموزشی، تغییراتی در درک، پردازش و اجرای برنامه درسی رخ داده است. در برخی از موارد، تغییرات برنامه‌های درسی اولین گام در فرآیند تغییر بوده است و در سایر موارد، این تغییرات از تأسیس مدارس جدید و رشته‌های تحصیلی جدید حاصل شده است. عامل تعیین کننده در این زمینه، نظام سیاسی چندگانه دموکراتیک جدیدی بود که از حقوق بشر و حقوق مدنی و انتشار آزادانه اطلاعات، عقاید و ارزشها حمایت می‌کرد. یکی از اولین اقدامات رژیم دموکراتیک جدید، اندکی پس از نوامبر سال ۱۹۸۹، حذف بندهایی از قانون اساسی چک بود که عقاید مارکسیسم‌لنینیسم را بعنوان ایدئولوژی رسمی دولت و تعیین کننده اهداف آموزش اعلام می‌نمود. تدریس آموزه‌های مارکسیست در تمام مقاطع و تمام مدارس منسوخ شد و موضوعهای جدیدی شامل علوم اجتماعی، فلسفه و تاریخ مذاهب و غیره جایگزین آن شد. در پس اصلاحات در برنامه‌های درسی، ابداعات خودجوش فعالان تعلیم و تربیت و سازمان هایشان، پیشنهادهای جنبشهای آموزشی دیگر، و اعلام اهداف آشکار سیاست آموزش دولتی قرار داشت. بعلاوه، نوآوریهای خارجی و ستهای آموزشی بومی پیش از دوران جنگ که احیا شده بود به کار گرفته شد.

حرکتی تدریجی و سرنوشت‌ساز به سوی پذیرش این حقیقت در جریان بود که دانش‌آموز فردی است دارای حقوق خاص که به سوی بلوغ و استقلال در حال پیشروی است و برای رشد فردیت، توانش (استعداد) و آمال خویش احترام قائل است. معلم دیگر مأمور اجرای دستورات دولت تلقی نمی‌شد و بعنوان دستیاری برای کمک به دانش‌آموزان در پیشرفت و جستجوی مسیر زندگی تلقی می‌گردید. اصلاح برنامه‌های درسی، حرکتی جهت حصول اطمینان از دور شدن از مفهوم آموزش بعنوان امری منفعل و حرکت به سمت مفهوم همکاری و درگیری فعال می‌باشد.

۳-۳-۲- مدارس غیردولتی

مدارس غیردولتی (خصوصی و فرقه‌ای^۱ - اساساً کاتولیک) در نظام آموزشی جمهوری چک، پدیده جدیدی بوده که نتیجه برداشتن انحصار دولت در آموزش از طریق یک ماده الحاقی به قانون آموزش سال ۱۹۸۴، در ماه می سال ۱۹۹۰ بود. تعداد مدارس خصوصی به طور کلی بسیار بیشتر از مدارس فرقه‌ای می‌باشد. تأسیس مدارس غیردولتی در مقایسه با کشورهای دیگر با حمایت بی‌سابقه‌ای همراه بود. این پشتیبانی بیش از همه در حوزه تأمین بودجه، یعنی نه تنها دسترسی به یارانه‌های بودجه دولتی، بلکه در تأسیس مدارس غیردولتی فعلی نیز نمود می‌یافت. در نتیجه، مدارس خصوصی سریعاً توسعه یافتند و روزهایی را به روی دانش‌آموزان حاضر در آن بخش از نواحی نظام آموزشی گشودند که قبلاً در آنها میزان تقاضا فراتر از تعداد مدارس موجود بود.

نقش مدارس خصوصی برآوردن تقاضای فزاینده برای مدارس دوره دوم متوسطه، ایجاد تنوع در عرضه آموزشی، و پرکردن خلأهای موجود در نظام آموزش دولتی بوده است. بنابراین، مدارس خصوصی توانستند به علایق دانش‌آموزان و والدین در آموزش، و نیازهای بازار کار که تا آن موقع نظام مدرسه دولتی نتوانسته بود برآورده کند پاسخ دهند. بعلاوه، انتظار این بود که مدارس خصوصی در نظام آموزشی در کل، جوئی رقابتی را ایجاد نمایند که حتی مدارس دولتی را به پاسخگویی بهتر به تقاضاهای آموزشی برانگیزاند.

در نتیجه، یکباره تعداد زیادی مدارس خصوصی پدیدار گشتند. همراه با رشد شاخصهای جمعیت‌شناسی، افزایش مدارس خصوصی، رابطه بین عرضه و تقاضا را دستخوش تغییر کرد. سریعترین افزایش در تعداد مدارس خصوصی در حوزه مدارس فنی متوسطه (دوره‌های ۴ ساله تحصیل با جهت‌گیری حرفه‌ای) مشاهده شده است که در بخش خدمات نظیر تجارت و گردشگری آموزشی‌هایی را ارائه می‌دهند. در گذشته، اولویت با آموزش کارگران در حوزه‌های ابتدایی و متوسطه

1.denominational

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۹۹

اقتصاد بوده است. همچنین تعداد باشگاههای خصوصی افزایش یافته است، زیرا سیاست آموزشی پیشین نتوانسته بود تقاضا برای آموزش دوره دوم متوسطه را برآورده سازد. برای مدت زمانی طولانی باشگاهها محدود شده بودند و ظرفیت آموزشی محدودی داشتند.

تعداد مدارس غیردولتی از صفر در سال ۱۹۸۹ به ۸۸۶ مدرسه با بیش از ۹۹۰۰۰ دانش‌آموز در سال ۱۹۹۶ رسید (که از این تعداد ۷۷۹ مدرسه خصوصی و ۱۰۷ مدرسه فرقه‌ای بود). مدارس فنی و حرفه‌ای متوسطه^۱ که ۴۵۲ مدرسه با بیش از ۶۸۰۰۰ دانش‌آموز بودند بیشترین تعداد را به خود اختصاص دادند و پس از آنها باشگاهها با ۶۹ مدرسه و حدود ۱۵۰۰۰ دانش‌آموز قرار داشتند.

بلافاصله پس از اینکه دولت اجازه افتتاح مدارس خصوصی را داد، ۴۸ مدرسه فنی متوسطه تأسیس شد. در سال ۱۹۹۱، رایج ترین نوع مدارس، مدارس اقتصاد خانواده^۲ (عمدتاً برای دختران) به تعداد ۲۰ مدرسه بود و تعداد مدارس بازرگانی به ۱۹ مدرسه می‌رسید.

در سال ۱۹۹۶ تعداد مدارس نوع نخست و نوع دوم به ترتیب ۱۶۶ و ۲۰۹ مدرسه بود. تعداد مدارس خصوصی و فرقه‌ای پایه در مقایسه با این ارقام بسیار ناچیز است. دلیل اصلی چنین امری ممکن است تسلط دولت (یا به بیانی دقیقتر مقامات محلی) بر حوزه آموزش اجباری و پیش دبستانی باشد. اما نکته جالب توجه در این دوره، افزایش تعداد مهدکودکهای خصوصی است. این مسئله ممکن است واکنشی نسبت به کاهش تعداد مهدکودکها در سالهای قبل، افزایش تقاضا برای این نوع از مدارس، و همچنین کمکهای ناکافی دولت در این حوزه تلقی شود.

کمبود فرصت برای دانش‌آموزان جهت حضور در مدارس دولتی خصوصاً در باشگاهها و مدارس فنی متوسطه، در سال ۱۹۹۴ با ورود اضافی دانش‌آموزان به این

۱. دوره‌های دو یا سه ساله آموزش حرفه‌ای که پس از طی آنها دانش‌آموزان بعنوان کارگران ماهر در مشاغل خدماتی مشغول می‌شوند

۱۰۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

مدارس جبران شد که نشانه‌ای از موفقیت بود. رشد تعداد مدارس خصوصی، به ویژه در دوره دوم متوسطه و تمایل والدین برای پرداخت شهریه مطالبه شده از سوی آن مدارس ممکن است نشانه ارزش مضاعفی باشد که جامعه برای آموزش قائل است. میزان این شهریه‌ها به ویژه در مقایسه با متوسط درآمد در جمهوری چک بسیار بالاست.

اطلاعات جامعی در مورد شهریه مدارس خصوصی در دست نیست، اما غالباً بین ۶۰۰۰ تا ۲۰۰۰۰ کرون چک به ازای هر سال می‌باشد (هر دلار آمریکا تقریباً مساوی ۳۰ کرون چک). در سال ۱۹۹۶ در برخی موارد شهریه‌های سالانه معادل ۴۰۰۰۰ کرون چک یا حتی بیشتر بوده و متوسط درآمد ماهیانه تقریباً معادل ۱۰۰۰۰ کرون چک بوده است.

در ازای شهریه بالای مدارس خصوصی، انتظار بر این است که دست کم تا حدی شرایطی بهتر از شرایط مدارس دولتی برای دانش‌آموزان فراهم گردد. همچنین بعضی از این مدارس پاسخگوی تقاضای والدین در مورد آموزش بهتر و نوآورانه باشند. شهریه‌های مطالبه شده مدارس، تأثیر مستقیمی بر مبنای جذب دانش‌آموز در یک مدرسه دارد و فقط والدین مرفه قادرند فرزندانشان را به مدارس خصوصی بفرستند. نظر به اینکه از یکسو قانون اساسی کشور، آموزش پایه و متوسطه را برای تک تک شهروندان به صورت رایگان تضمین می‌کند و از سوی دیگر، پرداخت شهریه برای آموزش اجباری و متوسطه مرسوم نبوده است، رشد سریع مدارس خصوصی شهریه‌ای بطور ویژه‌ای چشمگیر است. در طول ۴۲ سال حکومت رژیم کمونیستی از سال ۱۹۴۲ تا ۱۹۸۹، آموزش کاملاً رایگان بود و حتی قبل از سال ۱۹۳۹، که برای آموزش متوسطه شهریه‌هایی مطالبه می‌شد، میزان این شهریه‌ها بسیار پایین بود و تنها اقلیت کوچکی از جامعه مرفه آن را پرداخت می‌کردند.

برغم این حقایق، افزایش تعداد والدینی که تمایل دارند فرزندانشان را به مدارس خصوصی و شهریه‌ای بفرستند (حتی اگر هنوز هم نماینده یک گروه اقلیت در جامعه باشند) می‌توان گفت روشن است که سرمایه‌گذاری در آموزش نزد بخش

قابل ملاحظه‌ای از جامعه موجه و مطلوب است. در کل، می‌توان چنین پنداشت که علاقه به مدارس خصوصی نشانه علاقه به کیفیت بالا در آموزش و باور به این امر است که از نظر بعضی از والدین مدارس خصوصی در این زمینه بهتر از مدارس دولتی عمل می‌کنند. بدون شک عقیده رایج این است که مدارس خصوصی نسبت به مدارس دولتی تمایل بیشتری جهت مدرن سازی فرآیند آموزش (در زمینه روش‌ها و محتوای آموزش، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، و بویژه جو مدرسه) دارند. البته عوامل و انگیزه‌های دیگری همچون ظرفیت ناکافی مدارس دولتی در رشته‌های خاص و تمایل به آزمونهای آسانتر در برخی از مدارس خصوصی، در رشد تعداد مدارس خصوصی دخیل اند. بعلاوه، حداقل برای برخی از والدین، فرستادن فرزندانشان به یک مدرسه خصوصی به بخشی از سبک زندگی طبقات اجتماعی نوظهور متوسط و سطح بالا مبدل شده است.

همچنین کل این پدیده، دال بر تغییر رابطه میان خانواده و مدرسه است. در نظام کمونیستی سابق، مدرسه تنها یک نهاد آموزشی نبود بلکه وسیله‌ای برای کنترل اعتقادی نسل جوان بشمار می‌آمد. از اینرو، خانواده به آموزش دولتی سوءظن داشته و اغلب در تعارضی پنهان با آن قرار داشت که این مسئله منجر به تنشهای گوناگون می‌شد. بااین وجود، در بسیاری از موارد، والدین حتی نه می‌دانند که می‌توانند در مدرسه نقش ایفا کنند و نه می‌دانند چگونه باید بر آموزش فرزندانشان تأثیرگذار باشند. زمان زیادی نیاز است تا اکثریت والدین بتوانند در این زمینه اثرگذار باشند. با این وجود، رابطه جدیدی میان والدین و آموزش در حال ظهور است و اولین قدم مهم در این راستا، حق والدین و دانش‌آموزان در انتخاب یک مدرسه و از جمله یک مدرسه خصوصی است.

بسیاری از مدارس خصوصی به منظور پاسخگویی به نیازهای در حال تحول اقتصاد، برنامه‌های آموزشی جدیدی را برای آموزش حرفه‌ای تدارک دیده‌اند. در مقایسه با مدارس دولتی، مدارس خصوصی از همکاری بهتری با والدین دانش‌آموزان و بخشهای تجاری مرتبط با عملکرد مدارس بهره‌مند می‌باشند.

۱۰۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

بسیاری از آنها در درجه اول به سبب رویکردهای نوآورانه‌شان و نیز بدلیل تعداد کم دانش‌آموزان در هر کلاس، تعهد بالای معلمان و استفاده از کارشناسان خارجی از شهرت خوبی برخوردار می‌باشند.

کیفیت مدارس خصوصی متغیر است. برای مدارس کیفی و نیز آن دسته از مدارس که طیفهای گسترده‌تری از موضوعها را ارائه می‌دهند، در مقایسه با مدارس دولتی تقاضا بیشتر است. پذیرش در این مدارس مشروط به گذراندن یک آزمون ورودی (که در مورد مدارس دوره دوم متوسطه اجرا می‌شود) و یا احراز معیارهای دیگری می‌باشد. در حال حاضر، به علت کاهش شاخصهای جمعیت شناختی، وضعیت در حال تغییر است. امروزه مدارس دولتی و غیردولتی برای جذب دانش‌آموز با یکدیگر در رقابت‌اند.

بسیاری از دست‌اندرکاران آموزشی که نگران کاهش استانداردهای آموزشی بوده و گاهی نیز از رقابت میان مدارس بیمناک‌اند، با بی‌اعتمادی به مدارس خصوصی می‌نگرند. با اینهمه، این امر کاملاً واضح است که مدارس خصوصی با تشخیص نیازهای واقعی منطقه، دانش‌آموزان و والدین آنها، و واکنش مناسب به آنها، سرعت پاسخگوی نیازهای در حال تغییر جامعه می‌باشند. با این وجود، حصول اطمینان از اینکه تمامی مدارس به معیارهای کلی کیفیت ارج نهاده و کیفیت، قربانی بهره‌های اقتصادی نمی‌شود بسیار ضروری است.

یکی از بحث‌انگیزترین مسائل، تأمین منابع مالی مدارس غیردولتی است. مدرسی که توسط وزارت آموزش و پرورش به ثبت رسیده‌اند، از یارانه‌هایی برخوردار می‌شوند که بعنوان بخشی از متوسط هزینه‌های بازگشتی هر دانش‌آموز در مدرسه دولتی مشابه (یارانه‌ای برای پرداخت حقوق معلمان و هزینه‌های جاری آنها) تعیین می‌شوند. هزینه‌های سرمایه‌گذاری و اجاره ساختمانهای مدارس از طریق شهریه مدارس و سایر منابع خصوصی تأمین می‌گردد.

تا پایان سال تحصیلی ۹۶-۱۹۹۵، مقدار یارانه‌های دولتی پرداخت شده به مدارس غیردولتی بدون هیچگونه شرایط کنترلی با مقدار کمکهای مالی تخصیص

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۰۳

داده شده به مدارس دولتی برابر بود. از سال ۹۶-۱۹۹۵ تاکنون، حمایت دولت از مدارس غیردولتی دستخوش تغییر شده است، مثلاً مهدکودکها و باشگاههای غیردولتی ۸۰٪، مدارس پایه و استثنایی ۹۰٪ از مبلغ معیار و مدارس دوره دوم متوسطه (بسته به نوع آنها) ۶۰ یا ۷۰٪ از این مبلغ را دریافت می‌کنند. در صورت احراز شرایط خاص، ممکن است این مبلغ افزایش یافته و میزان آن به ۹۰٪ ضریب مدرسه دولتی برسد. این شرایط می‌تواند این احتمال را در برگیرد که دولت می‌تواند بر کیفیت مدرسه معینی نظارت کند. چنین کنترلی تا سال ۱۹۹۵ خلاف قانون بود. بی‌تردید رویکرد سخاوتمندانه دولت در قبال مدارس خصوصی به هدف خود نائل شده است.

اینگونه ارزیابی می‌شود که معلمان مدارس خصوصی نسبت به همکاران خود در مدارس دولتی از حقوق بهتری برخوردارند. با این وجود، هیچ نوع اطلاعات دقیقی پیرامون این موضوع جمع‌آوری نشده است. درصد زیادی از معلمان این مدارس، معلمان پاره‌وقت بودند. به طور مثال، در سال ۹۶-۱۹۹۵، ۸۳٪ از معلمان باشگاههای دولتی، تمام وقت بودند، در حالیکه این قبیل معلمان تنها ۵۵٪ از معلمان مدارس غیردولتی را تشکیل می‌دادند. در مدارس فنی متوسطه نیز وضع به همین منوال است: ۶۸٪ از معلمان مدارس دولتی و فقط ۴۱٪ از معلمان مدارس غیردولتی بصورت تمام وقت مشغول به کار می‌باشند. در مدارس حرفه‌ای متوسطه دولتی ۳۳٪ از کارکنان بصورت تمام وقت و در مدارس غیردولتی تنها ۲۵٪ از آنها تمام وقت می‌باشند.

مشکلاتی که در سال ۱۹۹۸ در نظام آموزشی پدید آمد، عمدتاً به تامین منابع مالی ارتباط داشت. در یک سو، افزایش تقاضاها برای بودجه بدلیل علاقه وافر دانش‌آموزان برای دست یافتن به استانداردهای بالای آموزش، و در سوی دیگر، محدودیتهای بودجه‌ای ناشی از رکود اقتصادی موجود، برخی از مدارس خصوصی را بر آن داشت تا به منظور حفظ شمار دانش‌آموزان خود یا افزایش آنها، استانداردهای پذیرش خود را پایین آورده و در نتیجه کیفیت خود را به لحاظ

سازمانی، روش‌ها و نتایج تدریس از دست بدهند. تلاشهای وزارت آموزش برای حذف بعضی از مدارس خصوصی از شبکه مدارس مورد تأیید دولت، به دلیل عدم وجود قوانین کافی با شکست مواجه شده است. از اینرو، وزارت می‌کوشد از طریق مشروط نمودن کمکهای مالی خود به ارائه گزارشی پیرامون فعالیتهای مدرسه و استفاده از بورسهای دولتی، نظارت بر عملکرد مدارس خصوصی را افزایش دهد.

طبق نظر بازرسان سازمان توسعه همکاریهای اقتصادی این خطر وجود دارد که آموزش خصوصی به یک بخش نخبه‌گرا و انحصاری اجتماعی در آموزش جمهوری چک مبدل گردد که بیشتر از طریق نیاز دانش‌آموزان به متمایز شمردن خود از توده مردم مشروعیت می‌یابد نه تقاضا برای تفاوتهای واقعی آموزشی.

با این وجود، شهریه‌های بالا از شتاب گسترش مدارس خصوصی به نحو مؤثری کاسته و خطر رقابت ناکارا بر سر دانش‌آموزان در بافتی که تعداد شاگردان در آن رو به کاهش است، را کم کرده است. باور عمومی بر این است که مدارس خصوصی باید در موضوعهایی نظیر برنامه درسی، شرایط کاری و کیفیت تدریس معلم، ارزشیابی دانش‌آموزان و کنترل کیفیت، تابع همان قوانینی باشند که مدارس دولتی از آنها تبعیت می‌کنند.

آینده آموزش خصوصی به توانایی آن در تداوم ارائه برنامه درسی کیفی‌تر و متنوع‌تر از آموزش دولتی بستگی دارد. طبق ارزیابی بازرسان سازمان توسعه همکاریهای اقتصادی مشروعیت مدارس خصوصی حداقل تا اندازه‌ای به خلاقیت و ابتکار خود آنها بستگی دارد. این تلاشهای نوآورانه می‌بایست ترغیب و مورد قدر دانی قرار گیرد-و در زمان و جای مناسب- از طریق تأمین منابع مالی ویژه از بودجه دولتی افزایش یابند. با این وجود، معیارها باید بگونه‌ای اتخاذ گردد که برای کل نظام آموزشی مفید و سودمند باشد.

۴-۲- خصوصی سازی آموزش در چین

با توجه به بافت کلی تلاش های ملی عظیمی که در چین در جهت ایجاد یک "اقتصاد بازار سوسیالیستی" صورت گرفته است، جای تعجب نیست که آموزش خصوصی در چین اهمیتی فزاینده یافته باشد. با این وجود، نرخ رشد سریع کمی و کیفی مدارس خصوصی انتفاعی در یک جامعه سوسیالیست از حد انتظارات فراتر رفته است. بازگشت به آموزش خصوصی، ریشه در میراث آموزش خصوصی در جامعه چین دارد. مدارس خصوصی طلیعه آموزش چین نوین بودند و تا قبل از سال ۱۹۴۹ برای مدتی طولانی نقش مهمی در کشور ایفا می نمودند. هنگامی که سیاست های دولت منعطف تر گردید و متعاقباً درآمد خانوارها افزایش یافت، چنین میراثی احیا گردید و به عامل محرک بخش آموزش خصوصی مبدل شد.

شالوده عظیم جمعیت کشور چین بزرگ ترین صنعت آموزش را در جهان ایجاد کرده است. ارقام سال ۱۹۹۹ نمایانگر پیکره دانش آموزی متشکل از ۳۲۰ میلیون نفر می باشد که چیزی حدود ۳۰٪ جمعیت دانش آموزی جهان را تشکیل می دهد (Qu, 2007). با این حال، منابع مالی محدود، توسعه آموزشی را در چین به شدت محدود کرده است. با وجود تلاش ملی پایین تر از حد میانگین و مقیاس های تلاش مالی (Tsang, 2000 b)، شمار کلاس های دوره اول متوسطه که بیش از ۶۶ دانش آموز را در خود جای می داد در سال ۱۹۹۳ از رقم ۶۱۰۰۰ به ۱۳۲۰۰۰ افزایش یافت (Jiany, 2001) و نسبت تعداد ناخالص ثبت نام شدگان در آموزش عالی (برای سنین ۱۸ تا ۲۲ سال) در سال ۱۹۹۹ تنها به میزان ۱۰/۵٪ بود و فقط ۱٪ از نیروی کار آموزش دیده بالاتر از آن را دریافت می کردند (Qu, 2007). به منظور تحقق اهداف توسعه سال ۲۰۱۰^۱، دولت چین در سال ۱۹۸۵ از طریق تمرکززدایی و ایجاد تنوع در تدارک

۱. اهداف آموزشی سال ۲۰۱۰ شامل این موارد می باشد: کاهش نرخ بیسوادی جوانان تا میزان کمتر از ۱٪ و افزایش نرخ کلی سواد بزرگسالان تا ۹۰٪، میزان تعداد ناخالص ثبت نام شدگان دوره پیش دبیرستان به ۹۵٪ برسد تا در نتیجه ۹۵٪ از دانش آموزان بتوانند دوره ۹ ساله اجباری آموزش را تکمیل نمایند، میزان تعداد ناخالص ثبت نام شدگان در دبیرستانها و دانشکده ها به ترتیب ۵۰٪ و ۱۱٪ خواهد رسید (کمیسیون آموزش ایالتی جمهوری خلق چین، ۱۹۹۶).

و تأمین اعتبار آموزش اقدام به بهسازی و اصلاح ساختار، مدیریت و تأمین بودجه آموزشی نمود (Tsang, 1993). مدارس غیردولتی در پی سیاست سال ۱۹۸۵ و در پاسخ به تقاضاهای اضافی و متنوع، احیا گردیدند.

در تاریخ کشور چین این نخستین بار نیست که چین از یک نظام آموزشی خصوصی برخوردار بوده است. با رشد سریع دو دهه گذشته، مسایل بسیار زیادی در خصوص موضوعهایی از قبیل وضعیت حقوقی مدارس خصوصی، نحوه قانون گذاری، مالکیت و کیفیت آنها پدید آمد. مروری بر متون موجود نشان می دهد که سیاست گذاران بیش از آنکه به فکر اثربخشی و کیفیت آموزشی مدارس خصوصی باشند، نگران ظرفیت و پتانسیل تجاری آن بوده اند. نگاهی به گذشته آموزش خصوصی معاصر، این موضوع را یادآوری می کند که در توسعه آموزش، اهدافی غیر از بهره تجاری و مهمتر از آن وجود دارند و اینکه آموزش مستلزم از خودگذشتگی، صداقت و ابتکار می باشد. در اینجا، تاریخچه مدرسه خصوصی معاصر در دو بخش بررسی می شود: دوران پیش از سال ۱۹۴۹ و دوران پس از سال ۱۹۴۹.

۱-۴-۲- دوران پیش از سال ۱۹۴۹

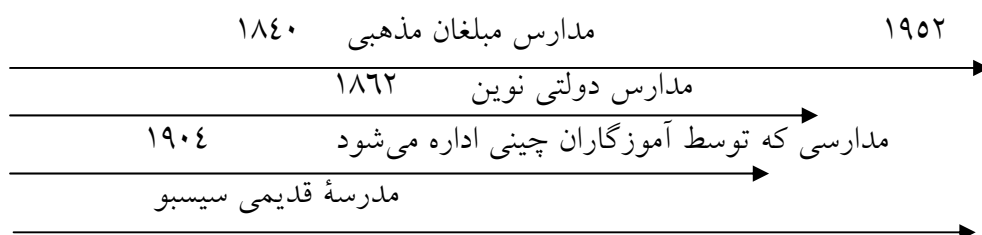
پیشینه سنت آموزش خصوصی به هزاران سال پیش یعنی زمان کنفوسیوس باز می گردد و این نوع آموزش برای یک دوره زمانی طولانی شکل غالب آموزش بود. با این حال، نظام آموزش خصوصی نوین (یا نظام آموزش جدید) تا سال ۱۸۴۰ ظهور نکرد. این سال، سالی است که معمولاً در کتب تاریخ چینی به عنوان نقطه آغاز دوران معاصر از آن یاد می شود، یعنی زمانی که کشور چین در جنگ افیون^۱ مغلوب گردید و مستعمره قدرتهای غربی شد. تا قبل از این، کشور چین چنان ملت خودکفا و بی نیازی بود که تمایلی برای گشودن دروازه های خود به روی جهان نداشت. جنگ افیون نخستین تلاش جهت فشار بر چین برای گشایش دروازه های

1. Opium war

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۰۷

بود. با این وجود، حتی این فرآورده اعتیادآور و شرم‌آور نیز منجر به استقامت قوی مردم چین شد. جنگ به آخرین گزینه مبدل گردید و دروازه‌ها گشوده شد. پس از سال ۱۸۴۰ در طی یک سلسله شکست‌های خفت‌بار، نخوت چینی‌ها در هم شکسته شد و آنها با شکنجه روحی عظیمی شروع به پذیرش عقب‌نشینی و شکست در سطح توسعه ملی خویش نمودند. تلاش‌های گوناگونی صورت گرفت تا ملت نجات یابد. یکی از مهمترین این تلاش‌ها، نوسازی آموزش بود. در این نهضت اصلاح و بهسازی آموزش، آموزش خصوصی اگر نگوییم نقش غالب را داشت، نقشی اساسی ایفا نمود. مدارس خصوصی نوین نه تنها زودتر از مدارس دولتی ظهور نمودند، بلکه در سطح آموزش عالی نیز عموماً از کیفیت بهتری برخوردار بودند.

در این دوره می‌توان مدارس را به چهار گونه تقسیم‌بندی کرد: مدارس تحت مالکیت دولت^۱، مدارس مبلغان مذهبی، مدارس که توسط چینی‌ها اداره می‌شد و مدارس سیسبو. سه نوع اخیر، در زمره مدارس خصوصی می‌باشند. با این حال، آخرین مورد یعنی سیسبو که به شکل تحت‌اللفظی ترجمه شده است، به معنای مدرسه خصوصی است و از مدارس نوین نمی‌باشد. با این وجود، این نوع مدرسه تا اوایل دهه ۱۹۵۰ در چین نوین دوام یافت (Deng, 1997). توسعه نظام نوین مدارس را می‌توان در نمودار ساده شده زیر خلاصه کرد:



1. Government – owned Schools

مدارس مبلغان مذهبی

اولین مدارس خصوصی نوین توسط مبلغان مذهبی پایه‌گذاری شد. توسعه این مدارس را می‌توان به سه دوره تقسیم کرد: از ۱۸۴۰ تا ۱۹۰۴، از ۱۹۰۴ تا ۱۹۲۵ و از ۱۹۲۵ تا ۱۹۴۹.

دوره آغازین (۱۸۴۰ - ۱۹۰۴)

«معاهده نانجین» (۱۸۴۰) به عنوان نقطه شروع یک سلسله از "معاهدات نابرابر" بین حکومت کینگ و قدرتهای غربی از طریق تأسیس "بندرگاه‌های تجاری"^۱ در شرق چین و کمک به کلیسا جهت کسب جایگاه مشروع برای گسترش تعالیم حضرت مسیح در آن شهرها، کوبه دروازه کشور چین را نواخت تا گشوده شود. با وجود سنت عمیقاً استقرار یافته کنفوسیوسی، تجربه پیشین نشان داده بود که چینی‌ها در مقابل عقاید و باورهای مسیحی مقاوم‌اند. این امر ثابت شده بود که توسعه و گسترش مذهب مغرب زمین ناموفق بود. برای مثال، ده سال طول کشید تا مبلغان کلیسای متدیست آمریکایی در گوانگزو نخستین تغییر را در مذهب چینی ایجاد کنند (Deng, 1997). مبلغان مذهبی جهت جلب بیشتر تغییرات مذاهب به سوی خویش تلاش کردند تا بیمارستانها، مدارس و سازمانهای چاپ و نشر را تأسیس کنند تا حمایت و پشتیبانی مردم چین را کسب نمایند. در میان این سازمانها، مدارس فعالیتی بیش از کمک صرف به مردم و به دست آوردن دل آنها انجام دادند، افزون بر این، مدارس به طور مستقیم به انتقال عقاید و باورهای مسیحی مبادرت کردند. علاوه بر این، قدرتهای غربی بوسیله معاهدات نابرابر متوالی (معاهده وانگخیا در سال ۱۸۴۰، معاهده هوانگ پو در سال ۱۸۴۴ و معاهده تیانجین در سال ۱۸۵۸ و غیره) حقوقی جهت گسترش تعالیم حضرت مسیح در نواحی درون مرزی کشور چین کسب نمودند. از اینرو، مذهب در همراهی با مدارس مبلغان مذهبی تا عمق مرکز چین نفوذ یافت.

1. unequal treaties
2. trading ports

مدارس مبلغان مذهبی در این دوره چندین مشخصه عام داشتند. اول اینکه، مقیاس آنها بسیار کوچک بود. به عنوان مثال، نخستین مدرسه مبلغان مذهبی که در ماکائو^۱ (۱۸۹۳) تاسیس شد در سال نخست تنها ۶ کودک را پذیرفت. دوم، همانطوری که در مورد دوره‌های بعدی نیز رخ داد در استقرار و اداره نظام‌مند این مدارس توسط سازمان‌های مبلغ مذهبی در کشورهای اصلی، پشتیبانی و حمایت از آنها صورت نمی‌گرفت. مدارس در این دوره اغلب فاقد کادر اجرایی بودند. تصمیمها در خصوص برنامه‌های آموزشی و استخدام معلم به عهده یک یا چندین مبلغ مذهبی گذاشته شده بود. سوم، با توجه به تأمین بودجه اندک و قابلیت کم کارکنان، مدارس در این دوره به گونه‌ای قابل پیش‌بینی عمدتاً از نوع مدارس ابتدایی و دبیرستانها بودند. چهارم، جامعه چه در سطح روشنفکران و چه در سطح عوام، هنوز هم مدارس مبلغان مذهبی را به شکل کامل نپذیرفته و آنها را به رسمیت نمی‌شناختند. به دلیل انزوای درازمدت چین از دیگر کشورهای جهان، اکثر مردم به بیگانگان به دیده افرادی وحشی (بی فرهنگ)^۲ می‌نگریستند. این امر توسعه مدارس مبلغان مذهبی را شدیداً محدود می‌کرد و این درک منفی از بیگانگان /مدارس مبلغان مذهبی، گیرایی و جذبه آنها را در نزد دانش‌آموزان کاهش می‌داد. در حقیقت از آنجا که مدارس اولیه، محل اسکان و خوراک رایگان برای دانش‌آموزان فراهم می‌نمود، کودکان فقیر و بی‌خانمان، تنها برای اینکه زنده بمانند در این مدارس که توسط "افراد وحشی (بی فرهنگ)" اداره می‌شد حضور یافتند. این یک تمایز آشکار با موقعیت دوره‌های بعدی توسعه می‌باشد. در نهایت، برنامه آموزشی عمدتاً تعالیم حضرت مسیح را در بر می‌گرفت و تنها مقدار اندکی از دانش پایه‌ای مربوط به خواندن و حساب را شامل می‌شد.

در این دوره تعداد مدارس مبلغان مذهبی بسیار اندک بود. به عنوان مثال، دنگ (1997) چنین گزارش می‌دهد که نخستین کنفرانس مبلغان مذهبی پروتستان در سال ۱۸۷۷ تنها بیست مدرسه مبلغان مذهبی پروتستان را با ۲۳۱ دانش‌آموز

1. Macao
2. barbarians

گزارش می‌دهد. مدارس چونگخین ییشو (۱۸۴۴)، مدرسه میانگ (۱۸۶۴)، مدرسه ونهوا (۱۸۷۲)، مدرسه زبان انگلیسی فانواندو (۱۸۷۹) و مدرسه هوی ون در زمره این مدارس بودند.

از سال ۱۹۰۴ تا ۱۹۲۵

مدارس دولتی نوین در سال ۱۸۶۲، یعنی هنگامی که دانشکده جینشی تنگون تأسیس شد ظهور یافتند. بعد از یک سلسله شکستها در میدان نبرد، برخی از صاحب منصبان کینگ به اهمیت فناوری و زبان خارجه پی بردند. در اواخر قرن نوزدهم، حکومت به دو گروه تقسیم شد: یک گروه، قویاً از یادگیری فناوریها و راهبردهای نظامی غربی پشتیبانی می‌کرد و گروه دیگر از اصلاحات آموزشی و سیاسی در درون نظام قدیمی حکومت جانبداری می‌نمود. هر دو گروه به حکومت فتودالی (ملوک الطوایفی) تعلق داشتند و امیدوار بودند بدون اضمحلال نظام ملوک الطوایفی کشور را حفظ کنند (چن^۱، ۱۹۸۲). در نتیجه، سه گونه جدید از مدارس در عرصه آموزش ظهور نمودند: مدارس نظامی، مدارس زبان خارجه و مدارس فناوری. این مدارس عمده‌تاً پس از مدارس اولیه مبلغان مذهبی الگوسازی شدند.

خارج از چارچوب سیاسی حکومت، یکی از بزرگترین شورشهای کشاورزان تحت عنوان «بهشت آرام»^۲ برای چند دهه ادامه یافت و نیمی از استانهای سراسر کشور را تحت کنترل در آورد. این نهضت تحت نام "خداوند" آغاز گردید و مدعی شد که یک نهضت مذهبی است. بعدها حکومت کینگ با مساعدت‌هایی از جانب نیروهای نظامی بیگانه این نهضت را سرکوب نمود.

همزمان با نیمه دوم قرن نوزدهم، مغرب زمین هم در حکومت چین و هم در خارج از حکومت نفوذ کرد. چنین شرایطی جوّی برای مدارس مبلغان مذهبی ایجاد نمود تا به سرعت گسترش یابند (دنگ^۳، ۱۹۹۷). این توسعه شتابان با سایر

1 Chen

2 Peaceful paradise

3 Deng

قضایایی مصادف شد که منجر به تغییر عظیم اجتماعی گردیدند. نخستین مورد "شورش باکسر" بود که کشاورزان در سال ۱۹۰۰ آن را سازماندهی کردند. این حرکت مستقیماً علیه قدرت‌های غربی به مبارزه پرداخت که فعالیت‌های تبلیغی مذهبی اعمال شده توسط مبلغان مذهبی را نیز در بر می‌گرفت. این نهضت، ملل غربی را با چنان جاذبه‌ای مبهوت خود کرد که آنها به اهمیت این امر پی بردند که برای کنترل یک ملت ابتدا باید اندیشه آنها را تحت تأثیر قرار داد.

آموزش به عنوان یکی از کارآترین شیوه‌های تأثیر بر اندیشه‌های مردم ملاحظه گردید و از جانب ملل غربی حمایتی قوی کسب نمود. مبلغان مذهبی با این امید که روشنفکران را به رهبران آتی چین و ابزاری جهت کنترل کشور مبدل سازند تلاش نمودند تا از طریق آموزش، حمایت روشنفکران را جلب کنند. در مقایسه با مدارس دوره پیشین، مدارس مبلغان مذهبی توسط بنیادها و سازمانهای مذهبی متنوع از جمله "بنیاد راکفلر" مورد حمایت قرار گرفت.

قضیه دیگری که بافت توسعه مدارس مبلغان مذهبی (و نیز سایر گونه‌های آموزش خصوصی) را تغییر داد، اعمال "نظام آموزش گویمائو" در سال ۱۹۰۴ بود. حول و حوش سال ۱۹۰۰ بسیاری از اصلاح‌گرایان در عرصه سیاست فعال شدند. برخی از آنان، انهدام نظام ارزشیابی و آموزش قدیمی و استقرار یک نظام مدرسه‌ای نوین را به عنوان تنها راه خروج از موقعیت حاد ملت در نظر گرفتند. این اصلاح‌گرایان، تلاش‌های متعددی انجام دادند تا وضعیت ملت را در درون چارچوب حکومت موجود بهبود ببخشند. مشهورترین تلاش، اصلاح مجلس شورای ملی و خو^۱ بود (واژه "وخو" آن گونه که در تقویم سنتی چینی شرح داده شده است به سال ۱۸۹۸ اشاره دارد). در میان بسته اصلاحی، تلاش‌هایی برای تغییر نظام آموزشی صورت گرفت. به عنوان مثال، "جنیشی دخوتانگ" را تأسیس نمود که سرآغاز دانشگاه نوین پکینگ می‌باشد. همچنین این اصلاحات، ترک نظام سنتی ارزشیابی، افزودن مطالعات سیاسی و اقتصادی به برنامه آموزشی و تأسیس مدارس

حرفه‌ای در عرصه علم حقوق، امور مالی و سیاست را پیشنهاد نمود. زودگذر بودن این اصلاحات مشهور است، چرا که تنها برای مدتی در حدود یکصد روز مؤثر واقع شد. تقریباً از تمامی محتویات آن اصلاحات صرف نظر گردید. با این همه، حکومت کینگ "جنیشی دخوتانگ" را حفظ نمود.

گرچه اصلاح مجلس شورای ملی و خو لغو گردید، اما عقاید اصلاح گرایانه در جامعه رواج یافت. حکومت کینگ در سال ۱۹۰۳، مقررات سلطنتی جدیدی را برای تحصیل اعلام نمود. در این نوع مقررات، نظام آموزشی جدیدی طراحی گردید و حکومت محلی در تمامی سطوح آن ملزم شد تا مدارس جدید را بر حسب مقررات تأسیس نماید. برای اطمینان از اینکه دانش‌آموزان، آموزش اجباری را کسب نموده‌اند مؤسساتی راه‌اندازی شد و از حکمرانان خواسته شد تا در اشاعه چنین آموزشی مساعدت به عمل آورند (دنگ، ۱۹۹۷). مدت کوتاهی پس از اعلان این مقررات جدید، وزارتخانه آموزش و پرورش تأسیس شد و در نهایت نظام قدیمی ارزشیابی (یعنی کجو (Keju)، که مستلزم نوشتن یک مقاله، غالباً پیرامون موضوع سیاست یا اخلاقیات در قالب یک انشاء بود) منسوخ گردید. وجود این بلندپروازی عظیم برای تجدید ساختار کامل نظام آموزش ملی در کنار کمبود بودجه دولت برای آموزش دولتی فضایی بود که در آن آموزش خصوصی، از جمله مدارس مبلغان مذهبی و نیز مدارس خصوصی که توسط چینی‌ها اداره می‌شد، با فرصت فوق العاده‌ای جهت رشد مواجه شد.

افزایش سریع تعداد مدارس در این دوره، ویژگی اصلی آموزش مبلغان مذهبی می‌باشد. بنا بر نظر دنگ (1997) در سال ۱۸۹۹ تعداد ۱۲۹۶ مبلغ مذهبی پروتستان در امپراتوری کلسیتال^۱ وجود داشت. تا سال ۱۹۱۴، این رقم به بیش از چهار برابر افزایش یافت. در سال ۱۹۰۶ بیش از ۲۰۰۰ مدرسه ابتدایی و ۴۰۰ مدرسه راهنمایی که توسط مبلغان مذهبی غربی اداره می‌شد موجود بود. در آستانه انقلاب جمهوری

1. Celestial

خواه^۱ سال ۱۹۱۱، مبلغان مذهبی غربی ۳۱۴۵ مدرسه را در کشور تأسیس نمودند. مدارس مبلغان مذهبی پروتستان در سال ۱۹۱۲ از ۱۳۸۹۳۷ دانش‌آموز را ثبت نام کردند. مدارس مبلغان مذهبی کاتولیک و ارتدکس^۲ جمعیت دانش‌آموزی از ۵۰۰۰۰ تا ۱۰۰۰۰۰ نفر را دارا بودند. در منچوری جنوبی، ژاپنی‌ها ۲۸ مدرسه که تعداد ۵۵۵۱ دانش‌آموز در آن ثبت‌نام شده بودند را اداره می‌کردند (همان منبع).

افزون بر افزایش ارقام، مدارس مبلغان مذهبی به رشد سریعی در آموزش عالی نایل آمدند. شمار زیادی دانشگاه و دانشکده جدید دایر شد. حتی چندین دبیرستان مبلغان مذهبی نیز ارتقاء و یا با دانشکده‌ها تلفیق گردید. موارد زیر را برخی از این نمونه‌ها هستند: دانشگاه جین لین در نانجینگ (۱۹۱۱)، دانشکده بانوان جین لین (۱۹۱۵)، دانشگاه وچانگ (۱۹۱۰)، و دانشگاه کیلو (۱۹۱۵). اکثر دانشگاه‌های رده بالای امروز چین در این دوره توسط سازمان‌های مبلغان مذهبی تأسیس گردید. نمونه‌های بسیار برجسته در این خصوص عبارتند از: مدرسه پزشکی^۳ و دانشگاه تسینگ هوا. مورد اول بهترین مدرسه پزشکی، و مورد بعدی یکی از جامعترین دانشگاه‌ها در چین نوین می‌باشد.

در این دوره، گرایشهای زیادی وجود داشت که نمایانگر ویژگی‌های توسعه آموزشی بودند. نخست اینکه، سازمان‌های مبلغان مذهبی در ورای ضرورت شناساندن خویش به طبقه نخبه‌گرای چینی و تلفیق شدن در جامعه چین که بیشتر سکولار (دنیاگرا) بود، به تدریج تأکید خود را از اشاعه مذهبی متوجه آموزش دانش نمودند. مدارس مبلغان مذهبی رفته رفته به مؤسسات آموزشی عمومی مبدل گردیدند و در نتیجه، سازمان‌های مبلغ مذهبی همزمان با افزایش تعداد مدارس خویش تلاش‌های عظیمی جهت افزایش کیفیت علمی خویش اعمال نمودند. این سازمانها معلمان کاملاً آموزش دیده با حقوق بالا را جذب کرده، مدت زمان برنامه‌های علمی را افزایش داده و طراحی برنامه آموزشی را تقویت نمودند. دوم، با

1. the Republican Revolution
2. Catholic & Orthodox mission Schools
3. Concord Xiehe

تأکید بیشتر روی آموزش همگانی، آموزش فنی و حرفه‌ای نیز پیشرفت نمود. به عنوان مثال، دانشگاه سنت جان، گروه پزشکی خود را در سال ۱۸۹۶ تأسیس نمود این در حالی بود که مدرسه پزشکی کنکورد در شمال چین تحت حمایت بنیاد راکفلر در سال ۱۹۰۵ تأسیس شد. آموزش پرستاری و دندان پزشکی نیز در این مدارس پزشکی ارایه گردید. سوم، پیکره دانش آموزی مدارس مبلغان مذهبی تغییر نمود. مدارس آزمون‌های ورودی را با تأکید بیشتر بر روی خود آموزش نسبت به مذهب، اجرا نمودند تا از کیفیت دانش‌آموزان اطمینان حاصل کنند (هو^۱، ۱۹۹۴). همان طور که قبلاً اشاره شد، در مرحله نخست توسعه، پیکره دانش آموزی عمدتاً متشکل از کودکانی از خانواده‌های مذهبی و فقیر بود. با این وجود، در این دوره تأکید رو به ضعف بر مذهب، کنترل دقیق تر پذیرش و تسهیلات بهتر، دانش‌آموزانی را از خانواده‌های متمول و روشنفکر جذب نمود. برای خانواده‌های مرفه چینی فرستادن فرزندانشان به مدارس مبلغان مذهبی که تقریباً از سال ۱۹۱۰ آغاز گردید به طور فزاینده‌ای رواج یافت (دنگ، ۱۹۹۷).

با تغییرات فوق در آموزش مبلغان مذهبی منبع تأمین بودجه مدارس مبلغان مذهبی نیز تغییر یافت. این چهارمین مشخصه این دوره بود. در این دوره دو منبع اصلی و عمده تأمین بودجه وجود داشت. بهترین آن‌ها حمایت و پشتیبانی از جانب بنیادها و سازمان‌های مبلغان مذهبی کشورهای غربی بود. آنچه که این منبع را از دوره قبلی متمایز می‌کند جوامع مبلغان مذهبی هستند که مرزهای فرقه‌گرایی را شکستند تا منابع آنها را برای تأسیس و اداره دانشکده‌های مسیحی یکپارچه نمایند (همان منبع). برای مثال، دانشگاه کیلو که در بالا به آن اشاره شد بطور مشترک توسط مبلغان مذهبی پریتاری آمریکایی و باب تیست انگلیسی^۲ حمایت و پشتیبانی می‌شد. دومین منبع تأمین بودجه، شهریه بود. این مورد برای آموزش مبلغان مذهبی در کشور چین جدید بود. در نخستین مرحله، مدارس مبلغان مذهبی

1. Hu

2. the American Prebyterian & the English Baptist missions

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۱۵

جهت جذب دانش‌آموزان می‌بایست اسکان، آموزش و حمل و نقل رایگان را فراهم آورد. با پیوستن شمار بیشتری از دانش‌آموزان مُرفه به مدارس مبلغان مذهبی و محبوبیت فزاینده مدارس مبلغان مذهبی، این مدارس در این مرحله شروع به مطالبه شهریه نمودند و به تدریج به کالایی تجملی برای خانواده‌های ثروتمند مبدل شدند. در نتیجه شهریه، نسبت قابل توجهی از منابع مالی مدارس مبلغان مذهبی را تشکیل می‌داد. در طی دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ حدود یک سوم تا یک دوم از میزان سرمایه‌گذاری در برخی از دانشگاه‌های گسترده در شرق چین از طریق شهریه حاصل می‌شد (Hu, 1994).

از سال ۱۹۰۴ تا ۱۹۲۵، کشور چین از یک جامعه ملوک الطوایفی به دولتی ناسیونالیست تغییر یافت. پس از انقلاب سال ۱۹۱۱ که دودمان کینگ را سرنگون ساخت، کشور چین پذیرای رشد اقتصادی بسیار سریعی گردید (هو، ۱۹۹۴). دنگ نرخ سالانه رشد صنعتی بین سال‌های ۱۹۱۲ تا ۱۹۲۰ را ۱۳/۴٪ گزارش داد. جامعه جدید در حال ظهور، موجب تقاضای گسترده ملی برای آموزش شد. با وجود تشویق سرمایه‌گذاری و مشارکت خصوصی در آموزش، مدارس خصوصی و از جمله مدارس مبلغان مذهبی غربی به رشدی سریع و گاهی بی حد و حصر دست یافتند. در طی این دوره، حکومت چین ملزم به ثبت مدارس مبلغان مذهبی نشد. معافیت از نام‌نویسی به‌این معناست که حکومت چین هیچ‌گونه کنترلی بر روی آن مدارس نداشت. مدارس مبلغان مذهبی در درون کشورهای بومی خویش ثبت گردیدند. معمولاً وضع به‌این منوال بود که هیئت امنایی جهت کنترل و بررسی تمام امورات اجرایی، مالی و پرسنلی در کشور بومی گماشته می‌شد (هو، ۱۹۹۴). این مشخصه پایانی مرحله دوم به همراه تغییر جو آموزشی و اجتماعی به مرحله جدیدی از توسعه مدارس مبلغان مذهبی در کشور چین منجر گردید.

از سال ۱۹۲۵ تا ۱۹۴۹

پایان جنگ جهانی اول در مرحله قبل الهام بخش آگاهی ملی نسبت به استقلال شد. این امر به دو طریق میهن پرستی را برانگیخت. نخست اینکه، جنگ توجه و

توان قدرتهای غربی را به سوی نمایش‌های اروپایی جلب نمود. این موضوع برای صنایع ملی چین فرصتی گرانبها برای توسعه و رقابت با اقدامات بیگانه‌ایجاد نمود. در نتیجه در این دوره، کشور چین به یک رشد اقتصادی بسیار سریع نایل شد. دوم، اگرچه از معاهدهٔ پس از جنگ سودی عاید کشور چین نشد، اما این کشور در فهرست یکی از ملل پیروز قرار گرفت. این امر به مردم چین کمک کرد تا دوباره در کشور خویش مقداری اطمینان و غرور کسب نمایند. با استقرار یک کشور میهن پرست در سال ۱۹۲۵، این میهن پرستی بیشتر تقویت شد. روشنفکران چین جستجو و تجسس خویش برای هویت ملی جدید را آغاز نمودند. تحت تأثیرات ناشی از سایر کشورها، تجارب زیادی به عاریه گرفته شد و با بافت ویژهٔ جامعهٔ چین منطبق گردید. شماری از افراد نسبت به مردم سالاری و علوم بسیار وفادار ماندند، در حالی که رستگاری ملی را در مارکسیسم و لنینیسم^۱ جستجو می‌کردند که در کشور روسیه به موفقیت‌هایی دست یافته بودند. دانشجویانی که از کشورهای خارجی باز می‌گشتند با خود عقاید جدیدی را به همراه می‌آوردند. جیانگ ملینگ، تائو خینگزی، دو تن از آموزگاران که از دانشکدهٔ معلمان دانشگاه کلمبیا فارغ‌التحصیل شده بودند در میان پرآوازه‌ترین افرادی بودند که از طریق تجارب آموزشی در پی جستجوی هویت ملی بودند.

در چنین بافتی، آموزش مبلغان مذهبی با انتقاد جدی و گسترده‌ای مواجه گردید. روشنفکران جوان، این نوع آموزش را به عنوان یک نیروی خصوصی‌ساز و یک سازمان سلطه‌گرا و استعماری از قدرت‌های غربی تلقی می‌کردند. آموزش مبلغان مذهبی همچنین به عنوان یک عامل تبلیغات مذهبی در نظر گرفته شد. تمامی این "تأثیرات اهریمنی"^۲ آموزش مبلغان مذهبی بطور رسمی در اکتبر ۱۹۲۴ در قطعنامهٔ هفت فدراسیون طی همایش سالانهٔ انجمن‌های استانی آموزش گنجانده شد. همچنین این قطعنامه پیشنهاد نمود که مدارس مبلغان مذهبی باید توسط حکومت ثبت گردند، تحت نظارت کمیته‌های محلی قرار گیرند، معلمان

1. Marxism & Leninism

2. evil effects

خود را ملزم کنند تا صلاحیت‌های تدریس را کسب کنند، شهریه‌ای را تنظیم کنند که از شهریه سایر مدارس خصوصی در همان ناحیه یا استان بیشتر نباشد و به اشاعه مذهب پایان دهند. همچنین کنفرانس آموزش مسیحیت در چین در نیویورک گزارش داد که:

برخلاف این واقعیت که هم حکومت و هم مدارس خصوصی به لحاظ مالی فلج شده‌اند و نیز کل کشور بی ثبات و ناآرام است... حس اعتماد فزاینده‌ای در بین آموزگاران چینی وجود دارد مبنی بر اینکه با توکل به توانایی‌هایشان نظام آموزشی پایداری برای کشورشان به وجود آورند (۱۹۲۵:۱۴).

قتل عام سی‌ام ماه مه سال ۱۹۲۵ که با قتل یکی از کارگران چینی در یک کارخانه نساجی انگلیسی واقع در شانگهای آغاز گردید، آتش یک اعتراض ضد امپریالیسم (سلطه گرایی) را برافروخت که به سرعت در سراسر کشور گسترده شد. مدارس مبلغان مذهبی و عمدتاً دانشکده‌ها سخت‌ترین دوران خود را در چین تجربه کردند. سال بعد، به شکل رسمی درخواست شد که مدارس مبلغان مذهبی ثبت شوند. همچنین تصویب شد که رؤسا و کادر اجرایی می‌بایست چینی باشند. تمرین و کلاس‌های مذهبی به فعالیت‌های انتخابی تبدیل شدند و مدارس و مبلغان مذهبی نمی‌توانستند هیچ دانش آموزی را مجبور کنند که در این فعالیت‌ها مشارکت کنند.

در چین جو قاطعانه و سخت گیرانه‌ای، مدارس مبلغان مذهبی محلی شده، سکولاریزه (دنیوی) شدند و به لحاظ علمی تطابق بیشتری یافتند. معلمان چینی به کار گماشته شدند و روشنفکران چینی جایگزین بسیاری از اعضای غربی شدند که در کارهای اجرایی دست داشتند. تدریس کلاس‌ها به زبان چینی آغاز گردید و با وجود تأکید بیشتری که روی کیفیت علمی به عمل آمد، بعدها برخی از دانشکده‌های مبلغان مذهبی در خصوص قوی‌ترین و بهترین تحقیق در برخی از رشته‌های اصلی نظیر فرهنگ و زبان چینی شروع به خودستایی کردند.

طبق اظهارات دنگ (۱۹۹۷)، تاتسورو و سومیکو و یاماموتو (۱۹۵۳) اعلام

نمودند که همزمان با پایان سال ۱۹۲۷ تعداد سه هزار مبلغ مذهبی کشور چین را ترک نموده بودند. در حالی که آموزش عالی مبلغان مذهبی دستخوش تغییرات پرسنلی و طراحی مجدد می‌شد، شمار مدارس ابتدایی و دبیرستان‌های مسیحی نیز کاهش یافت. در واقع، موقعیت آموزشی مبلغان مذهبی تا بعد از اینکه گومین دنگ (حزب ناسیونالیست) به نبردهای بی‌رحمانه میان حکمرانان خاتمه داده و در سال ۱۹۲۸ کشور را متحد و یکپارچه ساخت به روند کاهش کیفیت ادامه یافت. گومین دنگ به عنوان حزب حاکم تلاش کرد تا طرز حکومت خود را از طریق کنترل خویش بر آموزش توجیه نماید. نمایندگان حزب، به مانند عملکرد امروزی حزب کمونیست، به سوی تمامی مدارس و از جمله مدارس مبلغان مذهبی گسیل گردیدند. در سال ۱۹۳۳ مبلغان مذهبی غربی از اداره مدارس ابتدایی برای کودکان چینی منع گردیدند (دنگ ۱۹۹۷).

پس از تهاجم سربازان ژاپنی که ابتدا در سال ۱۹۳۱ رخ داد و سپس در سال ۱۹۳۷ تشدید شد، کل نظام آموزشی کشور چین دستخوش یک اختلال عظیم گردید. اکثر مدارس به سوی نواحی درون مرزی عقب نشینی نمودند. مدارس مبلغان مذهبی نیز به چنین موقعیت آشفته و بی سامانی مبتلا شدند. در اواخر دهه ۳۰، حکومت شروع به ارایه پشتیبانی مالی اندک به مدارس خصوصی و از جمله مدارس مبلغان مذهبی نمود (هو، ۱۹۹۴). این حمایت به طور رایگان حاصل نشد. حمایت حکومتی تعدادی از مدارس خصوصی را به مدارس دولتی مبدل ساخت. مدت کوتاهی بعد از خاتمه جنگ جهانی دوم در سال ۱۹۴۵ ناگهان جنگ داخلی آغاز گردید و برای مدارس خصوصی هیچ فرصتی را جهت بازایی و احیا^۱ باقی نگذاشت. از آن زمان تاکنون، سرنوشت مدارس مبلغان مذهبی و نیز سایر مدارس خصوصی (هنگامی که حزب کمونیست در سال ۱۹۴۹ کنترل حکومت را در دست گرفت) معلوم شد. در اواسط دهه ۱۹۵۰ تمامی مدارس خصوصی به مدارس دولتی مبدل شدند.

اظهاراتی پیرامون مدارس مبلغان مذهبی در تاریخ معاصر کشور چین

مدارس مبلغان مذهبی به عنوان یکی از تجلی‌های عمده مستعمره سازی غربی کشور چین تلقی شده است. مدارس مبلغان مذهبی با آوردن گونه‌های جدید و غالباً متعارف ایدئولوژیها به همراه خویش، با فرهنگ سنتی که اخلاقیات کنفوسیوسی بر آن چیره شده بود در تضاد بودند. جامعه چینی مجبور بود تا با شکنجه روحی و خفت، نفوذ غربی را پذیرا باشد. در همان زمان، مؤسسات غربی به مردم چین کمک کردند تا در هر جنبه از زندگی اجتماعی شاهد انتخاب‌ها و گزینه‌های بیشتری باشند.

مدارس مبلغان مذهبی به سبکی بسیار مزدورانه‌تر از تهاجم فیزیکی به فرهنگ چینی تاختند. مبلغان مذهبی و افراد چینی با یکدیگر تعادل داشتند. آموزش مبلغان مذهبی رفته رفته توسط جامعه روشنفکر مورد پذیرش قرار گرفت، اما هرگز پذیرش کامل نیافت. توسعه آموزش مبلغان مذهبی در کشور چین را می‌توان یا به عنوان یک ارتباط فرهنگی و یا از آنجا که گونه‌ای تساوی بین دو طرف وجود نداشت به عنوان یک تهاجم فرهنگی توصیف نمود. با این حال، در آن زمان مدارس مبلغان مذهبی در نوین کردن نظام ویران آموزش کشور چین مشارکت نمودند. مدارس جدید به نحوی که مورد حمایت بسیاری از اصلاح‌گرایان بودند، در حقیقت از روی مدارس اولیه مبلغان مذهبی الگوبرداری شدند. همچنین مدارس مبلغان مذهبی نخستین مدرسی بودند که آموزش بانوان را در چین نوین عرضه داشتند. نخستین مدرسه دخترانه در چین در سال ۱۸۴۴ توسط یک مبلغ مذهبی انگلیسی به نام آلدرسی تأسیس گردید. (همان منبع) مدارس مبلغان مذهبی نخستین برنامه تربیت پرستاران را در چین آغاز نمودند. برخی از بهترین دانشگاه‌ها و حیطه‌های تحقیقاتی در کشور چین نوینف مرهون مدارس مبلغان مذهبی است. همان گونه که پیشتر خاطر نشان شد شماری از بهترین دانشگاه‌های نوین مثل دانشگاه تسینگ هوا و نیز دانشگاه تونگ جی به عنوان دانشکده‌های مبلغان مذهبی شروع بکار نمودند.

مدارسی که توسط آموزگاران چینی اداره می‌شود

مدارس خصوصی که توسط آموزگاران چینی اداره می‌شود دیرتر از مدارس مبلغان مذهبی آغاز بکار نمودند. در آغاز به منظور انتقال مطالعات غربی به روشنفکران جدید و نیرو بخشیدن به کشور بوسیله دانش نوین، مدارس خصوصی چینی بعد از مدارس مبلغان مذهبی الگوسازی شدند. مفاهیم متفاوتی از معنای مطالعات غربی وجود دارد. در آغاز، حکومت چینی عذاب ناشی از تولید دستگاه و فناوری توسعه نیافته خود را احساس نمود. در این مرحله مطالعات غربی به معنای فراگرفتن تولید ماشین آلات غربی بود. مدرسه کشتی جنگی فوجیان و دیوان تولید شانگهای دو تا از مهمترین تجارب امید به کاربرد فناوری‌های غربی در تولید صنعتی بودند. بعدها روشنفکران چینی به فهم این نکته نایل شدند که ماشین‌آلات به تنهایی نمی‌تواند باعث نجات کشور شود. کشور چین عمده‌تأ به این دلیل که نظام سیاسی آن درست کار نمی‌نکرد تضعیف شده بود. مطالعات غربی در این دوره به معنای فراگیری نظام‌های سیاسی غربی بودند. در نهایت، حامیان مطالعات غربی پیشتر رفته و نقص فرهنگ چینی را تصریح نمودند. آنها معتقد بودند که در رون بافت فرهنگ قدیمی ملوک الطوائفی اجرای هر نوع اصلاحات واقعی و حقیقی غیرممکن می‌نمود. شکست اصلاح مجلس شورای ملی و خوش‌ثابت کرد که احتمالاً نظام سیاسی ناسیونالیسم نوین نمی‌تواند در خاک سایر فرهنگ‌ها دوام یابد (کو^۱، ۱۹۹۴).

در خلال توسعه مفهوم مطالعات غربی، یک موضوع همیشگی این بود که آموزش دائماً به عنوان مهمترین راه برای احیاء کشور ویران شده در نظر گرفته می‌شد. هم دولت و هم شهروندان خاص از تجارب تاسیس مدارس جدید حمایت کردند. در سال ۱۸۶۲ برادر پادشاه به نام یی خین آکادمی پکینگ تانگ ون را پایه‌گذاری نمود. این نخستین مدرسه^۱ به سبک جدید در تاریخ کشور چین بود. این مدرسه دولتی به عنوان مؤسسه زبان آغاز به کار نمود و بعدها در سال ۱۸۶۷ به

1. Qiu

مطالعات نجوم و ریاضیات گسترش یافت.

اندیشه رایج از آموزش به عنوان قادر مطلق در کنار نارضایتی از مؤسسات سنتی یادگیری انرژی بسیاری را در میان نجیب زادگان روشن فکر، کاسبها و دانشجویان خارجی در حال بازگشت برای تاسیس مدارس خصوصی جدید برانگیخت. گرچه، برخی از روشنفکران چین این تجربه را بسیار زود و همزمان با سال ۱۸۷۸ آغاز نمودند، اما این گرایش تا سال ۱۹۰۴ یعنی زمانی که نظام آموزشی گویمانو تغییراتی نظام مند و بنیادین را در ساختار آموزش سنتی ایجاد نمود آشکار نشد. بنابراین می توان سال ۱۹۰۴ را به عنوان نقطه شروع به کار مدارس خصوصی نوین در نظر گرفت که توسط آموزگاران چینی اداره می شوند. توسعه این مدارس را می توان به ۴ دوره تقسیم نمود: از سال ۱۹۰۴ تا ۱۹۱۱، از سال ۱۹۱۲ تا ۱۹۲۷، از سال ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۶ و از سال ۱۹۳۷ تا ۱۹۴۹. این تقسیم بندی مراحل، تقریباً مشابه تقسیم بندی مدارس مبلغان مذهبی می باشد.

از سال ۱۹۰۴ تا ۱۹۱۱

ژانگ هوانگلون در سال ۱۸۷۸ آکادمی ژنگ منگ را پایه گذاری نمود که اولین مدرسه خصوصی نوین بود که آموزگاران چینی اداره می کردند. با این وجود، همان گونه که پیش تر هم اشاره شد این نوع مدارس تا پیش از سال ۱۹۰۴ به پیشرفت زیادی نایل نشدند. اشاعه اندیشه تکاملی^۱ (که در مقابل ایده افراطی تر تحول اجتماعی می باشد) از سال ۱۸۹۸ و اصلاح مجلس شورای ملی و خو، اندیشه مردم چین را که به مدت طولانی محدود و محصور مانده بود روشن ساخت. در همان زمان که روشنفکران بیشتری متمایل به ارایه آموزش بودند تعداد بیشماری از مردم خواستار آموزش بودند. شمار مدارس خصوصی شروع به افزایش نمود. رشد آموزش خصوصی و علاوه بر آن، رشد جو اصلاح گرا، حکومت کینگ را بر آن داشت تا در سال ۱۹۰۴ نخستین مقررات نظام آموزش نوین را اعلام نماید. اجرای این نظام به نوبه خود جو حمایتی را برای توسعه مدارس خصوصی جدید ایجاد

1. evolutionary thinking

نمود. مقررات جدید، حکومت‌های محلی را ملزم نمود تا مدارس جدید را بر حسب قانون سال ۱۹۰۴ پایه‌گذاری و تأسیس نمایند. وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد و پس از مدت کوتاهی در سال ۱۹۰۵ ارزشیابی مقاله "هشت پایه" ملغی گردید. حکومت با آگاهی از کمبود منابع مالی و معلمان ذی‌صلاح و شایسته، افرادی را که اکثر آنها روشنفکران کهنه پرست^۱ بودند ترغیب کرد تا برای پر کردن فاصله میان واقعیت و آنچه که برنامه ریزی شده بود مدارس را افتتاح نمایند. طبقه قدیمی نجیب زادگان با تلقی خویش به عنوان طبقه هدایت کننده و پشتیبان اصلی که می‌بایست مسئولیت آموزش ملت خویش را به عهده بگیرد به‌این درخواست حکومت با شور و حرارت پاسخ گفت.

در این دوره، بیشتر مدارس خصوصی از نوع مدارس ابتدایی بودند. اغلب این مدارس در ناحیه ساحلی متمرکز شده بودند و به عنوان "آکادمی‌های مطالعات غربی و چینی" یا "مدارس انگلیسی" از آنها یاد می‌شد (زانگ^۲، ۱۹۹۴). گرچه این مدارس تلاش نمودند تا به مدرسه مبلغان مذهبی تأسی و ورزند، اما اکثر آنها هیچ‌گونه پیشرفت حقیقی کسب ننمودند و در درون چارچوب مدرسه سنتی راکد ماندند. به منظور تکمیل نظام آموزشی جدید به طور کارآمد و مؤثر، سازمان‌های ارتقای یادگیری در همه بخش‌ها افتتاح گردیدند تا عملکرد مدارس جدید دولتی و خصوصی را تحت نظارت قرار دهند.

هر چند در این دوره، آموزش مبلغان مذهبی بر آموزش عالی متمرکز بود، تنها شمار اندکی از دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها را آموزگاران چینی تأسیس و پایه‌گذاری کردند. در این مقطع، دانشگاه دولتی چین (۱۹۰۴) و دانشگاه فودان (۱۹۰۵) مهمترین دانشگاه‌های خصوصی بودند که آموزگاران چینی بنیاد نهادند. در این زمان، مدرسه نانکای که توسط فردی به نام چانگ بولین در سال ۱۹۰۷ تأسیس گردید پرآوازه‌ترین دبیرستان بود.

1. Old-fashioned

2. Zhang

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۲۳

بنابر اظهارات لین (۱۹۹۹) در سال ۱۹۰۶ تعداد ۵۹ مدرسه ابتدایی و دبیرستان خصوصی با کادر آموزشی متشکل از ۶۰۶ نفر و تعداد ۳۸۵۵ دانش‌آموز وجود داشت. با این حال، مدارس خصوصی که آموزگاران چینی تأسیس کردند از کمبود شدید بودجه و سرمایه‌گذاری رنج می‌بردند. به عنوان مثال، دانشگاه دولتی چین که دانشجویان بازگشته از ژاپن آن را تأسیس کردند مجبور بود ساختمان‌های مخروبه را به عنوان کلاس‌های درس دانشجویان اجاره نماید. شمار زیادی از کارمندان به طور داوطلبانه بدون هیچ حقوقی کار می‌کردند. در یک مورد بسیار حاد، به منظور تأمین وجوه مورد نیاز، یکی از مدیران دانشگاه به نام یائو هانگلی به این امید که مدیران دولتی بتوانند قدرت سیاسی خود را بکار گیرند، افراد ثروتمند بتوانند از قدرت اقتصادی خود استفاده نمایند و روشنفکران بتوانند دانش خود را مورد استفاده قرار دهند تا همگی با هم از دانشگاه دولتی چین پشتیبانی نمایند اقدام به خودکشی نمود.

از سال ۱۹۱۲ تا ۱۹۲۷

با سرنگونی دودمان کینگ، نظام ملوک الطوایفی که برای هزاران سال تداوم یافته بود خاتمه پذیرفت. قدرت‌ها و افراد با نفوذ متعددی شروع به رقابت در تمامی عرصه‌های زندگی اجتماعی نمودند. در عرصه سیاست پیش از اینکه گائو مین دانگ در سال ۱۹۲۸ کشور را متحد سازد، یک نبرد ده ساله که از سال ۱۹۱۷ آغاز شده بود میان حکمرانان در سراسر کشور در گرفت. در عرصه عقاید، در تلاش جهت پر کردن خلاء ایجاد شده ناشی از نابودی نظام ملوک الطوایفی، اندیشه نظام جمهوری، دموکراسی، کمونیسم و حتی بقایای نظام ملوک الطوایفی با یکدیگر در تعارض بودند. سرآغاز عصر جمهوری خواهی یک جو نسبتاً فعال و لیبرال برای آموزش ایجاد نمود. با پیشرفت اصلاحات توسط حکومت جدید، آموزش به سرعت توسعه یافت. تعداد مدارس در سراسر کشور از رقم ۸۷۲۸۲ در سال ۱۹۱۲ به ۱۲۹۷۳۹ در سال ۱۹۱۵ بالغ گردید و از اینرو شمار دانش‌آموزان به میزان ۵۰٪ افزایش یافت (کو، ۱۹۹۷)

مشارکت فعال حکومت در توسعه آموزش، حمایت و پشتیبانی قومی از نظام آموزش دولتی را فراهم آورد، اما در همان حال نیز حکومت تلاش کرد برای اثبات حاکمیت خویش، ایدئولوژی مدرسه خصوصی را تحت کنترل خود درآورد. خوشبختانه به علت اختلافات ناشی از جنگ میان حکمرانان که پس از تأسیس حکومت جمهوری رخ داد، کنترل آموزش آنقدرها که انتظار می‌رفت شدت نیافت. نبرد قدرت باعث کاهش منابع آموزش شد. غالب بودجه آموزش به مصرف نظامی اختصاص یافت. جنگ مدارس دولتی را شدیداً تحت تأثیر قرار داد. در مقابل، مدارس خصوصی که به سرمایه‌گذاری حکومتی متکی نبودند به سبک باثبات‌تری روند توسعه خود را ادامه دادند. بعلاوه، به دلیل تنش‌های انباشته شده در اروپا و بعدها به دلیل جنگ جهانی اول، تسلط غرب بر کشور چین سست گردید. از این رو، صنایع ملی در کشور چین فرصتی ارزشمند جهت توسعه و گسترش کسب نمودند. اقتصاد در حال توسعه، یک منبع قوی برای سرمایه‌گذاری آموزشی فراهم آورد.

دوره نخست عصر ملی (پیش از سال ۱۹۲۲) شاهد یک رشد سریع در عرصه آموزش عالی و مدارس حرفه‌ای علوم سیاسی بود. «مقررات مربوط به دانشکده‌های حرفه‌ای خصوصی و دولتی» و «مقررات آموزش عالی خصوصی» به افراد اجازه داد تا به استثنای مدارس تربیت معلم تمامی انواع مدارس جدید را افتتاح نمایند. در این دوره، دانشگاه‌های خصوصی به لحاظ تعداد از دانشگاه‌های دولتی بیشتر بودند (هو، ۱۹۹۴). این امر مبین عشق به قانون و سیاست در دهه‌های ۱۹۱۰ و ۱۹۲۰ بود. در مقابل، آموزش ابتدایی و دبیرستان در بخش دولتی موفقیت چشمگیری کسب نمود. در سال ۱۹۱۲ تنها تعداد ۵۴ مدرسه راهنمایی خصوصی موجود بود که ۱۴/۵٪ از رقم کلی مدارس راهنمایی در آن سال و ۱۲/۸٪ از کل جمعیت مدارس راهنمایی را تشکیل می‌داد (همان منبع).

در سال ۱۹۲۲ نظام آموزشی جدیدی به اجرا درآمد. در این نظام جدید از سختگیری و شدت الزامات جهت تأسیس دانشگاه‌ها کاسته شد. مدارس راهنمایی چهار ساله به مدارس شش ساله مبدل گردیدند و به صورت دوره اول و دوم متوسطه

تقسیم‌بندی شدند و می‌توانستند به شکل مجزا تأسیس گردیدند. در نتیجه این تغییرات، برای نخستین بار در سال ۱۹۲۲ با وجود ۱۰ دانشگاه دولتی و ۹ دانشگاه خصوصی، تعداد دانشگاه‌های دولتی از رقم دانشگاه‌های خصوصی تجاوز کرد. در سال ۱۹۲۷، تعداد ۳۴ دانشگاه دولتی و ۱۸ دانشگاه خصوصی وجود داشت. شمار زیادی از دانشکده‌های علوم سیاسی به دلیل کیفیت پایین تعطیل شدند. با این حال، در بخش آموزش ابتدایی و دبیرستان‌ها تعداد زیادی مدارس دوره اول متوسطه تأسیس شد و شمار مدارس راهنمایی خصوصی در سال ۱۹۲۵ به رقم ۲۸۳ یا میزان ۴۱/۲٪ از تعداد کل مدارس راهنمایی آن سال رسید که از نزدیک به ۴۰٪ کل جمعیت دانش‌آموزی مدرسه راهنمایی نام نویسی به عمل آوردند (همان منبع).

از سال ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۶

با خاتمه کشمکش آشفته و نابسامان میان حکمرانان برای کسب قدرت، حکومت گنو مین دنگ کشور را متحد ساخت و دوره‌ای مداوم از توسعه اجتماعی پایدار را از سال‌های ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۶ ایجاد نمود. حکومت جدید یک نظام آموزشی سالم و منظم را مستقر نمود. همزمان با اوایل سال ۱۹۲۷ حکومت به این امید که آموزش، خلق و حفظ استقلال ملی، تساوی حقوق بشر و بهبود شرایط زندگی را تسهیل کند سیاست آموزشی خویش را که بر مبنای "اصل سه نفر" قرار داشت اعلام نمود. در پی اعلان این سیاست یک سلسله مقررات به اطلاع عموم رسید. در دسامبر سال ۱۹۲۷، حکومت به منظور بهبود کیفیت آموزش عالی خصوصی، مقررات مربوط به ثبت دانشگاه‌های خصوصی و مدارس حرفه‌ای را اشاعه داد. جهت سازماندهی مدیریت آموزش عالی خصوصی، در فوریه سال بعد مقررات مربوط به دانشگاه‌های خصوصی و مقرراتی در خصوص عملکرد انجمن دانشگاه خصوصی اجرا گردید. در سال ۱۹۲۹ برای روشن ساختن جزئیاتی از قبیل حداقل سرمایه‌گذاری برای تأسیس یک دانشکده، حداقل میزان سرمایه‌گذاری در عملکرد و برنامه‌های آموزشی، قوانین سازمانی دانشگاهی و مقررات سازمانی مدرسه

حرفه‌ای اعلام گردید (هو، ۱۹۹۷).

علاوه بر مصوبه دولت، سایر عوامل اجتماعی نیز در ایجاد جو نسبتاً حمایتی برای آموزش مشارکت نمودند. با وجود هرج و مرج اجتماعی کمتر در فاصله سالهای ۱۹۲۳ تا ۱۹۳۶ صنعت ملی نرخ رشد سالانه معادل ۸/۷٪ را کسب نمود (دنگ، ۱۹۹۷). توسعه اقتصاد ملی به دسترسی به منابع بیشتر برای سرمایه‌گذاری آموزشی منجر شد. توسعه اقتصاد در همان زمان تقاضای بیشتری برای نیروی کار تحصیل کرده و ماهر نمود. علاوه بر آن، اقتصاد شکوفا و پر رونق، اعتماد و غرور مردم چین را افزایش داد. آموزگاران از طریق تأسیس مدارس جدید که پس از خواسته‌های شخصی خود آنها در خصوص آینده چین، الگوسازی شدند شروع به جستجوی هویت جدید ملی نمودند. برای نمونه، ذی‌نفوذترین رئیس دانشگاه پکینگ به نام سای یوانپی با شور و هیجان بسیار از آموزش زیبا شناختی^۱ جانبداری می‌نمود. با وجود چنان آرمانی، کودکان ۳ ساله برای یادگیری موسیقی، نقاشی و ادبیات به کودکستان فرستاده شدند، موزه‌های هنر تأسیس شدند، سالن‌های تئاتر ساخته شد، مدارس حرفه‌ای هنر پایه‌گذاری شدند و حتی زنان باردار به مؤسسات ملی آموزش کودکان که در محیطی آرام با هوای تازه تأسیس شده بودند فرستاده شدند (کو، ۱۹۹۷).

همچنین هوشی و سای یوان پی بر استقلال آموزشی تأکید ورزیدند. سای در مقاله خود با عنوان «در باب آموزش مستقل^۲» خاطر نشان ساخت که:

«آموزش باید فردگرایی و اشتراک را به یک اندازه توسعه دهد. احزاب سیاسی در صدد ایجاد نوع خاصی از اشتراک و محو کردن فردگرایی هستند. برای مثال، این احزاب مردم خویش را ترغیب می‌کنند تا به برخی از ملت‌ها عشق بورزند در حالی که از برخی ملل دیگر بیزار باشند و یا تلاش کنند تا فرهنگ یک گروه قومی را بکار گیرند تا فرهنگ گروهی دیگر را جذب نموده یا بر آن چیره شوند. این کار،

1. aesthetic

2. On Independent Education

فعالیت معمول و رایج حزب حاکم است. در صورتی که این کار با آموزش در هم تنیده و همراه می‌شد به شدت خطرناک می‌گردید. هدف آموزش اثر آن در آینده است، در حالی که خط مشی سیاسی در پی تغییر فوری و آنی می‌باشد، آموزش اثری آنی ندارد و بی‌درنگ ظاهر نمی‌شود. با این وجود، احزاب سیاسی نمی‌توانند برای مدتی طولانی حاکمیت خویش را حفظ کنند. حکومت در طی سالیان بسیار تغییر می‌کند. چنانچه آموزش در تصدی احزاب سیاسی باشد، با تغییر حزب حاکم، سیاست آموزشی نیز متعاقباً تغییر خواهد کرد. بدین طریق نمی‌توان به هیچ نوع اثر آموزشی دست یافت. از این رو، آموزش می‌بایست مستقل از احزاب سیاسی باشد (کای^۱، ۱۹۸۴)

همان طور که در بالا ذکر شد حکومت در این دوره و نیز در تمامی دوره‌های دیگر تلاش نمود تا نظام آموزشی را تحت کنترل خود درآورد. برای مثال، دولت پکن در اکتبر سال ۱۹۲۵ دستور تعطیلی تمامی دانشکده‌های سراسر کشور را صادر نمود. این رویدادی است که تا به امروز برای آن توضیحی داده نشده است (دنگ، ۱۹۹۴). اعتقاد و باور به استقلال آموزشی نیرویی مخالف بود که توسعه مداوم آموزش خصوصی را در این دوره محافظت نموده و آن را ارتقاء داد. در طی سالها جنگ پیاپی و تغییرات مداوم قدرت، این تقاضا جهت استقلال آموزشی بود که به دوام آن کمک کرد. آموزگار دیگری که به طور چشمگیری در آموزش خصوصی چین مشارکت داشت تائو خینگزی می‌باشد که فارغ‌التحصیل دانشکده تربیت معلم و یکی از مریدان جان دیوئی می‌باشد. وی با تلفیق پراگماتیسم با شرایط اجتماعی چین، جنبشهای آموزش روستایی، آموزش همگانی، آموزش فنی و حرفه‌ای و آموزش دوره جنگ را پایه‌گذاری نمود و به آرمانهای خود جامه عمل پوشاند و بیش از شش مدرسه را تأسیس نمود. مدرسه خیائو زیانگ که در سال ۱۹۲۷ تأسیس شد یک مدرسه تربیت معلم روستایی بود که در تاریخ آموزش معاصر چین نخستین مدرسه در نوع خود می‌باشد. تائو با این باور که معلمان روستایی به مثابه

1. Cai

روح اصلاحات در نواحی برون شهری می‌باشند نخستین تجربه خویش را در منطقه شهرک نشین نانجینگ کسب نمود. مدرسه خیائو زیانگ متشکل از دو بخش بود: تربیت معلم دوره ابتدایی و تربیت معلم کودکان. از جمله اصول هدایتگر این مدرسه عبارت بودند از: زندگی آموزش است و جامعه مدرسه است و با «تلفیق آموزش، یادگیری و تمرین»، این مدرسه به سرعت به موفقیت عظیمی دست یافت. در سالهای ۱۹۲۸ و ۱۹۲۹ سایر نواحی از تائو دعوت نمودند تا مدارس تربیت معلم مشابهی را در آن مناطق تأسیس نماید (وانگ^۱، ۱۹۸۲). امروزه هنوز هم کشور چین به عقاید آموزشی وی بسیار ارج می‌نهد. در آغاز دهه ۱۹۳۰، تائو با این قصد که علوم باید برای شهروندان عادی قابل فهم باشد یک مدرسه مکاتبه‌ای^۲ کودکان را در شانگهای تأسیس نمود (۱۹۳۲). در اکتبر همان سال، وی مدرسه خصوصی تجربی شانگهای را که مدرسه‌ای حرفه‌ای بود که اطلاعات عمومی را با آموزش مهارت تلفیق می‌نمود در شانگهای پایه‌گذاری نمود. در دوره بعدی توسعه آموزشی (از ۱۹۳۷ تا ۱۹۴۹) یعنی زمانی که جنگ ژاپن و چین آغاز شد تائو نگران موضوع آموزش در میدان جنگ بود و انجمن آموزش زندگی^۳ و مدرسه‌ای برای کودکان پناهندگان تأسیس نمود. در سال ۱۹۳۹ مدرسه یوکای در چانگ کینگ که پایتخت دوران جنگ بود بنا گردید. این مدرسه تجربه‌ای جهت عملی کردن آرمان آموزش فراگیر تائو بود. این مدرسه شش گروه را در بر می‌گرفت که عبارت بودند از: موسیقی، نمایشنامه، نقاشی، ادبیات، مطالعات اجتماعی و مطالعات علوم طبیعی. این مدرسه به قدری موفق بود که هنوز هم در شهرهای مختلف سراسر کشور بسیاری از دبیرستانها از نام آن استفاده می‌کنند. در این دوره با تلاش صورت گرفته از جانب حکومت و نیز آموزگاران خاص، آموزش خصوصی پیشرفته‌های تحسین برانگیزی کسب نمود. نسبت دانشکده‌های خصوصی از ۲۷/۶٪ در سال ۱۹۲۵ به رقم ۴۹/۱٪ در سال ۱۹۳۶ بالغ گردید. متناسب با این امر، دانشکده‌های خصوصی

1. Wang

2. Correspondance School

3. Life Education Association

در مقایسه با رقم ۳۵ درصدی در سال ۱۹۲۵، در سال ۱۹۳۶ از ۴۹/۳٪ کل دانشجویان دانشکده ثبت نام به عمل آوردند (هو، ۱۹۹۴). آموزش خصوصی مقاطع ابتدایی و دبیرستان نیز با مقیاسهای مشابهی توسعه یافت. در سال ۱۹۳۶ مدارس خصوصی ابتدایی و متوسطه به ترتیب ۲۴/۸ و ۳۶/۷ درصد از کل مدارس ابتدایی و دبیرستانهای سراسر کشور را تشکیل می‌دادند. اغلب مدارس خصوصی در امتداد نواحی ساحلی و کلان شهرها تمرکز نمودند.

از سال ۱۹۳۷ تا ۱۹۴۹

در این دوره جنگ آغاز شد و مدارس خصوصی که آموزگاران چینی اداره می‌کردند همانند مدارس مبلغان مذهبی متحمل آسیب شدیدی شدند و آموزش در شرایط عادی قرار نداشت. بمباران مدارس بسیاری را ویران کرد. در سال ۱۹۳۷، یعنی نخستین سال جنگ، دانشگاه معروف نانکای مورد یورش مهاجمان ژاپنی قرار گرفت. در خلال سالهای ۱۹۳۷ تا ۱۹۳۹ نیمی از مدارس راهنمایی خصوصی تعطیل شد. صرفنظر از آسیب وارده به تحصیلات مدرسه‌ای، معلمان و دانش‌آموزان پناهنده شدند که این امر لطمه بی حد و اندازه‌ای به آموزش وارد نمود. آموزش دولتی هم بواسطه جنگ متحمل آسیبهایی شد. با این حال، حکومت شماری از مدارس را به خارج از نواحی اشغالی منتقل ساخت و توانست برخی از مؤسسات عادی آموزشی را نجات دهد. در مقابل، مدرسی که به طور خصوصی روی آنها سرمایه‌گذاری می‌شد این توانایی را نداشتند که به سرزمینهای داخلی مهاجرت کنند. تقریباً در آستانه خاتمه جنگ ژاپن و چین در سال ۱۹۴۵ حکومت حمایتیایی به مدارس خصوصی پیشنهاد کرد. اما در عوض، بسیاری از مدارس خصوصی به دولتی تبدیل شدند. نمونه‌هایی از این دست، دانشگاه نانکای و دانشگاه فودان هستند که دو نمونه از ابتدایی ترین مؤسسات آموزش عالی خصوصی می‌باشند. نه تنها تعداد مدارس خصوصی بواسطه تبدیل شدن مدارس با کیفیت بالا به مدارس دولتی کاهش یافت بلکه کیفیت این مدارس نیز از دست رفت. اگرچه آموزش خصوصی بعد از جنگ جهانی دوم فرصت اندکی برای نفس کشیدن به دست آورد

اما جنگ داخلی میان گئو مین دنگ و حزب کمونیست که در پی آمد، توان استمرار و تداوم را از مدارس خصوصی گرفت.

۲-۴-۲- دوران پس از سال ۱۹۴۹

کانون متغیر توسعه ملی در کشور چین بعد از سال ۱۹۴۹ کشمکش میان دو بخش در درون حزب کمونیست چین بر سر سلطه را آشکار نمود که عبارتند از: افراطیون (که مائو زدانگ نماینده آن بود) و اعتدالیون (که لویی شائوکی و دنگ خیاو پینگ نماینده آن بودند) (تسانگ^۱، ۲۰۰۰).

افراطیون بر نزاع ایدئولوژیکی تأکید می‌ورزیدند، در حالیکه اعتدالیون بر بهبود مادی و اقتصادی تمرکز می‌نمودند. تغییر سیاست کلی نقشی سرنوشت‌ساز در تغییر سیاست آموزشی ایفا کرد. هر چند توسعه آموزش در دوران پس از سال ۱۹۴۹ را می‌توان به دوره‌های بیشتری تقسیم نمود اما به منظور تحلیل آموزش خصوصی دو مرحله عمده جهت ملاحظه و بررسی تغییرات آن کفایت می‌کند که عبارتند از: از ۱۹۴۹ تا ۱۹۷۶ یعنی زمانی که آموزش خصوصی ابتدا به شدت سرکوب گردید. و سپس به کلی ریشه کن شد و از ۱۹۷۶ تاکنون، یعنی زمانی که آموزش خصوصی احیا گردید و هنوز هم در نظام کلی آموزش بر اهمیت آن افزوده می‌شود.

از سال ۱۹۴۹ تا ۱۹۷۶ پایان آموزش خصوصی

پس از پی افکندن جمهوری خلق چین تمامی بخشهای خصوصی زندگی اجتماعی به بخشهای دولتی تغییر شکل یافتند. این امر با ماهیت حزب کمونیست چین جور در می‌آمد. برابری مهم‌ترین اصل تلقی می‌شد و اهداف فردی منکوب اهداف جمعی شدند. مدارس و صنایع خصوصی به عنوان نماد نظام سرمایه‌داری غرب تلقی شدند که در تضاد مستقیم با نظام کمونیسم بود. در درون چنین چارچوب افراطی ایدئولوژیکی در سال ۱۹۵۱ فرایند پیوند مدارس با بخش دولتی آغاز شد. مدارس مبلغان مذهبی نیز در میان مدارس موجود در فهرست تبدیل قرار

1. Tsang

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۳۱

گرفتند. دانشگاه فورن نخستین دانشگاه مبلغان مذهبی بود که تغییر شکل یافت. این دانشگاه به بخشی از دانشگاه نرمال پکن تبدیل گردید و مجموعه شگرفی از کتابهای ارزشمند را با خود به همراه آورد. در پایان سال ۱۹۵۲، آموزش خصوصی در چین ناپدید شد تا سال ۱۹۷۸ مجدداً ظهور نیافت. در فاصله سالهای ۱۹۵۲ تا ۱۹۷۸ تنها یک نوع مدرسه وجود داشت که به تعداد زیاد در نواحی وسیع روستایی موجود بود. این مدارس از نوع مدرسی بود که مردم آنها را اداره می‌کردند. مدرسی که توسط مردم اداره می‌شد مدرسی بود که «اجتماعی از افراد یا یک سازمان جمعی آنها را پشتیبانی نموده و مدیریت می‌کردند و بودجه آنها را منابعی از جامعه یا سازمانی جمعی و نیز شمار متنوعی از منابع تأمین می‌کردند» (همان منبع). این نوع مدرسه در پاسخ به فاصله زیاد میان عرضه و تقاضای آموزش دولتی در مناطق روستایی فقر زده- که حدود ۸۰٪ از کل جمعیت در آنجا می‌زیستند- پدید آمد. در این مناطق، والدین معمولاً نمی‌توانستند شهریه پرداخت کنند و معلمان حقوق عادی دریافت نمی‌کردند. در عوض، روستائیان برای معلمان خوراک و محل سکونت تدارک می‌دیدند و در فعالیتهایی مثل مدرسه‌سازی کمک می‌نمودند و معلمان مجبور بودند برای اسکان از خانه‌ای به خانه دیگر جابجا شوند. حکومت تقریباً هیچ حمایت مالی از این مدارس به عمل نمی‌آورد، اما در همان حال، حزب کنترل سخت و نفوذ ناپذیر خود را بر این مدارس حفظ نمود. مدرسی که مردم اداره می‌کردند (مردم-گردان) نه از خودمختاری اداری برخوردار بودند و نه از آزادی عمل (دنگ، ۱۹۹۴). به همین علت مدارس مردم-گردان گرچه از سرمایه‌گذاری خصوصی برخوردار بودند اما بعنوان مدارس خصوصی دسته‌بندی نشدند (همان منبع، تسانگ، ۲۰۰۰ الف).

از سال ۱۹۷۳ تاکنون- احیای آموزش خصوصی در جمهوری خلق چین در دوران پس از مائو

پس از این که انقلاب ده ساله فرهنگی نابسامان و آشفته در سال ۱۹۷۶ پایان یافت،

یک فرقه کمتر افراطی حزب کمونیست چین با رهبری دنگ خیائوپینگ به قدرت رسید. سومین اجلاس مرکزی یازدهمین کنفرانس حزب در خصوص بسته جدیدی از سیاستهای توسعه ملی در باره استراتژی معروف به «اصلاح و گشایش»^۱ تصمیم‌گیری کرد. در فرایند اصلاح، حزب اندیشه خویش را آزادتر کرد و اقدام به ایجاد یک اقتصاد بازار سوسیالیست نمود. نقش آموزش در توسعه ملی دیگر ایدئولوژیک نبود بلکه کارکرد مهم آموزش برآوردن نیازهای مهارتی یک اقتصاد بازار سوسیالیست در حال توسعه بود و آموزش بعنوان اساسی استراتژیک برای توسعه ملی به تصویر کشیده شد (تسانگ ۲۰۰۰ الف). تقاضای اضافی از سوی جامعه و اجازه تجارت خصوصی در یک کشور سوسیالیست، آموزش خصوصی را دوباره در چین احیا کرد.

۳-۴-۲- تعریف مدارس خصوصی

تعاریف مختلف آموزش خصوصی به طبقه بندی متفاوتی از بخشهای خصوصی و دولتی منجر می‌شود. معمولاً در این زمینه دو معیار وجود دارد: مدارس خصوصی که به طور خصوصی تأمین مالی می‌شوند و مدارس خصوصی که به شکل خصوصی مدیریت می‌شوند. طبق قوانین مربوط به اداره آموزش توسط نیروهای اجتماعی، مدارس خصوصی (یا مدارس خصوصی که توسط نیروهای اجتماعی اداره می‌شوند) که از تاریخ ۳۱ جولای سال ۱۹۹۷ بنیاد نهاده شدند به آن دسته از مدارس اشاره دارد که «بنگاهها و سازمانهای دولتی، گروههای اجتماعی و سایر افراد و سازمانهای اجتماعی آنها را اداره می‌کنند و در فراهم آوردن تحصیل و سایر اشکال آموزش برای جامعه از منابع مالی آموزشی غیرحکومتی استفاده می‌کنند» (لین^۲ ۱۹۹۹).

۴-۴-۲- بافت احیای مدرسه خصوصی

بازار بالقوه آموزش از طریق تقاضای اضافی جامعه در مقایسه با عرضه محدود آموزش از سوی دولت، به همراه تمایل و توان مصرف کنندگان برای پرداخت

1. Reform & open strategy

2. Lin

(شهریه) پدید می‌آید. معمولاً آموزش خصوصی زمانی وارد صحنه می‌شود که یا کمبود حتمی آموزش وجود دارد به گونه‌ای که امکان دسترسی به تحصیل برای همه وجود ندارد، یا تقاضایی برای گونه‌های دیگری از آموزش وجود دارد که نظام موجود قادر به برآوردن الزامات آن نیست (جیمز^۱ ۱۹۹۵). به باور لین (۱۹۹۹) علت وجودی آموزش خصوصی در کشورهای در حال توسعه با علت وجودی آموزش خصوصی در کشورهای توسعه یافته تر بسیار متفاوت است (۱۹۹۰) کارنوی و ساموف آموزش خصوصی در کشورهای در حال توسعه، علی‌الخصوص در مقطع دبیرستان را به عنوان یک راه حل گریزناپذیر برای تقاضای اضافی برای آموزش در نظر می‌گیرند. والدینی که فرزندان خود را به مدارس خصوصی می‌فرستند لزوماً در حال بهره‌مندی از حق قانونی خود برای انتخاب نمی‌باشند بلکه بیشتر در حال رفع مسایل شخصی بوده یا از نظامی استفاده می‌کنند که امکان تحرک اجتماعی فرزندان‌شان را افزایش می‌دهد. به نظر می‌رسد کمبود مطلق عرضه آموزش عمده‌ترین علت وجود آموزشی خصوصی باشد.

این موضوع در مورد کشور چین نیز صحیح می‌باشد. ثابت شد که کمبود وجوه مالی برای نظام آموزش دولتی چین مخرب است (دنگ ۱۹۹۷). بودجه آموزشی چین بین سالهای ۱۹۵۰ و ۱۹۸۵ به ندرت از میزان سه درصد تولید ناخالص ملی آن تجاوز نمود. و در مجموع ۰/۷٪ کمتر از میانگین بین‌المللی بود (هو و مائو^۲، ۱۹۹۲). نظام آموزشی که سرمایه‌گذاری کمی در آن صورت گرفته بود به همراه جمعیت عظیم و در حال رشد موقعیت را حتی بدتر هم می‌کند. ارزشیابی‌ها بطور گسترده‌ای بعنوان سازوکار رقابت بر سر منابع محدود آموزشی اجرا می‌شد. دانش‌آموزان مدارس ابتدایی بر سر ورود به مدارس «کلیدی» دوره اول متوسطه با یکدیگر رقابت می‌کردند و دانش‌آموزان مدارس دوره اول متوسطه نیز برای ورود به مدارس «کلیدی» دوره دوم متوسطه به رقابت می‌پرداختند. به این دلیل که این

1. James

2. Ho and Mao

مدارس کمیاب تقریباً دسترسی مطمئن به آموزش عالی را فراهم می‌آورند. در پایان دبیرستان، آزمون بسیار رقابتی ورودی دانشگاه برگزار می‌شود. در هر یک از این مراحل فرصت آموزش تکمیلی از تعداد زیادی از دانش‌آموزان دریغ می‌شود. هنگامی که در اوایل دهه ۱۹۸۰ مدارس خصوصی احیا شدند این دانش‌آموزان «ردی» بازار مقصد آنان بود که به آنها آموزش لازم برای رقابت جهت ورود دیگر بار به دانشگاه داده می‌شد. تقاضا برای چنین مدارس انتخاب دومی^۱ خارج از نظام آموزش دولتی، به عنوان یکی از پیامدهای انقلاب فرهنگی (۱۹۷۶-۱۹۶۶) بیشتر افزایش یافت. در طی آن سالها، دسترسی به آموزش عالی عادی از جوانان دریغ گردید و جوانان به نواحی برون شهری فرستاده شدند تا از طریق کار طاقت فرسا بر روی مزارع «آموزش مجدد» را دریافت دارند. به محض این که نظام آموزش عالی معمولی در سال ۱۹۷۸ در جایگاه اولیه خود را بازیافت شمار عظیمی از داوطلبان ورود به دانشگاه که در ده سال گذشته روی هم انباشته شده بودند به طور همزمان آزمون ورودی دادند. چنین تراکم شدیدی افزایش شمار دانش‌آموزان رد شده‌ای را که خواستار آموزش بیشتر بودند نتیجه داد. امروزه هنوز هم بازار دانش‌آموزان «شانس-دومی» وجود دارد. آموزش اجباری دولتی، کاملاً رایگان نیست. گرچه این نوع آموزش، شهریه‌ای مطالبه نمی‌کند، اما حق الزحمه‌هایی تحت عناوین مختلفی جمع‌آوری می‌گردد. در مناطق توسعه نیافته، کودکان مجبورند جهت رسیدن به مدارس خود از تپه‌ها، رودخانه‌ها و زمینهای وسیع کشاورزی عبور کنند. هنگامی که تمامی شهریه‌ها، هزینه‌های حمل و نقل و درآمدهای از دست رفته محاسبه می‌شوند آموزش دولتی آنچنان پرهزینه می‌گردد که خانواده‌های فقیر در برخی از نواحی روستایی استطاعت مالی لازم برای آن را ندارند. مدارس خصوصی‌ای به وجود آمدند که به تقاضای آموزشی این خانواده‌ها پاسخ می‌دادند. در شهرهای بزرگ و نواحی ساحلی مدارس خصوصی فرصت دوباره‌ای به آن دسته از دانش‌آموزان فاقد صلاحیت علمی از خانواده‌های ثروتمند اعطا نمود که

1. Second – chance schools

استطاعت مالی برای شهریه خصوصی را داشتند. برای افرادی که نتوانستند اجازه ورود به دانشگاه‌های دولتی را کسب کنند دانشگاه‌های خصوصی که بسیاری از آنها دانشکده‌های مکاتبه‌ای^۱ بودند شکل گرفتند تا به تقاضای بزرگسالان پاسخ دهند. در سال ۱۹۹۲- که نخستین دبیرستان نخبگان^۲ تأسیس گردید، دیگر تقاضای ناشی از کمبود عرضه تنها بازار موجود برای سرمایه‌گذاری خصوصی نبود. با وجود اقتصاد شکوفا و پررونق، افراد به دنبال گزینه‌های آموزشی بیشتری و رای آنچه که نظام دولتی ارائه می‌داد بودند. رشد اقتصادی افزایش شدید درآمد خانوارهای چینی را در پی داشت که شالوده مالی انتخاب را به افراد عرضه می‌کرد. در همان زمان، اقتصاد از یک نظام مرکزی برنامه‌ریزی به سوی یک اقتصاد بازار سوسیالیست تغییر مسیر داده بود. این موضوع باعث افزایش تقاضا برای نیروی کار ماهر شد که مدارس خصوصی به سرعت به آن پاسخ دادند. با وجود توسعه اقتصادی که بعنوان کارکرد اولیه تلاش ملی در نظر گرفته می‌شود ارزشهای اجتماعی نیز تغییر یافته‌اند. از آرمان مساوات طلبی بخاطر دستیابی به رشد سریعتر صرفنظر شده است. حکومت از میان دو گزینه فقیر اما برابر و ثروتمند اما نابرابر، گزینه دوم را انتخاب نموده است. ثروت به هدف غالب جامعه مبدل شده است. اگرچه ثابت شده است که روابط سیاسی تأثیرگذارترین شیوه ثروت‌اندوزی هستند اما آموزش برای بیشتر شهروندان معمولی که استطاعت مالی آن را دارند مسیری به سوی منافع اقتصادی بیشتر محسوب می‌شود. برای اطمینان از آینده‌ای روشن‌تر والدین می‌خواهند بهترین آموزش را برای فرزندان خود برگزینند. تقاضای زیاد مهارت‌های خاص در بازار کار در تقاضای فزاینده برای آموزش این مهارتها انعکاس می‌یابد. بعنوان مثال، برای بیشتر خانواده‌ها مدارس راهنمایی ممتاز گزینه مطلوب و دلخواهی می‌باشد. اما از آنجا که بیشتر آنها به این گونه مدارس دسترسی ندارند و هنوز هم از دبیرستانهای معمولی ناراضی‌اند، مدارس خصوصی با تسهیلات بهتر و برنامه‌های آموزشی منعطف‌تر به دومین و بهترین گزینه آنان مبدل شده‌اند. در

1. Correspondance Colleges

2. Elite high school

خانواده‌هایی که والدین هر دو درگیر کار بوده و فرصت اندکی برای توجه به فرزندان خود دارند مدارس می‌تواند همزمان به تحصیل و زندگی دانش‌آموزان توجه نماید برای آنها جذاب می‌باشد. در سالهای اخیر رایج شده است خانواده‌هایی که در مناطق مرکزی و غربی زندگی می‌کنند فرزندان خود را به شهرهای ساحلی بزرگ می‌فرستند تا در آینده با جو شهرهای بزرگ و محیط‌های نوین انطباق یابند و فرصت‌های شغلی بیشتری به دست آورند. ثبت نام در مدارس ممتاز محلی شهرهای بزرگ برای این دانش‌آموزان غیرممکن است، اما پول می‌تواند برای آنها در مدارس خصوصی جایی فراهم نماید.

عوامل دیگری به افزایش تقاضای بازار برای دیگر گزینه‌های آموزشی کمک کرد. برای مثال، سیاست تک فرزندی که شیوه‌ای از کنترل جمعیت است به‌ایجاد شمار زیادی از خانواده‌های هسته‌ای انجامید که تنها یک فرزند برای آموزش داشتند. این سیاست تقریباً در سال ۱۹۷۶ به بار نشست. این کودکان در دهه ۱۹۹۰ رقابت برای ورود به دبیرستان را آغاز نمودند. تصور بر این است که هیچ پدر و مادری دوست ندارد شاهد شکست تنها فرزند خانواده در زمینه آموزش باشد بعلاوه والدین این کودکان به واسطه انقلاب فرهنگی رنجهایی را متحمل شدند و حتی فرصت بهره‌گیری از آموزش دبیرستان نیز از بیشتر آنها گرفته شد. آنها هرگز نمی‌خواستند چنین اتفاقی برای فرزندان‌شان رخ دهد. در نتیجه، در صدد یافتن بهترین نوع آموزش موجود برای فرزندان خود برآمدند. در سالهای انقلاب شماری از والدین از شهرها به نواحی دورافتاده فرستاده شدند. بسیاری از آنها حتی پس از پایان انقلاب نیز نتوانستند به زادگاه خویش بازگردند. اینک تمامی امید آنان به بازگشت فرزندان‌شان بود. اگر فرزندان‌شان می‌توانستند در دانشگاه‌های موجود در شهرها (خصوصاً شانگهای و پکن) پذیرفته شوند، سیاست فعلی در زمینه حق شهروندی^۱ به والدین اجازه می‌داد به همراه فرزندان خود به شهرهای خویش

۱. Bukou چیزی مشابه شهروندی می‌باشد اما شهروندی برای مشخص کردن هویت ملی و کنترل جابجایی جمعیت در کشورهای دیگر به کار می‌رود. Bukou برای مشخص کردن هویت شهری، بخشی و شهرکی و نیز کنترل مهاجرت آزاد در سراسر نواحی مختلف درون یک کشور به کار می‌رود.

بازگردند. همچنین مدارس خصوصی در شهرهای شرقی گزینه خوبی در اختیار این والدین می‌گذارد تا به رویاهای خویش جامه عمل بپوشانند. عامل دیگر، اگر چه دارای ماهیت و مقیاس کاملاً واضحی نیست، اما به بازار مدارس خصوصی نخبگان کمک نموده است. رشد اقتصادی، فرزندان نامشروع بیشتری به بار آورد که از همسران غیرقانونی^۱ تجار ثروتمند متولد می‌شدند. اطلاعات غیررسمی حاکی از این است که تنها در ناحیه زوجیانگ جمعیتی حدود ۱۰۰۰۰۰ نفر از چنین زنانی وجود دارد. متأسفانه این کودکان اجازه ورود به مدارس عادی را ندارند. در همان حال، اکثر این پدران ثروتمند اشتیاق فراوانی برای پرداخت هزینه‌های آموزش فرزندان خویش دارند. این امر به ویژه در مناطق ویژه اقتصادی در جنوب چین منجر به ایجاد تقاضای بازار برای آموزش خصوصی شد. چنین تقاضای عظیم و ناهمگونی که در بالا توصیف شد به خودی خود جهت احیای مجدد آموزش خصوصی کافی نیست. خصوصی سازی در آموزش به دنبال خصوصی سازی تولید اقتصادی در کشور می‌آید (تسانگ، ۲۰۰۰ ب) که بخشی از سیاست «اقتصاد بازار سوسیالیست» می‌باشد. از سوی دیگر، در حال حاضر با وجود افزایش سرانه تولید ناخالص داخلی، خانواده‌ها توان استفاده از آموزش خصوصی را دارند. سیاست کلی، درآمد خانوار و تقاضای آموزشی افراد را تعیین می‌کند.

۵-۴-۲- محیط مقرراتی

به موازات سلسله تقاضاهای زیاد برای آموزش خصوصی دولت جو مطلوب سیاسی برای رشد مدارس خصوصی را ایجاد نمود. در اوایل سال ۱۹۸۵، برخی از اسناد مربوط به «اصلاح ساختاری نظام آموزشی چین» به گروه‌های دانشگاهی اجازه داد تا برخی از منابع مورد نیاز خود را از طریق مشارکت در فعالیتهای تجاری یا ثبت نام شمار خاصی از دانش‌آموزان خارج از سهمیه پذیرش تعیین شده توسط دولت تأمین نمایند (لین ۱۹۹۹). این آغاز تمرکززدایی در آموزش بود. از آن

1. mistresses

به بعد، یک سلسله مقررات موقتی سال ۱۹۹۳ در خصوص بخشهای آموزش عالی غیرایالتی، مقررات موقت سال ۱۹۹۵ پیرامون مؤسسات آموزشی که به طور مشترک توسط مؤسسات بین المللی پشتیبانی می شدند، قانون آموزش حرفه ای سال ۱۹۹۶، مقررات سال ۱۹۹۷ برای بخش آموزش غیرایالتی و قانون آموزش عالی در سال ۱۹۹۸ تنظیم شد (لاروک و جکوبسن^۱، ۲۰۰۰).

این مقررات یک موقعیت حمایتی برای آموزش خصوصی در جمهوری خلق چین فراهم می کند. قانون به طور صریح بیان می دارد که مؤسسات آموزش خصوصی باید سازمانهایی غیرانتفاعی باشند و مقادیر مازاد بر نیاز نباید میان سرمایه گذاران توزیع شود. بر اساس قوانین فعلی، مدارس خصوصی مشمول سرمایه گذاری های آموزشی دولت نمی شوند: در واقع، دولت از سال ۱۹۸۵ اقدام به تکمیل وجوه دولتی آموزش از سایر منابع نمود. خط مشی های دولتی بیش از آن که در صدد افزایش بودجه های دولتی در آموزش باشند بطور پیوسته به مطالبه پول بیشتر از خانواده های دانش آموزان می پردازند. میزان بیشتر و بیشتری از بار مالی آموزش از دولت به افراد منتقل می شود. حتی آموزش دولتی هم دیگر رایگان نیست. از سال ۱۹۹۴ دانشجویانی که در دانشگاه های عادی دولتی ثبت نام شدند شهریه پرداخت نمودند. عدم رسمیت و فقدان وضوح جو مقررات در چین تهدیدی برای سرمایه گذاری خصوصی در آموزش به حساب می آید (همان منبع). اگر دولت سیاست خود را تغییر می داد افراد مبتکر آمادگی این را داشتند که خطرات مالی و خطرات سیاسی انتقاد و محکوم شدن از سوی دولت را بپذیرند (وانگ^۲، ۱۹۹۷) اما چنین محیط مقرراتی در اجرای مقررات مقداری هم انعطاف به وجود می آورد. برخی از مدارس خصوصی به شکل موفقیت آمیزی حمایت هایی را از دولت محلی دریافت داشتند و مدارس خصوصی غیرانتفاعی در واقع در حال جمع آوری مقادیر مازاد بر نیاز به طرق متنوع می باشند. برخی از سرمایه گذاران

1. Larocque and Jacobsen

2. Kwong

کسب و کارهایی را در پیوند با مدارس شان آغاز نمودند. بنابراین، سودهای کسب شده از آموزش می‌تواند به مقادیر مازاد بر مصرف شرکت انتقال یابند و به بهره‌های قانونی مبدل شوند. سیاست‌گذاران در تلاش هستند تا تفاسیر مختلفی از وضعیت "غیر انتفاعی" مدرسه ارایه دهند. در حقیقت، قانون مربوط به آموزش خصوصی یکی از داغ‌ترین موضوعها در میان آموزگاران چینی می‌باشد. کانون این مباحث عمدتاً موضوعهایی از قبیل انتفاعی یا غیر انتفاعی بودن، مالکیت و حتی نامی قانونی برای آموزش خصوصی است، و اینکه آیا باید به آنها لقب مدارس مردم-گردان "یا" مدارس که توسط نیروهای اجتماعی اداره می‌شوند "داد، یا اینکه فقط باید آنها را مدارس خصوصی نامید (وانگ^۱، ۲۰۰۱).

۶-۴-۲- توسعه مدارس خصوصی

توسعه مدارس خصوصی در دوران پس از مائو به سه مرحله تقسیم می‌شود. نخستین مرحله، دوره سالهای ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۷ می‌باشد، یعنی زمانی که بیشتر مدارس خصوصی، مؤسسات تربیتی و مدارس شبانه‌ای بودند که هدف آنها جذب دانش‌آموزان شانس دوم بود. دوره دوم، دوره ظهور مدارس عادی خصوصی بود، و دوره سوم از سال ۱۹۹۲، یعنی زمانی شروع شد که نخستین مدرسه نخبگان در چین پدید آمد و به پیدایش رشد سریع در گونه‌های متنوع مدارس خصوصی تا زمان حاضر اشاره می‌کرد.

در سال ۱۹۹۴ مدارس خصوصی کمتر از ۴٪ از مدارس کشور را تشکیل می‌داد (وانگ ۱۹۹۷) با این حال، هنوز هم توزیع مدارس خصوصی، توزیع متعادلی نیست. در شهر ونزو از توابع استان آنهو دبیرستانهای خصوصی ۵۱٪ از کل دبیرستانها را در سال ۱۹۹۶ تشکیل می‌دادند (زانگ ۱۹۹۶). مدارس خصوصی در برخی از مناطق توسعه نیافته اقتصادی مثل استان یون نان و علاوه بر آن در شهرهای مرفه به سرعت در حال توسعه می‌باشند. طبق پژوهش لاروک و

1. Wang

۱۴۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

جاکوبسن (۲۰۰۰)، در سال ۱۹۹۸ در کشور چین حدود ۴۲۰۰۰ مؤسسه آموزشی خصوصی وجود داشت. ۸۵٪ این مؤسسات در سطح پیش دبستانی، ۱۱٪ در سطح ابتدایی و دبیرستان و ۳/۵٪ در سطح دانشگاهی بودند. با در نظر نگرفتن بخش دانشگاهی، این مؤسسات خصوصی در سال ۱۹۹۸ از ۶/۵ میلیون دانش آموز ثبت نام به عمل آوردند در سال ۱۹۹۷ بیش از ۱۲۰۰ دانشگاه خصوصی در کشور موجود بود که ۳۷ مورد از آنها حق اعطای مدرک داشتند.

۷-۴-۲- شکلهای مختلف مدارس خصوصی

مدارس خصوصی اغلب به سه نوع عمده طبقه بندی می شوند: الف) مدارس ابتدایی و دبیرستانهای شهری نخبگان، ب) مدارس خصوصی عادی، و ج) دانشگاه های خصوصی (لین، ۱۹۹۴).

مدارس شهری نخبگان به دلیل شهریه های بسیار بالا و شهریه های ساختمان که از دانش آموزان طلب می شود بیشترین توجه جامعه را به خود جلب می نمایند. این مدارس معمولاً مدارس شبانه روزی هستند که منابع قابل توجهی در اختیار دارند. معلمان در این مدارس نسبت به معلمان مدارس دولتی حقوق بیشتری دریافت می کنند و غالباً مدارس الزامات اضافی فراتر از برنامه درسی عادی که دولت ملزم نموده است دارند. دانش آموزان به جای پیشرفت های علمی بر مبنای توان و تمایل خانواده به پرداخت شهریه پذیرفته می شوند، اما این مدارس گاهی اوقات برای اطمینان از سطح کیفی خود، بورسیه هایی را برای جذب دانش آموزان مدارس ممتاز اعطا می کنند و دانش آموزان ضعیف را مجاب می سازند تا پیش از آزمون ورودی دانشگاه به مدارس حرفه ای بروند (لین ۱۹۹۹). به عبارتی، مدارس نخبگان فرصتی برای برخی از دانش آموزان متمول فراهم می آورد تا حق یادگیری را خریداری نمایند. مدارس خصوصی عادی شامل مدارس خصوصی روستایی، مدارس تک جنسیتی و مدارس هنر می باشد (همان منبع). خانواده های متوسط توانایی پرداخت شهریه های این مدارس را که معمولاً دبیرستان اند دارند. این مدارس با مطالبه شهریه های بسیار

پایین تر از شهریه مدارس نخبگان کمتر سودمدار^۱ هستند. در واقع، بسیاری از مدارس خصوصی روستایی در پاسخ به هزینه‌های بالا و خارج از استطاعت مدارس دولتی تأسیس شدند. این مدارس تا اندازه‌ای مشابه مدرسی هستند که در فاصله سالهای ۱۹۵۲ تا ۱۹۷۸ توسط مردم اداره می‌شدند. منابع و داراییهای این مدارس عموماً ناکافی است. اکثر معلمان، معلمان پاره وقت یا بازنشسته‌ای هستند که افزون بر حقوق عادی خویش در پی درآمدهای بیشتری می‌باشند. همچنین برخی از مدارس موجود در این طبقه آزمونهایی را در زمینه زبان‌های خارجه، مهارتهای رایانه یا کلاسهای آمادگی آزمون ارائه می‌دهند.

اگرچه ادعا می‌شود که دانشگاههای خصوصی در سال ۱۹۹۵ یک چهارم کل جمعیت دانشجویی دانشگاه را ثبت نام کردند اما بخش عظیمی از دانشجویان را دانشجویان مکاتبه‌ای تشکیل می‌دهند. دانشگاههای خصوصی معمولاً آموزش حرفه‌ای محدودی را در تعداد کمی از موضوعهای درسی ارائه می‌دهند که در بازار کار رایج می‌باشد. سه نوع دانشگاه خصوصی وجود دارد: نوع نخست، حق اعطای مدرک را به طور مستقل دارند. نوع دوم، می‌تواند به طور مشترک با سایر مؤسسات عادی مدرک صادر نمایند، و سومین نوع تنها برای دانش‌آموزان آموزشی را ارائه می‌دهند تا آزمونهای دانشگاهی خود-آموز بزرگسالی‌شان را بگذرانند که منجر به یک مدرک دانشگاهی معادل می‌گردد. در سال ۱۹۹۸ سومین نوع آموزش خصوصی دانشگاهی تعداد ۱۰۸۰ مدرسه داشت (لاروک و جکوبسن ۲۰۰۰). خانواده‌های عادی معمولاً استطاعت دانشگاههای خصوصی را دارند. این دانشگاه‌ها به دلیل وجود منابع مالی محدود، برای بقا بیشتر مدرسان پاره‌وقت یا دانشجویان سال آخر را از دانشگاههای دولتی مشهور به کار می‌گیرند.

۸-۴-۲- سرمایه‌گذاران در مدارس خصوصی

سرمایه‌گذاران در آموزش شامل طیفی از کارآفرینان تجاری گرفته تا معلمان

1. Less profit-oriented

بازنشسته، کارمندان دولتی، چینی‌های خارج از کشور، و مدارس دولتی می‌باشند. آنها به علل مختلفی در عرصه آموزش سرمایه‌گذاری می‌کنند، منفعت اقتصادی بسیاری از آنها را جذب می‌کند، برخی از آنها از نظام آموزشی موجود ناراضی هستند، و از این رو، رویکردهای تجربی خاص خویش را به انجام می‌رسانند درست همان‌طور که تائو خینگ‌زی در طی دهه‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۴۰ عمل نمود. بعضی از افراد عرصه تجارت تنها به این منظور مدارس را تأسیس می‌کنند تا از زمین و منافع مالیاتی پرسود مدارس بهره ببرند. جالب‌ترین پدیده، سرمایه‌گذاری مدارس دولتی در آموزش خصوصی می‌باشد. دانشگاه‌ها از سال ۱۹۸۵ اجازه یافتند تا از طریق اداره یک کسب و کار یا پذیرش دانشجویان بیشتر، منابع مالی خارج از بودجه دولتی را به دست آورند. با تسهیلات موجود و معلمان در دسترس راه‌اندازی یک جلسه آموزشی کوتاه مدت برای دسترسی بزرگسالان خارج از محیط دانشگاه به آموزش عالی ساده است. در حالی که معلمان برای بهبود زندگی خویش می‌توانند مقدار پول بیشتری دریافت کنند. به نظر می‌رسد تأسیس یک مدرسه شبانه روزی برای پذیرش دانشجویان بیشتر که در واقع جهت جبران عدم کفایت علمی خویش از پول استفاده می‌کنند برای مدارس دولتی راه منصفانه‌تر و مشروع‌تری برای تولید درآمد باشد. بعلاوه، تأسیس یک مدرسه خصوصی با استفاده از امکانات موجود مدرسه دولتی بسیار آسانتر و ایمن‌تر از تأسیس یک مدرسه جدید بدون وجود منابع است.

۹-۴-۲- تأمین منابع مالی

لین (۱۹۹۹) چهار منبع تأمین منابع مالی مدارس خصوصی را شناسایی نمود: (۱) بودجه‌های دولتی، (۲) شهریه‌های مطالبه شده از والدین، (۳) درآمد حاصل از اداره بنگاههای آموزشی، و درآمد حاصل از ارائه کلاس‌های اضافی. منابع دیگر تأمین مالی شامل وام‌های بانکی کوتاه‌مدت می‌باشد (لاروک و جکوبسون ۲۰۰۰). از میان این موارد، میزان قابل توجهی از بودجه از شهریه‌های مطالبه شده از والدین تأمین می‌شود. در مورد دبیرستانهای نخبگان این منابع شامل

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۴۳

شهریه، شهریه ساختمان، پس‌اندازهای آموزشی و سایر شهریه‌ها مانند هزینه حمل و نقل، و لباس فرم می‌باشد. وجوه پس‌انداز آموزش - سپرده‌ها - بسیار بالاتر از شهریه‌های معمولی (حدود ۱۰۰۰۰ الی ۳۰۰۰۰ دلار آمریکا) می‌باشد. مدارس تعهد می‌نمایند زمانی که دانش‌آموزان تحصیل خود را به پایان رسانند این وجه را با همان مبلغ اصلی و اولیه استرداد نمایند. این نوع سپرده دو نقش مهم ایفا می‌کند: اول، می‌توان این میزان پول را به عنوان وام قرض الحسنه والدین مورد استفاده قرار داد تا مدارس بضاعت مالی لازم برای پرداخت هزینه‌های کلان اولیه را داشته باشند. دوم، در طی سالهای تحصیل مدارس می‌توانند از سود سپرده‌ها یا بهره‌های متعلق به سایر سرمایه‌گذاریهایی که مدارس انجام می‌دهند بهره‌مند گردند. به یک شیوه چرخشی سپرده‌های دانش‌آموزان آتی جایگزین سپرده‌هایی می‌گردد که دانش‌آموزان فارغ التحصیل پس می‌گیرند. اگر چه سرمایه همیشه در جریان می‌باشد اما موجودی آن ثابت می‌ماند. سپرده به دارایی ثابت مدرسه تبدیل می‌شود. مدارس خصوصی آزادی عمل بیشتری در مدیریت مدارس دارند. این مدارس تحت هدایت کلی دولت می‌توانند به سرعت معلمان و کادر اجرایی خویش را استخدام نمایند و بدون نیاز به موافقت حکومت محلی تغییراتی را در برنامه درسی ایجاد نمایند. حقوق معلمان به عنوان مشوقی برای عملکرد بهتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد که در این شیوه، انعطاف‌پذیری مدارس خصوصی بتواند مشکل برنامه درسی ناپویا و راکد مدارس دولتی که خلاقیت دانش‌آموزان را سرکوب می‌کنند حل نماید. می‌توان از تشریفاتی نظیر برافراشتن پرچم در صبحگاه مدارس دولتی چشم‌پوشی کرده یا آنها را به تعالی علمی اختصاص داد (دنگ ۱۹۹۷). به هر حال، مطالعات اندکی برای مقایسه کارایی مدارس دولتی و خصوصی صورت گرفته و هنوز بسیار زود است ادعا شود که برنامه‌های آموزشی مدارس خصوصی تنها به این دلیل که چندین کلاس پیانو یا رایانه را به برنامه خود افزوده‌اند از برنامه درسی مورد استفاده در مدارس دولتی بهتر می‌باشند و نیز از آن‌جا که عشق یک فرد به ملت و مردم خویش یکی از وظایف ضروری آموزش

می‌باشد ممکن است برافراشتن پرچم شیوه خوبی برای پروراندن غرور و افتخار به کشور باشد. اما این امر که آیا زمان چند دقیقه‌ای که صرف این تشریفات می‌شود حقیقتاً می‌تواند تعالی علمی را به میزان بیشتری بهبود بخشد یا نه مورد تردید می‌باشد. به نظر می‌رسد سایر فعالیت‌های مدارس خصوصی از قبیل نیاز به خوابگاه و خوراک و جدول زمان معمول ایام هفته با فعالیت‌های دبیرستان‌های ممتاز تفاوت بسیار داشته باشند. به نظر می‌رسد بسیاری از نوآوری‌ها بیش از آن که به منظور کسب دستاوردهای آموزشی طراحی شده باشند برای اهداف بازاریابی طراحی شده اند. بعلاوه، در برخی از موارد مدیران اجازه تصمیم‌گیری در خصوص مسائل مالی را ندارند. تخصیص منابع تحت کنترل سرمایه‌گذارانی است که امکان دارد هیچ تجربه‌ای در زمینه آموزش نداشته باشند.

۱۰-۴-۲- نگرانی‌های ناشی از مدارس خصوصی

دولت در تلاش است تا شهروندان را هدایت کند با استفاده از منابع مالی خود (از جیب خود) آموزش بیشتری دریافت دارند. مردم برای مدت طولانی‌تری در مدارس می‌مانند. دانشگاه‌های دولتی و دانشکده‌های تحصیلات تکمیلی به سرعت در حال گسترش جمعیت دانشجویی خویش هستند و حتی در برخی از موارد این افزایش جمعیت به میزان ۲۰ درصد در سال می‌باشند. به نظر می‌رسد دولت تحت فشار است تا با استفاده از منابع خصوصی، ظرفیت آموزشی فعلی را گسترش دهد. مسئله‌ای که در اینجا در مورد آموزش خصوصی مطرح می‌باشد رشد زیاد از حد آن در چنین جوّی است که احتمالاً به نوبه خود ممکن است منجر به رقابت نامناسب نظیر بکارگیری تبلیغات کذب و نادرست گردد. مسئله دیگر این است که به نظر می‌رسد دولت بیشتر نگران کسب پول از طریق مؤسسات آموزشی خود می‌باشد تا از طریق کیفیت آموزشی. ساختمان‌های اقامتی و کلاسهای درس بسیار زیادی در اطراف دانشگاه‌ها ساخته می‌شود در حالی که تعداد اعضای هیئت علمی عادی بدون تغییر باقی مانده است. دانشجویان فارغ‌التحصیل مجبورند تا به طور

داوطلبانه و به تنهایی در کلاسهای بزرگ تدریس نمایند.

یک مسئله جدی‌تر، مسئله عدم برابری است. دنگ (۱۹۹۷:۱۳۶) خاطر نشان ساخت که مدارس خصوصی که به واسطه شکاف فزاینده میان ثروتمندان و فقرا شکوفا گردیده‌اند تنها به مشکلاتی دامن زدند که در دهه ۱۹۹۰ از هر سو بر جامعه چین تاختند. در مقایسه با گذشته، دانش‌آموزان ثروتمند یک راه بیشتر برای کسب آموزش در اختیار دارند و آن خرید در بازار آزاد می‌باشد. با این حال، حتی اگر هیچ مدرسه خصوصی وجود نمی‌داشت سیاست "نام‌نویسی خارج از ظرفیت برای تأمین منابع مالی" به تازگی اولویت را به گروهی می‌داد که از توان اقتصادی برخوردارند علاوه بر این، همان‌طور که در بالا ذکر شد مدارس خصوصی عادی در حقیقت فرصت‌های آموزشی را برای افراد فقیری فراهم می‌کنند که استطاعت مالی برای آموزش دولتی ندارند. رابطه میان برابری آموزشی و توسعه آموزش خصوصی نیازمند مطالعه مفصل‌تری می‌باشد. در واقع، سیاست فعلی توسعه آموزش خصوصی مبهم است، زیرا از یک سو سیاست‌گذاران در تلاش‌اند تا مقررات آموزش غیرانتفاعی را مجدداً تفسیر نمایند تا کارآفرینان بتوانند سود را به شکل قانونی توزیع نمایند. چرا که محققان معتقدند سود یک مشوق و محرک است؛ در حالی که از دیگر سو، معلمان به اهمیت و نقش آموزش خصوصی در پاسخگویی به تقاضاهای اضافی در مناطق فقیر پی برده‌اند و سود اندک حاصل از آن را نادیده گرفته‌اند (یانگ^۱، ۲۰۰۱).

نگرانی‌های دیگری در خصوص آموزش خصوصی وجود دارند. برای مثال، مدارس خصوصی معمولاً کلاس‌هایی در خصوص مهارت‌های "داغ" (مورد بحث روز) را ارائه می‌دهند. در حال حاضر، در برخی از کودکان، آموزش زبان انگلیسی به کودکان پیش از این که بتوانند با فصاحت و روانی به زبان چینی صحبت کنند امری نادر نیست. کلاس‌های رایانه در بسیاری از دبیرستانهای خصوصی مورد تأکید است. در حالی که از موضوعهایی نظیر ریاضیات غفلت می‌شود. این امر برای استقرار پایه محکمی از دانش برای دانش‌آموزان مضر است.

1. Yang

علاوه بر این، هیچ سازوکار نظام‌مندی برای ارزشیابی نتایج آموزشی وجود ندارد. اطلاعات اندکی در مورد عملکرد دانش‌آموزان مدارس خصوصی در دسترس است. جدیدترین گردهمایی پیرامون سیاست آموزش خصوصی که اخیراً در هانگزو برگزار شد به جای پرداختن به ارزشیابی به گونه‌ای جدی سرشار از مقالاتی در خصوص اندیشه‌های آنی و تصادفی بود.

۱۱-۴-۲- نتیجه‌گیری

ادبیات موجود نشان‌دهنده فقدان ارزیابی و تجربه نظام‌مند در مطالعه سیاست آموزش خصوصی است. توصیف توسعه آموزش خصوصی محدود به میزان سرمایه‌گذاری، تعداد مدارس، دانش‌آموزان ثبت نامی، منابع تأمین مالی، شهریه‌های مطالبه شده و مانند آنها می‌باشد. با وجود توسعه سریع تقریباً ده ساله که از سال ۱۹۹۲ آغاز شد می‌توان و باید نتایج آموزش خصوصی را اندازه‌گیری کرد تا آثار و عواقب اجتماعی آن تعیین گردد. با وجود گسترش مداوم آموزش دولتی ممکن است آموزش خصوصی در آینده با چالش‌های جدی مواجه گردد.

همان‌طور که تاریخچه آموزش خصوصی آشکار ساخت از زمانی که کنفوسیوس آموزش مردم غیرحکومتی و طبقه حاکم را آغاز نمود کشور چین آموزش غیردولتی خویش را شروع کرده است. آموزش خصوصی فعلی متمایز از سنت چین است و در آن، آموزش نوین به شکل بی‌سابقه‌ای جنبه تجاری به خود گرفته است و بازارمدار شده است. تاریخچه آموزش به مردم حاکی از این است که آموزش یک حرفه است که مستلزم فداکاری معلمان است، علمی است که ارزش آن نهفته است و هنری است که توان آن به وسیله نوآوری بدست می‌آید. با این حال، نیاز است که تنوع و توسعه منابع با کیفیت همگام باشد و متعادل گردد.

۵-۲- خصوصی سازی آموزش و پرورش در ساحل عاج

تعداد مکانهای موجود در مدارس و مؤسسات دولتی در ساحل عاج برای پاسخ به تقاضاهای دانش آموزان ناکافی است. به علاوه، نرخ ثبت نام خالص و ناخالص در این کشور حتی براساس استانداردهای کشورهای آفریقایی صحرا پایین است. برای کمک به پرکردن این شکاف در عرضه مکانها، دولت برنامه ای ارائه کرده است که طی آن دانش آموزان را برای حضور در مؤسسات خصوصی تحت تکفل و حمایت قرار می دهد. تحت این برنامه، مدارس خصوصی برای هر دانش آموز دولتی که ثبت نام می کنند وجهی را دریافت می نمایند. دولت دانش آموزان را در دوره اول و دوم آموزش متوسطه، و در دوره های آموزش فنی و حرفه ای تحت حمایت دارد. دانش آموزان می توانند برای حضور در مدارس مذهبی و غیرمذهبی تحت تکفل دولت قرار گیرند. میزان پرداخت با توجه به مقطع تحصیلی دانش آموز متفاوت است.

کشور ساحل عاج به مدارس ابتدایی خصوصی در مدارس کاتولیک، پروتستان و غیرمذهبی یارانه داد. این یارانه ها با توجه به مکان و شهریه ای که دریافت می کردند متفاوت هستند اما به تعداد دانش آموزان ثبت نام شده هم بستگی اندکی دارد. این یارانه ها از ۴۰ تا ۶۰ دلار آمریکا در سال ۱۹۹۹ بودند. در مقطع متوسطه، بازپرداخت وجه به مدارس خصوصی بسیار شبیه به سیستم پته ای است. در سال ۱۹۹۹، دولت در هر سال برای هر دانش آموز تحت تکفل دولت^۱ بین ۲۰۰ تا ۲۳۳ دلار آمریکا پرداخت کرد. بهای این پته ها بالاتر از شهریه برخی از مدارس خصوصی بود اما حدود یک دهم شهریه در برخی از بهترین مدارس خصوصی بود. فرایندی که دانش آموزان از طریق آن واجد شرایط تکفل و حمایت دولت می شدند شفاف نبود. اما به نمرات آزمون بستگی داشت که در سالهای گذشته به موضوع مجادلات و بحثهای مربوط به فساد تبدیل شده است.

جایابی دانش آموزان تا حدی به عملکرد تحصیلی مدرسه بستگی دارد. مدارس برای گرفتن دانش آموزان تحت تکفل دولت پیمانی می شوند که شرایط لازم را دارا

1. state-sponsored

باشند. تعداد دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح از ۱۱۶ هزار در سال ۱۹۹۳ به ۲۲۳ هزار در سال ۲۰۰۱ رسید یعنی حدود ۹۲ درصد افزایش داشت. در سال ۱۹۹۷، دولت حدود ۱۰ میلیون دلار برای حمایت بیش از ۱۶۰ هزار دانش‌آموز پرداخت کرد (تقریباً ۴۰ درصد ثبت نام مدارس خصوصی در آن سال).

معمولاً مدارس خصوصی، کارکنان آموزشی دائمی اندکی دارند و به صورت قراردادی معلمان مدارس دولتی را استخدام می‌کنند. ثبت نام در بخش خصوصی ۱۳ درصد کل ثبت نام در مقطع ابتدایی، و ۳۶ درصد کل مقطع متوسطه عمومی را تشکیل می‌داد. حدود ۴۲ درصد دانش‌آموزان مدارس خصوصی در مقاطع ابتدایی و متوسطه از حمایت مستقیم و غیرمستقیم دولت برخوردارند. سرانه یارانه آموزش خصوصی به طرز معناداری برای خانواده‌های چارک بالا بیشتر از خانواده‌های چارک پایینتر است. اما این موضوع در باره آموزش دولتی نیز صادق است.

مطالعاتی در ارتباط با نتایج این طرح در ساحل عاج موجود نیست. یک تحلیل نتایج آزمون استاندارد اجرا شده برای کشورهای ضدفرانسوی صحرا را با هم مقایسه کرده است. در این تحلیل اشاره شده است که اگرچه هزینه آموزش ابتدایی به عنوان سهمی از تولید ناخالص داخلی در ساحل عاج حدود ۵۰ درصد بیشتر از کامرون و سه برابر ماداگاسکار است و سرانه تولید ناخالص داخلی آن بالاتر از هر دو کشور فوق است اما نمرات آزمون در پنج پایه در ساحل عاج پایین تر می‌باشد. ثبت نام در ساحل عاج ۵۴ درصد کمتر از کامرون است اما از ماداگاسکار بالاتر می‌باشد. در برخی از مناطق ساحل عاج نرخ ثبت نام برای دختران پایه اول حدود ۱۲ درصد است. دلایل این ناکارآمدی در هزینه‌ها این حقیقت است که سال تحصیلی در ساحل عاج (۸۲۰ ساعت) یکی از کوتاهترین سالهای تحصیلی در دنیاست. البته از آنجایی که دانش‌آموزان در کلاس‌های دو نوبته درس می‌خوانند حتی زمان کمتری را در مدرسه می‌گذرانند. مخارج و سایر موانع دسترسی ناشی از نسبت دانش‌آموز به کتابهای درسی (۵ به ۱ در مناطق شهری و ۱۰ به ۱ در مناطق روستایی)، حقوق بالای معلمان (به طور متوسط نه برابر سرانه تولید خالص ملی)،

و اندازه کلاس که در مقایسه با پنج کشور مورد مقایسه پایین ترین است از جمله دیگر دلایل می‌باشند (لاروک ۱۹۹۹، و بانک جهانی ۱۹۹۸).

اگر چه تحلیل‌های مفصلی در باره برنامه پته در ساحل عاج وجود ندارد اما مطالعات موردی نشان می‌دهد که حتی اگر مشوق‌های زیادی به مدارس داده شود محدودیتهای بیرونی مانند بازار کار معلمان، مقررات سراسری در باره سال تحصیلی، و انتظارات مربوط به آموزش دختران، می‌تواند بازده تلاش‌های آموزشی را کاهش دهد. در آن شرایط، پاداش مبتنی بر ثبت نام برای افزایش موفقیت و پیشرفت تحصیلی چندان سازنده نخواهد بود.

ویژگیهای طرح پته در کشور ساحل عاج از نظر اهداف، میزان پوشش، هدف، سازوکار تأمین مالی، و غیره در جدول مقایسه طرح پته در سه کشور هلند، کلمبیا و ساحل عاج در پیوست شماره یک در انتهای این فصل آورده شده است.

۶-۲- خصوصی سازی آموزش در شیلی

شیلی یک نظام آموزشی کاملاً تمرکززدا دارد. سه نوع مدرسه در آموزش و پرورش این کشور وجود دارد: مدارس دولتی، مدارس خصوصی یارانه‌ای، و مدارس خصوصی شهریه‌ای. مالکیت و اداره مدارس دولتی را دولتهای شهرداری برعهده دارند. آنها هر ماه یارانه دانش‌آموز (پته آموزشی) را براساس حضور دانش‌آموز از دولت ملی دریافت می‌کنند. این پته‌ها برای تمام دانش‌آموزان رایگان هستند. برخی مدارس خصوصی یارانه‌ای را سازمانهای مذهبی و غیرانتفاعی اداره می‌کنند که خود را وقف ارائه آموزش کرده‌اند. سایر مدارس (به ویژه آنهایی که بعد از ۱۹۸۰ ایجاد شده‌اند) مؤسسات انتفاعی هستند. آنها همان یارانه دانش‌آموزی را دریافت می‌کنند که به مدارس دولتی داده می‌شود، بنابراین، برای تمام دانش‌آموزان رایگان هستند. مدارس خصوصی شهریه‌ای هیچ یارانه دولتی دریافت نمی‌کنند و منابع مالی آنها به طور کامل از طریق شهریه‌ها تأمین می‌شوند. آموزش ابتدایی در شیلی اجباری است و سن ۶ سالگی تا ۱۳ سالگی را شامل

می‌شود. به کودکانی که آموزش ابتدایی را با موفقیت طی کنند گواهینامه آموزش ابتدایی داده می‌شود. آموزش متوسطه عمومی چهار سال طول می‌کشد اما اجباری نیست. دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند که در آموزش عمومی علوم انسانی یا آموزش فنی و حرفه‌ای ادامه تحصیل دهند. آموزش عمومی علوم انسانی، آمادگی برای ورود به آموزش عالی است. دانش‌آموزانی که آموزش متوسطه عمومی را با موفقیت پشت سر بگذرانند مدرک لیسانس یا مدرک فنی سطح متوسطه دریافت می‌کنند.

نرخ ثبت نام. در اواسط دهه ۱۹۶۰ پوشش تحصیلی کامل در آموزش ابتدایی به صورت عملی محقق شد. در سال ۱۹۹۸ نرخ ثبت نام در پیش دبستانی ۳۰/۳ درصد، ۸۷ درصد در آموزش متوسطه و ۲۶ درصد در آموزش عالی بود (دلانوی^۱ ۲۰۰۰).

ویژگی نظام آموزش شیلی میزان بالای مشارکت بخش خصوصی است. در سال ۱۹۹۸، حدود ۵۵/۱ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی، ۳۵/۶ درصد در مدارس خصوصی یا رانه‌ای و ۹/۲ درصد در مدارس خصوصی شهریه‌ای حضور داشتند.

۱-۶-۲- پیشنهاد اصلاحات آموزشی در شیلی

نظام آموزشی شیلی در زمان کودتای نظامی در سال ۱۹۷۳ یکی از پیشرفته‌ترین نظامهای آموزشی در آمریکای لاتین بود. این نظام آموزشی در بخش آموزش ابتدایی به پوشش به نسبت کاملی دست یافته بود، شاهکاری که هنوز هم بیشتر کشورهای آمریکای لاتین با آن فاصله بسیار دارند (کاستاندا^۲، ۱۹۹۱، شفلین^۳، ۱۹۹۱). وزارت آموزش و پرورش مسئولیت انحصاری اداره مدارس دولتی را بر عهده داشت اما تعداد زیادی مدرسه خصوصی فعالیت داشتند که حدود نیمی از آنها تحت حمایت کلیسای کاتولیک قرار داشتند (اسپینولا^۴، ۱۹۹۳). پیرو سنت قدیمی حمایت دولت از مدارس خصوصی، بسیاری از مدارس خصوصی از

1. Delannoy
2. Castaneda
3. Schiefelbein
4. Espinola

حکومت مرکزی یارانه‌هایی دریافت می‌کردند که حدود ۳۰ درصد هزینه‌ها را در سال ۱۹۸۰ پوشش می‌داد (لاراناگا^۱، ۱۹۹۵). پس از آنکه حکومت نظامی در سال ۱۹۷۳ قدرت را به دست گرفت، اتحادیه معلمان را منحل کرد و معلمان دارای گرایشهای چپ را اخراج نمود (پری^۲، ۱۹۹۷). دولت سازماندهی اداری مجدد عظیمی را شروع نمود و کشور را به ۱۳ منطقه و سپس به ۳۰۰ شهرداری تقسیم کرد. در هر یک از سطوح، رئیس جمهور حاکمان یا شهردارانی را که عمدتاً نظامی بودند منصوب کرد (استوارت و رینس^۳، ۱۹۹۴). در طول دهه ۱۹۷۰ وزارت آموزش و پرورش - علاوه بر دیگر وزارتخانه‌ها - به دبیرخانه منطقه‌ای وزارتخانه که مسئول وظایف نظارتی و اداری بود و قبلاً وزارتخانه مرکزی آن را انجام می‌داد، اختیاراتی تفویض نمود. برغم حرکت ظاهری به سمت تمرکززدایی، این سیستم اغلب به عنوان زنجیره فرماندهی نظامی عمل می‌کرد که برای اجرای فرامین حکومت مرکزی سازماندهی شده بود (همان منبع) تا سال ۱۹۹۲ در شهرها، شهرداران به صورت دموکراتیک انتخاب نمی‌شدند.

دولت ایالات متحده آمریکا، بانک جهانی و صندوق بین المللی پول بین دهه ۱۹۷۰ تا دهه ۱۹۹۰ کشورهای در حال توسعه را ملزم کردند تا اصلاحات بازار آزاد را برای کسب کمکهای اقتصادی اجرا کنند. در سال ۱۹۸۰ حکومت نظامی اصلاحات جامعی را شروع کرد. این اصلاحات را می‌توان در دو محور زیر دسته بندی کرد:

(۱) تمرکززدایی در اداره مدارس و انتقال مسئولیت مدیریت مدارس دولتی از وزارت آموزش و پرورش به شهرداریهای محلی. دولت ابتدا مسئولیت مدیریت مدارس را از وزارت آموزش و پرورش به شهرداری های محلی واگذار نمود. معلمان جایگاه خود را به عنوان کارمند دولت از دست دادند و به قراردادهای شهرداری بازگشتند، مالکیت و ساختمان و زمین های مدرسه تحت کنترل دولت

1. Larranaga

2. Parry

3. Stewart & Rains

قرار گرفتند. به دلیل وجود مشوق های مالی، انتقال های اولیه به سرعت انجام گرفت. تا سال ۱۹۸۲، ۸۴ درصد مدارس را شهرداری ها اداره می کردند. بحران اقتصادی در سال ۱۹۸۲ یعنی زمانی که دولت مرکزی قادر به پرداخت هزینه های انتقال نبود در این فرآیند وقفه ایجاد نمود. با این حال، تا سال ۱۹۸۷ تمام مدارس واگذار شدند (جوفر^۱ ۱۹۸۸). همزمان که مدارس به شهرداریها واگذار می شدند، معلمان دولتی بازخرید شدند و از کارکنان دولت مرکزی به کارکنان شهرداریها تبدیل شدند (کاستاندا ۱۹۹۲). از آن به بعد، دستمزد و شرایط کاری معلمان را شهرداری تعیین می کرد. معلمان امنیت شغلی، حق برخورداری از حقوق در طول تعطیلات، مقیاسهای استاندارد دستمزد و هفته کاری ۳۰ ساعته، و حق برخورداری از مذاکره جمعی را از دست دادند (روجاس^۲ ۱۹۹۸). معلمان مدارس خصوصی همچنین برخی حمایت های قانونی از جمله تضمین حداقل دستمزد و سیستم تعدیل های سالانه حقوق و دستمزد را از دست دادند.

۲) تغییر تأمین منابع مالی مدارس دولتی و خصوصی. دولت در ضمن تمرکززدایی، شیوه تأمین مالی مدارس دولتی و بیشتر مدارس خصوصی را به طور چشمگیری تغییر داد. قبل از سال ۱۹۸۰ مانند بیشتر کشورهای آمریکای لاتین، بودجه مدارس تا حد زیادی براساس نیاز به تداوم وضعیت موجود معلمان و امکانات تعیین می شد. اگر بودجه ها در پاسخ به میزان ثبت نام دانش آموزی تعدیل می شد، این بودجه تنها با آهنگی کند تعدیل می گردید. قبل از سال ۱۹۸۰ بسیاری از مدارس دولتی از دولت یارانه دریافت می کردند و بقیه هزینه هایشان را از طریق شهریه و کمکهای دریافتی تأمین می کردند - نزدیک به ۱۴ درصد دانش آموزان در مدارس عمدتاً کاتولیکی که یارانه دریافت می کردند حضور داشتند و ۶ درصد دیگر از دانش آموزان به مدارس خصوصی غیریارانه ای بسیار گران می رفتند.

1. Jofer

2. Rojas

۲-۶-۲- برنامه پته‌های آموزشی

هدف برنامه پته آموزشی در شیلی، بهبود کیفیت آموزش تحت محدودیت شدید هزینه‌ای، و کاهش بورکراسی مرکزی از طریق انتقال تصمیم‌گیری آموزشی و مالی به دولتهای محلی و خانوارها معرفی شده بود. براساس دیدگاه کینگ و همکاران (۱۹۹۷) برنامه پته آموزشی به معنای استیناف شهروندانی است که از بورکراسی متمرکز ناراضی هستند (کارنوی^۱ ۱۹۹۸). اما براساس دیدگاه دلانوی (۲۰۰۰) دولت نظامی پینوشه یک دستور جلسه پنهان برای معرفی برنامه پته آموزشی داشت. نیروی محرک این اصلاحات، در ظاهر و به طور رسمی نگرانی نسبت به کارایی، و پاسخ بیشتر به نیازهای محلی از طریق سازوکارهای بازار بود. اما یک دستور جلسه غیررسمی نیز وجود داشت و آن هم سیاست زدایی جامعه شیلی از طریق نیروی کار منظم و بخش بندی شده، و محدود کردن قدرت آن بود.

۲-۶-۳- مبانی برنامه پته آموزشی شیلی

براساس دیدگاه کارنوی (۱۹۸۸) برنامه پته آموزشی شیلی بر پنج ادعای زیر مبتنی است:

۱. افزایش حق انتخاب مدرسه باعث افزایش رفاه کلی خانواده‌هایی می‌شود که کودکان خود را به مدرسه می‌فرستند.
۲. هزینه‌های اجتماعی افزایش انتخاب از طریق خصوصی‌سازی آموزش دولتی حداقل خواهد بود.
۳. آموزشی که از طریق خصوصی اداره می‌شود فی‌النفسه مؤثرتر خواهد بود.
۴. مدارس دولتی که برای جذب دانش‌آموز با هم و با مدارس خصوصی رقابت می‌کنند اثربخش‌تر خواهند بود.
۵. یک نظام آموزشی رقابتی و خصوصی احتمالاً تحرک اجتماعی کودکان

1. Carnoy

خانواده‌های کم درآمد را بهبود می‌بخشد.

۴-۶-۲- ویژگی‌های برنامه پتۀ آموزشی شیلی

۱) تمام دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه در انتخاب مدارس دولتی و مدارس خصوصی یارانه‌ای که آموزش ابتدایی و متوسطه را ارائه می‌دهند آزاد هستند.

۲) مدارس برای شرکت در این برنامه باید از هنجارهای حاکم بر برنامه درسی و زیرساختی که وزارت آموزش و پرورش تهیه کرده است پیروی کنند. آنها باید خدمات آموزشی رایگان را به دانش‌آموزان ارائه دهند.

فقط مدارس خصوصی یارانه‌ای و مدارس دولتی در برنامه پتۀ آموزشی شرکت کردند. مدارس خصوصی شهریه‌ای به دلیل عدم استفاده از یارانه دولتی در برنامه پتۀ آموزشی شرکت نکردند.

سه ویژگی دیگر که در بارۀ مدارس شرکت کننده در برنامه پتۀ آموزشی تعیین شده بود عبارت اند از:

- اداره مدارس دولتی تحت مالکیت دولت مستقیماً به شهرداریها واگذار شد در حالیکه، مدیریت مدارس متوسطه حرفه‌ای به سازمانهای خصوصی غیرانتفاعی انتقال داده شد که غالباً با یک صنعت خاص در ارتباط بودند،
- افراد و گروههای خصوصی تشویق شدند تا مدارس خودشان را تأسیس کنند،

- هزینه مدارس پتۀ‌ای را که شهرداری و بخش خصوصی اداره می‌کند دولت مرکزی به طور مستقیم و براساس میزان کل ثبت نام پرداخت می‌نماید. در حالیکه، در مدارس حرفه‌ای که سازمانهای غیرانتفاعی راه اندازی می‌کنند مقادیر به صورت مبلغ کامل یکجا پرداخت می‌شود.

یکی از ویژگی‌های اصلی برنامه پتۀ آموزشی شیلی، خصوصی کردن قرارداد معلمان مدارس دولتی و برداشتن اتحادیه معلمان بود. معلمان مدارس دولتی از نظام کارکنان دولتی به بخش خصوصی منتقل شدند. تا سال ۱۹۸۳، شهرداریها

می‌توانستند معلمان را از طرف مدارس دولتی بدون توجه به استخدام رسمی، یا قرارداد اتحادیه درست مانند یک شرکت خصوصی استخدام و یا اخراج کنند. در ضمن، مدیران مدارس خصوصی یارانه‌ای نه تنها کنترل زیادی در تعیین اینکه چه کسی استخدام و اخراج شود داشتند بلکه حقوق و قواعد مربوط به تعدیل حقوق و ارتقای معلمان را نیز تعیین می‌کردند. در کل، مدارس خصوصی شده به پرداخت حقوق کمتر از مدارس دولتی به معلمان معروف بودند.

۵-۶-۲- ارزش پته‌های آموزشی

یارانه هر دانش‌آموز (ارزش هر پته آموزشی) معادل میانگین مخارج هر دانش‌آموز بود که وزارت آموزش و پرورش آن را تعیین کرده بود. قانون، میزان پته پایه را -که براساس سطح تحصیلی و مکان مدرسه متغیر بود- تعیین کرد. اگر چه ارزش واقعی پته در اصل با شتاب تورم هماهنگ بود، اما در پی بحران اوایل دهه ۱۹۸۰ از حالت تعادل خارج شد. در طول دهه ۱۹۸۰ -زمانی که قیمت مس سقوط کرد- ارزش واقعی پته سرانه هر دانش‌آموز به شدت کاهش یافت و در ۱۹۸۸ به پایین‌ترین حد خود رسید. پس از آن و با بهبود شرایط اقتصادی تاکنون در حال افزایش بوده است.

۶-۶-۲- اجرای برنامه پته آموزش شیلی

پته آموزشی یا یارانه هر دانش‌آموز را دولت ملی به صورت ماهیانه به مدارس پرداخت می‌کرد و تداوم آن به رعایت حداقل الزامات حضور دانش‌آموز و ایمنی بستگی داشت. مدارس خصوصی یارانه‌ای همانند مدارس دولتی یارانه دریافت می‌کردند.

بر اساس نظر پری (۱۹۹۷) بیشتر شهرداریها مجبور بودند مخارج آموزشی اضافه بر یارانه دولت مرکزی را از بودجه شهرداری تأمین کنند. اگرچه، در بسیاری از موارد این کمک ناچیز بود. مدارس دولتی و مدارس خصوصی یارانه‌ای نیز ممکن بود اعاناتی را از طرف والدین، کلیساها یا بنگاهها دریافت کنند اما این

اعانات معمولاً منبع درآمدی ناچیزی بود.

مالکین مدارس خصوصی یارانه‌ای هر ماه یارانه هر دانش‌آموز را دریافت می‌کردند و در مورد استفاده از آن اختیار و آزادی عمل کامل داشتند. آنها به مدیران مدارس پاداش مالی می‌دادند در صورتی که می‌توانستند دانش‌آموزان بیشتری را جذب و نگهداری کنند. اما اگر مدیران مدرسه در جذب دانش‌آموز کافی ناتوان بودند مالکان ضرر می‌کردند و ممکن بود مجبور شوند مدرسه را تعطیل کنند. به طور کل، مدیران مدارس خصوصی یارانه‌ای کنترل زیادی بر عملیات مدرسه داشتند.

بر عکس مدیران مدارس یارانه‌ای خصوصی، مدیران مدارس دولتی هیچ نقش رسمی در تعیین مخارج مدرسه، ارزیابی افراد برای تدریس در مدرسه شان، یا تصمیم‌گیری در باره حقوق معلمان نداشتند. بیشتر اوقات، تلاش می‌کردند با دولتهای شهرداری برای دریافت منابع بیشتر و کنترل فزونتر در اداره مدرسه گفتگو کنند.

به علاوه، چون شهرداریها و نه مدارس دولتی یارانه‌های دانش‌آموزی را دریافت می‌کردند مدارس دولتی که مازاد داشتند (دریافت یارانه‌های دانش‌آموزی بیش از مخارج) از این پس انداز هیچ بهره‌ای نداشتند. به جای آن، سرریزها معمولاً برای پوشش کمبودهای سایر مدارس دولتی همان شهرداری استفاده می‌شد. بنابراین، مدارس دولتی پاداشهای جذب دانش‌آموز بیشتر را بدست نمی‌آوردند و هزینه‌های مربوط به ناکافی بودن تعداد دانش‌آموزان را نیز بر عهده نمی‌گرفتند.

پری (۱۹۹۷) می‌گوید مدارس بسیار کیفی (به ویژه مدارس خصوصی) بسیار گزینشی بودند. با والدین مصاحبه می‌شد و دانش‌آموزان ملزم به گذراندن امتحانات ورودی و داشتن رتبه بالا در مدرسه بودند. دانش‌آموزان محروم حق حضور در این مدارس را نداشتند چون به ویژه، مصاحبه‌ها به منظور گزینش دانش‌آموزانی بود که پیشینه اقتصادی اجتماعی بهتری داشتند.

۷-۶-۲- ارزشیابی برنامه پته‌های آموزشی

فرض بر این بود که برنامه پته‌ای شیلی آموزش و پرورش این کشور را بهبود بخشد و در والدین این احساس را ایجاد کند که از رفاه بیشتری برخوردارند زیرا آنها در مورد اینکه فرزندان‌شان را به کدام مدرسه - از جمله گزینه آموزش خصوصی - بفرستند آزادی انتخاب وسیعی داشتند. کارنوی و مک اوان^۱ برای ارزشیابی این برنامه معیارهای زیر را مطرح کرده اند:

آزادی انتخاب

طرفداران طرح پته‌ای، شواهد تجربی ارائه می‌دهند مبنی بر اینکه والدینی که فرزندان‌شان را به مدارس پته‌ای و مدارس پیمانی می‌فرستند راضی تر از زمانی هستند که فرزندان‌شان را به مدارس دولتی محله شان می‌فرستند. اما اینکه چه کسانی از این آزادی انتخاب بهره می‌برند و اینکه چه عواملی بر آن تأثیر می‌گذارند نیز برای درک رضایت مشتری مهم است. طرح های پته‌ای و پیمانی نه تنها آزادی انتخاب را برای مصرف کنندگان افزایش می‌دهد بلکه بسیاری از مدارس که به صورت خصوصی اداره می‌شوند آزادی انتخاب را برای دانش‌آموزان هم فراهم کرده اند. از دیدگاه مصرف کنندگان مطلوب ترین مدارس، مدارس خصوصی هستند که طویل ترین فهرست انتظار را دارند و بنابراین، بهترین فرصت را برای اعمال آزادی انتخاب دارند.

اگر سطح عملکرد دانش‌آموز برای جذب والدین به مدرسه اهمیت داشته باشد، مدارس پته‌ای و پیمانی بدون توجه به محدودیتهایی که بر آنها اعمال می‌شود انگیزه بالایی برای انتخاب شدن خواهند داشت. آیا این امر رضایت کلی مصرف کننده را تحت تأثیر قرار خواهد داد؟

1. Martin Carnoy and Patrick McEwan

رقابت

یکی از مزایای اساسی خصوصی سازی، ادعای افزایش کارایی و اثربخشی آموزش دولتی در نتیجه رقابت با سایر ارائه دهندگان بدیل خدمات آموزشی است. ارزیابی اثر رقابت بر آموزش دولتی مبهم بوده است. مدارس خصوصی عمدتاً در مناطقی قرار گرفته اند که والدین باسوادتر و دارای درآمد بالاتر هستند. در نتیجه، فرزندانشان را می توان آسانتر به سطوح بالاتر موفقیت رساند. همچنین مدارس خصوصی عمدتاً در مناطقی قرار گرفته اند که در آنها دانش آموزان مدارس دولتی عملکردی پایینتر از حد انتظار دارند. اثر مثبت بالقوه رقابت (تراکم بالاتر مدارس خصوصی) بر پیشرفت تحصیلی در مدارس دولتی ممکن است با همزمانی واکنش مدارس خصوصی به نمره های پایینتر مدرسه دولتی یا درآمد بالاتر والدین اشتباه گرفته شود. مشکل سوم این است که به دلیل نخبه گزینی، تمایز بین اثرات مثبت رقابت از اثرات منفی آن بر عملکرد دانش آموزان مدارس دولتی دشوار است.

کارایی تحصیلی

دسترسی به شواهد تجربی در خصوص بهبود بازده دانش آموزان تحت پوشش برنامه های پته ای و پیمانی به ویژه عملکرد دانش آموزان در مدارس خصوصی حائز اهمیت می باشد. با در نظر گرفتن سیاستهای کنونی خصوصی سازی، فایده ای که عاید دانش آموزان کم درآمد می شود بسیار مهم است. آیا دانش آموزان مدارس خصوصی به لحاظ تحصیلی بهتر از دانش آموزان مدارس دولتی هستند؟ عمده ترین مانع برای ثابت کردن درستی یا نادرستی این ادعا سوگیری در انتخاب است. اگر بخواهیم بدانیم که کدام یک از دانش آموزانی که به طور تصادفی در مدرسه دولتی یا خصوصی قرار گرفته اند و سرانه دانش آموزی یکسانی صرف آنها می شود عملکرد بهتری دارند. داده های حاصل از مطالعات تجربی برای چنین برآوردهایی مناسب است و برخی از این داده ها نیز در دسترس است. با این حال، حتی این

داده‌ها نیز مشکل سوگیری در انتخاب دارند. علاوه بر این، لازم است این مسئله را درک کنیم که آیا منطق مبنی بر کارایی بیشتر مدارس خصوصی – آنچنان که برخی از تحلیل گران ادعا می‌کنند – وجود دارد یا خیر، و در صورت وجود چنین منطقی، منبع این کارایی چیست.

اثرات برابری

برای تعیین میزان ارزشی که یک جامعه برای برابری آموزشی قائل است، می‌خواهیم بدانیم آیا پته‌ها و مدارس پیمانی، توزیع کنونی دسترسی به آموزش کیفی را تغییر خواهند داد یا خیر. ادعای جنبش پته‌ای به صورت نظری این است که فواید حاصل از کارایی آموزشی آن قدر زیاد خواهد بود که می‌تواند رفاه همه گروه‌های مصرف کننده را افزایش دهد. در حال حاضر، بیشتر طرفداران پته‌ها و مدارس پیمانی بیان می‌دارند که گروه‌های کم درآمد – که آزادی انتخاب محدودی دارند – بیشترین نیاز به پته‌ها و مدارس پیمانی را دارند، حتی اگر تعداد مدارس پته‌ای و پیمانی محدود باشد باز هم می‌توانند نابرابری زیادی در دسترسی به کیفیت آموزشی ایجاد نمایند. با این وجود، ممکن است جامعه نابرابری بیشتر را به عنوان بهای بهبود عملکرد تحصیلی برای گروه کمی از افراد جامعه – چنانچه آن سود به اندازه کافی زیاد باشد – بپذیرد. بنابراین، مسئله اصلی میزان اثر نابرابری و میزان سود بالقوه برای برندگان می‌باشد.

نتایج پژوهش لی و وانگ در باره پته‌های آموزشی در شیلی

ارزشیابی برنامه پته‌های آموزشی در شیلی توسط پژوهشگران مختلف، نتایج نسبتاً متفاوتی را نشان می‌دهد. در اینجا، بر دو دسته از پژوهشهایی که لی و وانگ^۱ در بخش پژوهش و خدمات کتابخانه‌ای دبیرخانه مجلس در سال ۲۰۰۲، و کارنوی

1. Vicky LEE & Elyssa WONG

۱۶۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

و مک ایوان با اعتبارات مالی بنیاد فورد در سال ۱۹۹۸-۹۹ انجام داده اند، تکیه می‌شود. این پژوهشگران نتایج ارزشیابی خود را در سه طبقه به شرح زیر تنظیم کرده اند:

الف) نتایج مطلوب

۱) افزایش انتخاب والدین. تحت برنامه پته آموزشی شیلی مدارس دولتی و خصوصی یارانه‌ای هر دو از طریق حضور دانش‌آموز برای دریافت منابع مالی با هم رقابت می‌کردند. چون هر دو نوع مدرسه رایگان بودند خانواده‌های طبقه پایینتر می‌توانستند فرزندان خود را به هر نوع مدرسه‌ای بفرستند.

۲) در سال ۱۹۸۰، مدارس دولتی حدود ۷۹ درصد دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه، و مدارس خصوصی یارانه‌ای ۷ درصد را ثبت نام کردند. در سال ۱۹۸۸، نسبت دانش‌آموزان مدارس دولتی ۶۰ درصد کاهش یافت، نسبت مدارس خصوصی یارانه‌ای ۳۳ درصد افزایش داشت و ثبت نام در مدارس خصوصی شهریه‌ای با ۷ درصد ادامه یافت.

۳) افزایش میزان ارائه آموزش. شواهد (پری^۱ ۱۹۹۸) نشان می‌دهد در نتیجه برنامه پته آموزشی در شیلی مدارس خصوصی یارانه‌ای و مدارس دولتی بسیار کیفی توانستند گسترش یابند. دولت از مدارس خصوصی یارانه‌ای حمایت کرد تا بتوانند به سرعت گسترش یابند و خدمات خود را به خانواده‌های بیشتری ارائه دهند.

۴) عملکرد بهتر مدارس خصوصی یارانه‌ای: در سال ۱۹۹۰، میانگین نمونه نمرات آزمون نظام اندازه‌گیری کیفیت آموزش در درس ریاضی ۵۶ و در درس زبان اسپانیایی ۵۷ بود. دانش‌آموزان مدارس دولتی عملکردی پایینتر از میانگین داشتند و میانگین نمره آنها حدود ۵۳ برای تمام امتحانات بود در حالیکه دانش‌آموزان مدرسه خصوصی یارانه‌ای عملکردی بهتری از میانگین داشتند و نمره

1. Parry, Taryn Rounds, "Theory Meets Reality in the Education Voucher Debate: Some Evidence from Chile" in *Education Economics*, Vol. 5, No. 3, 1998.

میانگینی حدود ۶۰ برای هر دو امتحان داشتند. اما چندین مطالعه پژوهشی^۱ نشان دادند که دلیل واقعی عملکرد بهتر دانش‌آموزان مدارس خصوصی یارانه‌ای ممکن است این باشد که مدارس خصوصی یارانه‌ای قادر بودند دانش‌آموزان کیفی‌تری را که خانواده‌هایشان تحصیل کرده‌تر و پیشینه اقتصادی اجتماعی بهتری داشتند انتخاب و جذب کنند.

۵) بهبود کیفیت مدرسه به دلیل افزایش رقابت. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افزایش رقابت ممکن است به عنوان وسیله‌ای برای افزایش کیفیت مدرسه که از طریق نمره‌های آزمون پیشرفت تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود ارزش دنبال کردن داشته باشد. اما میزان برآوردشده آن اندک بود.

ب) پیامدهای نامطلوب

پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که برنامه پته آموزشی شیلی به نتایج مطلوب آنگونه که طرفداران نظام پته‌ای انتظار داشتند منتهی نشد بلکه برخی نتایج ناخواسته نیز بوجود آورد. فهرست زیر برخی از این یافته‌هاست:

۱) دانش‌آموزان طبقات اجتماعی متوسط و بالا بهره‌برداران و ذینفعان اصلی برنامه پته آموزشی بودند. از دیدگاه کارنوی (۱۹۹۸) آنهایی که در مدارس خصوصی یارانه‌ای پذیرفته شدند عمدتاً از خانواده‌های دارای درآمد متوسط و بالا بودند. پژوهش وی نشان داد که بعد از معرفی برنامه پته آموزشی، تغییر چشمگیری در انتقال دانش‌آموزان از مدارس دولتی به مدارس خصوصی یارانه‌ای صورت گرفت به طوریکه ۷۰ درصد دانش‌آموزانی که در این مدارس تحصیل می‌کردند از خانواده‌های متوسط و بالای جامعه بودند.

۲) پری نیز به نتایجی مشابه نتایج پژوهش کارنوی دست یافت. نتایج پژوهش وی نشان داد که مدارس خصوصی یارانه‌ای توانستند دانش‌آموزانی با کیفیت بهتر را جذب و گزینش کنند که خانواده‌های آنها تحصیلات بیشتر و سابقه اقتصادی

1. Parry, Taryn Rounds, "Theory Meets Reality in the Education Voucher Debate: Some Evidence from Chile" in *Education Economics*, Vol. 5, No. 3, 1997.

اجتماعی بهتری داشتند. در نتیجه، برنامه پته آموزشی شیلی کیفیت را در طبقات اجتماعی افزایش نداد بلکه آن را کاهش داد.

۳) بدتر شدن نتایج پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان طبقه پایین تر. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که همه دانش‌آموزان به طور مساوی از برنامه پته آموزشی در شیلی بهره مند نشده بودند. شفلین^۱ (۱۹۹۱) دریافت که در حالیکه، نمرات آزمون نظام اندازه گیری کیفیت آموزش دانش‌آموزان طبقات اقتصادی اجتماعی بالا و متوسط از سال ۱۹۸۲ تا سال ۱۹۸۸ بهبود یافته بود اما نمرات دانش‌آموزان طبقات پایین تر جامعه در هر دو مناطق شهری و روستایی در همان دوره بدتر شده بود. به گفته یکی از اقتصاددانان بانک جهانی به نام جوان پرودا^۲ نمرات آزمون نه تنها بین دانش‌آموزان خانوارهای دارای درآمد پایین در مدارس دولتی کاهش یافت بلکه دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد در مدارس خصوصی یارانه‌ای نیز پایین آمد. در ضمن، دانش‌آموزان خانواده‌های دارای درآمد متوسط در مدارس دولتی و مدارس خصوصی یارانه‌ای افزایش متوسط را در نمرات آزمون نشان داد.

۴) گلچین کردن دانش‌آموزان توسط مدارس خصوصی یارانه‌ای. در حالیکه تمام دانش‌آموزان در انتخاب مدارس دولتی و مدارس خصوصی یارانه‌ای آزاد بودند اما مدارس خصوصی یارانه‌ای نیز نسبت به دانش‌آموزان بسیار گزینشی عمل می‌کردند. سرند کردن دانش‌آموزان در بین مدارس خصوصی یارانه‌ای بسیار متداول بود. برای مثال، براساس دیدگاه دلانوی، آزمونهای ثبت نام، شهریه، روبه‌های ثبت نام، قواعد درون مدرسه، و هزینه لباس در عمل تدابیری بودند که مدارس خصوصی یارانه‌ای برای سرند کردن از آن استفاده می‌کردند. پژوهش‌های انجام شده توسط کارنوی نیز نشان داد که مدارس خصوصی یارانه‌ای تمایل داشتند که از ورود دانش‌آموز کم استعدادتری که مجبور بودند به مدارس دولتی بروند جلوگیری کنند. در نتیجه مدارس خصوصی یارانه‌ای توانستند نمره‌های پیشرفت تحصیلی

1 Schiefelbein

2. Juan Prawda

بیشتری نسبت به مدارس دولتی تولید کنند.

۵) از آنجایی که مدارس دولتی و مدارس خصوصی یارانه‌ای فقط در صورتی توانستند یارانه‌های هر دانش‌آموز را بدست آورند که الزامات حضور دانش‌آموز را رعایت می‌کردند، این امر به مدارس خصوصی یارانه‌ای مشوق بیشتری برای گلچین کردن دانش‌آموزان داده بود. آنها تمایل داشتند دانش‌آموزان دارای سابقه خانوادگی اثبات تر را انتخاب کنند تا سوابق حضور دانش‌آموزی یکنواخت تری داشته باشد.

۶) شواهد قطعی وجود ندارد که نشان دهد مدارس خصوصی یارانه‌ای مؤثرتر بودند. برخی تحلیل گران ادعا می‌کنند که مدارس خصوصی یارانه‌ای به این دلیل مؤثر بودند که هنگام مشابه بودن نمره‌های آزمون نظام کیفیت آموزش، مدارس خصوصی یارانه‌ای هزینه کمتری داشتند چون نسبت دانش‌آموز به معلم بیشتر بود و حقوق کمتری به معلمان پرداخت می‌شد. اما کارنوی موافق نیست که نرخ بالاتر دانش‌آموز به معلم، و حقوق پایین تر معلمان باعث مؤثر شدن مدارس خصوصی یارانه‌ای شده است. تدریس گروه برگزیده دانش‌آموزان در مدارس خصوصی یارانه‌ای در مقایسه با مدارس خصوصی به منابع و تلاش کمتری نیاز داشت. او می‌گوید چون مدارس خصوصی یارانه‌ای دائماً در حال گلچین کردن بودند آموزش دانش‌آموزان آسانتر بود. در مقابل، شاید مدارس دولتی مجبور بودند کلاس‌های کمتر با پرداخت بسیار بیشتر به معلمان را داشته باشند تا بتوانند از نظر عملکرد تحصیلی یکسان بمانند.

۷) شواهد قطعی وجود ندارد که نشان دهد مدارس خصوصی یارانه‌ای برتر بودند. پژوهش‌های پری (۱۹۹۷) نشان داد که مدارس خصوصی یارانه‌ای برتر از مدارس دولتی نبودند. او چندین مدل رگرسیونی اجرا کرد و به یافته‌های زیر دست یافت:

• بعد از ثابت نگهداشتن سطح تحصیلات والدین، به نظر می‌رسید دانش‌آموزان مدارس دولتی برتر از مدارس خصوصی باشند. به عبارت دیگر، اگر

سطح تحصیلات والدین در هر دو نوع مدرسه یکسان باشد دانش‌آموزان مدارس دولتی عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس خصوصی یارانه‌ای داشتند.

• یک الگوی مشابه هنگامی یافت شد که عملکرد مدارس با توجه به سطح اقتصادی اجتماعی والدین مقایسه شد.

• شواهد این فرضیه را تأیید کرد که مدارس خصوصی یارانه‌ای هنگام ثبت نام دانش‌آموزانی که والدینشان تحصیلات پایین داشتند یا از طبقه اقتصادی اجتماعی پایین بودند فرصت طلبانه رفتار کردند و این نیز به نوبه خود کیفیت آموزش آنها را نسبت به مدارس دولتی پایین می‌آورد.

۸) شواهد قطعی وجود ندارد که نشان دهد کیفیت کلی آموزش بهبود یافته است. براساس نظر کارنوی (۱۹۹۸) دولت شیلی هیچ تلاشی برای بهبود برنامه درسی مدرسه، کیفیت تدریس، یا مدیریت آموزش انجام نداد، چون تصور شده بود به صورت خود به خودی از طریق رقابت فزاینده بین مدارس برای جذب دانش‌آموز این امر رخ خواهد داد. اما مطالعات وی نشان داد که تمام نتایج مورد نظر حاصل نشد. نه شهرداریها و نه مدارس خصوصی یارانه‌ای برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان مشوقهایی را ارائه ندادند. شهرداریهای دارای درآمد پایین به علت فقدان ظرفیت مالی و منابع برای بهبود مدرسه در محرومیت خاصی قرار داشتند. براساس مطالعات پژوهشی پری (۱۹۹۷) هیچ شواهد قطعی وجود ندارد که نشان دهد کیفیت کلی آموزش در نتیجه اجرای برنامه پته آموزشی در شیلی بهبود یافته است.

ج) سایر یافته‌ها

حقوق پایین تر معلمان در مدارس خصوصی یارانه‌ای. یکی از ویژگی‌های مشترک مدارس خصوصی یارانه‌ای تازه تأسیس این بود که به معلمان حقوق کمتری پرداخت می‌کردند. در حالیکه، مدارس خصوصی یارانه‌ای قدیمی تر ۷۰ تا ۹۵ درصد یارانه‌های دانش‌آموزی دولت را به حقوق و دستمزد اختصاص می‌دادند. مدارس خصوصی یارانه‌ای که در فرایند تمرکززدایی گشایش یافتند به

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۶۵

طور متوسط حدود ۶۷ درصد را به حقوق و دستمزد معلمان اختصاص دادند و ۳۳ درصد باقیمانده را برای هزینه‌های عملیاتی و سود صرف می‌کردند.

۸-۶-۲- برنامه پته آموزش شیلی بعد از فروپاشی رژیم نظامی

سال ۱۹۹۰ پایان رژیم نظامی در شیلی بود. در سال ۱۹۹۳، اگرچه دولت منتخب جدید با حفظ وضع موجود به نفع تمرکززدایی معرفی شده توسط دولت پیشین موافقت کرد اما تصمیم گرفت استراتژی آموزشی را به سمت برابری و مساوات نیز تغییر جهت دهد. از سال ۱۹۹۳ ویژگیهای زیر به برنامه پته آموزشی اضافه شد:

- مدارس روستایی نسبت به مدارس شهری یارانه بیشتری دریافت کردند.
- برای دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری داشتند یارانه ای اختصاص داده شد.
- منابعی که دولت به آموزش استثنایی اختصاص داد، افزایش یافت.
- به دانش‌آموزان برجسته بومی خانواده‌های کم درآمد، بورس تحصیلی اعطاء شد.
- برنامه وعده‌های غذایی و بهداشت مدارس ارائه شد.
- مدارس خصوصی یارانه‌ای می‌توانستند علاوه بر یارانه‌های دانش‌آموزی شهریه نیز دریافت کنند.

۹-۶-۲- نتایج پژوهش‌های کارنوی و مک ایوان

- اصلاحات شیلی و اجرای برنامه پته‌های آموزشی به رشد سریع نرخ ثبت نام در دهه ۱۹۸۰ منتهی شد که منبعث از گسترش مدارس پته‌ای انتفاعی و غیرمذهبی بود.
- برآوردهای پژوهشگران که با استفاده از نمرات آزمون دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ بدست آمده است نشان داد که در کل، این نوع مدارس خصوصی در پیشرفت زبان اسپانیایی و ریاضی در پایه چهارم کارایی کمتری نسبت به مدارس شهرداری دارند و یا در بهترین حالت، کارایی مشابهی دارند. علاوه بر این، نتایج حاکی از این است

که زمانی که مدارس پته‌ای خصوصی غیرمذهبی دانش‌آموزان طبقات اقتصادی - اجتماعی پائین‌تر، و یا دانش‌آموزان خارج از پایتخت را ثبت نام می‌کنند کارایی پایین تری نسبت به مدارس شهرداری دارند. برخی شواهد بیانگر این است که این شکاف ناشی از منابع مختلفی (مانند درصد بیشتر معلمان دارای قراردادهای کوتاه مدت) است که در مدارس خصوصی استفاده می‌شود (کارنوی و مک ایوان، ۱۹۹۹). اگرچه مدارس خصوصی نمرات آزمون پائین تری دارند، اما زمانی که برون‌دادها و پیشینه دانش‌آموز ثابت نگه داشته می‌شود هزینه مدارس خصوصی غیرمذهبی ۱۷ - ۱۳ درصد کمتر از مدارس دولتی است. شواهد مستقیم حاکی از این است که بخش کوچکی از این تفاوت به علت برخی محدودیتهای برونزا در تخصیص منابع مانند تعداد ساعتهای قرارداد معلم و اندازه کلاس می‌باشد. شواهد غیرمستقیم حاکی از این است که این تفاوت را احتمالاً می‌توان به محدودیتهای دیگری که از بیرون و توسط محیط قانونی بر مدارس شهرداری تحمیل شده است (از جمله دستمزدهای پائین تر بخش خصوصی و افزایش انعطاف پذیری این بخش در اداره سرمایه‌گذاریهای زیربنایی) نسبت داد. براساس شواهد موجود، نمی‌توان این احتمال را منتفی دانست که مقررات مختلفی که بر مدارس دولتی اعمال می‌شوند مانند قوانین کمتر محدود کننده می‌توانند کارایی نسبی را کاملاً مستقل از برنامه پته‌ای تغییر دهند. بر خلاف مدارس پته‌ای غیرمذهبی، مدارس کاتولیک در ایجاد موفقیت برای دانش‌آموزان مشابه مؤثرتر از مدارس دولتی هستند. مدارس کاتولیک در مقایسه با مدارس دولتی سرانه بیشتری به ازای هر دانش‌آموز صرف می‌کنند (این گونه مدارس در کل شهریه‌های بالاتری می‌گیرند و از تسهیلات عمدتاً اهدایی گران قیمت تری برخوردارند) اما به این دلیل که ظاهراً ارزش افزوده علمی بیشتری تولید می‌کنند، در ایجاد موفقیت به اندازه مدارس دولتی سودآور هستند.

■ این نتایج با آنچه که ادعای طرفداران پته‌ها مبنی بر اینکه مدارس پته‌ای خصوصی در مقایسه با مدارس دولتی در کل موفقیت بسیار بیشتری برای

دانش‌آموزان دارای پیشینه اقتصادی اجتماعی مشابه ایجاد می‌کنند ناسازگار است. با این وجود، گروه زیادی از مدارس خصوصی در مقایسه با مدارس دولتی سودآورتر هستند. در گروهی دیگر، یعنی مدارس پته‌ای کاتولیک دانش‌آموزان با وضعیت مشابه از نمرات آزمون بالاتری برخوردارند اما آنها این کار را صرفاً با صرف هزینه بیشتر انجام می‌دهند. چنین نتایجی پیامی مبهم ارائه می‌دهد و بیانگر این است که حتی در مدارس خصوصی نیز برای ایجاد موفقیت بیشتر در دانش‌آموزان پول موردنیاز است، اما آموزش خصوصی (یا مقررات زدایی) می‌تواند در مصرف پول و بودجه صرفه جویی نماید. اگرچه بحث بر سر استراتژی کاهش هزینه‌های مصرفی به ازای هر دانش‌آموز به بهای از دست رفتن موفقیت وی دشوار است، اما کشورهای فقیری که از منابع محدودی برخوردارند ممکن است جذب پته‌ها شوند. هزینه‌های صرفه جویی شده حاصل از برنامه پته‌ای حداقل می‌تواند صرف تلاش‌های سستی آموزش جبرانی برای دانش‌آموزانی که از پیشرفت کمتری برخوردارند شود.

■ در زمینه نحوه آزادی انتخاب خانواده‌ها نتایج حاصل از کاربرد یک مدل بدون متغیرهای کنش متقابل حاکی از این است که خانواده‌هایی که از جایگاه اقتصادی - اجتماعی بالاتری برخوردارند احتمال بیشتری دارد که مدارس خصوصی را انتخاب نمایند. با این حال همه خانواده‌ها از ویژگی‌های مدرسه مانند نمرات آزمون بالاتر و میانگین بالاتر سطح تحصیلات والدین، نفع یکسانی برده‌اند. با این وجود، با در نظر گرفتن اثرات کنش متقابل دریافتیم که خانواده‌هایی که از میانگین تسهیلات بالاتری برخوردارند فواید بیشتری از افزایش میزان این ویژگی‌ها عایدشان می‌گردد. بنابراین، نتایج این پژوهش این فرضیه را که والدین کم سوادتر به اندازه والدین باسوادتر به عرضه مدارس با عملکرد بالاتر و دارای طبقه اجتماعی بالاتر پاسخ می‌دهند - حتی زمانی که این مدارس به تعدادی مساوی در دسترس این دو گروه والدین قرار دارد و حتی زمانی که هزینه تقریباً یکسان است - را رد می‌کند. این یافته نباید این گونه تعبیر شود که والدین کم سوادتر غیرمنطقی اند.

ولس^۱ و کرین^۲ (۱۹۹۲) بیان می‌دارند که آزادی انتخاب را نه تنها دسترسی به منابع بلکه دسترسی به اطلاعات و دیدگاههای درونی شده مرتبط با جایگاه اجتماعی کنترل می‌کند. والدین کم درآمدتر ممکن است به اطلاعات کامل در مورد کیفیت مدارس دسترسی نداشته باشند زیرا کسب و تفسیر چنین اطلاعاتی پرهزینه است، نظری که لوین (۱۹۹۱) نیز به آن اذعان داشته است. اعضای گروههای پائینتر طبقات اجتماعی حتی با وجود برخورداری از اطلاعات مناسب (در مورد کیفیت مدارس خصوصی) ممکن است توسط گروه مسلط جامعه مرعوب شوند و یا به آنها اعتماد نکنند و در برابر آنها مقاومت کنند و بنابراین، از رقابت با آنها بر سر گرفتن صندلی بهترین مدارس برای فرزندانشان صرف نظر نمایند (ولس و کرین، ۱۹۹۱). والدین کم درآمدتر ممکن است حتی زمانی که فرزندانشان صلاحیت رفتن به مدارس دارای عملکرد بهتری را که دانش‌آموزان گروههای طبقات بالای اجتماع را در خود جای داده است را دارند و یا زمانی که توانایی پرداخت شهریه‌ها و هزینه‌های نسبتاً بالای چنین مدرسی را دارند، این مدارس را برای تحصیل فرزندانشان انتخاب ننمایند. تصور از خود این گونه والدین مبنی بر عدم تعلق به این مدارس (دولتی یا خصوصی) بهتر می‌تواند این مسئله را توجیه نماید که چرا میزان تحصیلات والدین، نحوه استفاده آنها را از این گونه مدارس تغییر می‌دهد. ادراکات والدین کم سوادتر از موقعیت خود در ساختار اجتماعی ممکن است آنها را از فرستادن فرزندانشان به مدارس دارای موقعیت بهتر بازدارد.

■ مدرسی که از والدین باسواد برخوردارند ممکن است از طریق بازداشتن والدین کم سوادتر به فرستادن فرزندانشان به این گونه مدارس این ادراکها را تقویت نمایند. اگر مدارس معتقد باشند که راه دادن فرزندان والدین دارای جایگاه اجتماعی پایینتر به این گونه مدارس، مطلوبیت مدرسه برای دیگر والدین را کاهش خواهد داد به ویژه اگر این والدین باسوادتر باشند، رفتار عاقلانه و منطقی است. در واقع، نتایج به دست آمده گرایش دارد تا از عقلانیت چنین گزینشی از سوی مدرسی که

1. wells
2. Crain

در پی حداکثر سازی سود هستند حمایت نمایند.

■ همچنین نتایج نشان داد که اندازه پایتتر کلاس عامل مهمی در جذاب بودن مدرسه برای والدین باسوادتر نیست. اگر این مسئله درست باشد - که نتایج ما حاکی از این است که درست است، مدیران مدارس می‌توانند از طریق افزایش اندازه کلاس و همزمان با آن بالا نگهداشتن میانگین سطح تحصیلات والدین مراجعه کننده به مدرسه، هزینه‌ها را کاهش دهند. روی دیگر این سکه آن است که اگرچه مدارس شهرداری (دولتی) تمایل دارند اندازه کلاس آنها مشابه مدارس پته‌ای خصوصی باشد، زمانی که نمرات را بر حسب پیشینه اجتماعی اقتصادی دانش‌آموزان تعدیل می‌کنیم در آزمونهای سراسری عملکرد بهتری دارند، اما این برای جذب والدین دارای تحصیلات بالاتر به این گونه مدارس کافی نیست. این گونه والدین به جایگاه مدرسه (که از طریق تحصیلات والدین و نمرات آزمون‌ی که براساس پیشینه اجتماعی - اقتصادی تعدیل نشده است) بیشتر توجه دارند تا ارزش افزوده‌ای که مدرسه ایجاد می‌نماید.

■ این واقعیت که والدین کم سوادتر مدارس دارای جایگاه پائین تر و والدین دارای تحصیلات بالاتر مدارس دارای جایگاه بالاتر را انتخاب می‌کنند در صورتی ممکن است اهمیتی نداشته باشد که هر دوی این مدارس پیشرفت تحصیلی فرزندان را مساوی یا بالاتر از مدرسی با جایگاه اجتماعی بالاتر افزایش دهند. اما فرزندان والدین کم درآمد ممکن است با حضور در مدرسی که جایگاه اجتماعی - اقتصادی پائینی دارند هم به لحاظ «اثر همتا» و هم به لحاظ موفقیت متضرر شوند. بنابراین، زیان‌های قابل توجهی در رفاه آینده آنها رخ می‌دهد. مدرسی که از جایگاه بالاتری برخوردارند در کل از دانش‌آموزان ممتازی برخوردارند و سرمایه فرهنگی ایجاد می‌کنند که انتظارات علمی دانش‌آموزان را تا سطح خاصی از پیشرفت تحصیلی بالا می‌برد. همچنین این به آن معنا است که والدین دارای تحصیلات بالاتر غیر منطقی نیستند. آنها از فرستادن فرزندان‌شان به مدارس خصوصی ارزش افزوده بیشتری بدست نمی‌آورند بلکه احتمالاً اثر همتای قابل توجهی بر موفقیت فرزندان‌شان و یک اثر بالقوه موفقیت آموزشی به دست

می‌آورند.

▪ نتایج مربوط به نحوه کار مدارس خصوصی نشان داد مدارس کاتولیک در مقایسه با مدارس دولتی می‌توانند نمرات بالاتری در آزمون کسب کنند حتی زمانی که تفاوت طبقه اجتماعی دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود این کار را از طریق صرف هزینه‌های بیشتر به ازای هر دانش‌آموز انجام می‌دهند. عملکرد مدارس انتفاعی در مقایسه با مدارس دولتی در تولید نمرات بالا برای دانش‌آموزان دارای پیشینه اقتصادی اجتماعی خاص بهتر نبود. آنها صرفاً در جذب دانش‌آموزان ممتاز (دارای نمرات بالا) عملکرد بهتری دارند و این کار را از طریق قرارگرفتن در محله‌های پر درآمد و گزینش کردن انجام می‌دهند (پری، ۱۹۹۶). مدارس انتفاعی همچنین در کاهش هزینه سرانه هر دانش‌آموز عملکرد بهتری در مقایسه با مدارس دولتی دارند (مدارس دولتی در شیلی در امور مربوط به استخدام محدودیتهای بیشتری دارند) این کار را از طریق پرداخت حق الزحمه کمتر به کارکنانشان انجام می‌دهند.

▪ این امر به طور ضمنی بیان می‌دارد که کمترین مقاومت مدارس پته‌ای انتفاعی خصوصی در رقابت با مدارس دولتی، جذب دانش‌آموزان ممتاز (دارای نمرات بالا) است این کار از طریق قبولاندن این امر که آنها در مقایسه با مدارس دولتی آن ناحیه اجتماعی ترند صورت می‌گیرد و در نتیجه، هزینه‌ها را کاهش می‌دهد. می‌توان این را به عنوان یکی از اثرات مثبت بازار تعبیر نمود. اما این امر با ادعای افزایش عملکرد دانش‌آموزان کل جامعه فاصله بسیار دارد.

▪ یافته‌ها، این تصور را که رقابت به بهبود کیفیت مدارس دولتی منجر می‌شود نه رد می‌کند و نه مورد حمایت قرار می‌دهد. در عوض، بیان می‌دارند که رقابت ممکن است در برخی بافتهای اجتماعی موثر، و در برخی دیگر بی اثر باشد. بنابراین، نظریه و شواهد موجود قادر به ارائه دستور العمل مشخصی نیستند.

▪ اغلب تصور می‌کنیم که پته‌ها را می‌توان دقیقاً همان طور که در پیش نویس برنامه ریزی آنها توصیف شده است اجرا نمود، اما تجربه شیلی نشان می‌دهد که بسیاری از ذینفعان در صددند تا با موفقیت شکل و کارکرد سیاستهای پته‌ای را

تغییر دهند. این امر انگیزه‌ها و محدودیتهایی را که مدیران مدارس دولتی با آن روبرو بودند و نهایتاً اثراتی را که پته‌ها بر نتایج دانش‌آموزان خواهند داشت تعدیل می‌نماید. یک تجربه متقاعدکننده شیلی این است که درک اقتصادی پته‌ها و رقابت نمی‌تواند جدا از اقتصاد سیاسی آزادی انتخاب در آموزش صورت گیرد.

■ ذکر این نکته ارزشمند است که بین سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، برنامه پته‌ای شیلی برنامه‌ای «غیرمعمول» به حساب می‌آمد زیرا این برنامه در یک رژیم دیکتاتوری اجرا شد. در طول دهه اول، تدارک این برنامه از بسیاری جهات، بسیاری از شرایطی را که مطلوب طرفداران طرح پته‌ای بود برآورده نمود (برای نمونه، انحلال اتحادیه‌های معلمان و گسترش نامنظم مدارس خصوصی انتفاعی). اگر اثر رقابت بر آموزش دولتی در شیلی کاهش داده شد، به نظر می‌رسد که احتمال این کاهش در جوامعی که به لحاظ سیاسی دموکراتیک اند یعنی جایی که مخالفت سیاسی با پته‌ها رونق می‌یابد، نیز وجود دارد.

■ بنابر آنچه در شیلی مشاهده گردید رقابت تنها یکی از چندین اثر بالقوه‌ای است که پته‌ها ممکن است بر مدارس و دانش‌آموزان داشته باشند. پته‌ها در مقیاسی وسیع باعث دسته‌بندی دانش‌آموزان بین مدارس دولتی و خصوصی می‌شوند. این امر در شیلی اتفاق افتاد و شواهد تجربی حاکی از این است که این دسته‌بندی شکل «نخبه‌گزینی»^۱ را که در آن دانش‌آموزان ممتاز یا توانا اولین افرادی بودند که از مدارس دولتی خارج شدند به خود گرفت.

■ اگر اثر همتایان^۲ اهمیت داشته باشد، پس احتمال دارد که خروج این دانش‌آموزان (از مدارس دولتی) اثری منفی بر بازده دانش‌آموزان باقیمانده در مدارس دولتی بگذارد. شواهد تجربی در خصوص وجود یا اندازه چنین اثری در دست نیست. با این حال، روشن است که یک ارزشیابی جامع از اصلاحات آموزشی شیلی یا هر برنامه پته‌ای دیگر، بایستی اثرات سودمند رقابت را در برابر اثرات مبارزه مضر نخبه‌گزینی ارزیابی نماید.

1. Cream - skimming

2. Peer Effect

یکی از ابعاد جالب ادبیات مربوط به پته‌ها این است که موافقان و منتقدان تمایل دارند که بر یکی از این اثرات تأکید نمایند و اثر دیگر را یا نادیده بگیرند و یا کم اهمیت جلوه دهند. به عنوان مثال، طرفداران بر اثرات مثبت حاصل از رقابت تأکید کرده اند در حالی که، منتقدان بر اثرات منفی ناشی از دسته بندی و نخبه گزینی تأکید نموده اند. برای ارزشیابی مناسب اثرهای پته‌ها، بایستی هر دو اثر مورد ملاحظه قرار گیرند.

۱۰-۶-۲- نتیجه گیری

تجربه شیلی در خصوص طرح ملی پته‌ای بیانگر آن است که «بازاری کردن» آموزش، آزادی انتخاب گروه معینی از والدین را افزایش خواهد داد، اما ارائه آموزش را جز برای گروه کوچکی از جمعیت دانش آموزی بهبود نخواهد بخشید. همچنین حاکی از این است که پته‌ها نابرابری در سیستم آموزش را عمدتاً از طریق اثرات هم‌تا افزایش خواهند داد.

یافته‌های به دست آمده در شیلی، در کل با تجارب پته‌ای بسیار کوچک تر و برنامه‌های آزادی انتخاب در ایالات متحده مطابقت دارد. چنین یافته‌هایی تعجب برانگیز نیست. از نظر کسانی که اصلاحات شیلی را ترویج دادند و از نظر اکثر طراحان برنامه‌های پته‌ای در ایالات متحده امریکا، انحصار آموزش دولتی، آزادی انتخاب فرد را محدود می‌نماید. از نظر آنان، گسترش آزادی انتخاب به خودی خود حتی اگر نابرابری بیشتری ایجاد نماید رفاه عمومی را بهبود خواهد بخشید.

دلایل عمده‌ای که باعث افزایش آزادی انتخاب گردید - و به نظر می‌رسد که به نابرابری بیشتر انجامید - عبارت بودند از اینکه مدارس بهتری که به طور خصوصی اداره می‌شوند و به عنوان بدیلی برای مدارس دولتی به حساب می‌آیند عمدتاً در مناطقی واقع شده اند که می‌توانند دانش‌آموزان «کم هزینه تر» را جذب نمایند و اینکه بسیاری از والدین بر اولین انتخابشان در مورد مدارس وقوف ندارند. اگر مدارس به خاطر سود کار کنند حتی زمانی که به عنوان سازمان های خصوصی

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۷۳

غیرانتفاعی کار می‌کنند، بازداشتن آنها از انتخاب منطقه‌ای که در آن قرار می‌گیرند و همچنین انتخاب دانش‌آموزان تقریباً غیرممکن است. حتی در تجربه میلواکی که ادعا می‌شد به شدت کنترل شده است، مدارس خصوصی که در این طرح شرکت داشتند توانستند دانش‌آموزان دارای مشکلات خاص را رد نمایند.

یکی از راه‌های کاهش این اثرات جانبی نابرابرساز پت‌ها، تعیین گروه‌های هدف است. محدود کردن پت‌ها به خانواده‌ها -همچنان که اکنون در میلواکی، کلوند، و دیگر شهرها این گونه است- احتمال زیادی دارد که برخی از عرضه‌کنندگان آموزش انتفاعی و غیرانتفاعی خصوصی با کیفیت را وارد بازار کند. اما برای دست یافتن به این هدف، ارزش پت‌ها به اندازه هزینه‌های سرانه مدارس دولتی برای هر دانش‌آموز و یا حتی بالاتر می‌بود به ویژه اگر تعداد پت‌ها بیشتر از توان مازاد مدرسه کاتولیک باشد.

ایده اولیه فریدمن این بود که مدارس خصوصی با نصف هزینه‌ای که در مدارس دولتی خرج می‌شود می‌توانند آموزش کیفی برابری ارائه دهند. عرضه‌کنندگان خصوصی حداقل به اندازه هزینه‌هایی که مدارس دولتی برای هر دانش‌آموز صرف می‌کنند شهریه مطالبه می‌نمایند و از پذیرش دانش‌آموزان نیازمند آموزش‌های خاص (دانش‌آموزان استثنائی) خودداری می‌کنند. حال سؤال اساسی این است که آیا قانون‌گذاران طرح‌های پت‌های که پت‌های بیشتری را به خانواده‌های کم درآمد و نه به خانواده‌های طبقه متوسط ارائه می‌کند تصویب خواهند کرد؟

این امر بازهم مشکل بهبود کیفیت آموزش را حتی برای آن دسته از دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمدی که قادرند وارد مدارس خصوصی شوند حل نخواهد نمود. داده‌های به دست آمده از شیلی بیان می‌دارد که حتی در بهترین موارد (مدارس) پانزده سال رقابت شدید موفقیت مدارس دولتی را تنها به میزان بسیار کمی افزایش داد.

۷-۲- خصوصی سازی آموزش در کلمبیا

اگرچه در سالهای اخیر کلمبیا از نظر اقتصادی و اجتماعی پیشرفت کرده است اما پیشرفتهای کشور به طور مساوی در کل کشور توزیع نشده است. نابرابریهای شدیدی تقریباً در تمام شاخصهای اجتماعی در مناطق آن وجود دارد. سرانه مخارج عمومی دانش آموزی در مقاطع آموزشی مختلف در ۱۹۹۰ با الگوی کلی کشورهای آمریکای لاتین هم اندازه است و چولگی آن به سمت خانواده‌هایی است که درآمد بالا دارند. در سال ۱۹۹۰، سرانه مخارج دانش آموزی برای آموزش ابتدایی ۶۲ دلار، برای متوسطه ۱۲۵ دلار، و برای آموزش عالی ۶۶۶ دلار بود. دانش‌آموزان خانواده‌های دارای درآمد بالا در آموزش متوسطه و عالی حضور بیشتری دارند. بنابراین، بخش زیادی از تخصیص منابع بخشهای ثروتمندتر جمعیت را بهره‌مند می‌سازد.

بخش خصوصی بخش غالب آموزش را تشکیل می‌دهد. برای مثال، در ۸۷ شهرداری که تحت پوشش طرح آزمایشی پته قرار دارند ۲۱۲۴ مدرسه متوسطه خصوصی هستند و ۱۲۴۸ مدرسه دولتی. دسترسی به مدارس دولتی برای خانواده‌های دارای درآمد بالا مشکل نیست. بیشتر این خانواده‌ها مدارس متوسطه خصوصی را ترجیح می‌دهند و مشتاق و قادر هستند که مخارج آن را بپردازند. از طرف دیگر، خانواده‌های فقیر حق انتخاب ندارند. مدارس متوسطه دولتی در مقایسه با مدارس ابتدایی از منابع و امکانات محدودی برخوردارند. اما هنگامی که دسترسی به آموزش دولتی ممکن نیست خانواده‌های فقیر با مشکل بزرگی مواجه‌اند. انتخاب دردناک این است که یا باید درآمد بی نهایت محدود خود را صرف آموزش متوسطه خصوصی کنند یا به کودکانشان اجازه رفتن به آموزش متوسطه را ندهند. حدود ۱۴ درصد دانش‌آموزان پایه پنجم دچار افت تحصیلی می‌شوند. بخشی از آنها اگر جایی در مدارس دولتی وجود داشت یا استطاعت پرداخت هزینه‌های آموزش خصوصی را داشتند به مدرسه می‌رفتند. در شهرداریهایی که دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد به مدارس متوسطه دولتی

دسترسی ندارند با خطر افت تحصیلی مواجه اند. بنابراین، برنامه پته‌های آموزشی به‌این دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا در مدارس خصوصی برگزیده که ظرفیت بیشتری دارند ثبت نام کنند. برنامه پته آموزشی در سال ۱۹۹۱ به عنوان بخشی از فرایند تمرکززدایی که در دهه ۱۹۸۰ آغاز شد افتتاح شد و در سال ۱۹۹۱ به بخشی از قانون جدید کلمبیا تبدیل گردید.

قانون جدید امکان رأی‌گیری از مقامات محلی را فراهم کرد و مسئولیت مدیریت مقامات محلی را در ۳۳ دپارتمان و قلمرو، و تقریباً در ۱۰۰۰ شهرداری روشن کرد. قانون دولت مرکزی را مجبور کرد سهم زیادی از منابع بودجه را به دولتهای منطقه‌ای و محلی انتقال دهد تا به پرداخت هزینه ارائه خدمات اجتماعی کمک کنند. دولت ملی نیز برای تحریک سرمایه‌گذاری محلی در خدمات اجتماعی که از نظر ملی اهمیت دارند در تأمین منابع مالی با مقامات محلی همکاری می‌کند. گسترش آموزش متوسطه و بهبود کیفیت آن در سطح شهرداری در استراتژی دولت جایگاه خاصی یافته است.

کلمبیا در سال ۱۹۹۲ یک برنامه پته آموزشی را برای آموزش متوسطه آغاز کرد. هدف این برنامه، افزایش نرخ گذر از دوره ابتدایی به آموزش متوسطه از طریق توجه به یکی از محدودیتهایی که دانش‌آموزان فقیر با آن مواجه بودند یعنی کمبود فضا در مدارس دولتی به ویژه در شهرهای بزرگ بود. این برنامه، هدف خود را از طریق بهره برداری از ظرفیت مدارس خصوصی انجام داد که تا آن زمان ۴۰ درصد دانش‌آموزان را ثبت نام می‌کردند. بعد از پنج سال از آغاز برنامه، بیش از یک پنجم شهرداریها در کشور و حدود ۲۰۰۰ مدرسه خصوصی درگیر طرح شدند و بیش از ۱۰۰ هزار دانش‌آموز متوسطه را مورد حمایت قرار دادند. بدون شک، این برنامه یکی از بزرگترین برنامه‌ها از این نوع در دنیا بوده است (کینگ^۱ و همکاران، ۱۹۹۷).

۱-۷-۲- ویژگی برنامه پته در کلمبیا

برنامه پته در کلمبیا بخشی از تحول ملی در این کشور است که در دهه ۱۹۸۰ آغاز و در ۱۹۹۱ یکپارچه شد. در این تحول ملی، قدرت از دولت مرکزی به مؤسسات محلی انتقال یافت و نقش بخش خصوصی در ارائه خدمات دولتی گسترش یافت. این موج تمرکززدایی، ارائه خدمات اجتماعی را نیز در بر گرفت. به شهرداریها مسئولیت مستقیم برای ساخت و نگهداری مدارس، و ارائه آموزش پایه داده شد. برنامه پته به عنوان بخشی از لایحه تمرکززدایی ۱۹۹۲ معرفی شد و در آن، اختیار تصمیم گیری و منابع مالی را مستقیماً به دیارتمانها و شهرداریها داد و مدارس استقلال بیشتری یافتند. در لایحه و برنامه پته، هدف دولت در زمینه گسترش ثبت نام دوره متوسطه تا پوشش کامل تا پایان قرن مورد حمایت قرار گرفت و فرصتهای بیشتری برای مشارکت بخش خصوصی فراهم کرد.

۲-۷-۲- مشارکت دولت مرکزی با دولت محلی

برنامه پته مشارکتی است بین دولت مرکزی و دولتهای محلی. شهرداریها ممکن است در این برنامه شرکت کنند یا نکنند. اگر شرکت کنند باید در تأمین منابع مالی پتهها مشارکت کنند. دولت مرکزی ۸۰ درصد هزینه پته را پرداخت می کند و شهرداریهای شرکت کننده در طرح ۲۰ درصد باقیمانده را می پردازند. شهرداریها باید تعداد پتههایی که تمایل دارند منابع مالی آنها را تأمین کنند تا حداکثر آنچه دولت مرکزی یا شعبات آن تنظیم کرده اند تعیین کنند. جنبه های ارتقاء، انتشار اطلاعات، و نظارت بر برنامه نیز به صورت مشترک بین مقامات مرکزی و محلی انجام می شود. شواهد ناقص و پراکنده ای وجود دارد که نشان می دهد ورود به برنامه نسبت به دستورات قانونی پیشنهاد شده از ساختمانهای کمتری برخوردار است. مکاتبات رسمی بین وزیر و دولتهای محلی نشان می دهد که در درون دیارتمانها مشورتهای زیادی در باره اینکه کدام شهرداریها در برنامه شرکت کنند وجود داشت. در موارد معینی دیارتمانها از طریق کمک به شهرداریها در پرداخت حق الزحمه یا تنظیم برنامه های

پته‌ای دیگر نقش مهمی ایفا می‌کردند. در مجموع، می‌توان گفت فرایند شرکت شهرداریها در برنامه ترکیبی از ترغیب، مشورت و گزینش بود. برغم وجود مسیرهای متعدد مشارکت، الگوهای نظام مندی را می‌توان یافت.

۳-۷-۲- شرایط لازم برای ورود به برنامه: مدرسه و دانش‌آموزان

برای شرکت در برنامه پته یک مدرسه خصوصی باید در منطقه شهرداری شرکت کننده در برنامه واقع شده باشند و مدرسه‌ای باشند که دارای مجوز ارائه یک برنامه علمی یا حرفه‌ای باشند. تمام مدارس باید اطلاعاتی را در باره نحوه ثبت نام و شهریه در زمان ورود فراهم کنند. برای کنترل کیفیت مدارس شرکت کننده در طرح، مدارس جدیدی که علاقه مند به ورود در برنامه هستند باید یک برنامه درسی سه ساله را ارائه دهند. از سال ۱۹۹۶ مشارکت فقط به مدارس غیرانتفاعی محدود شده بود.

دانش‌آموزان برای واجد شرایط بودن باید وارد پایه ششم شوند، زیر ۱۶ سال سن داشته باشند، مقیم یک محله فقیرنشین باشند، پذیرش ورود به یک دبیرستان شرکت کننده در برنامه را داشته باشند، و قبلاً در یک مدرسه ابتدایی حضور یافته باشند.

در طول فرآیند تقاضا برای پته، شواهد محکمی برای نشان دادن وضعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموز لازم است. تقریباً در تمام شهرداری‌های شرکت کننده، تقاضا برای پته بالغ بر عرضه بوده است. اگرچه داده‌های نظام مندی موجود نیست اما گفتگو با اداره محلی آیس تکس نشان می‌دهد از ۲۰ درصد (در اتلانتیکو) تا ۹۰ درصد (در آنتیوکوا) متقاضیان واجد شرایط یارانه دریافت کرده‌اند. در اکثر موارد تقاضای بیش از حد، از قرعه‌کشی برای انتخاب افراد ذینفع استفاده شده است اما در یک مورد در اداره آیس تکس برای گزینش، از دانش‌آموزانی که بیشترین صلاحیت علمی را داشته‌اند استفاده شده است.

کادر ۱-۲. شرایط شرکت دانش‌آموزان در برنامه پته

۱. دانش‌آموزان پایه ششم که در محله‌های فقیرنشین سکونت دارند و قبلاً در مدارس دولتی حضور داشته‌اند
۲. پته‌ها بعد از تکمیل هر سال تحصیلی تا زمان فارغ التحصیلی از مدرسه متوسطه تجدید می‌شوند. دانش‌آموزانی که در یک پایه تحصیلی رد می‌شوند به طور اتوماتیک از برنامه حذف می‌گردند
۳. در شرایطی که تقاضا برای پته بالغ بر عرضه باشد پته‌ها از طریق قرعه‌کشی تخصیص داده می‌شوند. از سال ۱۹۹۶ مشارکت به مدارس خصوصی محدود شده است نه مدارس انتفاعی.

۴-۷-۲- اجرای برنامه، هزینه‌ها و تأمین منابع مالی

برنامه پته را مؤسسه کلمبیایی اعتبار آموزش و پرورش و مهارت‌آموزی خارج از کشور به نام آیستکس مدیریت کرده است. این مؤسسه، یک مؤسسه بخش دولتی است که مسئولیت اصلی آن اجرای برنامه‌های مطالعاتی خارج از کشور است. آیستکس طی قراردادی با وزارت آموزش و پرورش در تعیین تعداد پته‌هایی که باید تأمین مالی شوند، تأیید رعایت شرایط مشارکت، و نظارت بر اجرای برنامه با شهرداری‌ها همکاری می‌کند.

دفتر مرکزی آیستکس در بوگوتا مسئولیت تعیین هنجارهای برنامه و تضمین رعایت آنها را برعهده دارد. به علاوه، مسئول تربیت کارکنان اداره‌های محلی در استفاده از نرم افزار تدوین شده در اداره مرکزی است که امکان‌پذیرترین تصادفی دانش‌آموزان را در صورت تقاضای بالغ بر پته‌ها فراهم می‌کند. هم‌چنین نظارت بر اسناد مدرسه و دانش‌آموزان، نگهداری اسناد ملی مربوط به هزینه‌ها و سطح پوشش را برعهده دارد. دفاتر منطقه‌ای آیستکس ۱۴ در سراسر کشور مسئول ارتقای برنامه در سطح محلی، استخدام کارکنان مدارس، گزینش دانش‌آموزان و اجرای نظارت در مدارس حداقل سه بار در سال هستند.

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۷۹

صندوق سرمایه‌گذاری اجتماعی کلمبیا تأمین منابع مالی برنامه را به صورت مرکزی اداره می‌کند. یک مدرسه شرکت کننده در طرح، بودجه پته را از طریق حساب بانکی تنظیم شده برای آنها در بانک مورتگیج مرکزی دریافت می‌کند. بانک ملی مورتگیج در سراسر کشور شعبه دارد. حسابها سه بار در سال بعد از اینکه مدرسه امضاهای دانش‌آموزان پته‌ای را ارائه داد تأیید می‌شوند. گزارشهای تأخیر در پرداخت رایج است. آیستکس برآورد کرده است که وقتی مدرسه فهرست دانش‌آموزان ثبت نام شده را ارسال می‌کند نزدیک به دو ماه طول می‌کشد تا مدرسه برای هر دانش‌آموز وجهی را دریافت کند.

فرایند پرداخت در وزارت دارایی آغاز می‌شود و به دپارتمان خزانه داری اجازه می‌دهد بودجه دولت مرکزی را برای صندوق سرمایه‌گذاری اجتماعی آزاد کند. این صندوق به نوبه خود تحت قوانین جدید آنها را به هیأت کنترل شهرداری انتقال می‌دهد. شهرداری باید بسیاری از جوانب بودجه بخش اجتماعی خود را مدیریت کند. سپس وقتی شهرداری سهم خود را از هزینه‌ها پرداخت کرد نماینده امین شهرداری میزان مناسبی را به حساب بانکی مدرسه واریز می‌کند.

پته برای پوشش مخارج نام نویسی یک ساله و ده قسط پرداختهای شهریه ماهیانه طراحی شده است. ارزش هر پته به شهریه رایج و حق الزحمه‌های ثبت نام در هر مدرسه بستگی دارد و حداکثر آن براساس این قیمت در هر سال تعیین می‌شود. حداکثر قیمت هر پته از حدود ۱۲۸ دلار در سال ۱۹۹۲ به ۱۷۷ دلار در ۱۹۹۶ رسید. سقف آن از طریق نرخ تورم ملی تعدیل می‌شود. این نرخ تورم به طور اتوماتیک ارزش تمام پته‌ها را بدون توجه به تغییرات واقعی پته در شهریه هر مدرسه تعدیل می‌کند.

۵-۷-۲- اندازه و میزان پوشش برنامه

برنامه در اواخر سال ۱۹۹۱ تدوین شد و در اوایل سال ۱۹۹۲ شروع شد. تا سال ۱۹۹۵، ۲۱۶ تا از ۱۰۶۷ شهرداری در کشور تصمیم گرفتند تا به برنامه ملحق

شوند و نزدیک به ۹۰ هزار دانش‌آموز از پته برای حضور در حدود ۱۸۰۰ مدرسه خصوصی استفاده نمودند. بیشتر مدارس شرکت کننده در طرح در شهرهای بزرگ هستند جایی که معمولاً مدارس خصوصی در آن متمرکز هستند. تعداد مدارس شرکت کننده در این مناطق تقریباً دو یا سه برابر تعداد مدارس متوسطه دولتی است. دو تا از بزرگترین شهرداریهای کلمبیا ۵۵ درصد دانش‌آموزان پته‌ای و ۶۲ درصد مدارس پته‌ای را در خود جای داده اند. در هر یک از این شهرها بیش از ۴۰ درصد مدارس خصوصی برای شرکت در برنامه اعلام آمادگی کرده بودند.

۶-۷-۲- کیفیت در مدارس تحت پوشش پته و مدارس غیر پته‌ای

سوالی که باید پاسخ داده شود این است که آیا پته‌های آموزشی به بهبود کیفیت در این مدارس منتهی شده است؟ باتوجه به نبود داده‌های کامل بعد از مشارکت در طرح پته، عملکرد دانش‌آموزان مدارس پته‌ای با دانش‌آموزان سایر مدارس در زمینه ریاضی و آزمون مرجع ملاک اسپانیایی مقایسه شده اند. این تستها را خدمات آزمون ملی کلمبیا بین دانش‌آموزان پایه‌های هفت و نه اجرا می‌کند. مقایسه بین دانش‌آموزان پته‌ای و مدارس دولتی از این جهت مهم است که اگر مدارس خصوصی آموزش کیفی تری را ارائه دهند کودکان فقیری که به آنها پته داده شده است بهره‌مند از کیفیت آموزش خواهند بود. نتایج آزمون نشان داد تفاوت معناداری بین میانگین سطح تسلط و مهارت دانش‌آموزان شرکت کننده در مدارس خصوصی و دانش‌آموزان مدارس دولتی در زمینه ریاضیات و زبان وجود ندارد. بنابراین، نگرانی در باره آموزش دارای کیفیت پایین مدارس پته به جا نیست. اما نتیجه دیگر این بود که نمره‌های دانش‌آموزان مدارس خصوصی شرکت کننده در طرح و دانش‌آموزان مدارس دولتی به طرز معناداری بدتر از دانش‌آموزان سایر مدارس خصوصی است.

به علاوه، نتایج پراکندگی نتایج آزمون را بین مدارس پته‌ای و غیرپته‌ای نشان داد. نتایج آزمون برای صدک پنجاهم (میانه)، صدک دهم (پایین ترین دهک) و صدک نودم (بالا ترین دهک) در مدارس پته‌ای نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان

پایین ترین دهک در مدارس پتهای ضعیفترین عملکرد را دارند، بدتر از دانش آموزان پایین ترین دهک در مدارس خصوصی غیر پتهای و دولتی نیستند و اینکه بهترین دانش آموزان آنها مساوی یا حتی بهتر از بهترین دانش آموزان مدارس دولتی هستند. به ویژه نتایج نشان می دهد:

■ به جز نتایج آزمون زبان در پایه هفتم، نتایج میانه برای مدارس پتهای تقریباً با مدارس دولتی یکی است بنابراین، شواهد حاصل از میانگینها را تأیید می کند. نتایج میانه برای مدارس خصوصی شرکت کننده تقریباً بالاتر از تمام مدارس دیگر است، به ویژه با توجه به نتایج پایه هفتم. برای پایه هفتم نتایج میانه برای مدارس پتهای و دولتی زیر صدک سی ام در مدارس خصوصی غیرشرکت کننده است. برای پایه نهم میانگین مدارس غیرشرکت کننده به طرز چشمگیری تعدیل شده است.

■ مقایسه دانش آموزان در پایتترین دهک در مدارس شرکت کننده در طرح و غیرشرکت کننده به ما امکان می دهد تا بر دانش آموزانی که نیاز به توجه بیشتر دارند متمرکز شویم. نتایج نشان داد که با توجه به نمرات پایه نهم، در آزمون زبان دانش آموزان پایین ترین دهک در مدارس پته به خوبی با دانش آموزان مدارس دولتی و سایر مدارس خصوصی قابل مقایسه هستند. و به نظر می رسد که بدتر از دانش آموزان در پایین ترین دهک در سایر مدارس خصوصی در آزمون ریاضی نیستند. با توجه به نمرات ریاضی پایه نهم، دانش آموزان در پایین ترین دهک در مدارس پتهای حتی با دانش آموزان سایر مدارس خصوصی قابل مقایسه هستند و بسیار بهتر از دانش آموزان مدارس دولتی می باشند.

■ مقایسه دروندادهای مدارس پتهای با سایر مدارس نشان می دهد که نسبت شاگرد به معلم که شاخص مهمی در کیفیت مدرسه است در مدارس شرکت کننده و مدارس دولتی یکسان می باشد اما به طرز معناداری در مدارس غیرشرکت کننده پایتتر از سایر مدارس است. این موضوع با نتایج حاصل از نمرات آزمون سازگاری دارد.

■ متوسط اندازه کلاس در مدارس شرکت کننده کمی بزرگتر است اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست.

■ با توجه به زیرساختهای مدرسه، مدارس خصوصی به ویژه مدارس غیرشرکت کننده بهتر از مدارس دولتی هستند.

در نتیجه، برنامه پته آموزشی از نظر طراحی، دانش آموزان فقیری را که تاکنون در مدارس دولتی بوده اند مورد هدف قرار داده است و مدعی است که پته آموزشی یارانه خالص ثروتمندان به فقر است، برای رهایی از مدارس پرجمعیت دولتی و نه جایگزین کردن آنها طراحی شده است و هدف اصلی آن افزایش ثبات نام خالص بدون فداکردن کیفیت است. منطق زیربنایی برنامه این بود که مدارس خصوصی ممکن است فرصتهایی را به صورت ارزانتر و سریعتر برای کودکانی فراهم کنند که قادر نیستند در هر مدرسه متوسطه دیگری با توجه به محدودیت فضای مدارس دولتی ثبت نام کنند.

برنامه پته آموزشی کلمبیا نشان می دهد دولت توانسته است مدارس خصوصی را برای کاهش فشارها و محدودیتهای فضا که مانع ثبت نام فارغ التحصیلان فقیر دوره ابتدایی در متوسطه شده بود به نحو موثری تجهیز کند، و در پایان پنج سال برنامه برای بیش از ۱۰۰ هزار دانش آموز خانواده فقیر سراسر کشور یارانه پرداخت کند. هزینه برنامه برای ذینفعان حدود ۷۷ درصد هزینه واحد آموزش متوسطه دولتی بود (با برآورد محافظه کارانه هزینه آموزش متوسطه دولتی).

۷-۷-۲- نتایج ارزشیابی برنامه پته آموزشی کلمبیا

نتایج مطلوب

۱. افزایش میزان ارائه آموزش: پژوهش های بانک جهانی نشان داد که برنامه پته آموزشی کلمبیا توانست مدارس خصوصی را تجهیز کند تا محدودیتهای مکانی مدارس دولتی را برای ثبت نام فارغ التحصیلان خانواده های کم درآمد مدارس ابتدایی در مدارس متوسطه کاهش دهد. شواهد نشان می دهد تعداد دانش آموزانی

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۱۸۳

که پته دریافت می‌کنند از ۴۹۵۷۳ در سال ۱۹۹۲ به ۱۰۰۰۰۰ در ۱۹۹۷ افزایش یافت.

۲. مشارکت فعال شهرداریها: برنامه با موفقیت مشارکت فعال شهرداریها را جذب کرد. در سال ۱۹۹۲، تعداد شهرداریهایی که در برنامه شرکت کردند ۷۸ بود در حالیکه در سال ۱۹۹۷، در کل ۲۱۶ شهرداری در برنامه شرکت کردند. تصمیم شهرداری برای مشارکت منوط بود به الف) عرضه نسبی فضاهای مدرسه متوسطه دولتی و خصوصی ب) تعداد دانش‌آموزانی که در مقطع ابتدایی ثبت نام کرده بودند که انعکاسی از تقاضای بالقوه برای آموزش متوسطه بود، و نیاز به افزایش ظرفیت مقطع متوسطه.

۳. در کل، شهرداریهای شهری بزرگ با تعداد بیشتر دانش‌آموزان ابتدایی، ظرفیت مدارس دولتی محدودتر، و ظرفیت بیشتر مدارس خصوصی موجود بیشتر در برنامه شرکت کردند.

۴. مشارکت فعال مدارس متوسطه خصوصی با شهریه‌ای نزدیک به حداکثر ارزش پته آموزشی: پژوهش‌ها نشان داد مدرسی که شهریه‌ای بالاتر از حداکثر ارزش پته آموزشی می‌گرفتند تمایل به مشارکت در برنامه پته آموزشی کلمبیا داشتند. اما آنهایی که شهریه شان بالاتر از حداکثر ارزش پته بود و آنهایی که شهریه خیلی پایین داشتند معمولاً در برنامه شرکت نکردند. تا جاییکه بین شهریه و کیفیت مدرسه رابطه وجود داشت دانش‌آموزان ممکن است استفاده از پته را در مدارس کیفی تر ترجیح دهند.

۵. عدم استفاده از روش گلچین کردن: هنگامی که تقاضا برای پته‌های آموزشی بیشتر از پته‌های تعیین شده بود برای گزینش بهره‌مندان از برنامه از روش تصادفی استفاده شد. این روش از گلچین کردن جلوگیری کرد.

۶. کیفیت قابل مقایسه مدارس متوسطه خصوصی شرکت کننده در برنامه: از آنجایی که پته آموزشی امکان پرداخت شهریه در تمام مدارس خصوصی را برای والدین فقیر فراهم نکرد نگرانی نسبت به برنامه پته در بین مدرسی که شهریه

کمتری دریافت می‌کردند وجود داشت. این نگرانی وجود داشت که این امر بر کیفیت آموزش این گونه مدارس اثر بگذارد. اما مقایسه نمرات آزمونهای پیشرفت تحصیلی در ریاضی و زبان نشان داد که به طور متوسط دانش‌آموزانی که در مدارس پته‌ای شرکت کردند حداقل به اندازه دانش‌آموزان مدارس دولتی خوب عمل می‌کردند. به عبارت دیگر، برای حدود دو سوم هزینه هر شاگرد مدرسه دولتی، دولت توانست به دانش‌آموزان فقیر آموزش متوسطه‌ای ارائه دهد که کیفیتی معادل مدارس دولتی داشتند. مقایسه هم چنین نشان داد که دانش‌آموزان در پایین‌ترین دهک عملکردی در مدارس پته، که پایین‌ترین عملکرد را نشان دادند بدتر از دانش‌آموزانی نبودند که در پایین‌ترین دهک مدارس دولتی و خصوصی غیرشرکت‌کننده در طرح قرار داشتند. و اینکه بهترین دانش‌آموزان پته هم‌تراز بهترین دانش‌آموزان در مدارس دولتی بودند. این بدین علت بود که دانش‌آموزانی که رد می‌شدند شرایط استفاده از پته را از دست می‌دادند. در واقع، مطالعات نشان داد که دانش‌آموزان پته دستیابی آموزشی بالاتری داشتند.

سایر یافته‌ها

۱. براساس نظر انگریس و همکاران (۲۰۰۱) مدارس خصوصی متوسطه ممتاز (استعدادهای درخشان) تمایل نداشتند برنامه پته آموزشی کلمبیا را انتخاب کنند. سه دلیل برای این امر در نظر گرفته شده است: الف) بیشتر مدارس ممتاز میلی به تعامل با بوروکراسی در آستکس نداشتند، ب) ارزش پته آموزشی برای پوشش شهریه کافی نبود، ج) برخی از این مدارس ممکن است دورنمای نفوذ دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد را نامطلوب در نظر بگیرند.

۲. طرح پته در کلمبیا به گونه‌ای بود که از بسیاری از انتقادات وارده به سایر برنامه‌های پته مبرا بود، به این دلیل که اولاً، فقط فقرا از برنامه استفاده می‌کردند و ارزشیابی برنامه حداقل در شهر بوگوتا نشان داد برنامه توانسته است به ذینفعان مورد نظرش برسد. دوم اینکه، چون مدارس دولتی پرجمعیت بودند این پیش فرض وجود داشت که مازاد ظرفیت در مدارس خصوصی وجود داشته باشد. این

برنامه وسیله‌ای برای گسترش ثبت نام آموزش متوسطه با هزینه نسبتاً کم، و کاهش فشار ثبت نام در مدارس دولتی بود. سوم اینکه، از طریق تشویق ارائه آموزش بیشتر بدون یارانه مدارس خاص والدین را قادر به انتخاب مدرسه نماید. چهارم اینکه، اجرای برنامه نسبتاً ساده و سریع بود، چون هدف خصوصی کردن آموزش دولتی فعلی نبود بلکه گسترش آموزش متوسطه برای فرزندان خانواده‌های کم درآمد بود. پنجم اینکه، دانش‌آموزان پته در نتیجه کاهش تکرار پایه، از دستیابی آموزشی بالاتری بهره‌مند شدند. اما یکی از نارساییهای برنامه این بود که ارزش پته ناکافی بود و نتوانست با نرخ تورم همگام شود.

۸-۲- خصوصی سازی آموزش در هلند

نظام آموزشی هلند سیاست آموزشی متمرکز، و اداره و سرپرستی غیرمتمرکز مدارس را در هم آمیخته است. کنترل مرکزی هم در خصوص مدارس دولتی و هم در مورد مدارس خصوصی اعمال می‌شود. مقامات رسمی شهرداری، مرجع محلی ذی صلاح برای تمامی مدارس موجود در ناحیه می‌باشند. تمامی مدارس را یک مرجع ذی صلاح (هیئت امنای مدرسه) که قانون تأیید کرده است اداره می‌کنند. هیئت امنای مدرسه مسئول اجرای قوانین و مقررات در مدارس می‌باشد.

در هلند، آموزش دوره ابتدایی و متوسطه به طور کامل رایگان است از این رو، هیچ مانع مالی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود ندارد. نظام آموزشی هلند نمونه بارز یک نظام آموزشی مشتری محور است چون از طریق پرداخت هزینه های آموزش، به والدین و فرزندان این امکان را می‌دهد تا از بین مدارس مختلف دولتی و غیردولتی (فرقه‌ای و غیرفرقه‌ای) مدرسه دلخواه خود را انتخاب کنند و در صورت نارضایتی از کیفیت مدرسه به راحتی به مدرسه دیگری انتقال یابند.

یکی از ویژگی‌های اصلی نظام آموزشی هلند که ماده ۲۳ قانون آن را تضمین کرده است آزادی آموزش و پرورش است. یعنی آزادی تأسیس مدارس، سازماندهی تدریس در مدارس، و تعیین اصول آموزشی. این بدین معناست که

افرادی که در هلند زندگی می‌کنند حق دارند براساس باورهای آموزشی، ایدئولوژیکی و مذهبی خودشان مدارس را تأسیس کنند و منابع مالی آن را دولت تأمین کند. نتیجه این حق قانونی این است که مدارس هلند از لحاظ دیدگاههای مذهبی و ایدئولوژیکی با یکدیگر متفاوت هستند. نظام آموزشی هلند از سال ۱۹۱۷ در پی جنبشی به نام «جنبش مدارس برای والدین» به نحو مؤثری تمرکززدای و تقاضا محور شده، و خصوصی سازی در آموزش را آغاز کرده است. در این نظام آموزشی، والدین از آزادی واقعی آموزش برخوردارند چرا که می‌توانند هر نوع مدرسه‌ای را که تمایل دارند برای فرزندانشان انتخاب نمایند، این در حالی است که دولت بخش اعظم هزینه‌ها را پرداخت می‌نماید. طبق قانون هلند، دولت اجازه مداخله در فرایند و مدیریت آموزش را ندارد و مدارس خودشان در باره روشهای تدریس، کتابهای درسی و مواد آموزشی تصمیم می‌گیرند و در استخدام کارکنان به شرط رعایت حقوق و دستمزد و مدرک معلمان آزاد هستند

۱-۸-۲- انواع مدارس و اداره کنندگان آنها

تقریباً ۷۰ درصد مدارس هلند را هیأت‌های آموزشی خصوصی اداره می‌کنند. دولت هزینه مدارس دولتی و خصوصی را به طور مساوی تأمین می‌کند. این ساختار تأمین مالی مساوی به والدین امکان داده است تا فرصت انتخاب مدرسه‌ای که با سلیقه شان هماهنگی دارد داشته باشند. بیشتر کودکان در هلند (بیش از دو سوم) به مدارس خصوصی می‌روند و روند ۱۵۰ سال گذشته نشان دهنده گسترش روزافزون این بخش است. اداره این مدارس بر عهده یک انجمن، بنیاد یا هیئت امنای کلیسا می‌باشد. هیئت امنای مدرسه که مرجع ذی صلاح مدارس خصوصی است این مدارس را اداره می‌کند.

در این میان، بنیادها، رایج ترین مرجع اداره کننده مدارس است. در هلند بیشتر مدارس از نوع وابسته به کلیسای کاتولیک رم یا پروتستان بوده، اما مدارس یهودی، اسلامی، هندو و اومانیست نیز وجود دارند. علاوه بر این، مدارس غیرفرقه‌ای

خصوصی نیز وجود دارند که یک انجمن یا بنیاد آنها را اداره می‌کند، اما مذهب یا ایدئولوژی خاصی را ترویج نمی‌کنند. مدارس متعددی که به شکل خصوصی اداره می‌شوند، همانند برخی از مدارس دولتی، شیوه آموزش خویش را براساس اصول آموزشی ویژه‌ای چون اصول ماریا منتسوری قرار می‌دهند. برخلاف مدارس که به صورت دولتی اداره می‌شوند- و باید تمام دانش‌آموزان را بپذیرند- مدارس خصوصی غالباً هنگامی که ظرفیتشان محدود باشد یا دانش‌آموزان اصول مذهبی مربوط به آن مدرسه را نپذیرند می‌توانند برای پذیرش دانش‌آموزان معیارهایی را اعمال نمایند. با این حال، بیشتر مدارس خصوصی در عمل از سیاستهای پذیرش غیر بازدارنده پیروی می‌کنند. در کشور هلند، برغم وجود آزادی انتخاب و تنوع عرضه آموزش، نخبه گرایی قابل ملاحظه‌ای در بخش آموزش وجود ندارد.

گرچه بیشتر مدارس غیردولتی، ماهیتی مذهبی دارند، اما بسیاری از مدارس مذهبی به مدارس بین فرقه‌ای مبدل شده اند. برای نمونه، بسیاری از مدارس کاتولیک در حال پاسخ گویی به نیازهای گروه‌های غیرکاتولیک و حتی غیرمسیحی می‌باشند (اسمیت، ۲۰۰۱). در واقع، نظام آموزشی هلند امکان تأسیس مدارس مبتنی بر هویتها و حتی مذاهب مختلف را فراهم آورده و آن را تشویق نموده است. برآورد شده است که ۸۶ درصد از والدین مدارس مطلوب خویش را انتخاب کرده باشند. علاوه بر این، اگرچه والدین آزادند در هر نقطه‌ای از شهر محل سکونت خویش یا هر نقطه از کشور مدرسه دلخواه خویش را برگزینند- چرا که در این خصوص با هیچ محدودیتی روبرو نیستند- فاصله مکانی مانع عمده انتخاب آموزش به حساب می‌آید. همچنین زمانی که مدارس تأسیس می‌شوند، ۵۰ درصد از والدین تحت تأثیر مذهب یا فلسفه قرار می‌گیرند. در پیمایشی دیگر این موضوع گزارش شده است که بخش عمده‌ای از والدین فقط به خاطر آموزش از تأسیس مدارس جدید طرفداری می‌کنند. این بدان معناست که والدین می‌خواهند بر برنامه آموزشی تأثیر بگذارند.

۲-۸-۲- تأمین منابع مالی آموزش در هلند

بودجه به دانش‌آموزان بستگی دارد و هر یک از مدارس در ازای هر دانش‌آموز ثبت نامی، مبلغی معادل هزینه سرانه تحصیل در مدرسه دولتی را دریافت می‌دارند. مدرسه‌ای که این بودجه‌ها را دریافت می‌کند ملزم است حقوق معلمان و سایر مخارج را به هر میزان که هست تأمین نماید. مدارس خصوصی می‌توانند این بودجه را از طریق مطالبه شهریه‌های اضافی تکمیل نمایند و این کار را انجام می‌دهند، اما این حق بسیار محدود می‌باشد. مدارس وابسته به شهرداری در طول دوازده سال تحصیل اجباری، شهریه ناچیزی را مطالبه می‌کنند.

دولت مرکزی بخش عمده هزینه‌ها را پرداخت می‌کند. دولت محلی از آزادی عمل محدودی برخوردار است. هزینه‌های پرسنلی برحسب تعداد دانش‌آموزان و نیز هزینه‌های اداره و جذب کارکنان تکمیلی تأمین می‌شود. شهرداریها مخارج مربوط به ساختمانها را تأمین کرده، همچنین تدریس زبانهای اقلیت را سازماندهی نموده و هزینه آن را پرداخت می‌نمایند. دستمزدها بر مقیاسهای ثابتی استوارند که سطح تحصیلات و تجربه را مد نظر قرار می‌دهند. تعداد معلمان که یک مدرسه باید داشته باشد به تعداد دانش‌آموزان آن مدرسه بستگی دارد طبق برنامه، نسبت تقریبی دانش‌آموز به معلم برای سنین ۴ تا ۷ سال بیست به یک، و برای کودکان بزرگتر در مقطع ابتدایی ۲۷ به یک می‌باشد. در صورتی که تعداد زیادی از کودکان خانواده‌های محروم در مدرسه حضور یابند هزینه مربوط به پرسنل اضافی پرداخت می‌شود. در حال حاضر ۸۰ تا ۹۰ درصد از کل هزینه‌های مدارس به دستمزد معلمان اختصاص می‌یابد و این امر بخش عمده تصمیمات بودجه‌ای را مستقیماً به عهده دولت مرکزی می‌گذارد.

شهرداری ساختمان مدارس ابتدایی دولتی و خصوصی را تأمین می‌کند - اما بازپرداخت هزینه‌های استهلاک ناشی از بهره‌برداری یا اجاره برعهده دولت مرکزی می‌باشد. میزان ناچیزی از بودجه برای هزینه‌های جاری (عملیاتی) باقی می‌ماند که امکان دارد مدرسه آن را براساس اختیار خود به فعالیتی از میان اموری نظیر

نگهداری، نظافت، گرمایش، کتابخانه‌ها و وسایل کمک آموزشی اختصاص دهد. مبلغ کل به طور مجزا توسط هر یک از شهرداریها تعیین می‌گردد که می‌بایست مبلغ سرانه یکسانی که معمولاً حدود ۲۰۰ دلار می‌باشد را برای تمامی مدارس دولتی و خصوصی فراهم آورد.

رویه تأمین بودجه در مقطع متوسطه تا حدودی متفاوت است. شهرداری مستقیماً تمامی حقوق معلمان و مخارج ساختمانی را پوشش می‌دهد. به علاوه، مدارس وابسته به شهرداری و مدارس خصوصی عام در مقطع متوسطه که مشمول برنامه سه ساله وزیر آموزش و پرورش می‌شوند، سرانه بودجه اختیاری یکسانی را دریافت می‌دارند.

در حال حاضر، در آموزش متوسطه، پرداخت مبلغ بودجه به طور یکجا امری رایج و مرسوم می‌باشد. در گذشته، پیش از سال ۱۹۹۶، هزینه‌های مدارس به طور تدریجی بازپرداخت می‌شد. همزمان با سال ۲۰۰۴، پرداخت مبلغ بودجه به طور یکجا در آموزش دوره ابتدایی نیز مورد استفاده قرار گرفت، اما از آنجا که برخی از مدارس بسیار کوچک هستند طرحهایی در دست است تا ادغام هیئت امنای مدارس براساس یک مبنای اختیاری ترغیب شود. این سیستم به مدارس آزادی عمل می‌دهد تا منابع را آن گونه که از نظر آنها به جا و مناسب است بکار گیرند (کارستن و میجر^۱، ۱۹۹۹) تنها اموری از قبیل قوانین استخدامی، صلاحیتها، حقوق و شرایط معلم (که تمرکززدایی آن شروع شد) و معیارهای ساختمانی هستند که آزادی عمل مدرسه را محدود می‌کنند. مکانیزمهای جدید تأمین مالی جهت کنترل و هزینه‌های ملی طراحی گردید. در سطح مدارس فنی و حرفه‌ای، پرداخت مبلغ بودجه به طور یکجا، به ادغامهای بیشتر و ایجاد هیأت امنای بزرگتر مدرسه‌ای انجامید. مطالعه‌ای پیرامون تأثیر مبالغی که به شکل یکجا پرداخت می‌شود در سطح مدارس فنی و حرفه‌ای نشاندهنده لزوم احتیاط در مدارس ضعیف است که ممکن است قادر به پرداخت هزینه‌های واقعی نباشند. مدارس ضعیف در تلاش اند تا

1. Karesten & Meijer

هزینه‌ها را از طریق بهبود کارایی نظیر شیوه‌های جامع‌تر تدریس کاهش دهند. تأمین مالی دولتی، مقررات مفصلی دارد. در گذشته مدارس می‌بایست صورت حساب مخارج را نگهداری می‌کردند، مسئولیت محدودی داشتند، با تأمین مالی باز و سیستم حقوقی دشواری مواجه بودند و نمی‌توانستند بودجه مدارس را مجدداً تخصیص دهند. در حال حاضر، در عین حال که بودجه اصلی همان است، مدارس با معیارهایی آسانتر، مقررات محدود و مسئولیت بیشتر مواجه اند، می‌توانند بودجه را تغییر دهند و سیستم پرداخت حقوق ساده تر شده است. مدارس ملزم هستند گزارش سالانه‌ای از صورت حساب هایشان که به تایید حسابرسان رسیده باشد ارائه دهند. اعتبارات مالی بدون قید و شرط به هیأت امنای مدرسه واگذار می‌گردد که به نحو قابل ملاحظه‌ای آزاد هستند و می‌توانند بودجه‌ها را به مدارس تحت نظارت همان هیأت امناء، و یا هیأت امنای دیگری انتقال دهد. وزارتخانه در یک طرح سالانه، فهرستی از مدارس که واجد شرایط لازم برای دریافت بودجه هستند تهیه می‌کند.

پرداخت بودجه به شکل یکجا به هیأت امنای مدرسه‌ای که دانش‌آموزان بیشتری دارد، به لحاظ مالی قدرت مانور بیشتری می‌دهد. در مقابل، مدارس کوچک با دشواری‌ها و مشکلاتی مواجه اند. از این رو، راه حل این مشکل در داشتن هیأت های امنای مدرسه با اعضای بیشتر نهفته است. در گذشته که نظام آموزشی هلند دارای مدارس کوچک متعددی بود به عنوان یک نظام آموزشی پرهزینه به حساب می‌آمد. به عنوان مثال، در سال ۱۹۸۷ برآورد شد که وجود مدارس کوچک متعدد برای دولت هزینه اضافی معادل ۳۰۰ میلیون دلار را در پی داشت. با این حال، هنوز هم ممکن است مدارس خصوصی کارآتر و مفیدتر باشند، چرا که این مدارس آزادند تا برای تأمین خدمات موردنیاز با قیمت مناسب با فروشندگان مختلفی ملاقات کنند (دراونکرز^۱ ۱۹۹۵). در حالی که از اواخر دهه ۱۹۸۰ تعداد مدارس به سرعت کاهش یافت، تعداد آن‌ها در نیمه دوم دهه ۱۹۹۰ کاهشی آرام داشت و از

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۹۱

رقم ۸۳۷۵ در سال های ۹۷ - ۱۹۹۶ به رقم ۸۲۰۷ در سال های ۲۰۰۱ - ۲۰۰۲ رسید اما تعداد هیئت های امنای مدارس که بودجه ها عملاً به سوی آنها گسیل می شد با سرعت بسیار کمتری کاهش یافت، و از رقم ۳۱۱۶ به تعداد ۲۰۷۸ رسید. بنابراین، به طور میانگین در سال ۱۹۹۶ هر سه مدرسه تحت نظر یک هیئت امنا قرار داشت و در سال ۲۰۰۰ به ازای هر هیات امنا ۴ مدرسه موجود بود (وزارت آموزش، فرهنگ و علوم هلند، ۲۰۰۲). هیئت امنای مدارس می توانند یک یا چند مدرسه را اداره نمایند.

در هلند آموزش اجباری - ده ساله نخست تحصیل - رایگان می باشد. دولت هلند در مقطع متوسطه به ازای هر دانش آموز مبلغ ۵۳۰۴ دلار پرداخت می کند. این مبلغ بسیار کمتر از میانگین متوسط پرداختی کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی می باشد. والدین نیز ملزم هستند مبلغ خاصی را جهت خرید کتابهای درسی، نوشت افزار، کتابهای تمرین، گردشهای علمی و مانند اینها بپردازند. مدارس ممکن است از والدین بخواهند در هزینه فعالیتهای ویژه ای مشارکت کنند. این کمک والدین اختیاری و داوطلبانه است. در صورتی که والدین قادر به پرداخت هزینه نباشند یا تمایلی به این کار نداشته باشند، مدرسه نمی تواند از پذیرش فرزند آنها سر باز زند، اما چنانچه والدین مبلغی را پرداخت نکنند امکان دارد که فرزند آنها از فعالیتهای خاصی محروم شود. به مجرد اینکه پذیرش یک کودک در یک مدرسه قطعی و محرز گردید انعقاد قراردادی مکتوب میان مدرسه و والدین ضروری است که بیان می دارد کمک والدین برای چه امری مورد استفاده قرار می گیرد و در صورتی که این مبلغ بطور کامل پرداخت نگردد چه عواقبی را در پی خواهد داشت. میزان این کمکها از مدرسه های به مدرسه دیگر متغیر است. شهریه های خصوصی هنوز هم منبع ناچیزی برای تأمین مالی می باشند.

مدارس خصوصی در تمامی سطوح سنی مجاز هستند تا شهریه هایی برای تسهیلات آموزشی (نظیر کتابخانه ها و استخرهای شنا) و نه صرفاً برای آموزش مطالبه نمایند. شهریه ها دامنه ای از ۵ تا چندین هزار دلار را در بر می گیرند. اگرچه

کمکهای والدین جایز شمرده می‌شود، اما نمی‌توان خانواده‌ها را به خاطر عدم کمک به مدرسه از ورود به مدرسه محروم نمود. مدارس در قبال نحوه مصرف کمکهای والدین کاملاً مسئول می‌باشند. معمولاً میزان این کمکها در مدارس خصوصی بیشتر است. سایر حمایتها و کمکهای خصوصی مجاز است، اما هیچ نوع تبلیغ در مواد خواندنی یا نفوذ بر محتوای تدریس در عوض این کمکها پذیرفتنی نیست و مدارس نباید به حمایت کنندگان وابسته شود. برای توجه به محرومیتها از یک فرمول معتبر تأمین مالی استفاده می‌شود. مدارس ابتدایی اعتبارات بیشتری را برای دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های محروم دریافت می‌دارند. به علاوه، برای مدرسی که در نواحی و حوزه‌هایی که خانواده‌های محروم بیشتری را در خود جای داده است واقع شده اند، بودجه‌های اضافی در نظر گرفته می‌شود. برای دانش‌آموزان متعلق به یکی از اقلیت های قومی مبلغی معادل ۱/۹ برابر میزان پرداخت شده برای کودکان نواحی برخوردار پرداخت می‌شود. کودکان بومی محروم مبلغی معادل ۱/۲۵ برابر مبلغ پایه را دریافت می‌دارند.

۳-۸-۲- پاسخگویی مدارس و افشای نتایج پیشرفت تحصیلی

در حال حاضر، براساس سیاستهای دولت، مدارس ملزم هستند اطلاعات خود را برای عموم منتشر کنند. چند سال پیش، روزنامه ترو^۱ به دلیل حق انتشار نتایج اداره بازرسی آموزش و پرورش به دادگاه احضار شد. در ۱۹۹۷، فروش کل نسخه های این روزنامه فقط در مدت چند ساعت، به دلیل انتشار واقعیت مدارس نشان دهنده تقاضای زیاد برای کسب اطلاعات در باره کیفیت مدرسه بود. نتایج مربوط به عملکرد مدارس یکبار دیگر در ۱۳ اکتبر ۲۰۰۱ در صفحه اول همین روزنامه منتشر شد. یک مطالعه پیمایشی در سال ۱۹۹۸ گزارش کرد که ۹۱ درصد پاسخ دهندگان معتقد بودند که گزارش اداره بازرسی در باره مدارس باید به اطلاع عموم رسانده شود. این در حالی بود که زمانی باور بر این بود که والدین نمی‌خواهند داده های

1. Trouw

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۱۹۳

مربوط به نتیجه امتحانات مدارس منتشر شود (لوئیس و ونولزان^۱، ۱۹۹۱ به نقل از پاترینوس^۲ ۲۰۰۲).

از زمان انتشار نتایج جدول مسابقات، اداره بازرسی آموزش و پرورش نتایج پیشرفت مدارس را به صورت گزارشهایی روی وب سایت خود به صورت مشروح منتشر می‌کند. اداره بازرسی آموزش و پرورش بر کیفیت آموزش و پرورش نظارت می‌کند. تقریباً ۲۰۰ بازرس در هر سال بیش از ۱۰ هزار بازدید از مدارس به عمل می‌آورند. بازرسان روشهای تدریس را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دهند. این اداره هر ساله حدود ۲۵ گزارش از جمله گزارش سالانه آموزش و پرورش را به وزیر، وزرای امور خارجه و مجلس ارسال می‌کند. کارنامه های مدارس تضمین می‌کند که اطلاعات مربوط به کیفیت آموزش در مدارس در دسترس عموم قرار دارد. در صورت پایین بودن کیفیت، از نتایج گزارشهای بازرسی برای اخطار دادن به مدارس استفاده می‌شود و هنگامی که مدارس عملکرد خود را بهبود نمی‌بخشند وزارت آموزش و پرورش وارد عمل می‌شود و حتی ممکن است به بسته شدن مدرسه منجر شود (وزارت آموزش و پرورش، فرهنگ و علوم هلند، ۱۹۹۹ به نقل از پاترینوس ۲۰۰۲)

تأمین منابع مالی توسط دولت نیز مقررات مفصلی دارد. مدارس برای دریافت این منابع، ملزم هستند گزارش سالانه از صورت حساب هایشان را که به تایید حسابرسان رسیده باشد ارائه دهند. اعتبارات مالی بدون قید و شرط به هیئت امنای مدرسه واگذار می‌شود. آنها از آزادی زیادی برخوردارند و می‌توانند بودجه ها را به مدارس تحت نظارت همان هیئت امناء، و یا هیئت امنای دیگری انتقال دهند. وزارتخانه هر ساله فهرستی از مدارس واجد شرایط لازم برای دریافت بودجه را تدوین و ارائه می‌نماید.

اگرچه آزادی سازماندهی تدریس به این معناست که مدارس آزادند تا نحوه تدریس خود را تعیین کنند اما وزارت آموزش، فرهنگ، و علوم استانداردهایی را در ارتباط با کیفیت آموزش اعمال می‌کند. این استانداردها، موضوعاتی را که باید آموزش

1. Louis and van Velzen

2. Patrinos

داده شود، اهدافی که باید حاصل شوند و محتوای آزمون های ملی را مشخص می نمایند. قوانینی نیز در باره تعداد دوره های تدریس در هر سال، تربیت معلم و صلاحیتهای تدریس، حق والدین و دانش آموزان برای ابراز نظر در موضوعات مدرسه، و برنامه ریزی و گزارش الزامات مدرسه نیز قواعدی وجود دارد.

با توجه به اینکه مدارس از آزادی قابل ملاحظه ای در خصوص انتخاب کتابهای درسی، مواد آموزشی و شیوه مدیریت امور مربوط به خویش برخوردارند وزیر آموزش و پرورش به بازرسان آموزشی مسئولیت داده است بر شیوه ای که مدارس طبق آن وظایف و مسئولیت های خویش را به انجام می رسانند نظارت داشته باشند.

۴-۸-۲- مقایسه عملکرد مدارس خصوصی با مدارس دولتی

پژوهشهای مختلف (دیجکسترا، درانکرز و کارستن^۱، ۲۰۰۱) حاکی از آن است که مدارس غیردولتی (مستقل) عملکردی بهتر از مدارس دولتی داشته اند و کیفیت در مدارس خصوصی به ویژه مدارس متوسطه پروتستان و کاتولیک بالاتر است (درانکر ۱۹۹۵ به نقل از پاترینوس، ۲۰۰۲، لوین ۲۰۰۲).

همچنین، ارزشیابی نظام آموزشی در هلند نتایج مثبتی را در خصوص آزادی انتخاب و اثربخشی تحصیلی نشان می دهد، و هیچ گونه نابرابری یا فقدان انسجام اجتماعی مشاهده نمی شود (پاترینوس ۲۰۰۲، والفورد ۲۰۰۰ به نقل از بلفیلد و لوین ۲۰۰۲). هشتاد و شش درصد والدین گزارش کرده اند که توانسته اند مدرسه ای را انتخاب کنند که نیازهایشان را برآورده می کند. در پیمایش دیگری گزارش شده است که بخش قابل توجهی از والدین هنگام ایجاد مدارس جدید، اصول و روش آموزشی موردعلاقه خود را دلیل اصلی راه اندازی مدارس جدید عنوان کرده اند. هلند در مقایسه آزمونهای بین المللی هم خوب عمل کرده است و شواهدی وجود دارد که نشان می دهد مدارس کاتولیک از مدارس دولتی بهتر عمل کرده اند و برای دانش آموزانشان ارزش آموزشی بیشتری دارند (لوین ۲۰۰۲).

1. Dijkstra, Dronkers and Karsten

دانش‌آموزان هلندی در آزمونهای پیشرفت تحصیلی بین‌المللی مانند سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم^۱ (تیمس) نتیجه خوبی کسب کرده‌اند. در واقع، هلند یک از موفقترین کشورهای جهان بود. در هر دو موضوع درسی در هر دو سال نمره هلند نزدیک به برترین کشور بود. به علاوه، نتیجه موفقیت در ریاضیات و علوم در سالهای آخر دبیرستان که در سال ۱۹۹۵ توسط تیمس در ۲۱ کشور اجرا شد، هلند برترین کشور بود و کشورهای سوئد، ایسلند، نروژ، سوئیس، دانمارک، کانادا، زلاندنو، و اتریش بعد از آن قرار داشتند. وقتی نتایج آزمون ریاضیات به طور جداگانه بررسی می‌شود کشور هلند از نظر سواد ریاضی در صدر قرار دارد و در سواد علوم بعد از کشور سوئد در رتبه دوم قرار دارد (<http://timss.bc.edu/timss1995.html>).

مقایسه عملکرد مدارس دولتی و مستقل در هلند نشان می‌دهد که مدارس مستقل همواره در نمره‌های آزمون عملکرد بهتری نسبت به مدارس دولتی داشته‌اند و نرخ افت تحصیلی در آنها پایین‌تر بوده است. به علاوه، مدارس مستقل انعطاف‌پذیری بیشتری دارند و ارتباط نزدیکتری با والدین برقرار می‌کنند و قدرت نظام بخشیدن به فرایند تدریس را بدون مداخله دولت دارند. امروزه، دانش‌آموزان هلندی از نظر سواد و مهارت‌های حساب کردن در میان کشورهای اروپایی بهترین هستند و نظام آموزشی هلند نمونه بارز اصول مشتری‌گرایی و پاسخگویی مدارس به خواسته‌های والدین می‌باشد.

۵-۸-۲- پیشرفتهای اخیر در آموزش هلند: حرکت به سمت خودگردانی و

تمرکززدایی

اگرچه کشور هلند از سال ۱۹۱۷ یک نظام آموزشی تقاضامحور و غیر متمرکز مؤثر داشته است، اما به تازگی نیز پیشرفتهای جدیدی در این کشور رخ داده است. نظام آموزشی هلند در حرکت به سمت خود گردانی و تمرکززدایی بیشتر است به

1. The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)

طوری‌که بخش زیادی از قدرت دولت مرکزی به مدارس انتقال یافته است و کنترل دولت مرکزی به سیاست‌گذاری کلی و ایجاد شرایط مناسب برای ارائه آموزش کیفی، محدود شده است. اگرچه مؤسسات هنوز هم در خصوص نحوه عملکرد و سیاست‌های خویش پاسخگوی دولت هستند اما در مورد شیوه تخصیص منابع و نیز اداره امور مربوط به خویش از آزادی بیشتری برخوردار گردیده‌اند. به علاوه، مدارس برای مقابله با محرومیت‌های آموزشی از بودجه‌های اضافی برخوردار می‌شوند (پیجی و میجر، ۱۹۹۹ به نقل از پاترینوس، ۲۰۰۲).

برخی از اصلاحات بالقوه اخیر در نظام آموزشی هلند عبارتند از:

- ارائه کویپهای پته‌های آموزشی. اگرچه قبلاً هم والدین از حق انتخاب مدرسه برخوردار بودند، اما این تأکید مجدد به عنوان تلاشی جهت توانمندسازی والدین و برقراری ارتباط مستقیم بین تأمین منابع مالی و تحصیل در نظر گرفته شده است.
- تا به حال انتشار اطلاعات فقط به بروشورهای مدرسه محدود بوده است اما بعد از اصلاحات اخیر، انتشار اطلاعات بیشتر در باره عملکرد مدارس مورد توجه بیشتر قرار گرفته و الزامی شده است.
- در سالهای اخیر تغییرات چشمگیر و قابل توجهی در چگونگی تأمین مالی مدارس نیز رخ داده است. به عنوان مثال در حال حاضر مدارس میزان ثابتی از بودجه را پیشاپیش دریافت می‌کنند و مدارس متوسطه کل بودجه را یکجا دریافت می‌کنند.
- به والدین حق بیشتری برای اظهار نظر در باره برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس داده شده است.
- محدودیت‌ها و مقررات کلی کاهش یافته است..

۶-۸-۲- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و درس‌های آموخته شده

تا به حال در کشور هلند رقابت و مکانیزمهای بازار در آموزش بطور عمده

مطرح نبوده است. بیشتر افراد، آزادی انتخاب آموزش و تأمین مالی دولتی آموزش خصوصی را به عنوان شیوه زندگی پذیرفته اند. هلندی ها با این سیستم راحت بوده و تضمین آزادی انتخاب آموزش را به عنوان اثر مثبت در جامعه تلقی می نمایند. به بیان دیگر، قدرت مصرف کننده در آموزش یک حق ارزشمند می باشد. هرگاه منطق آزادی انتخاب آموزش مورد پرسش قرار گیرد، پاسخ این است که در هلند این امر تأیید شده است، چرا که در جامعه هلند آزادی انتخاب به دلیل تقاضا برای آموزش کیفی، ارزشمند قلمداد می شود. مسائل مربوط به برابری و هزینه واقعی هستند و مورد ملاحظه قرار می گیرند. وجود فرمولهای تأمین مالی این امر را ممکن می سازد.

پیشرفتهای آموزشی کشور هلند قابل ملاحظه و در خور توجه اند. والدین از حق انتخاب برخوردار بوده و ارایه آموزش خصوصی از تأمین مالی دولتی برخوردار است. موفقیتهای آموزشی در سطح بالایی است اما هزینه های نسبی در سطح پایینی قرار دارند - سهم هزینه های آموزشی از تولید ناخالص داخلی ۴/۶ درصد است در حالی که متوسط مخارج آموزشی در کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۵/۸ درصد می باشد. والدین مدارس را متناسب با ترجیحات اعتقادی و آموزشی خود انتخاب می نمایند یا اینکه می توانند عدم رضایت خویش را با کناره گیری و خروج از مدارس نشان دهند و یا از رای حاصل از پرداخت شهریه استفاده نمایند. در حالی که مدارس مجبورند جهت جذب دانش آموزان با هم به رقابت بپردازند والدین می توانند مدارس جدیدی را راه اندازی نمایند. تأمین مالی مدارس به طور غیرمستقیم به کیفیت آنها بستگی دارد و مقررات مرکزی سخت و شدیدی بر مدارس حاکم است.

کل آموزش رایگان می باشد. استراتژی کشور هلند مبارزه با سیاست قشربندی و تبعیض نبوده، بلکه ارایه آموزش دارای کیفیت بالا برای تمامی دانش آموزان است. نقاط قوت نظام آموزشی کشور هلند عبارتند از: آزادی انتخاب آموزش، سطوح بالای موفقیت، و وجود مدارس کوچک (حتی در صورت مستحکم شدن موقعیت

هیأت‌های امنای مدارس) برای پاسخگویی به ترجیحات فردی و خانوادگی. نقاط ضعف بالقوه، این است که مدارس ممکن است در معرض خطر قرار گیرند و خطر قشربندی و تبعیض نیز وجود دارد. خطر قشربندی و تبعیض از طریق نظام تأمین مالی از طریق تعدیل فرمول مورد توجه قرار گرفته است. هزینه‌های نظام آموزشی از طریق تشویق به تشکیل هیأت امنای بزرگتر مدرسه (از طریق ادغام) کاهش می‌یابد.

درسهایی که می‌توان از تجربه کشور هلند کسب کرد این است که:

- تأمین مالی دانش‌آموزان می‌تواند کارگر افتد.
- آزادی انتخاب و پیشرفت تحصیلی گرچه پیچیده و بغرنج است، اما کاملاً میسر است.
- وجود بازاری برای آموزش و مقررات مرکزی قوی به شکل همزمان میسر می‌باشد.
- از این رو، تأمین منابع مالی آموزش خصوصی و فردی به صورت دولتی را می‌توان با و بدون وجود مقررات شدید سازگار نموده و تطبیق داد.

۹-۲- خصوصی‌سازی آموزش در هند

۹-۲-۱- بخش آموزش دولتی و خصوصی در هند

به طور کلی سه نوع مدرسه در هند وجود دارد: دولتی، یارانه‌ای^۱، و خصوصی. به مدارس که دولتهای مرکزی، ایالتی، یا محلی اداره می‌کنند مدارس دولتی گفته می‌شود. مدارس را که بخش خصوصی اداره می‌کند و منابع مالی آنها را عمدتاً دولت تأمین می‌کند، مدارس خصوصی یارانه‌ای و یا صرفاً مدارس یارانه‌ای می‌نامند. این گونه مدارس که دو دهه پس از استقلال شکل گرفتند تا حدودی شبیه

1. Aided Schools

به مدارس پیمانی کنونی در ایالات متحده امریکا بودند، و شهریه‌ای برابر با شهریه مدارس دولتی مطالبه می‌کردند (اما اکنون شهریه‌ای دریافت نمی‌کنند). براساس قوانین مهم تمرکزگرایی اوایل دهه ۱۹۷۰، حقوق معلمان این مدارس با حقوق معلمان مدارس دولتی یکسان بود و مستقیماً از خزانه دولت ایالتی دریافت می‌شد. به علاوه، کمیسیون دولتی خدمات آموزشی آنها را استخدام می‌کرد نه مدارس. بنابراین، مدارس دولتی و یارانه‌ای بسیار شبیه به هم هستند و هر دو از تأمین مالی دولتی برخوردارند. مدرسی که بخش خصوصی بدون کمک دولت اداره می‌کند به مدارس خصوصی غیریارانه‌ای موسوم اند. اداره این مدارس به طور کامل از طریق درآمدهای حاصل از شهریه صورت می‌گیرد و دولت عملاً در مسائل مربوط به این مدارس مانند استخدام معلم دخالت نمی‌کند. بنابراین، این مدارس کاملاً خصوصی بوده و در اینجا برای سهولت و به جای نام کامل آنها «مدارس خصوصی کمک نشده» آنها را صرفاً مدارس خصوصی می‌خوانیم.

مدارس خصوصی خود بر دو نوع اند: مدارس تأیید شده و تأیید نشده. فهم تمایز بین مدارس تأیید شده و تأیید نشده برای درک اندازه واقعی بخش خصوصی در هند مهم است.

برای اینکه یک مدرسه خصوصی مورد تأیید دولت قرار گیرد از نظر قانونی ملزم به رعایت مجموعه‌ای از شرایط است. با این وجود، تقریباً هیچ یک از مدارس خصوصی که مورد تأیید دولت قرار می‌گیرد تمام شرایط لازم برای تأیید شدن را برآورده نمی‌کند. به عنوان مثال، بسیاری از مدارس خصوصی تأیید شده آتر پرادش در ساختمان‌های استیجاری کار می‌کنند این در حالی است که داشتن ساختمان از شرایط لازم برای تأیید شدن می‌باشد (کینگتون ۱۹۹۴).

در واقع، برخی از این شرایط متناقض هستند و یا در طول زمان دچار تضاد شده‌اند. عمده ترین مزیت تأیید شدن این بود که در صورتی که مدرسه تأیید شود شایستگی صدور گواهی‌نامه‌های گذر را پیدا خواهد کرد. داشتن گواهی‌نامه‌های گذر از یک مدرسه ابتدایی تأیید شده برای ورود به مدارس ابتدایی سطح بالا و متوسطه

الزامی است. با این وجود، ظهور تعداد زیادی از مدارس ابتدایی تأیید نشده حاکی از این است که رعایت این شرط دیگر الزامی نیست.

۲-۹-۲- سهم بخش آموزش خصوصی در مقایسه با بخش دولتی

در مورد آموزش دولتی و خصوصی در هند اولین حقیقت این است که حتی در مورد سهم ثبت نام در این دو بخش اطلاع دقیقی در دست نیست. دلیل این امر تا حدودی این است که همه انواع مدارس مشمول طرح جمع آوری داده‌های رسمی نبودند و نیز تا حدی هم در مورد سهم ثبت نام در مدارس برخوردار از تأمین مالی دولتی در این داده‌ها مبالغه شده است.

برغم نواقصی که در داده‌ها وجود دارد روشن است که در گذشته آموزش خصوصی شهریه‌ای رشد قابل توجهی داشته است. براساس آمارهای رسمی در سال ۱۹۹۳ تنها ۲/۸ درصد از کل دانش‌آموزان ابتدایی روستایی در مدارس خصوصی تحصیل می‌کردند، اما بر اساس داده‌های حاصل از پیمایش خانوار همان سال ۱۰/۱ درصد از کل دانش‌آموزان روستایی ۱۰-۶ ساله در مدارس خصوصی تحصیل می‌کردند، رقمی که سه برابر برآورد رقم رسمی است. به طور کل، ۹/۸ درصد از کل دانش‌آموزان ۱۴-۶ ساله در مدارس خصوصی حضور داشتند (شریف^۱ ۱۹۹۹). در بخش روستایی اتر پرداش برآوردهای رسمی سهم ثبت نام در مدارس ابتدایی خصوصی را در سال ۱۹۹۳، ۸/۸ درصد اعلام کردند و بر اساس پیمایش خانوار شورای ملی پژوهش کاربردی اقتصادی سال ۹۴-۱۹۹۳ این سهم ۳۰/۷ درصد می‌باشد (بازهم سه برابر بیشتر از برآوردهای رسمی). در زمان پیمایش پروب^۲ (۱۹۹۹) در سال ۱۹۹۶ سی و شش درصد از کل دانش‌آموزان سنین ابتدایی (۶-۱۱ ساله) در بخش روستایی اتر پرداش در مدارس خصوصی حضور داشتند.

دلایل تفاوت زیاد بین برآوردهای پیمایش خانوار و پیمایشهای رسمی در مورد اندازه بخش آموزش خصوصی در هند عبارت اند از: اول اینکه معلمان مدارس دولتی و یارانه‌ای (کمک شده) زمانی که تقاضا برای این مدارس کم است میزان ثبت

1. Sharif

2. Probe

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در..... ۲۰۱

نام در آنها را زیاد گزارش می‌دهند، و این امر سهم ظاهری آموزش خصوصی را در برآوردها کاهش می‌دهد. دوم، تمام سرشماریهای آموزشی رسمی تنها در بخش مدارس تأیید شده انجام می‌گیرد و جالب اینکه در بیشتر ایالتها الزامی حتی برای ثبت مدارس ابتدایی خصوصی وجود ندارد چه رسد به تأیید دولت.

در نتیجه عدم شمول مدارس تأیید نشده، شواهد حاکی از آن است که اندازه واقعی بخش آموزش خصوصی در داده‌های رسمی به علت انجام پیمایش صرفاً در بین مدارس تأیید شده بسیار کم برآورد شده است. از آنجایی که، والدین هیچ انگیزه‌ای برای گزارش مبالغه آمیز میزان ثبت نام در مدارس وابسته به تأمین مالی دولت و یا اعلام ثبت نام صرفاً در مدارس تأیید شده ندارند داده‌های حاصل از پیمایش خانوار به واقعیت نزدیک تر است. برخی از پیمایش ها در پرسش از خانوار در مورد نوع مدرسه‌ای که فرزندشان در آن تحصیل می‌کنند بین مدارس تأیید شده و تأیید نشده تفاوت قائل هستند. شواهد حاصل از آخرین پیمایش نمونه ملی در سال ۹۶-۱۹۹۵ سهم ثبت نام در مدارس تأیید شده و تأیید نشده را نشان می‌دهد. هاریانا، پنجاب، اتر پرادش، ای پی، و بیهار از بیشترین سهم ثبت نام در مدارس ابتدایی و ابتدایی سطح بالا برخوردارند. پیمایش های سراسری نشان می‌دهند در سال ۹۶-۱۹۹۵، ۱۷/۳ درصد از کودکان سن ابتدایی در مدارس خصوصی (۱۲/۵ درصد در مدارس تأیید شده و ۴/۸ درصد در مدارس تأیید نشده) حضور داشتند. بنابراین، براساس این پیمایش سهم ثبت نام در مدارس خصوصی تا ۲۸ درصد کم برآورد شده است. با این وجود، این امکان وجود دارد که برخی والدین از تفاوت بین مدارس تأیید شده و تأیید نشده اطلاع نداشته باشند بنابراین رعایت احتیاط لازم است.

۳-۹-۲- رشد آموزش خصوصی

گویاترین آمار در مورد سهم آموزش خصوصی از کل ثبت نام های صورت گرفته در مدارس، و نیز سهم آموزش خصوصی از کل افزایشهای اخیر در ثبت نام در مقاطع مختلف وجود دارد. به این دلیل که پیمایش های خانوار اطلاعات مربوط

۲۰۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

به ثبت نام را در طول زمان منعکس نمی‌کند این اطلاعات را صرفاً باید از دریچه پیمایشهای رسمی (یعنی تنها در مورد مدارس تأیید شده) نگریست. این آمارها نشان می‌دهند ۶۱ درصد از کل افزایش در ثبت نام مدارس ابتدایی در دوره ۱۹۹۳-۱۹۸۶ را مدارس خصوصی، و بقیه آن (۳۹ درصد) را مدارس دولتی و کمک شده به خود اختصاص داده‌اند.

این امر بیانگر رشد عظیم آموزش خصوصی در مناطق شهری است. در مناطق روستایی هند سرعت گسترش آموزش خصوصی آرامتر بود، به گونه ای که تنها حدود یک پنجم (۱۸/۵ درصد) کل افزایش دانش‌آموزان روستایی به مدارس خصوصی مربوط می‌شود. با این وجود، رشد آموزش ابتدایی خصوصی در مناطق روستایی در مقایسه با دوره ۸ ساله ۸۶-۱۹۷۸ که در آن تنها ۲/۸ درصد از افزایش در ثبت نام به مدارس خصوصی اختصاص داشت سرعت بیشتری داشته است. ذکر این نکته حائز اهمیت است که این ارقام کمتر از میزان واقعی آنها می‌باشد زیرا ثبت نام های جدیدی در مدارس ابتدایی خصوصی تأیید نشده را در بر نمی‌گیرد (کینگدان ۱۹۹۶).

در برخی از ایالتها سرعت افزایش آموزش خصوصی قابل توجه بوده است. رشد آموزش خصوصی توجیهی برای این واقعیت است که برغم کاهش و یا ثابت بودن هزینه‌های سرانه آموزش دولتی در چندین ایالت هند، و کاهش سهم آموزش ابتدایی در تولید ناخالص داخلی، این ایالتها شاخصهای درآمد آموزشی خود را در دهه ۱۹۹۰ بهبود داده‌اند (کینگدان و همکاران ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد که پیشرفت شتابنده آموزش در دهه ۱۹۹۰ تا حدودی به خاطر کمک ناشی از رشد بخش آموزش خصوصی بوده است.

۴-۹-۲- کارایی درونی و اثربخشی نسبی مدارس دولتی و خصوصی

به دلیل فقدان داده‌های پیشرفت تحصیلی در ارتباط با ویژگی‌های معلم و مدرسه، مطالعات اثربخشی مدارس در هند بر پیمایشهای کوچک در مدارس

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۲۰۳

ایالت‌هایی خاص استوار است و نه بر داده‌هایی در سطح کشور و یا حتی در سطح ایالت. از آنجایی که مدارس وابسته به حوزه‌های امتحانی مختلفی هستند و از آنجایی که برنامه‌های درسی امتحانات از نظر حوزه امتحانی با همدیگر تفاوت دارند هیچ گونه مقیاسی برای مقایسه پیشرفت تحصیلی در مدارس دولتی و خصوصی برای یک گروه سنی در کل کشور (و یا حتی در یک ایالت) وجود ندارد. با این وجود، برای مدرسی که وابسته به حوزه امتحانی معینی هستند در اصل اعداد قابل مقایسه‌ای وجود دارد اما مدرسه هرگز آنها را منتشر نمی‌کند و داده‌های خام مربوط به نمره‌های پیشرفت تحصیلی آزادانه در دسترس محققان قرار نمی‌گیرد. اگرچه شورای ملی آموزش و پژوهش داده‌هایی را در مورد میزان یادگیری دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی به عنوان بخشی از خط مبنای پروژه آموزش ابتدایی منطقه سمرحل میان مدت یا نهایی - جمع آوری کرده است اما داده‌های خام حاصل از این پیمایش در دسترس محققان نیست و تنها در اختیار مدرسی قرار می‌گیرد که از تأمین مالی دولتی برخوردارند.

بنابراین، پژوهش‌های مربوط به اثربخشی نسبی مدارس دولتی و خصوصی به اجبار بر آزمونهای استاندارد شده پیشرفت تحصیلی که توسط خود محققان در نمونه‌هایی کوچک انجام گرفته است متکی است. این پژوهش‌ها در قسمت‌های مختلفی از هند انجام شده اند اما همه آنها یک نتیجه مشترک دارند و آن این است که دانش‌آموزان مدارس خصوصی در مقایسه با رقبای خود یعنی دانش‌آموزان مدارس دولتی حتی بعد از کنترل دروندادهای دانش‌آموزان این مدارس عملکرد بهتری دارند.

آمارها حاکی از این است که نرخ‌های گذر و میانگین نقطه درصد تراکمی در مدارس خصوصی بسیار بالاتر از مدارس دولتی است. میانگین نمره‌های مدارس دولتی و کمک شده تقریباً برابر است اما با میانگین نمره‌های مدارس خصوصی بسیار تفاوت دارند. البته به رغم این واقعیت که برخی از افراد فقیر در آموزش خصوصی شرکت دارند اما در کل، درونداد دانش‌آموزی در مدارس خصوصی

بسیار برخوردارتر (مرفه تر) از درونداد دانش آموزی مدارس دولتی و کمک شده است. بنابراین، نمی توان از این داده های خام در مورد پیشرفت تحصیلی برای استنباط میزان اثربخشی نسبی مدارس خصوصی و دولتی در هند استفاده کرد. هر گونه برتری مدارس خصوصی نسبت به مدارس دولتی از نظر پیشرفت تحصیلی را نمی توان به آسانی به نوع مدرسه نسبت داد. برای ارزشیابی قابل اعتمادتر اثر نوع مدرسه بایستی از دانش آموزانی که به طور تصادفی در مدارس دولتی و خصوصی جای داده شده اند و یا انتخاب نمونه ای یکسان از مدارس خصوصی و دولتی استفاده کرد.

برتری اندک مدارس دولتی بر مدارس کمک شده پس از کنترل عوامل دیگر افزایش می یابد. این امر حاکی از آن است که مدارس دولتی در انتقال مهارت های حساب بسیار اثربخش تر از مدارس کمک شده هستند. هنگامی که پیشینه و گزینش دانش آموزان کنترل می شود برتری مدارس دولتی در نمره خواندن بر مدارس کمک شده از بین می رود.

۵-۹-۲- هزینه های نسبی مدارس دولتی و خصوصی

حقوق و دستمزدها اصلی ترین بخش هزینه های مدارس را تشکیل می دهند. به عنوان مثال، در مدارس ابتدایی که با منابع دولتی تأمین می شوند، هزینه های حقوق و دستمزد در سال ۸۲-۱۹۸۱ به عنوان بخشی از کل هزینه های جاری ۹۶/۷ درصد بود. ریز ارقام قابل مقایسه هزینه های مدارس خصوصی در دست نیست زیرا آمارهای رسمی به جمع آوری داده های مربوط به مدارس خصوصی نپرداخته اند. با این وجود، مقایسه هزینه های سرانه دانش آموزی در مدارس خصوصی و دولتی نشان می دهد که در مدارس خصوصی حقوق و دستمزد نسبت کمتری از کل هزینه ها را در مقایسه با مدارس دولتی و کمک شده تشکیل می دهد. همچنین هزینه های بازگشتی سرانه دانش آموزی در مدارس خصوصی تنها ۴۱ درصد از همین هزینه در مدارس دولتی و ۵۵ درصد از این هزینه در مدارس کمک شده بود.

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۲۰۵

پایین بودن نسبی هزینه‌های سرانه در مدارس خصوصی به این خاطر است که میزان حقوق معلم در مدارس خصوصی بسیار کمتر از مدارس دولتی است. متوسط حقوق معلمان در مدارس دوره اول متوسطه خصوصی تنها ۴۲ درصد همین هزینه در مدارس دولتی و ۴۳ درصد این هزینه در مدارس کمک شده است. این یافته‌ها با یافته‌های دیگر بخش های هند در اواسط دهه ۱۹۹۰ همخوان است. آمارهای اخیر حاکی از این است که شکاف بین حقوق و دستمزد در مدارس خصوصی و دولتی از اواسط دهه ۱۹۹۰ تاکنون افزایش یافته است که با توجه به افزایش در حقوق معلمان در پی چانه زنی های کمیسیون پنجم در سال ۲۰۰۱ تثبیت شد کاملاً قابل قبول است. مدارس خصوصی به معلمان دستمزد تهاتری بازار را پرداخت می‌کنند در حالی که، مدارس دولتی و کمک شده به معلمان حقوق و دستمزدهای بسیار بالاتر، دستمزدهایی که دولت تعیین کرده است و دستمزدهای حداقل پرداخت می‌کنند. به عبارت دیگر، شکاف های اقتصادی بزرگی در حقوق و دستمزد معلمان مدرسی که تأمین مالی آنها بر عهده دولت است وجود دارد.

به طور کلی، برتری هزینه‌ای مدارس خصوصی بر مدارس دولتی و کمک شده دو برابر است. به علاوه، پژوهشها نشان می‌دهند که برتری پیشرفت تحصیلی در ریاضیات (اما نه در خواندن) با حضور در مدرسه خصوصی رابطه دارد. ترکیب برتری هزینه واحد ۱۰۰ درصدی مدارس خصوصی بر مدارس دولتی با ۱۳ درصد برتری در ریاضیات ما را به این نتیجه رهنمون می‌کند که مدارس خصوصی در آموزش ریاضیات بسیار اقتصادی تر از مدارس دولتی عمل می‌کنند. یک شیوه دیگر برای بیان این مطلب این است که مدارس خصوصی مهارت‌های حساب کردن همانند با مدارس دولتی را با ۴۴ درصد هزینه مدارس دولتی ایجاد می‌کنند. برتری ۳ درصدی مدارس کمک شده در ریاضیات در مقایسه با مدارس دولتی به همراه برتری ۹ درصدی آنها در خواندن بیان می‌دارد که در کل، مدارس خصوصی و کمک شده اقتصادی تر از مدارس دولتی عمل می‌کنند.

به طور خلاصه، نتایج حاکی از این است که توانایی مدارس خصوصی برای

۲۰۶..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

پرداخت دستمزدهای تهاتری بازار و بنابراین استفاده بسیار صرفه جویانه از معلمان دال بر برتری بسیار زیاد هزینه واحد بر مدارس است که از سوی دولت تأمین مالی می‌شوند (مدارس دولتی و کمک شده). این امر برتری موفقیت تحصیلی آنها را بر دیگر انواع مدرسه (به دلیل ترکیب های مختلف درونداد و انگیزه های معلمان) افزایش می‌دهد به طوری که آنها در مقایسه با مدارس دولتی و کمک شده -که دقیقاً به یک اندازه کارآ هستند- اقتصادی ترند و از کارایی درونی بیشتری برخوردارند. با این وجود، مخالفت معلمان با میزان حقوق در مدارس خصوصی این است که دستمزدهای بازار کفاف هزینه های یک زندگی مناسب را نمی‌دهد. با این وجود، به نظر می‌رسد که حقوق معلمان در هند نسبت به درآمد سرانه بیشتر از کشورهای دیگر است، و اینکه حقوق معلمانی که دولت پرداخت می‌نماید به طور قابل توجهی افزایش یافته است.

۶-۹-۲- مشارکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش هند

مدارک و شواهد زیادی در مورد وضعیت اسفبار آموزش ابتدایی که دولت منابع مالی آنها را تأمین می‌کند و شرایط مطلوبی که برای گسترش سریع مدارس خصوصی حتی در بین گروه های زیر خط فقر فراهم می‌شود وجود دارد. گزارش پروب نشان می‌دهد که بر عکس مدارس ابتدایی دولتی که بسیاری از آنها از عملکرد نامطلوبی برخوردارند-مدارس خصوصی آموزش فعالی را فراهم می‌آورند. به هنگام بازرسی های بازرسان، معلمان همواره در کلاس درس حضور داشتند. عقیده بر این است که شکست مدارس دولتی در مقایسه با توانایی والدین در پرداخت شهریه، نقش بسیار تعیین کننده تری در گسترش آموزش خصوصی داشته است. به عنوان مثال، در مناطق روستایی هیمالچال پرداش قدرت خرید بالایی وجود دارد اما مدارس دولتی عملکرد خوبی دارند و به همین دلیل مدارس خصوصی اندکی وجود دارد. بر عکس، در مرکز بیهیار که فقر شایع است در بیشتر روستاها می‌توان مدارس خصوصی را به دلیل عملکرد ضعیف مدارس دولتی

مشاهده نمود (تیم پراب، ۱۹۹۹).

در حالی که ضعف و ناکافی بودن زیرساختها و امکانات کاملاً مشهود است اما بنا به نظر درز و سن (1997)، بزرگترین ضعف نظام آموزشی در مناطق روستایی آثر پرادش، نقصان زیرساختهای فیزیکی نیست بلکه عملکرد ضعیف امکانات موجود است. غیبت معلمان و طفره رفتن آنها از کار، عامل اصلی شکست مدارس است. گزارش پروب (1999) علت غیبت معلمان و طفره رفتن آنها از کار را محیط ناتوانمندی می‌داند که معلمان در آن کار می‌کنند. با این وجود، این گزارش همچنین خاطر نشان می‌سازد که وخامت استانداردهای معلمان آنقدر زیاد است که نمی‌توان آن را صرفاً ناشی از این محیط غیر توانمندساز دانست. گزارش پروب غیبت معلمان و طفره رفتن آنها از کار را به فقدان پاسخگویی محلی معلمان نسبت می‌دهد. این امر به نوبه خود ریشه در تقاضای معلمان برای یک نظام آموزش متمرکز دارد.

در پاسخ به عملکرد ضعیف مدارس دولتی، در سالهای اخیر از مشارکت بخش خصوصی و دولتی در آموزش یعنی تأمین مالی دولتی و تولید یا ارائه خصوصی آموزش حمایتهایی صورت گرفته است. مدارس پیمانی در امریکا نمونه‌ای از مشارکت بخش دولتی و خصوصی در آموزش به حساب می‌آیند. مزیت عمده‌ای که برای مشارکت بخش دولتی و خصوصی در آموزش مفروض است این است که شیوه‌ای انعطاف پذیر از ارائه آموزش به حساب می‌آید زیرا مؤسسه یا نهادی که مدرسه را اداره می‌نماید مانند مدیریت خصوصی یک مدرسه در مقایسه با یک مدرسه دولتی از آزادی عمل قابل توجهی برای اداره مدرسه و نظم دادن به کادر آموزشی برخوردار است.

در هند، یک نظام مشارکت بخش دولتی و خصوصی در آموزش را می‌توان در مقاطع راهنمایی، متوسطه و آموزش عالی - اما نه در مقطع ابتدایی - مشاهده نمود. این نظام، یک نظام کمک بلاعوض دولتی به مدارس است که از مدیریت خصوصی برخوردارند. کمک بلا عوض دولت بخش قابل توجهی از بودجه مدرسه

را به عنوان مثال ۷۰ درصد آموزش عالی و ۸۰ درصد بودجه آموزش متوسطه را در آثر پرداختش تشکیل می‌دهد. در بیشتر قسمت‌های هند، مشارکت بخش دولتی و خصوصی در آموزش شکل عمده ارائه آموزش عالی و متوسطه می‌باشد.

هند این نظام را در زمان استقلال خود از بریتانیا در سال ۱۹۴۸ به ارث برد که مشترکات بسیاری با مدارس پیمانی کنونی ایالات متحده آمریکا دارد. به عنوان مثال، مدارس پیمانی در ایالات متحده آمریکا از مقررات و دخالت دولت رها هستند (به عنوان مثال، آنها ملزم به استخدام معلمان عضو اتحادیه معلمان نیستند، در مقایسه با مدارس دولتی خودگردانی بیشتری در تعیین سیاست‌های انضباطی کادر آموزشی دارند، و برای اینکه موفق شوند بایستی دانش‌آموزان را جذب کنند. در غیر این صورت، آنها به دلایل مالی باید تعطیل شوند). در هند مدارس کمک شده دقیقاً در چنین سیستمی فعالیت می‌کردند. هر یک از مدارس خصوصی تأیید شده می‌توانند از دولت تقاضای کمک مالی نمایند و در صورتی که مستحق کمک مالی دولت شناخته شود به ازای هر دانش‌آموز از دولت ایالتی یارانه دریافت می‌کنند. حقوق معلمان از درآمد مدارس پرداخت می‌شود و بنابر این، معلمان در برابر والدین و در برابر مدیریت مدرسه پاسخگو هستند.

با این وجود، در اواسط دهه ۱۹۶۰ معلمان مدارس کمک شده به طور قابل توجهی به عضویت اتحادیه معلمان درآمدند و شدیداً تلاش نمودند تا حقوقشان را مستقیماً از دولت ایالتی دریافت کنند و نه از مدیریت‌های خصوصی، زیرا آنها ادعا می‌کردند فعالیت‌هایشان غیرمنصفانه است (ازجمله پرداخت دستمزدهای غیرمنصفانه). چانه زنی و اعتصاب‌های شدید معلمان به تصویب قانون توزیع حقوق در آثر پرداخت و قوانین مشابه در ایالت‌های دیگر انجامید. بنابراین، در طول زمان مدارس کمک شده به طور فزاینده‌ای مشابه مدارس دولتی شده‌اند زیرا روال کار آنها بیش از پیش به مدارس دولتی شبیه شده است. به طور خاص، حقوق معلمان مستقیماً از طرف ایالت پرداخت می‌شود نه مدیریت خصوصی مدارس، و معلمان از طرف کمیسیون خدمات آموزشی دولت ایالتی به مانند انتصاب معلمان

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در ۲۰۹

مدارس دولتی - انتصاب می‌شوند. نظر به تشابهاتی که در ترتیبات سازمانی و انگیزه‌های مدارس دولتی و کمک شده وجود دارد شاید عجیب نباشد که تفاوت کمی بین مدارس دولتی و کمک شده چه از نظر اثر بخشی در انتقال یادگیری و چه از نظر هزینه سرانه دانش آموزی و هزینه‌های کل وجود دارد.

در نهایت، دلیل اینکه عملکرد مدارس کمک شده بهتر از مدارس دولتی نیست این است که کمکی که دولت به به مدارس یارانه ای می‌کند فاقد انگیزه‌های عملکردی است. برغم وجود قوانین و شروط خاص، نظام کمک های بلا عوض دولتی در آثر پر ادش ارتباطی قوی با عملکرد کیفی مدارس ندارد. در کل، این نظام هنوز چندان رضایت بخش نیست و جای تعجب نیست زیرا در عمل مانورهای سیاسی اغلب بر ضوابط شدیدی که دولت برای تحریم و تنظیم کمکهای دولتی قرار داده است را ابطال می‌کند. بر اساس مشاهدات رودلف (۱۹۷۲)، این کمکهای بلاعوض به لحاظ فنی بر حفظ معیار های علمی و اداری خاص استوارند اما در عمل یک کارآفرین آموزشی که از حمایت سیاسی برخوردار است در حفظ صلاحیت مؤسسه اش با مشکل کمی روبرو است.

۷-۹-۲- آزادی انتخاب آموزش در قوانین مربوط به اصلاحات آموزشی در هند

در هند کیفیت مدرسه در تصمیمهای مربوط به مشارکت کودکان در آموزش و موفقیت آنها در یادگیری اهمیت دارد. بنابراین، راه حلهایی برای بهبود آموزش دولتی ارائه شده است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- بهبود زیرساختها و امکانات تهیه کتاب و معلمان اضافی و آموزش ضمن خدمت برای معلمان
- بهبود پاسخگویی معلمان از طریق تمرکززدایی معیارها مانند تحت کنترل درآوردن مدارس زیر نظر مقامات محلی روستا.
- افزایش مشارکت جامعه و والدین در مدارس از طریق ایجاد انجمن های والدین - معلمان، کمیته‌های آموزشی روستا و گروه‌های زنان روستا و....

پیشنهادهایی که برای اصلاح نظام آموزش ارائه شده است هرگز بطور جدی امکان آزادی انتخاب مدارس را از طریق پته‌ها - بعنوان یکی از شیوه‌های بهبود پاسخگویی مدارس و معلمان به دانش‌آموزان و والدین، شبیه آنچه در آمریکا و برخی از دیگر کشورها وجود دارد- فراهم نکرده است. چندین توجیه اساسی برای تفاوت هند با دیگر کشورها از این نظر وجود دارد: اول اینکه، در هند (و دیگر کشورهای فقیر) آشکارترین نقصان مدارس دولتی، کمبود منابع، زیرساختها، امکانات، کتابها و مواد آموزشی است. این امر به نحو قابل توجیهی معلمان را بی انگیزه می‌کند و غیبتهای مکرر آنها را توجیه می‌کند. راه چاره‌این است که دولت این نقصانهای فیزیکی را با تعهد مالی بیشتر به این مدارس جبران کند. در کشورهای پیشرفته تر، اصلاحات آموزشی بیشتر حول محور بهبود انگیزه‌های مدیریتی، ساختارها و فرآیندها بوده است. دومین دلیل برای بی توجهی دولت به اصلاحات دور از دسترسی چون پته‌های آموزشی، ترس شدید از مختل کردن منافع گروه‌های قدرتمند مانند اتحادیه‌های معلمان- که شدیداً با هرگونه طرحی که مسئولیت و پاسخگویی آنها را افزایش دهد مخالفند- می‌باشد. کینگدون و موزامیل (۲۰۰۳) به این نتیجه رسیدند که مهمترین قوانین آموزشی در اترپرداش در دوره پس از استقلال در پی چانه‌زنی‌های شدید معلمان تصویب شد و اینکه هیچ یک از دولتهای ایالتی در هند جرأت بحث در مورد قوانینی که ممکن است اتحادیه‌های معلمان را نگران سازد نداشتند. بنابراین، ممکن است اتحادیه معلمان در هند بیش از هر کشور دیگری یک نیروی قدرتمند به حساب آید.

سوما اینکه، عدم اشتیاق به مشارکت بخش خصوصی و دولتی (مانند یک طرح پته‌ای) ممکن است به دلیل فقدان برتری آشکار اثربخشی مدارس کمک شده بر مدارس دولتی باشد. در نتیجه تقاضاهای معلمان مدارس کمک شده، این مدارس طی زمان بیش از پیش از لحاظ ترتیبات اداری و مدیریتی متمرکز مانند پرداخت مستقیم حقوق توسط دولت ایالتی و انتصاب معلمان توسط هیأت‌های منصوب دولت به مدارس دولتی شباهت پیدا کرده اند (کینگدون و موزامیل، ۲۰۰۳).

در نهایت، دلایل دیگر جدی نگرفتن طرحهای پته‌ای در هند عبارتند از: عدم قابلیت پذیرش رویکرد انتفاعی برای آموزش در بین مفسران بانفوذ، اثر بالقوه نامطلوب چنین مدرسی بر برابری، و نگرانیهای جدی در مورد اجرای طرحهای آزادی انتخاب آموزش در بافت هند است. این نگرانیها عبارتند از: الف) رقابت یا آزادی انتخاب چگونه می‌تواند در روستاهای کوچک که فاقد سیستم حمل و نقل به روستاهای مجاور می‌باشند موفق شود. ب) سیستم های ضعیف مقرراتی برای اطمینان از پیروی مدارس از استانداردها. ج) مشکلات ناشی از عدم توان والدین بیسواد یا آموزش ندیده برای انتخاب آگاهانه آموزش، و د) فراهم آمدن عرصه‌ای برای فساد به دلیل نظارت ضعیف و هزینه‌های بالای کنترل. برای مثال، مدارس پته‌ها را در ازای مقدار کمی پول بجای آموزش فرزندانشان از والدین فقیر می‌گیرند و به اداره آموزش و پرورش اعلام می‌کنند که فرزندان آنها در مدرسه حضور دارند. این مشکل تعجب کسانی را که با فساد گسترده در مدارس کمک شده مانند سوء مدیریت مالی، سوءاستفاده از یارانه، سوءاستفاده یا سوءمدیریت بودجه‌های کمک هزینه تحصیلی، و عدم پیروی از مقررات آشنا هستند برنمی‌انگیزد (دیکسون^۱، ۲۰۰۵).

۸-۹-۲- جمع بندی و نتیجه گیری

آموزش خصوصی در هند در همه سطوحی که دولت بر آن کنترلی ندارد بسرعت افزایش یافته است. بر اساس گزارشهای کیفی، آموزش خصوصی در مناطقی که مدارس دولتی عملکرد خوبی ندارند بیشترین رشد را داشته است. شواهد حاکی از این است که کارایی مدارس خصوصی در ایالت بزرگ شمالی اترپرداش دو برابر مدارس دولتی می‌باشد. در جایی که مدارس کمک شده - شکلی از مشارکت خصوصی دولتی در آموزش - کارآتر از مدارس دولتی نیستند، به نظر می‌رسد دلیل این امر این است که این مدارس در طول زمان بدلیل تقاضای

1. Dixon

معلمان مدارس کمک شده برای برابری با معلمان مدارس دولتی، بیش از پیش به مدارس دولتی شباهت پیدا کرده‌اند. در هند به آزادی انتخاب آموزش و رقابت بعنوان یکی از راه‌های بهبود آموزش توجه جدی نشده است.

۲-۱۰- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری کلی تجربیات کشورهای منتخب

شراکت و همکاری بین بخش خصوصی و دولتی و تعیین سهم هر یک در ارائه و تولید کالا و خدمات مختلف از جمله خدمات اجتماعی یکی از موضوعات مجادله انگیز است و در بخش آموزش نیز روز به روز بحث‌های بیشتری را به خود اختصاص می‌دهد. تصمیم‌گیری در این زمینه غالباً مستلزم وجود شواهد و قرائنی است که نشان دهنده اثربخشی و تأثیر این مدل در بهبود ارائه خدمات و تحقق اهداف اجرای آن باشد. اما متأسفانه اکثر پژوهش‌ها و تحلیلهایی که در این زمینه صورت گرفته است به صورت مطالعه موردی و در درون یک نظام و کشور واحد، و یا تعداد محدودی از کشورها بوده است و پژوهشی که از شمول بیشتری برخوردار باشد و اکثر کشورهای جهان را مورد بررسی قرار دهد و به عبارت دیگر مطالعه تطبیقی را به صورت بین‌المللی انجام دهد کمیاب می‌باشد.

۲-۱۰-۱- نتایج کلی بررسی تجارب کشورهای مختلف

به طور کلی نتایج مطالعه تجارب کشورهای منتخب نشان می‌دهد:

۱. بر خلاف تصور رایج مبنی بر این که مدارس خصوصی به طبقه ممتاز و مرفه جامعه خدمات می‌دهند اما بخش اعظم آموزش خصوصی و اکثر روش‌های خصوصی‌سازی در کشورهای مختلف خانواده‌های فقیر و کم‌درآمد را هدف قرار می‌دهند و این موضوع در کشورهای مختلف روز به روز در حال گسترش است.
۲. میانگین سهم بخش خصوصی در آموزش بین ۲۰ تا ۳۰ درصد می‌باشد. به طوری که در سال ۲۰۰۴، در کشورهای عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^۱

1. OECD

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۲۱۳

بیش از ۸۰ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی ثبت نام نموده اند (به استثنای سه کشور بلژیک، هلند و شیلی که سهم بخش خصوصی بیش از ۷۰ درصد می‌باشد). در کشورهای غیرعضو نظیر لبنان، بنگلادش، فیجی، و گواتمالا سهم بخش خصوصی بیش از ۵۰ درصد، و در کشورهای کامرون، اندونزی، مالی، پاکستان، گامبیا، و توگو سهم بخش خصوصی بین ۳۰ تا ۴۰ درصد است. مطالعه ۲۹ کشور شرکت کننده در برنامه بین المللی ارزیابی دانش‌آموزان^۱ نشان داد که اداره ۸۳ درصد مدارس این کشورها را بخش دولتی و ۱۷ درصد را مدیریت بخش خصوصی برعهده دارد. اما سهم بخش دولتی در اداره مدارس بین کشورها متفاوت بود (روسیه با ۱۰۰ درصد، لتونی ۹۹ درصد و ایسلند ۹۹ درصد در رأس، و بلژیک ۲۵ درصد، و هلند ۲۶ درصد در انتهای رده بندی قرار داشتند). میانگین تأمین منابع مالی توسط دولت در بین کشورهای مورد مطالعه ۸۷ درصد بود (لوکزامبورگ، سوئد، فنلاند، نروژ، و ایرلند همگی بالای ۹۹ درصد و مکزیک ۳۷ درصد، و کره ۴۹ درصد در پایین ترین سطح).

۳. در اکثر کشورها مسئولیت نهایی و نظارت نظام آموزش و پرورش برعهده دولت باقی می ماند. اما تحت نظام نظارت دولت، روش‌ها و مدل‌های مختلفی براساس سهم دولت و بخش خصوصی در تأمین منابع مالی، مدیریت و مالکیت مدارس اجرا می‌شود.

۴. سهم دولتها در مدیریت و تأمین منابع مالی در درون یک کشور نیز متفاوت است. در یک طرف، در کشورهای هلند، بلژیک، و ایرلند سهم دولت در تأمین منابع مالی مدارس نسبت به مدیریت آنها بسیار بیشتر است (به ترتیب تفاوت ۶۹ درصد، ۶۳ درصد، ۵۲ درصد). اما در کشورهایی مانند مکزیک و ایتالیا سهم دولت در مدیریت مدارس نسبت به تأمین منابع مالی بسیار بیشتر است (به ترتیب تفاوت ۴۸ درصد و ۱۹ درصد).

1. The Programme for International Student Assessment (PISA)

۵. سهم منابع مالی دولتی در مدارس که به صورت خصوصی اداره می‌شوند نیز در بین کشورها بسیار متفاوت است. در برزیل، یونان، و مکزیک مدارس خصوصی که به صورت خصوصی اداره می‌شوند هیچ منابع مالی از دولت دریافت نمی‌کنند (در انگلستان فقط ۲ درصد)، در حالیکه، در هلند، فنلاند، لوکزامبورگ و سوئد بیش از ۹۵ درصد منابع مالی مدارس خصوصی از منابع دولتی تأمین می‌شود.

۶. مقایسه توزیع منابع مالی دولتی در مدارس خصوصی و دولتی نیز حاکی از وجود تفاوت در بین کشورهاست. به گونه‌ای که در انگلستان سهم منابع مالی دولتی در مدارس دولتی ۹۶ درصد بالاتر از مدارس خصوصی است. این تفاوت نیز در سایر کشورها مانند یونان (۸۷ درصد)، برزیل (۸۷ درصد)، لهستان (۷۶ درصد)، و ایالات متحده آمریکا (۷۴ درصد) و سوئیس (۷۳ درصد) نیز بسیار زیاد است. اما در کشورهایی مانند هلند، و لوکزامبورگ هیچ تفاوتی در سهم منابع دولتی بین مدارس دولتی و خصوصی وجود ندارد. تفاوت در سوئد (۰,۶ درصد) و فنلاند (۱,۵ درصد) نیز بسیار اندک است.

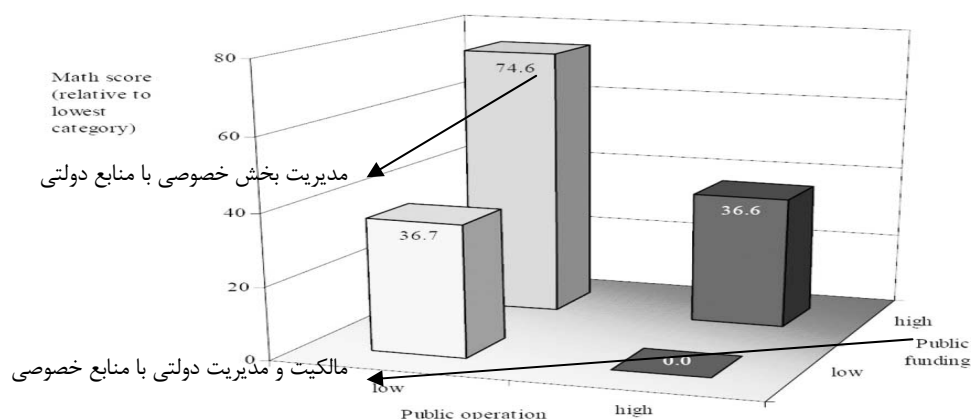
۷. از نظر تأثیر مشارکت بخش خصوصی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، برخی شواهد تجربی نشان می‌دهد که عملکرد مدارس خصوصی برتر از عملکرد مدارس است که به صورت دولتی گردانده می‌شوند. یکی از مطالعاتی که در حوزه آموزش امکان مقایسه عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دو سطح خرد و کلان (درون کشور و بین کشورها) و در دو بخش خصوصی و دولتی فراهم کرده است برنامه ارزیابی دانش‌آموزان در سطح بین‌المللی^۱ است که معروف به PISA می‌باشد. در این مطالعه، مهارت‌های اساسی دانش‌آموزان در ریاضی، خواندن و علوم در سطح بین‌المللی مقایسه شده است و امکان ارائه تصویر کلی از هر کشور و کشورهای مختلف را فراهم آورده است. مزیت اصلی این مطالعه در ارتباط با پژوهش فعلی این است که این امکان را فراهم می‌کند تا اثرات نظام مند مدارس دولتی و خصوصی بر رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شود که به نوبه

1. the Programme for International Student Assessment (PISA)

فصل دوم: تجربیات کشورهای منتخب در زمینه مشارکت بخش خصوصی در... ۲۱۵

خود می‌تواند در تصمیم‌گیریهای مربوط به سهم هر بخش (خصوصی و دولتی) و نحوه و اندازه آن مفید باشد. مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۳۵ کشور شرکت‌کننده در مسابقات بین‌المللی PISA حاکی از آن است که مدارس که توسط بخش خصوصی مدیریت می‌شوند اما منابع مالی آنها را دولت تأمین می‌کند بالاترین پیشرفت تحصیلی، و مدارس که توسط بخش دولتی مدیریت می‌شوند اما منابع مالی آنها را بخش خصوصی تأمین می‌کند پایین‌ترین پیشرفت تحصیلی را داشته‌اند. مدارس کاملاً خصوصی (مدیریت و تأمین منابع مالی بخش خصوصی) و مدارس کاملاً دولتی (مدیریت و منابع مالی دولتی) تفاوت چندانی با هم ندارند. (به نمودار زیر توجه کنید)

نمودار مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ۳۵ کشور شرکت‌کننده در مسابقات بین‌المللی PISA بر حسب نوع مدرسه (دولتی/خصوصی) (اثربخشی نسبی برنامه‌ها)



از نقطه نظر تئوریک، جنبه‌های مثبت و منفی مدیریت و تأمین مالی مدارس توسط بخش دولتی یا خصوصی مورد بررسی قرار گرفته است. عمده‌ترین موضوعی که در این زمینه مطرح می‌شود این است که مدیریت مدارس به صورت خصوصی نسبت به مدیریت بخش دولتی کارا تر است چون نیروهای بازار

مشوقهایی برای محدود کردن هزینه و عملکرد و نوآوری در مدیریت مدارس خصوصی ایجاد می‌کند (چاب و مو^۱، ۱۹۹۰، هانوشک و همکاران^۲، ۱۹۹۴، اشلیفر^۳، ۱۹۹۸، بیشاپ و وومان^۴، ۲۰۰۴). براساس این استدلال، برخی شواهد تجربی نشان داد که عملکرد در مدرسی که به صورت خصوصی اداره می‌شوند برتر از عملکرد مدرسی است که به صورت دولتی گردانده می‌شوند.

شواهدی که به طرفداری از ارائه آموزش به صورت دولتی ارائه شده باشند چندان شفاف نیست. اما نکته‌ای که در طرفداری از آموزش دولتی مطرح می‌شود این است که فقط از طریق آموزش دولتی می‌توان به تلقین اهداف ایدئولوژیکی و فرهنگی خاصی به دانش‌آموزان دست یافت، کاری که ممکن است به آسانی نتوان برای دستیابی به آن با بخش خصوصی قرار داد منعقد کرد. به علاوه، مدیریت مدارس به صورت دولتی امکان نظارت نزدیک تر بر برنامه درسی اجرا شده را فراهم می‌کند اگرچه مشوقهای نظارت ممکن است در بخش خصوصی قویتر باشند.

از لحاظ شایستگیهای منابع مالی خصوصی و دولتی (بر خلاف مدیریت) مدارس گاهی اوقات گفته می‌شود که منابع مالی خصوصی یا والدین محور می‌تواند پاسخگویی را افزایش دهد و مشوقهایی برای رفتار کارآ از سمت تقاضا فراهم کند (چاب و مو^۵، ۱۹۹۰).

به طور کل، نتایج این مطالعات نشان داد که اداره مدارس به صورت دولتی با عملکرد دانش‌آموزان در ریاضی، خواندن و علوم رابطه منفی دارد. در حالی که، منابع مالی دولتی مدارس رابطه مثبت با عملکرد دانش‌آموز در هر سه درس دارد. این یافته بر این نکته دلالت دارد که نظامهای آموزشی مبتنی بر مشارکت بخش خصوصی و دولتی یعنی مدرسی که با منابع مالی دولتی تأمین می‌شوند اما برای عملیات و گرداندن شان با بخش خصوصی قرارداد منعقد می‌کنند موثرترین

-
1. Chubb and Moe
 2. Hanushek et al
 3. Shleifer
 4. Bishop and Wößmann
 5. Chubb and Moe

نظامهای آموزشی هستند.

برعکس، نظامهای آموزشی که نیازمند منابع مالی خصوصی زیادی هستند اما عملیات و اداره امور در بخش خصوصی انجام می‌شود حتی بدتر از نظامهایی هستند که مدیریت و تأمین منابع مالی هر دو توسط بخش خصوصی و یا دولتی انجام می‌شود.

بنابراین، نتایج این مطالعات از این شکل مشارکت بخش خصوصی و دولتی حمایت می‌کند که دولت منابع مالی را تأمین می‌کند و بخش خصوصی مدارس را اداره می‌کند.

۸. مدارس زنجیره‌ای ملی و بین‌المللی در حال گسترش هستند مانند مدارس بیکن هاوس^۱ در پاکستان (۱۲۰ مدرسه با ۷۰ هزار دانش‌آموز)، مدارس فرانسیزی در پاکستان (۲۳۰ شعبه و ۷۵ هزار دانش‌آموز)، مدارس گروپ اسکولار لوکو^۲ در ساحل عاج، مدارس سیبیس^۳ در لبنان (۵۰ مدرسه در ۱۵ کشور و ۴۰ هزار دانش‌آموز) و ...

۹. مشارکت بخش خصوصی در آموزش از تنوع بسیار بالایی برخوردار است.

۲-۱۰-۲- روشها و شکلهای مختلف مشارکت بخش خصوصی در آموزش

برخی از مهمترین اشکال مختلف مشارکت بخش خصوصی در کشورهای منتخب جهان به شرح زیر است:

■ پته‌ها یا کوپنهای دولتی و خصوصی: این روش در بیش از ۶۰ کشور جهان اجرا می‌شود که از آن جمله می‌توان به طرح کوپنهای آموزش متوسطه در کلمبیا، نظام بودجه مدرسه در هلند، یارانه مدارس مستقل در نیوزلند، برنامه بورس تحصیلی دختران در پاکستان، برنامه‌ایسکولار در فیلیپین، برنامه انتخاب مدرسه سوئد، پته برای کودکان فقیر در ایالت‌های فلوریدا، میلوکی، و کلوند اشاره کرد.

1. Beacon house
2. Groupe Scolaire Loko
3. Sabis

- طرح‌های بشردوستانه بخش خصوصی در ایالات متحده امریکا، فیلیپین، برنامه‌های آکادمیها در انگلستان، صندوق سرمایه‌گذاری مخاطره آمیز بشردوستانه امریکا، طرح ابتکاری آموزش جهانی همایش آموزش در جهان، و طرح‌های بشردوستانه کشورهای اردن، مصر، هند، و فلسطین.
- برنامه‌های تقبل اداره یک مدرسه (تکمیل منابع مالی دولت توسط بخش خصوصی) که از نمونه‌های آن بنیاد آموزش سند در پاکستان، و پذیرش یک مدرسه در فیلیپین است.
- طرح‌های ظرفیت سازی که شبیه قراردادهای خدمات حرفه‌ای هستند و شامل تهیه کتابهای درسی، پشتیبانی آموزشی و درسی، آموزش مدیریت، آموزش معلمان در پنجاب پاکستان، مرکز منابع تضمین کیفیت در سند پاکستان، تدریس جمعی توسط متخصصان در پاکستان می‌شوند.
- قراردادهای مدیریتی مانند مدارس قراردادی ایالات متحده امریکا، مدارس ادیسون (بزرگترین سازمان مدیریت آموزشی در امریکا)، قرارداد ۷ ساله با شرکت نورد آنجلیا در انگلستان، آلبرتا در کانادا، مدیریت مدارس ریلویز در پاکستان، آموزش کیفی برای همگان، پاکستان، مدیریت مدارس دولتی در پاکستان.
- قراردادهای عملیاتی مانند مدارس قراردادی و مدارس پیمانی امریکا، مدارس واگذار شده کلمبیا، شبکه مدارس فی الجریا^۱ در امریکای لاتین و اسپانیا، مدارس تحول یافته^۲ در ناحیه‌هایدیان در پکن، برنامه آکادمیها در انگلستان، و مدارس مستقل در قطر.
- قراردادهای ارائه خدمات آموزشی مانند برنامه اسپانسرشیپ در ساحل عاج، آموزش بدیل^۳ در نیوزلند، قرارداد خدمات آموزشی در فیلیپین، کمک مالی به ازای ثبت نام هر دانش‌آموز در پاکستان، و برنامه آموزش متوسطه همگانی در اوگاندا.
- قراردادهای تأمین زیرساخت مانند طرح تأمین منابع مالی زیرساختها در

1. Fe Y Alegria

2. Transformed schools

3. Alternative Education

انگلستان، طرح مدارس نوین در استرالیا، مشارکت بخش خصوصی و دولتی در کانادا، طرح جی اف اویستر^۱ در امریکا، طرح آفنباخ و کولونه^۲ در آلمان، طرح لیسیمونتاین^۳ در هلند، و طرح ساخت مدارس جدید در کانادا.

■ قرارداد خدمات حرفه‌ای /کمکی مانند شبکه مدرسه پیتاگوراس^۴ در امریکای جنوبی، مدارس ادیسون در امریکا، و شبکه مدارس سیپیس در لبنان.

■ معافیت و بخشودگی مالیاتی در امریکا

■ آموزش در خانه (خودیاری)

با توجه به گستردگی مدلها و اشکال خصوصی سازی و با توجه به مطالعات تطبیقی در اینجا برخی از رایج ترین مدلها و روش های خصوصی سازی در آموزش و پرورش همراه با مزایا و محدودیتهای آنها ارائه می شود:

پته های آموزشی: معمولاً گفته می شود تمام یارانه های دولتی به مدارس خصوصی پته هستند. اما این واژه معمولاً به استفاده از کوپنهایی که به صورت کامل یا جزیی به والدین داده می شود تا برای شهریه مدارس خصوصی فرزندانشان هزینه کنند اطلاق می شود. یک ویژگی منحصر به فرد پته ها این است که به جای تأکید بر یارانه به مدارس خصوصی و تمرکز بر طرف عرضه، از طریق اجازه دادن به والدین برای انتخاب مدرسه فرزندانشان، طرف تقاضا را مورد توجه قرار می دهند. این نوع تأمین مالی سمت تقاضا به عنوان وسیله ای مطرح شده است که از طریق آن نیروهای بازار می توانند برای وادار کردن مدارس دولتی و خصوصی به فراهم کردن آموزشی کیفی تر و کارآتر استفاده کنند. اما بیشتر نظامهای آموزش دولتی به والدین اجازه می دهند تا فقط یک انتخاب محدود از جایی که فرزندشان ممکن است حضور داشته باشند برخوردار شوند. در نبود مدارس خصوصی، مدارس دولتی محلی قدرت انحصاری دارند و اگر آموزش نامناسبی ارائه دهند

1. Jf Oyster

2. Offenbach & Cologne

3. Montaigne Lyceum

4. pitagoras school network

منبعی را از دست نمی‌دهند. طرفداران نظام پته ادعا می‌کنند که پته‌ها از طریق فراهم کردن امکان حق انتخاب برای والدین جهت انتخاب مدرسه فرزندان‌شان، مدارس را وادار می‌کنند تا برای دستیابی به دانش‌آموزان با یکدیگر رقابت کنند. مدارس که خدمات آموزشی ضعیفی ارائه می‌دهند مجبور خواهند شد خود را بهبود بخشند در غیر این صورت، با تهدید بسته شدن مواجه خواهند شد. این دیدگاه که پته‌ها کارایی و کیفیت را بهبود می‌بخشند به طور کامل پذیرفته نشده است. شاید قویترین ایرادی که به این روش گرفته شده این است که مدارس برای اجتناب از دانش‌آموزان پرهزینه مانند دانش‌آموزان دارای معلولیت فیزیکی یا ذهنی، کم‌توان و مخرب، از سیاستهای گزینشی در پذیرش استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان پرهزینه به مدارس دولتی سپرده می‌شوند که منابع کمتری برای مواجهه با این دانش‌آموزان دارند. به علاوه، تا حدی که کودکان فقیرتر مشکلات بیشتری در برآورده کردن الزامات ورودی در مدارس گزینشی دارند انتخاب واقعی برای والدین فقیر ممکن است وجود نداشته باشد یا این انتخاب گسترش نیافته باشد. این گونه مطرح شده است که پته‌ها ممکن است به تبعیض بیشتر و نه کمتر دانش‌آموزان منتهی شود و صرفاً وسیله‌ای برای انتقال منابع از مدارس دولتی که فقرا را آموزش می‌دهند به مدارس خصوصی ای باشد که ثروتمندان را آموزش می‌دهند. سرانجام اینکه، منتقدان معتقدند تکیه بیش از حد بر پته‌ها از طریق امکان‌پذیر کردن یک برنامه خاص، جهتگیری فرهنگی ویژه یا مدرسی که به گروه خاصی خدمت رسانی می‌کند به فقدان ارزشهای مدنی و تضعیف ساختار اجتماعی مشترک یک کشور منتهی می‌شوند.

نمونه‌های مدل‌های پته در کشورهای مختلف:

- برنامه ایسکولار در فیلیپین
- برنامه انتخاب مدرسه در سوئد
- برنامه تأمین منابع مالی مدارس خصوصی توسط بخش دولتی در زلاندنو، دانمارک، ایرلند، هلند، استرالیا، اونتاریو، سوئد

- برنامه ملی پته آموزشی در شیلی
 - طرحهای پته برای کودکان فقیر در آمریکا - فلوریدا، میلوآکی، و کلوند
 - بنیاد آموزش پنجاب در پاکستان
 - یارانه برای مدارس خصوصی در سنگال و کامرون
- مدارس پیمانی:** مدارس پیمانی براساس ایالت، کشور یا منطقه‌ای که مدرسه در آن واقع شده است متفاوت هستند. اما به طور کل به مدارس اطلاق می‌شود که به صورت مستقل راه اندازی و گردانده می‌شوند و به آنها اجازه داده می‌شود تا از منابع مالی دولتی استفاده کنند. به عبارت دیگر، از میان مدل‌های مختلف مشارکت بخش خصوصی و دولتی به مدلی گفته می‌شود که در آن مدیریت و اداره مدرسه به صورت خصوصی صورت می‌گیرد و منابع مالی آن را دولت تأمین می‌کند.

مزایای مدارس پیمانی از نظر حامیان:

- پاسخگویی بیشتر و تمرکز بر رضایت مشتری
- دخالت بیشتر والدین در فرایند آموزش
- موثرترین روش ارائه برنامه‌های تخصصی و تضمین انتخاب آموزشی
- تشویق به سرآمدی از طریق تقویت روش‌های تدریس نو

محدودیتها از نظر منتقدان:

- تقویت تبعیض بین کودکان و قشربندی اجتماعی
- توانایی افزایش پیشرفت تحصیلی و بکارگیری روش‌های نوین تدریس در این مدارس واقعاً نشان داده نشده است.

نمونه‌ها در کشورهای مختلف جهان:

- ایالات متحده آمریکا
- بریتانیا

■ زلاندنو

■ کانادا

عقد قرارداد و سازمان‌های مدیریت آموزشی: عقد قرارداد را می‌توان به عنوان خرید سازوکارهای مورد استفاده برای دریافت یک خدمات خاص با کمیت و کیفیت معین، و قیمت توافق شده، از یک ارائه دهنده برای یک دوره زمانی مشخص تعریف نمود (تیلور ۲۰۰۳). عقد قرارداد متضمن ارتباط مبادله‌ای مستمر است که از طریق یک موافقت قراردادی حمایت می‌شود. عقد قرارداد یعنی یک نهاد دولتی با یک فراهم کننده خصوصی وارد قرارداد می‌شود برای اینکه یک خدمت یا مجموعه‌ای از خدمات آموزشی را در مقابل پرداختهای منظم فراهم کند. دولتها در طول تاریخ برای خدمات آموزشی غیراصولی آموزشی مانند ایاب و ذهاب مدرسه، خدمات تغذیه‌ای، و نظافت استفاده زیادی کرده‌اند. اما در سالهای اخیر، شاهد گسترش حوزه استفاده از قرارداد در انجام وظایف آموزشی هستیم. نمونه‌هایی وجود دارد که در آن دولتها مستقیماً با بخش خصوصی برای ارائه خدمات آموزشی اصلی قرارداد منعقد کرده‌اند.

مزایای بالقوه عقد قرارداد: دلایل متعددی وجود دارد که سازمانها ممکن است تمایل داشته باشند برای ارائه خدمات آموزشی قرارداد منعقد کنند. طرفداران می‌گویند که عقد قرارداد ممکن است نسبت به روش‌های سنتی تدارک خدمات مزایایی داشته باشد. برای مثال، ممکن است:

- به بهبود کیفیت مخارج از طریق ارتقای کارایی ارائه خدمات و از طریق فراهم کردن امکان هدفگذاری بهتر مخارج منتهی شود.
- به دولتها اجازه می‌دهد تا از مهارت‌های تخصصی که ممکن است در دسترس نهادهای دولتی نباشد بهره مند شوند
- به دولتها امکان می‌دهد تا بر محدودیتهای عملیاتی مانند حقوق ناآبست و محدودیتهای خدمات مدنی فائق شوند
- به دولتها امکان می‌دهد به درخواستهای جدید پاسخ دهند و اتخاذ نوآوریها

در ارائه خدمات و آزمایش کردن را تسهیل کنند

■ به دولتها امکان می‌دهد بر کارکردهایی متمرکز شوند که برای آنها مزیت رقابتی دارد

■ بدون توجه به اندازه شرکت دولتی امکان اقتصاد کلان را فراهم می‌کند

■ دسترسی به خدمات را به ویژه برای گروههایی که خدمات را به شکل سنتی و نامناسب ارائه می‌کردند افزایش می‌دهد

■ شفافیت مخارج دولتی را از طریق آشکارتر کردن هزینه خدمات افزایش می‌دهد (سیواس ۲۰۰۰).

مخالفان این روش نیز اشکالاتی را برای آن ذکر کرده اند از جمله: گرانتر از روش‌های تدارک سنتی است (برای مثال به علت هزینه اعطاء و مدیریت قراردادهای فقدان رقابت)، باعث فساد می‌شود و پاسخگویی و کنترل کمتر دولتی را به همراه دارد.

انواع قراردادهای برای خدمات آموزشی: برای ارائه خدمات آموزشی پنج نوع

قرارداد اصلی وجود دارد:

۱. قراردادهای مدیریتی: تحت مدل قرارداد مدیریت، دولت با یک فراهم کننده بخش خصوصی برای مدیریت خدمات فعلی دولتی با استفاده از زیرساخت دولتی قرارداد منعقد می‌کند. اگرچه تحت چنین قراردادی خدمات را بخش دولتی مدیریت می‌کند اما کارکنان همچنان در استخدام بخش دولتی هستند.

۲. قراردادهای عملیاتی: این قراردادهای نیز شبیه قراردادهای مدیریتی هستند که در آنها دولت با یک فراهم کننده بخش خصوصی برای مدیریت خدمات فعلی دولتی با استفاده از زیرساخت دولتی قرارداد منعقد می‌کند اما تفاوت قراردادهای عملیاتی با قراردادهای مدیریتی در این است که در این نوع قراردادهای مدیر بخش خصوصی مسئولیت تمام جوانب راه‌اندازی و گرداندن خدمات از جمله استخدام کارکنان را برعهده دارد.

۳. قراردادهای ارائه خدمات: تحت این نوع قرارداد، دولت برای ارائه یک یا

۲۲۴..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

مجموعه‌ای از خدمات ویژه با یک فراهم کننده بخش خصوصی قرارداد منعقد می‌کند. تفاوت چنین قراردادهایی با قراردادهای عملیاتی و مدیریتی در این است که خدمات در مکانی که بخش خصوصی مالک آن است ارائه می‌شود.

۴. قراردادهای خدمات حرفه‌ای/خدمات کمکی که شامل عقد قرارداد با بخش خصوصی برای انجام کارکردهای مرتبط با آموزش است.

۵. مشارکت بخش خصوصی و دولتی: عقد قرارداد با بخش خصوصی برای طراحی، ساخت، تأمین مالی و گرداندن زیرساخت آموزشی مانند کلاس‌های درس و مدارس شبانه‌روزی است.

هیچ یک از نمونه‌های قراردادهای بخش آموزش کاملاً در این طبقه‌بندی قرار نمی‌گیرند و ممکن است عناصری از بیش از یک نمونه از قراردادها را شامل شوند. برای مثال، در برنامه فی الجریا در آمریکای لاتین که دولت حقوق معلمان را پرداخت می‌کند ممکن است کم و بیش شبیه مدل قرارداد مدیریتی باشد. نوع قرارداد به این موضوع بستگی دارد که وزارت آموزش و پرورش کشور مربوطه چه میزان استقلال فراهم کرده است.

جدول ۴-۲- انواع قراردادها در آموزش

نمونه‌ها	توصیف	شکل قرارداد
مدارس قراردادی، آمریکا	قراردادهای دولت با بخش خصوصی برای مدیریت یک خدمت دولتی موجود با استفاده از زیرساخت دولتی	قراردادهای مدیریتی
مدارس قراردادی، آمریکا مدارس واگذار شده، بوگوتا فی الجریا، آمریکای لاتین، اسپانیا	قراردادهای دولت با یک فراهم کننده خصوصی برای انجام خدمات دولتی فعلی با استفاده از زیرساخت دولتی	قراردادهای عملیاتی

قراردادهای ارائه خدمات	قراردادهای دولت با یک فراهم کننده خصوصی برای ارائه یک خدمت ویژه /مجموعه‌ای از خدمات خاص با استفاده از زیرساخت خصوصی	تکفل دولتی دانش‌آموزان در مدارس خصوصی، ساحل عاج آموزش بدیل، زلاند نو عقد قرارداد برای خدمات آموزشی، فیلیپین
فراهم کردن زیرساختها	دولت برای طراحی، ساخت، تأمین منابع مالی، راه اندازی زیرساخت آموزشی مانند کلاس‌ها و مدارس شبانه روزی با بخش خصوصی	طرح ابتکاری تأمین منابع مالی خصوصی، انگلستان پروژه تأمین منابع مالی مدارس جدید توسط بخش خصوصی، استرالیا مشارکت بخش خصوصی و دولتی برای زیرساخت آموزشی، کانادا مدرسه ابتدایی دو زبانه جی اف اویستر، واشنگتن دی سی پروژه مدارس افنباخ، شهر افنباخ آلمان لاسیون مونتاین در شهر لاهه هلند
قراردادهای خدمات کمکی/خدمات حرفه‌ای	دولت با بخش خصوصی برای انجام کارکردهای مرتبط با آموزش مانند بررسی مدرسه، بهبود مدرسه یا تدوین برنامه درسی قرارداد منعقد می‌کند	عقد قرارداد برای کارکردهای مقامات محلی آموزش در انگلستان شبکه مدارس پیتاگوراس ^۱ شبکه مدارس سابیس ^۲ مدارس تحت نظارت دلاساله ^۳

نمونه دیگر، مدارس ادیسون است که یک سازمان انتفاعی مدیریت آموزش در ایالات متحده آمریکاست. مدارس ادیسون در صورتی که به طور مستقیم با نواحی

1. Pitágoras
2. Sabís
3. De La Salle

آموزشی قرارداد منعقد می‌کنند و معلمان را ناحیه آموزشی محلی استخدام می‌کنند معمولاً تحت قراردادهای مدیریتی عمل می‌کنند. اما وقتی که برای راه اندازی مدارس پیمانی که تحت ضوابط پرسنلی ناحیه آموزشی قرار ندارند قرارداد منعقد می‌نمایند معمولاً تحت قراردادهای عملیاتی عمل می‌کنند. سایر سازمانهای مدارس قراردادی فقط تحت قراردادهای مدیریتی عمل می‌کنند.

قرارداد برای ارائه خدمات آموزشی (نمونه‌های بین المللی): مدل‌های مختلفی برای عقد قرارداد در بخش آموزش وجود دارد از ترتیبات و تشکیلات منعطف گرفته مانند پرداخت یارانه به مدارس خصوصی بدون الزامات پاسخگویی به تشکیلات رسمی‌تر، که بین نواحی آموزشی و مدارس قرارداد یا پیمانی بسته می‌شود مانند آمریکا، و یا بین دولتها و سازمانهای درگیر در طرح‌های ابتکاری تأمین مالی خصوصی قرارداد بسته می‌شود مانند انگلستان.

ادبیات تجربی در باره اثرات عقد قرارداد برای فراهم کردن خدمات دولتی مانند جمع آوری زباله، آتش نشانی و حمل و نقل نسبتاً فراوان است. شواهد زیادی وجود دارد که خصوصی‌سازی - از طریق عقد قرارداد یا روش‌های دیگر- در صورتی که درست انجام شود می‌تواند به کاهش هزینه‌ها و بهبود عملکرد منتهی شود. همانگونه که سیواس (۲۰۰۰) اشاره می‌کند مطالعات کشورهای مختلف نشان می‌دهد که از طریق عقد قرارداد با بخش خصوصی برای ارائه خدمات دولتی، حدود ۲۵ درصد پس‌انداز بدست می‌آید (بعد از در نظر گرفتن هزینه اجرا و نظارت بر قرارداد). از طرف دیگر، شواهد کمی در باره اثر عقد قرارداد برای ارائه خدمات آموزشی وجود دارد. شاید تا حدودی به علت ماهیت نسبتاً جدید چنین قراردادهایی در بسیاری از کشورها باشد. به علاوه، از این حقیقت ناشی می‌شود که عقد قرارداد برای فراهم کردن آموزش غالباً به عنوان بخشی از یک اصلاح وسیع‌تر آموزشی معرفی می‌شود که حق انتخاب را افزایش می‌دهد و به استقلال مدیریتی بیشتر مدرسه منتهی می‌شود. بنابراین جداکردن اثر عقد قرارداد در مقابل اثر رقابت یا اثر آزادسازی مقررات مدرسه کار دشواری است. هم چنین شواهد اندکی وجود

دارد که اثر عقد قرارداد را با مکانیسمهای دیگری که حق انتخاب را معرفی می‌کنند مانند پته‌ها که قشربندی را کاهش می‌دهند یا یارانه‌های مدارس خصوصی مقایسه شود. پژوهش‌های محدودی در ایالات متحده آمریکا و انگلستان وجود دارد که اثرات قراردادهای مدرسه را مورد بررسی قرار داده باشد (برای اطلاع به دفتر حسابداری کل ایالت متحده آمریکا^۱، ۱۹۹۶، ۲۰۰۲، و ۲۰۰۳؛ میرون و اپلگیت^۲ ۲۰۰۰؛ کمیته آموزش و اشتغال^۳ ۲۰۰۰؛ و لاولس^۴ ۲۰۰۳ رجوع شود).

پژوهش‌های اخیر اکثراً توصیفی یا کیفی بوده‌اند. تعداد اندکی از مطالعات کیفی بر طراحی و اجرای قراردادهای آموزشی متمرکز بوده‌اند.

برخی مطالعات حاکی از بهبود عملکرد و برخی دیگر هیچ بهبود عملکردی را نشان نمی‌دهد بلکه در مواردی بدترشدن عملکرد را نشان می‌دهد. سوپ و لاتور^۵ (۲۰۰۰) شواهدی را یافته‌اند که در آن مدارس در شبکه فی الجریا نرخ افت تحصیلی و مردودی کمتر از سایر مدارس دولتی است و اینکه نرخ نگهداری و پیشرفت به ترتیب ۱۱ درصد و ۴۴ درصد در این شبکه بالاتر از سایر مدارس دولتی بود.

-
1. United States General Accounting Office
 2. Miron and Applegate
 3. Education and Employment Committee
 4. Loveless
 5. Swope and Latorre

فصل سوم

**بررسی نقاط قوت و ضعف روش‌های فعلی
مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش
و تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده آن**

مقدمه

یکی از حیاتی‌ترین و سرنوشت‌سازترین تصمیم‌گیری‌ها، تصمیم‌گیری در حوزه آموزش و پرورش یک کشور است. مقدمه هر نوع تصمیم‌گیری و سیاستگذاری اصولی، شناخت علمی و برخورداری از اطلاعات مناسب، دقیق و روزآمد می‌باشد. به ویژه، چنانچه قصد بر این باشد که برای ترسیم آینده‌ای بهتر و وضع مطلوب اقدام شود شناخت وضع موجود ضرورتی انکارناپذیر است.

از آنجایی که یکی از مهمترین راههایی که از طریق آن می‌توان به توصیف وضع موجود و ارزیابی یک موقعیت نائل شد دیدگاه گروههای ذینفع یعنی افراد یا گروههایی که بر وضعیت یا سرنوشت سازمان اثر می‌گذارند یا از آن تأثیر می‌پذیرند (مایکل و همکاران، ۱۹۹۵) می‌باشد، در مطالعه وضع موجود، دیدگاههای ذی‌نفعان اصلی آموزش و پرورش یعنی معلمان و مدیران، کارشناسان، رؤسای سازمانها و مدیران مناطق، و والدین دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت.

با توجه به اینکه در این مطالعه، وضع موجود مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور از دیدگاه افراد توصیف شده است روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است و از نظر هدف در زمره تحقیقات کاربردی قرار دارد. از آنجایی که داده‌ها از طریق پرسشنامه باز و بسته پاسخ جمع‌آوری شده است پژوهش از نظر نوع داده‌ها ترکیبی (کمی و کیفی) می‌باشد.

جامعه آماری مورد مطالعه برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به نقاط قوت و ضعف روشهای فعلی مشارکت، را مدیران و مسئولان آموزش و پرورش کشور،

مدیران، معلمان و والدین دانش‌آموزان در استانهای منتخب تشکیل داده‌اند و برای بررسی عوامل پیش‌برنده و بازدارنده نیز همین جامعه آماری و با حذف گروه والدین مورد مطالعه قرار گرفت. برای انتخاب نمونه، از میان ۳۱ استان کشور^۱ با توجه به شاخص برخورداری و عدم برخورداری، شش استان از بین هر دسته دو استان به صورت تصادفی انتخاب شدند. استانهای منتخب عبارت بودند از: شهر تهران، شهرستانهای تهران، آذربایجان شرقی، فارس، خوزستان و ایلام.

برای تعیین درجه برخورداری و عدم برخورداری استانهای کشور از نتایج تحقیقی که دکتر کاوه احمدی علی‌آبادی در سال ۱۳۸۷ با عنوان آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی منطقه‌ای اجتماعی انجام داده است استفاده شده است. وی برای سنجش درجه برخورداری استان‌های کشور از امکانات فرهنگی، از ۲۳ شاخص کمی فرهنگی یونسکو (کتابخانه‌ها، رسانه‌ها، آموزش عالی و...) استفاده کرده و از طریق الگوی رایانه‌ای تاکسونومی عددی، چگونگی درجه برخورداری و توسعه‌یافتگی فرهنگی استان‌های کشور را تحلیل نموده و سپس بر مبنای ضرایب برخورداری جایگاه سلسله‌مراتبی استان‌ها، میزان برخورداری یا محرومیت هر استان در ۳ سطح، برخوردار، نیمه برخوردار و محروم را طبقه‌بندی نموده و رتبه هر استان را در میان کل استان‌های کشور مشخص کرده است تا اولویت‌بندی استان‌ها برای برنامه‌ها و راه کارها مشخص شود.

براساس نتایج تحقیق وی، استانهای تهران و قم، سمنان، یزد، کرمان، اصفهان، گلستان، مازندران، و گیلان در سطح اول (برخوردار از امکانات)، استانهای آذربایجان شرقی، خراسان رضوی و شمالی، زنجان، قزوین، اردبیل، مرکزی، فارس، آذربایجان غربی، همدان در سطح دوم (نیمه برخوردار)، و استانهای کهگیلویه و بویراحمد، خوزستان، بوشهر، هرمزگان، کردستان، کرمانشاه، لرستان، ایلام، سیستان و بلوچستان، و خراسان جنوبی در سطح سوم یا محروم قرار دارند.

۱. به استناد آمار آموزش و پرورش، شهر تهران و شهرستانهای تهران به عنوان دو استان جداگانه در نظر گرفته می‌شوند در نتیجه کل استانهای کشور به ۳۱ استان تقسیم شده‌اند.

فصل سوم: بررسی نقاط قوت و ضعف روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی ۲۳۳

برای تعیین حجم نمونه با توجه به آمار کل کارکنان آموزش و پرورش استانهای منتخب (اقتباس از کتاب آمار آموزش و پرورش کشور ۸۷-۱۳۸۶) از جدول مورگان و کرجسی استفاده شد. در جدول مذکور حداقل نمونه برای جامعه مورد نظر ۳۸۰ نفر برآورد شد. برای بررسی نقاط قوت و ضعف روشهای مشارکت، با توجه به باز بودن پرسشنامه و امکان عدم تحقق اشباع اطلاعاتی، با احتمال ریزش ۴۰ درصد نمونه در نظر گرفته شد و برای بررسی عوامل پیش برنده و بازدارنده خصوصی سازی ۵۳۰ پرسشنامه توزیع شد که از این تعداد ۳۸۲ پرسشنامه برگشت داده شد که بعد از حذف پرسشنامه های مخدوش، ۳۷۸ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با توجه به اینکه حجم جامعه آماری در استانهای منتخب متفاوت می باشد از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای (نسبی) برای انتخاب در سطح استانها استفاده شده است.

ابزار پژوهش برای گردآوری داده ها، برای دستیابی به داده های گسترده و متنوع و اجتناب از محدود کردن پاسخ دهنده به مجموعه ای از پاسخهای از قبل تعیین شده، در بخش نقاط قوت و ضعف از پرسشنامه باز، و در بخش عوامل پیش برنده و بازدارنده از پرسشنامه بسته پاسخ پنج درجه ای لیکرت بعد از تأیید روایی و پایایی بوده است (پرسشنامه ها در پیوست شماره دو و سه آورده شده اند).

تجزیه و تحلیل داده های حاصل از پرسشنامه باز و مصاحبه به صورت کیفی و براساس مقوله ها و تم های اصلی صورت گرفت. سپس فراوانی پاسخها در مقوله ها و تم های تعیین شده مورد محاسبه قرار گرفت و برای سهولت مقایسه نظرهای چهار گروه معلمان، مدیران، کارشناسان و رؤسا و والدین فراوانی هر گروه در خصوص هر یک از مقوله های تعیین شده محاسبه شد. بعد از ترسیم جداول فراوانی و درصد پاسخها، به ترتیب اولویت از بالاترین تا کمترین تنظیم شد که حاصل آن در کادرهای ۱-۳ تا ۸-۳ آمده است. تجزیه و تحلیل داده های پرسشنامه عوامل پیش برنده و بازدارنده نیز با استفاده از آزمون مجذور کای و میزان اثر صورت گرفت.

در قسمت اول، به بررسی روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. در این قسمت، ابتدا روند تحولات مشارکت بخش خصوصی از ابتدا تا کنون (۱۳۸۷) با عنایت به آمارهای کمی (تعداد و نسبت دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی از سال ۱۳۴۷ تا ۱۳۸۷) و مستندات قانونی مبنی بر تصویب قوانین و لوایح مربوط به روشهای مشارکت بخش خصوصی آورده می‌شود. سپس، یافته‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌های باز در مورد هر یک از روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی به صورت نقاط قوت و ضعف روشها ارائه خواهد شد. در ادامه نیز نتیجه‌گیری کلی این قسمت آورده می‌شود.

در بخش دوم این فصل، ابتدا نتیجه بررسی عوامل پیش برنده و بازدارنده در قالب جدول کلی میزان و اندازه اثر هر یک از عوامل به ترتیب اولویت ارائه می‌شود. سپس، نتیجه‌گیری کلی آن آورده می‌شود.

بخش اول

**روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و
پرورش و نقاط قوت و ضعف آنها**

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۳۷

۳-۱- مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی (اسناد و مدارک موجود در کشور)

برای بررسی روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی ابتدا با مراجعه به اسناد و مدارک موجود در کشور، به سیر تحول (به ویژه کمی) آموزش غیردولتی در مقایسه با آموزش دولتی در دو برش زمانی قبل و بعد از انقلاب اسلامی پرداخته می‌شود. در ادامه نیز با استفاده از روش اسنادی (اسناد قانونی و آیین نامه‌ها، گزارشهای و برخی پژوهشهای انجام شده) تلاش می‌شود تا سیمای بخش غیردولتی به تصویر کشیده شود.

۳-۱-۱- روند تحولات مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش رسمی

کشور

الف) قبل از انقلاب اسلامی

اگرچه از دیرباز آموزش و پرورش وظیفه‌ای دولتی محسوب نمی‌شده و سهم دولت در مقابل سهم مردم خیر، نهادهای خیریه و خودجوش ناچیز بوده است ولی مشارکت بخش غیردولتی و خصوصی در این عرصه از ابتدای قانونی شدن آموزش و پرورش براساس اصل ۱۹ قانون اساسی مشروطیت و بر اساس ماده ۸ قانون اساسی معارف مصوب ۱۲۹۰ شمسی در کنار بخش دولتی به رسمیت شناخته شده است (سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۶). نسبت تعداد مدارس و دانش‌آموزان دولتی و غیردولتی طی دوره زمانی ۱۳۴۷ تا ۱۳۷۵ نیز تأییدی بر این امر است (جداول شماره ۱ و شماره ۲). همانگونه که جداول شماره ۱-۳ و شماره ۲-۳ نشان می‌دهند در فاصله زمانی ۱۳۴۷ تا ۱۳۵۷ نسبت دانش‌آموزان غیردولتی به دولتی بین ۱۰/۴ درصد (سال ۱۳۵۰) و ۸/۴ درصد (۱۳۵۷) در نوسان بوده است.

جدول شماره ۱-۳- فراوانی و درصد دانش‌آموزان دولتی و غیردولتی در سالهای ۱۳۵۷-۱۳۴۷

سال	دولتی		غیردولتی		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱۳۴۷-۴۸	۳۴۴۳۰۱۳	٪۹۰	۳۸۴۵۹۷	٪۱۰	۳۸۲۷۶۱۰	۱۰۰
۱۳۴۸-۴۹	۳۷۱۸۲۸۵	۸۹/۹	۴۱۶۶۶۳	۱۰/۱	۴۱۳۴۹۴۸	۱۰۰
۱۳۴۹-۵۰	۳۹۷۴۰۱۱	۸۹/۷	۴۵۴۵۵۹	۱۰/۳	۴۴۲۸۵۷۰	۱۰۰
۱۳۵۰-۵۱	۴۱۵۰۳۸۹	۸۹/۶	۴۸۰۷۰۴	۱۰/۴	۴۶۳۱۰۹۳	۱۰۰
۱۳۵۱-۵۲	۴۴۴۸۶۰۹	۸۹/۷	۵۱۰۹۰۷	۱۰/۳	۴۹۵۹۵۱۶	۱۰۰
۱۳۵۲-۵۳	۴۷۶۲۶۰۶	۸۹/۹	۵۳۷۳۹۵	۱۰/۱	۵۳۰۰۰۰۱	۱۰۰
۱۳۵۳-۵۴	۵۳۴۷۸۰۱	۹۰/۱	۵۸۹۶۷۹	۹/۹	۵۹۳۷۴۸۰	۱۰۰
۱۳۵۴-۵۵	۵۸۱۵۸۹۲	۹۰/۱	۶۴۱۰۷۷	۹/۹	۶۴۵۶۹۶۹	۱۰۰
۱۳۵۵-۵۶	۶۲۰۸۱۳۲	۹۰/۳	۶۶۹۸۳۷	۹/۷	۶۸۷۷۹۶۹	۱۰۰
۱۳۵۶-۵۷	۶۵۳۱۵۲۵	۹۰/۴	۶۹۲۰۲۴	۹/۶	۷۲۲۳۵۴۹	۱۰۰
۱۳۵۷-۵۸	۶۷۶۷۲۷۰	۹۱/۶	۶۱۸۵۲۸	۸/۴	۷۳۸۵۷۹۸	۱۰۰

منبع: سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۶

همانگونه که جدول نشان می‌دهد بالاترین آمار دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی در سال ۱۳۵۰ (۱۰/۴) بوده و از سال ۱۳۵۳ به دنبال اعلام دولت مبنی بر رایگان کردن کلیه سطوح تحصیلی اعم از عمومی و فنی و حرفه‌ای و عالی شاخص سهم بخش خصوصی سیر نزولی یافته است.

ب) بعد از انقلاب اسلامی

۱) متفی شدن فعالیت مدارس غیردولتی به مدت یک دهه (۱۳۵۸-۱۳۶۸)

براساس مصوبه مورخ ۱۳۵۸/۱۲/۲ شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران به شرح زیر از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۶۸ (تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی) مشارکت

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۳۹

بخش خصوصی در آموزش و پرورش متنفذ گردید:

«به منظور توزیع عادلانه امکانات آموزشی و بهره گیری صحیح از تحصیل رایگان بر طبق اصل ۳۰ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می شود کلیه واحدهای آموزشی غیردولتی را که در تاریخ تصویب این قانون دایر بوده و با کسب اجازه تأسیس (امتیاز) از وزارت آموزش و پرورش اداره می شوند براساس آیین نامه خاصش از اول تیرماه ۱۳۵۹ به صورت دولتی اداره نماید».

۲) تصویب قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی (۱۳۶۷)

با توجه به مشکلات مالی و کمبود منابع در تاریخ ۱۳۶۷/۳/۵ مجلس شورای اسلامی و در جلسه مورخ ۱۳۶۷/۷/۱۹ مجمع تشخیص مصلحت نظام اسلامی قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی به تصویب رسید و برای اجرا به دولت ابلاغ شد. اجرای این قانون عملاً از سال تحصیلی ۶۹-۱۳۶۸ آغاز شد. بنابراین، در ابتدای دوره سهم اینگونه مدارس بسیار ناچیز بود. در سال ۱۳۶۹ سهم مدارس غیرانتفاعی نسبت به مدارس دولتی ۰/۳ درصد و سهم دانش آموزان این مدارس تنها ۰/۲ درصد کل دانش آموزان کشور بوده است.

برغم اینکه وزارت آموزش و پرورش از زمان تأسیس مدارس غیرانتفاعی برای گسترش این مدارس و ترغیب بخش خصوصی به سرمایه گذاری از طریق آیین نامه های مختلف تدابیر حمایتی مختلفی نظیر وام های کم بهره بانکی، در اختیار گذاشتن زمین برای ساخت مدرسه، معافیت مالیاتی و سایر معافیت ها، وام های بلاعوض طرح رافع برای ثبت نام یتیمان با استعداد و بی بضاعت، تجهیز مدارس به کتابخانه، تأمین نیروی انسانی متخصص این مدارس از طریق مأمور کردن معلمان باتجربه و معرفی فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم برای تدریس و ... بکار گرفته است اما در حدود یک دهه سهم دانش آموزان این مدارس ۳/۷ (سال ۱۳۷۵) و بعد از حدود دو دهه، در سال ۸۷-۱۳۸۶ از ۱۴۴۳۴۵۲۶ دانش آموز تنها ۷/۷ درصد

۲۴۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

دانش‌آموزان یعنی ۱۱۰۶۶۷۹ دانش‌آموز را تحت پوشش خود قرار داده‌اند.

جدول شماره ۲-۳- فراوانی و درصد دانش‌آموزان دولتی و غیردولتی در سالهای ۷۵-۱۳۶۹

سال	دولتی		غیردولتی		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱۳۶۹-۷۰	۱۴۱۲۳۶۳۱	۹۹/۸	۲۸۱۰۲	۰/۲	۱۴۱۵۱۷۳۳	۱۰۰
۱۳۷۰-۷۱	۱۵۰۲۹۹۹۸	۹۹/۵	۶۹۵۸۳	۰/۵	۱۵۰۹۹۵۸۱	۱۰۰
۱۳۷۱-۷۲	۱۵۸۰۰۵۱۶	۹۹/۲	۱۳۱۹۱۴	۰/۸	۱۵۹۳۲۴۳۰	۱۰۰
۱۳۷۲-۷۳	۱۶۳۸۰۵۷۷	۹۸/۶	۲۳۳۴۶۲	۱/۴	۱۶۶۱۴۰۳۹	۱۰۰
۱۳۷۳-۷۴	۱۶۸۰۲۹۹۷	۹۸/۰	۳۴۵۹۸۱	۲/۰	۱۷۱۴۸۹۷۸	۱۰۰
۱۳۷۴-۷۵	۱۶۹۹۷۷۶۶	۹۷/۲	۴۸۱۰۳۲	۲/۸	۱۷۴۷۸۷۹۸	۱۰۰
۱۳۷۵-۷۶	۱۷۲۴۲۱۴۱	۹۶/۳	۶۶۵۶۶۹	۳/۷	۱۷۹۰۷۸۴۰	۱۰۰

جدول شماره ۳-۳- فراوانی و درصد مدارس دولتی و غیردولتی در سالهای ۸۶-۱۳۷۶

سال	دولتی		غیردولتی		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱۳۷۶-۷۷	۹۵۱۸۸	۹۳/۸	۶۲۶۰	۶/۲	۱۰۱۴۴۸	۱۰۰
۱۳۷۷-۷۸	۹۷۹۸۵	۹۴/۱	۶۱۱۶	۵/۹	۱۰۴۱۰۱	۱۰۰
۱۳۷۸-۷۹	۹۸۹۷۴	۹۴/۱	۶۱۹۲	۵/۹	۱۰۵۱۶۶	۱۰۰
۱۳۷۹-۸۰	۱۰۴۷۹۴	۹۴/۲	۶۴۳۴	۵/۸	۱۱۱۲۲۸	۱۰۰
۱۳۸۰-۸۱	۱۰۵۵۹۳	۹۴	۶۷۳۸	۶	۱۱۲۳۳۱	۱۰۰
۱۳۸۱-۸۲	۱۰۶۳۲۸	۹۳/۵	۷۳۸۶	۶/۵	۱۱۳۷۱۴	۱۰۰
۱۳۸۲-۸۳	۱۰۶۴۸۰	۹۳	۸۰۰۱	۷	۱۱۴۴۸۱	۱۰۰
۱۳۸۳-۸۴	۱۰۵۱۶۵	۹۲/۷	۸۲۲۹	۷/۳	۱۱۳۳۹۴	۱۰۰
۱۳۸۴-۸۵	۱۰۵۴۴۸	۹۲/۶	۸۴۰۱	۷/۴	۱۱۳۸۴۹	
۱۳۸۵-۸۶	۱۰۴۷۷۱	۹۲/۶	۸۳۳۴	۷/۴	۱۱۳۱۰۵	۱۰۰
۱۳۸۶-۸۷	۱۰۱۹۷۹	۹۲/۵	۸۲۴۷	۷/۵	۱۱۰۲۲۶	۱۰۰

همان طور که جدول شماره ۳-۳ نشان می‌دهد نسبت مدارس غیردولتی به

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۴۱

دولتی در دهه گذشته بین ۵/۸ تا ۷/۵ بوده است.

براساس آمار منتشره وزارت آموزش و پرورش، در سال ۱۳۸۶-۸۷ مدارس غیرانتفاعی از مجموع ۱۴۴۳۴۵۲۶ دانش آموز تنها ۷/۷ درصد دانش آموزان یعنی ۱۱۰۶۶۷۹ دانش آموز را تحت پوشش خود قرار داده اند. بنابراین، در حدود دو دهه رشد کمی مدارس غیردولتی در حد انتظار نیست و با معیارهای جهانی (حدود ۲۰ تا ۲۵ درصد مدارس را بخش خصوصی اداره می کند) فاصله نسبتاً زیاد است و به نظر می رسد به دلایل گوناگون که در تحلیل نقاط قوت و ضعف این مدارس به آن پرداخته خواهد شد این مدارس نتوانسته اند فضای مناسبی را برای ورود بخش خصوصی به این عرصه و توسعه مدارس غیردولتی فراهم نمایند.

جدول شماره ۳-۴- آمار کل آموزشگاهها و دانش آموزان کشور در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷

آموزشگاه	کل	مدارس غیرانتفاعی	مدارس دولتی
آموزشگاه	۱۴۶۲۱۳	۱۵۸۰۷	۱۳۰۴۰۶
دانش آموز	۱۴۴۳۴۵۲۶	۱۱۰۶۶۷۹	۱۳۳۲۷۸۴۷

منبع: آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷

نفیسی (۱۳۷۵) در کتاب هشت سال تلاش، دست آوردها و مشکلات و برنامه های آینده و چشم انداز آموزش و پرورش، به سه طرح اجرای برنامه رافع (رشد استعداد های فرزندان حضرت علی علیه السلام)، طرح تخفیف شهریه، طرح انتخاب مدارس غیر انتفاعی نمونه و برتر به عنوان ابتکارها و نوآوری های انجام شده در امور نظارت و هدایت مدارس غیر انتفاعی اشاره کرده است.

اجرای برنامه رافع (رشد استعداد های فرزندان علی (ع)): هدف این طرح تحت پوشش قراردادادن فرزندان مستعد و محروم از پدر است که از سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵ تا ۸۰-۱۳۷۹ قریب به ۱۰۰ هزار نفر را تحت پوشش قرار داده است. از طریق این برنامه، دانش آموزان یتیم و بی سرپرست فرصت می یابند تا در کنار سایر دانش آموزان در مدارس غیر انتفاعی به صورت رایگان تحصیل نمایند. برای مثال

در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹، تعداد ۲۰۲۴۳ نفر در قالب طرح در این نوع مدارس تحصیل کردند.

طرح تخفیف شهریه: به موجب این طرح بخشی از شهریه دانش‌آموزان مستعد و کم و بی‌بضاعت تأمین می‌شود. اجرای برنامه رافع و تخفیف شهریه در قبال کمک‌هایی است که از طرف وزارت آموزش و پرورش از نظر نیروی انسانی یا بخشودگی قسمتی از کارمزد و امها در اختیار مدارس غیرانتفاعی قرار می‌گیرد.

به گفته مدیرکل پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی وزارت آموزش و پرورش در جهت تحقق عدالت آموزشی، در سال تحصیلی ۱۳۸۶، ۸۴ هزار دانش‌آموز خانواده‌های فرهنگیان و محرومان از تخفیف ویژه برای تحصیل در مدارس غیردولتی برخوردار شدند (خبرگزاری ایرنا، ۱۳۸۷/۲/۱۱)

طرح انتخاب مدارس غیر انتفاعی نمونه و برتر: برای اجرای این برنامه طی دستورالعمل ۱۰۰۰ امتیازی مدارس مذکور مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند که این امر موجب تحول و رقابت سازنده بین مدارس شده است.

براساس بررسیهای به عمل آمده این مدارس اختصاص به طبقات مرفه جامعه ندارد و با اجرای برنامه‌هایی نظیر طرح واقع تخفیف شهریه و حمایت از مؤسسات خیریه قریب ۱/۳ از دانش‌آموزان این مدارس از بین اقشار کم در آمد و فقیر جامعه انتخاب شده‌اند و از ۲/۳ دیگر فرزندان کارکنان دولت و فرهنگیان میزان قابل توجهی را به خود اختصاص داده‌اند (آموزش و پرورش، اصلاح ساختارها، تغییر نگرشها، ۱۳۸۳، ص ۲۰۴-۲۰۵)

۳) تصویب تأسیس مدارس نمونه دولتی شهریور ۱۳۶۷

این مدارس به استناد مصوبه جلسه ۴۵۹ شوای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۶۷/۶/۲۴ (ابلاغ ۱۳۶۷/۶/۳۰) در مناطق محروم^۱ تأسیس شده است. مدارس

۱. استانهای هرمزگان، لرستان، خوزستان، بوشهر، شهرستانهای فردوس، قائن، سبزوار، بیرجند، بندپی، ارسنجان، سلمان، مرند، آذرشهر، خمین، سیرجان، ملایر و شاهرود، مناطق ۱۵ الی ۲۰ تهران، نواحی و مناطق حومه اصفهان، ایلام، چهارمحال بختیاری، کهگیلویه و بویراحمد، سیستان و بلوچستان و کردستان

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۴۳

نمونه دولتی طبق آیین نامه به آموزشگاههایی اطلاق می شود که با گزینش دانش آموزان مستعد و دعوت از معلمان کارآمد و تأمین امکانات مناسب تر موجبات ارتقای آموزشی و پرورشی دانش آموزان مناطق محروم را فراهم می آورد. این مدارس در هر منطقه یا شهرستان در صورت وجود امکانات و زمینه (نیروی انسانی، فضای آموزشی، و دانش آموز) به پیشنهاد رئیس منطقه یا شهرستان و تأیید مدیر کل استان و موافقت معاونت امور آموزشی و یا فنی و حرفه ای (بر حسب مورد) تأسیس می شود. اولویت در تأسیس مدارس نمونه با مناطق محروم است. دانش آموزان این مدارس از بین دانش آموزان مستعد پایه های پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی برای تحصیل در دوره راهنمایی و متوسطه بر اساس معدل کل امتحان نهایی و نمره آزمون ورودی انتخاب می شوند. برای دانش آموزانی که رفت و آمد روزانه برایشان مقدور نیست مدارس نمونه دولتی به صورت شبانه روزی اداره خواهد شد. این مدارس دو هفته بوده و به صورت صبح و بعد از ظهر اداره می شوند.

مخارج و هزینه های مدارس نمونه دولتی از محل بودجه آموزش و پرورش و خودیاری مردم و اولیای دانش آموزان (در حد بضاعت آنان) تأمین می گردد. اساسنامه این مدارس در ۱۳۶۵/۵/۳۰ تصویب و به اجرا گذارده شده است.

۴) مواد ۱۱ و ۱۳ قانون شوراهای آموزش و پرورش (کمیته های مردمی، اخذ عوارض، وجوه حاصل از ارائه خدمات آموزشی و پرورشی فوق برنامه)

براساس ماده ۱۱ و ۱۳ قانون شوراهای آموزش و پرورش (مصوبه ۱۳۷۲/۱۰/۲۹) و در راستای جلب مشارکتهای مردمی در آموزش و پرورش دریچه های تازه ای در باب تأمین مالی آموزش و پرورش گشوده شد. به استناد ماده ۱۱ این قانون مدیران موظف شده اند مدارس تحت مدیریت خود را براساس بودجه تخصیصی از محل منابع زیر با کیفیت مناسب اداره نمایند:

۱- اعتبارات دولت که به صورت سرانه دانش آموزی پرداخت می شود

۲- کمکهای مردمی

۳- سهمی که از طریق شورای آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه از عوارض اخذ شده در اختیار مدرسه قرار می گیرد.

۴- وجوه حاصل از ارائه خدمات آموزشی و پرورشی فوق برنامه. و براساس ماده ۱۳ این قانون، به آموزش و پرورش اجازه داده شده است که بخشی از منابع مالی شورای مناطق برای هزینه های جاری و عمرانی خود به شکل زیر اقدام نمایند:

- سهم منطقه از اعتبارات بودجه جاری و عمرانی سالانه دولت که براساس تعداد دانش آموزان برای هر استان پیش بینی می شود.
- یک درصد از بهای فروش کالا و خدمات کارخانه ها و مؤسسات خدماتی تولیدی استان که از طریق شورای استان میان مناطق توزیع می شود.
- تا ۵٪ عوارض صدور پروانه های ساختمانی، تفکیک زمینها، پذیره و نوسازی علاوه بر عوارض مذکور را که شهرداریها دریافت می کنند.
- عواید حاصل از فروش ساختمانها و زمینهای بلااستفاده و نیز ساختمانها و زمینهای دیگر که در اختیار آموزش و پرورش است و می توان آنها را با توجه به نیازهای آموزش و پرورش تبدیل به احسن نمود. در چارچوب ضوابطی که از سوی آموزش و پرورش معین می شود.

۵) تصویب قانون تأسیس مدارس هیأت امنایی (۱۳۸۳)

مدارس هیأت امنایی براساس تبصره ۴ ماده ۲ آیین نامه گسترش مشارکتهای مردمی در مدارس مصوب جلسه ۷۰۶ شورای عالی آموزش و پرورش تاریخ ۱۳۸۳/۳/۱۹ به منظور ارتقای کیفیت برنامه های آموزشی و پرورشی مدارس و استفاده بهینه از کمکها و مشارکتهای مردمی و اجرای سیاستهای مدرسه محوری ایجاد شده اند.

براساس آیین نامه گسترش مشارکتهای مردمی در مدارس (ابلاغ ۱۳۸۳/۳/۳۱ به

آموزش و پرورش) مدارس دولتی واجد شرایط می توانند به پیشنهاد انجمن اولیاء و مربیان مدرسه و تأیید شورای آموزش و پرورش شهرستان/منطقه زیر نظر هیأت امناء اداره شوند. اعضای هیأت امنای این مدارس عبارتند از: مدیرمدرسه (دبیر هیات امناء)، یکی از معاونان مدرسه به انتخاب مدیر، دو نفر از کارکنان آموزشی و پرورشی مدرسه به انتخاب شورای معلمان، رئیس انجمن اولیاء و مربیان، دو نفر از اولیای دانش آموزان عضو انجمن اولیاء و مربیان به انتخاب انجمن، یک نفر از صاحب نظران آموزشی و فرهنگی (ترجیحاً از استادان دانشگاه یا مدرسان مراکز تربیت معلم)، یک نفر از خیرین و یا معتمدان محل، دو نفر از مدیران و صاحب نظران مراکز و موسسات تولیدی و خدماتی.

در این آیین نامه وظایف و اختیارات هیات امناء به شرح زیر تعیین شده است:

- بررسی و تصویب برنامه و بودجه سالانه مدرسه در چارچوب قوانین و مقررات موضوعه به پیشنهاد مدیر مدرسه (از قبیل فعالیتهای مربوط به بهبود کیفیت برنامه های رسمی مدرسه، فعالیتهای آموزشی و تربیتی فوق برنامه و مکمل، برگزاری دوره های آموزشی مناسب برای کارکنان، امور رفاهی و بهداشتی کارکنان و دانش آموزان مدرسه، خدمات راهنمایی و مشاوره به اولیاء و دانش آموزان، تجهیز، تعمیر و نگهداری مدرسه).
 - نظارت بر اجرای مصوبات هیأت امناء و ارزیابی عملکرد سالانه مدرسه.
 - تصمیم گیری در مورد به کارگیری منابع انسانی مازاد بر نیروهای رسمی مدرسه از محل منابع مدرسه با رعایت قوانین و ضوابط مربوط.
 - همکاری و تعامل با شورای آموزش و پرورش شهرستان/ منطقه جهت جلب و جذب بیشتر مشارکتهای مردمی.
 - پیش بینی و تأمین منابع مورد نیاز مدرسه.
 - انجام وظایفی که وزارت آموزش و پرورش بر اساس اختیارات قانونی خود به هیات امنای مدرسه یا مدارس واگذار می کند.
- طبق آیین نامه فوق، برنامه های آموزشی و پرورشی مصوب مدرسه باید در آغاز

۲۴۶..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

سال تحصیلی به اطلاع اولیاء دانش‌آموزان، اداره و شورای آموزش و پرورش شهرستان و منطقه مربوط برسد.

برای انتصاب مدیر این نوع مدارس، سه نفر از افراد واجد شرایط مندرج در مصوبه شرایط احراز مدیریت مدارس (مصوب جلسه ۶۹۱ شورای عالی مورخ ۸۲/۶/۱۱) توسط کمیته‌ای مرکب از نماینده رییس آموزش و پرورش منطقه، نماینده معلمان و رییس هیأت امنا به اداره آموزش و پرورش محل پیشنهاد و یک نفر از آنها توسط رییس اداره انتخاب و منصوب می‌شود.

مدیر مدرسه علاوه بر شرح وظایف منصوب خود، مسئول اجرای مصوبات هیأت امناء می‌باشند.

منابع مالی این مدارس با استناد به ماده ۱۱ قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استانها، شهرستانها و مناطق کشور عبارتند از:

- اعتبارات دولت که به صورت سرانه دانش‌آموزی پرداخت می‌شود.
- کمک های مردمی
- سهمی که از طریق شورای آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه در اختیار مدرسه قرار می‌گیرد.
- وجوه حاصل از ارائه خدمات آموزشی و پرورشی فوق برنامه به علاوه ارتباط با نحوه گزینش دانش‌آموزان منصوب شده است که برگزاری هرگونه آزمون ورودی و تعیین شرط معدل برای گزینش و ثبت نام در مدارس هیأت امنایی مجاز نمی‌باشد.

۶) قانون اصلاح قانون مدارس غیرانتفاعی (۱۳۸۷)

به موجب این قانون که به مدت ۵ سال به طور آزمایشی اجرا خواهد شد موارد ذیل مطرح شده است:

- ۱- تشکیل سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکتهای مردمی: براساس این قانون، به منظور افزایش مشارکتهای مردمی در توسعه آموزش و پرورش و

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۴۷

حمایت از سرمایه گذاری در ایجاد و اداره مدارس و مراکز پرورشی یا آموزشی غیردولتی، سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت های مردمی تأسیس می شود. با تشکیل این سازمان همه نیروها، امکانات و اعتبارات معاونت توسعه مشارکت های مردمی وزارت آموزش و پرورش به «سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت های مردمی» منتقل می شود و رئیس این سازمان «معاون امور مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت های مردمی» وزارت آموزش و پرورش خواهد بود.

۲- تغییر نام مدارس غیرانتفاعی به مدارس غیردولتی.

۳- تعریف جدید از مرکز آموزشی و پرورشی: بر اساس این قانون مدرسه، مرکز پرورشی و مرکز آموزشی غیردولتی طبق تعاریف جدید توسط اشخاص حقیقی یا حقوقی و یا مشارکت ایشان با دولت مطابق اهداف و ضوابط و دستورالعمل های عمومی وزارت آموزش و پرورش در داخل یا خارج از کشور تحت نظارت وزارت مذکور براساس این قانون تأسیس و اداره می شود.

۴- ایجاد یک نهاد نظارتی: تشکیل شوراهای مرکزی و استانی و عنداللزوم شهرستانی و منطقه ای نظارت بر مدارس و مراکز پرورشی یا آموزشی غیردولتی برای نظارت بر اجراء این قانون

۵- تأمین منابع مالی و اعتبارات: بانکهای کشور موظف شدند طبق قانون عملیات بانکی بدون ربا با معرفی وزارت آموزش و پرورش پنجاه درصد (۵۰٪) از نیاز مالی مؤسسان مدارس و مراکز پرورشی غیردولتی را که از کارکنان آموزش و پرورش هستند جهت تهیه فضای آموزشی و پرورشی و تأمین تجهیزات و امکانات موردنیاز به صورت وام قرض الحسنه و برای سایر اشخاص از دیگر منابع اعتبارات بانکی تأمین کنند.

۶- دولت نیز موظف شد همه ساله یارانه مربوط به تسهیلات بانکی را برای خرید زمین، ساختمان و تعمیرات مدارس غیردولتی در حدود امکانات خود در لایحه بودجه سالانه کل کشور پیش بینی کند.

۷- به وزارت آموزش و پرورش هم اجازه داده شده مطابق قوانین و مقررات، زمین و ساختمانهای مازاد بر نیاز خود را به صورت اجاره یا فروش به مؤسسان مدارس غیردولتی واگذار کند.

۸- تشکیل صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی: به منظور حمایت از مؤسسان مدارس غیردولتی، به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده شده با مشارکت این موسسان "صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی" را ایجاد کند. بر این اساس، دولت هم موظف شده است همه ساله، علاوه بر کمک‌ها و تسهیلات مذکور در این قانون، حداقل معادل پنجاه درصد (۵۰٪) از قیمت تمام شده سرانه سالانه دانش‌آموزی در بخش دولتی را به ازاء کل دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس غیردولتی به این صندوق کمک کند.

۹- تعیین شهریه: بر اساس این قانون الگوی تعیین شهریه مدارس و مراکز پرورشی یا آموزشی غیردولتی با توجه به مقطع تحصیلی، سطح آموزشی و پرورشی، برنامه سال تحصیلی، فعالیتهای فوق برنامه، فضای فیزیکی و تجهیزات و همچنین شرایط منطقه‌ای و نرخ تورم رسمی کشور که از سوی بانک مرکزی اعلام می‌شود توسط شورای نظارت مرکزی تهیه می‌گردد. این الگو پس از تصویب وزیر آموزش و پرورش قابل اعمال است.

۱۰- مدارس غیردولتی در برخورداری از تخفیفات، ترجیحات و کلیه معافیت‌های مالیاتی و عوارض در حکم مدارس دولتی هستند.

۱۱- به وزارت آموزش و پرورش هم اجازه داده شده است طبق دستورالعمل مصوب شورای عالی آموزش و پرورش سالانه معادل پنج درصد (۵٪) تا پانزده درصد (۱۵٪) از شهریه دریافتی توسط مراکز آموزشی غیردولتی را دریافت و به حساب درآمد عمومی کشور واریز کند. معادل وجوه واریزی از این محل در اختیار «سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکتهای مردمی» قرار می‌گیرد تا به منظور نظارت بر این گونه مراکز و همچنین کیفیت بخشی به آموزش و پرورش غیردولتی هزینه شود.

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۴۹

۱۲- تعیین حقوق و مزایای کارکنان غیررسمی مدارس غیردولتی، مطابق آئین نامه ای است که توسط وزارت آموزش و پرورش تهیه و به تصویب مراجع قانونی ذی صلاح می رسد.

۱۳- همچنین برنامه های آموزشی و پرورشی، کتب درسی و امتحانات مدارس غیردولتی و همچنین محتوای آموزشی، پرورشی و ورزشی مراکز غیردولتی طبق قوانین و مقررات عمومی وزارت آموزش و پرورش و مراکز پرورشی و آموزشی است.

۱۴- مدارس و مراکز پرورشی و آموزشی غیردولتی موظفند به ازای کمکهای دریافتی از دولت، دانش آموزانی را که امکان پرداخت شهریه ندارند با معرفی آموزش و پرورش ثبت نام نمایند.

ضمانت اجرایی مصوبه جدید: طبق قانون، آموزش و پرورش باید این اعتبار را در بودجه سالیانه خود در نظر بگیرد.

۲-۱-۳- پیشنهاد پژوهش: مقایسه مدارس غیرانتفاعی و دولتی

■ سلیمان دویران فرد در سال ۱۳۸۳-۱۳۸۲ در پژوهشی به مقایسه عملکرد تحصیلی مدارس غیرانتفاعی و دولتی از دیدگاه اولیای دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۲ (با رویکرد سیستمی) شهر زنجان پرداخته است. این تحقیق به روش توصیفی انجام گرفته است. جامعه آماری آن شامل تمام اولیای دانش آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی کلاس پنجم مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر زنجان بوده است. نمونه آماری ۴۹۴ نفر از اولیای دانش آموزان کلاس پنجم بودند، از این تعداد ۱۵۴ نفر اولیای مدارس غیرانتفاعی و ۳۴۰ نفر اولیای مدارس دولتی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه و اسناد و مدارک (لیست ریز نمرات) و برای تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص های آمار توصیفی و آمار استنباطی از آزمون تی و آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار Spss استفاده شده است.

یافته های پژوهش نشان می دهد که با احتمال بیشتر از ۹۹ درصد اطمینان بین

عملکرد تحصیلی مدارس دولتی و غیرانتفاعی تفاوت معناداری وجود دارد. وی چنین نتیجه گیری کرده است که عملکرد تحصیلی مدارس غیرانتفاعی نسبت به مدارس دولتی بهتر است.

همچنین مشخص شد که با احتمال بیشتر از ۹۹ درصد اطمینان رضایت مندی والدین مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد. پس رضایت مندی مدارس دولتی نسبت به رضایت مندی والدین مدارس غیرانتفاعی بیشتر است.

وی با استفاده از شاخص های انتخاب شده، مدارس غیرانتفاعی و دولتی را مورد مقایسه قرار داده و نتایج زیر را بدست آورده است:

- در زمینه درون داد مدارس تفاوت های معنا داری بدست آمده، و وضعیت اقتصادی - اجتماعی، و سطح تحصیلات اولیای مدارس غیرانتفاعی نسبت به مدارس دولتی بیشتر است. آموزش های ضمن خدمت معلمان و نسبت شاگرد به کلاس هم در مدارس غیرانتفاعی نسبت به مدارس دولتی کمتر است.

- در زمینه فرایند نظام آموزشی در مدارس، یافته ها نشان داد که میزان تحقق هدف، جلسات ارتباط با اولیاء و مربیان، کلاس های فوق برنامه، نحوه رفتار فرزندان با همسالان خود، و کنترل و نظارت اولیای مدرسه به امور آموزشی و پرورشی مدارس دولتی نسبت به مدارس غیرانتفاعی بیشتر است.
- در زمینه برون داد مدارس، بین شاخص های نمرات تحصیلی دانش آموزان (میانگین معدل عملکرد) و میزان رضایت اولیای دانش آموزان هر دو مدارس تفاوت های معناداری بدست آمده است و میانگین معدل عملکرد مدارس غیرانتفاعی نسبت به میانگین معدل عملکرد مدارس دولتی بیشتر است. به علاوه، میزان رضایت مندی والدین دانش آموزان مدارس دولتی نسبت به مدارس غیرانتفاعی بیشتر است.

■ گل پرور و عریضی (۱۳۸۳) در پژوهشی به بررسی رابطه نحوه نگرش به

مدارس غیرانتفاعی با رویکردهای عدالت اجتماعی پرداخته‌اند. آنها در این پژوهش در پی این بوده‌اند تا روابط ساختاری میان نگرش‌های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی افراد جامعه را درباره مدارس غیرانتفاعی با رویکردهای کنونی به عدالت اجتماعی (در قالب عدالت توزیعی و به ویژه اقتصاد فردی، انصاف، برابری و نیاز) تحت بررسی قرار دهند. جامعه آماری این پژوهش را کلیه زنان و مردان ساکن در شهر اصفهان که فرزند مدرسه‌ای داشته‌اند تشکیل داده است. با توجه به جامعه آماری یاد شده، گروه نمونه ۱۵۰۰ نفر در نظر گرفته شده است. در این پژوهش از نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شده است. ابزارهای گردآوری داده، پرسش‌نامه نگرش و پرسش‌نامه رویکردها به عدالت اجتماعی از نظر راسینسکی و فلدمن بوده است.

از آنجایی که در این پژوهش هدف، بررسی ارتباط همزمان رویکردها به عدالت اجتماعی (شامل اقتصاد فردی، انصاف، برابر و نیاز) از طریق نگرش‌ها به مدارس غیرانتفاعی در ابعاد آموزشی، پرورشی، اجتماعی و اقتصادی و همچنین بررسی ساختار ارتباطی متغیرهای دخیل در روابط بین نگرش‌ها و رویکردها به عدالت اجتماعی بوده است، از تحلیل مسیر استفاده به عمل آمده است.

ضرایب مسیر و نمودارهای مسیر که حاصل تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده بود، نشان داد که صرفاً در بعد نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی، با رویکرد برابری به عدالت اجتماعی، هم‌چنین نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی و رویکرد برابری و نیاز (به طور مشترک)، رابطه معکوس معنادار وجود دارد. هم‌چنین تحلیل مسیر نشان داد که نگرش‌های آموزشی، پرورشی و اقتصادی در خصوص مدارس غیرانتفاعی با رویکرد برابری و نیاز (به صورت مشترک) به عدالت اجتماعی، به طور غیرمستقیم، و از طریق نگرش اجتماعی به مدارس غیرانتفاعی تبیین‌شدنی است.

■ محمد جهان تیغی، مهوش رقیبی و مریم مهنا در استان سیستان و بلوچستان پژوهشی را اجرا کرده‌اند. هدف از اجرای این طرح دستیابی به آخرین داده‌های

آماري در خصوص فعاليت مدارس غيرانتفاعي و مقايسه كيفيت آموزش اينگونه مدارس با مدارس عادي و بطور كلي دستيابي به نقشي است كه مدارس غيرانتفاعي بعنوان يكي از شاخصهاي مهم مشاركت مردمی در شرايط فعلي در آموزش و پرورش استان بر عهده گرفته‌اند. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در این مدارس تشکیل داده‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها، علاوه بر اسناد و مدارک از پرسشنامه نیز استفاده شده است. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روشهای آماری مجذور کای و آزمون آماری تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. مهمترین نتایج این پژوهش عبارتند از:

۱- وضعیت تحصیلی در مدارس دولتی پس از بازشدن مدارس غیرانتفاعی افت نداشته است.

۲- مدارس غیرانتفاعی از نظر تأثیر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سطح نمرات آنان موفق بوده است و این تأثیر بیشتر در دوره ابتدائی بوده است

۳- والدین دانش‌آموزان برغم شهریه‌ای که به مدارس غیرانتفاعی پرداخت می‌نمایند از کار مدرسه راضی و شرایط مناسب آموزش در اینگونه مدارس مورد رضایت آنها می‌باشد.

۴- معلمان شاغل در هر دو گروه (دولتی، غیرانتفاعی) از ارزشیابی و سرویس‌دهی و امکانات رفاهی اداره متبوع خود راضی نمی‌باشند.

■ حسن قدیری سال ۱۳۸۰ در دانشگاه تربیت مدرس پایان نامه کارشناسی ارشد خود را با عنوان بررسی عوامل موثر در انتخاب مدارس غیرانتفاعی توسط والدین بر اساس موقعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها (با تکیه بر مطالعه در شهر تهران) انجام داده است. وی در پایان نامه خود آورده است: مدارس غیر انتفاعی از مراکز و موسسات آموزشی هستند که مشغول به ارائه خدمات آموزشی و پرورشی به مصرف کنندگان خود می‌باشند. یکی از مباحث مهم در رابطه با این مدارس، رابطه موقعیت اقتصادی و اجتماعی مصرف کنندگان آن با علل و انگیزه‌های انتخاب (آموزشی، فرهنگی-تربیتی، فشار هنجاری) این نوع مدارس از

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۵۳

طرف آنها می باشد. روش مورد استفاده در این پژوهش، روش پیمایشی بوده و داده های آن از طریق پرسشنامه جمع آوری شده است. جامعه آماری تحقیق کلیه والدین دانش آموزان دبیرستانی مدارس غیر انتفاعی شهر تهران بودند که سه منطقه ۳ و ۱۱ و ۱۸ بعد از نمونه گیری برای پژوهش انتخاب شدند. نتایج پژوهش وی به شرح زیر بوده است:

۱- رابطه معناداری بین موقعیت اقتصادی خانواده ها با جنبه آموزشی مدارس غیر انتفاعی بعنوان یکی از علل انتخاب مدارس غیر انتفاعی وجود نداشت.

۲- رابطه معناداری بین موقعیت اجتماعی خانواده ها با جنبه فرهنگی و تربیتی مدارس غیر انتفاعی وجود داشت.

۳- خانواده های قرار گرفته در موقعیت اقتصادی و اجتماعی پایین نسبت به دو قشر متوسط و بالا بیشتر دچار فشار هنجاری بودند و در نتیجه در انتخاب مدارس غیر انتفاعی، فشار هنجاری بعنوان یکی از علل انتخاب برای قشر پایین نسبت به دو قشر متوسط و بالا تاثیر بیشتری داشت.

۴- صرف نظر از موقعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده ها، جنبه آموزشی مدارس غیر انتفاعی بیش از دو عامل دیگر (فرهنگی و تربیتی و فشار هنجاری) در انتخاب مدارس غیر انتفاعی توسط والدین برای فرزندان نقش داشته است.

■ دکتر احمد خلیلی، دکتر حسن جهانی هاشمی و حمزه علی جمالی از استادیاران دانشگاه علوم پزشکی قزوین پژوهشی در زمینه وضعیت بهداشت مدارس انجام داده اند. در این مطالعه مقطعی که از طریق بررسی اطلاعات مربوط به وضعیت بهداشت محیط و مقایسه معیارهای ایمنی آنها با استانداردهای موجود در ۶۸ مدرسه ناحیه یک و دو شهر قزوین شامل ۴۸ مدرسه دولتی و ۲۰ مدرسه غیر انتفاعی انجام گرفته است، حکایت از وضعیت نامطلوب شیرهای آبخوری، وضعیت بهداشتی و پله های اضطراری در هر دو مدرسه دولتی و غیر انتفاعی دارد.

همچنین بررسی ها نشان می دهد، وضعیت وسعت کلاس های درس، نور و تهویه در مدارس دولتی نسبت به مدارس غیر انتفاعی در وضع مطلوبتری قرار گرفته

که این امر تاثیر بسزایی بر ساختار آموزشی دارد. در این پژوهش مشخص شده است که از لحاظ مربی بهداشت، اتاق بهداشت، تهویه، سیستم گرمایشی، تخته سیاه، کپسول آتش نشانی و سایر موارد، از ۳۴ مورد ایمنی و بهداشت محیط، مدارس دولتی در هشت مورد و مدارس غیرانتفاعی در چهار مورد در مقایسه با هم دارای شرایط بهتری بودند که اختلاف بین این موارد معنادار است.

■ احمدعلی همتی جشنی (۱۳۷۳) در پایان نامه کارشناسی ارشد به بررسی مقایسه‌ای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان راهنمایی مدارس (نمونه، غیرانتفاعی، شبانه‌روزی و عادی) در استان فارس پرداخته است. در این پژوهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسرانه (نمونه، غیر انتفاعی، شبانه روزی و عادی) مورد مطالعه و مقایسه قرار گرفته است. نمونه مورد مطالعه ۲۷۲ نفر از دانش‌آموزان هستند که به تعداد مساوی بر اساس متغیر پیشرفت تحصیلی آنها در امتحانات نهایی پایه پنجم همتاسازی شدند. به علاوه، این دانش‌آموزان از نظر سواد والدین، در آمد خانواده، و محل سکونت نیز تا حد زیادی همتا شده‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس مشخص کرد که تفاوت معنی‌داری در سطح ۹۹/۹٪ بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چهار نوع مدرسه وجود دارد. کاربرد آزمونهای تعقیبی هم نشان داد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس نمونه در سطح ۹۹/۹٪ از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سه نوع مدرسه دیگر بالاتر می‌باشد. همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی از دانش‌آموزان مدارس عادی و غیرانتفاعی بالاتر می‌باشد. اما بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس عادی و غیرانتفاعی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

نتایج اجرای آزمون تی نشان داد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان روستایی مدارس شبانه‌روزی نمونه از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان روستایی مدارس شبانه‌روزی عادی بالاتر است. به علاوه، نتایج نشان داد عملکرد دانش‌آموزان شهری (روزانه) مدارس نمونه دولتی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهری مدارس عادی و غیر انتفاعی نیز بالاتر است. ولی بین عملکرد تحصیلی

دانش آموزان مدارس عادی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

■ سید هادی اعلمی در پژوهشی ثبت نام دانش آموزان در مدارس غیرانتفاعی را از نظر چهار عامل تأثیرگذار که عبارتند از توسعه انسانی، فقر انسانی، گرایش به مشارکت و ارزش گذاری به علم مورد بررسی قرار داده است. داده های این پژوهش از طریق پیمایش ۳۶۰ نفر از والدینی که از جمعیت آماری استان زنجان انتخاب شده اند جمع آوری شده است. نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط مستقیمی بین توسعه انسانی استانها و میزان جذب دانش آموزان در مدارس وجود دارد.

براساس یافته های پژوهش، رتبه های اول تا سوم در جذب دانش آموز مدارس غیرانتفاعی طی سال تحصیلی ۸۴ - ۸۳ به استانهای تهران با جذب ۱۴ درصد جمعیت دانش آموزی، مازندران با جذب ۱۰/۳۷ درصد و گیلان با جذب ۹/۲۳ درصدی دانش آموز اختصاص دارد که زنجان در میان ۲۹ استان کشور طی این سال تحصیلی رتبه ۲۸ را با ۳/۱۳ درصد جذب از آن خود کرد.

مقایسه این استانها و جایگاهشان در جدول توسعه انسانی نشان می دهد در صدر این جدول استان تهران قرار دارد و زنجان در این جدول جایگاه ۲۲ را به خود اختصاص داده که این نشان از وجود یک رابطه مستقیم بین این دو عامل است.

نتیجه دیگر این که بسیاری از والدینی که فرزندان خود را در این مدارس ثبت نام نکرده اند دلیل اول خود را مشکلات مالی ذکر نموده اند. البته آمار نشان می دهد که در زمان بررسی پژوهش مذکور ۱۴ درصد دانش آموزان ناحیه یک آموزش و پرورش استان، ۵۸ درصد دانش آموزان ناحیه ۲، ۱۹ درصد از دانش آموزان ابهر و شش درصد از دانش آموزان خرمدره در مدارس غیرانتفاعی تحصیل می کردند و مهمترین عوامل ثبت نام از سوی والدینشان به ترتیب کیفیت آموزشی، وجود معلمان توانا و باتجربه، رسیدگی به مسائل تربیتی، امکانات فیزیکی بهتر، نزدیکی به منزل، احتمال بیشتر قبولی در کنکور، وجود تجهیزات و وسایل کمک آموزشی و امکانات تفریحی بهتر عنوان شده است. اما والدین دانش آموزان

ثبت نام نشده که خانواده ایشان امکان ثبت نام فرزندان خود را در این مدارس داشتند اما این کار را انجام ندادند دلایلی درست عکس نظر والدین دانش آموزان گروه اول دارند، آنها مشکل مالی، دوری این مدارس نسبت به منزلشان، ضعف اخلاقی، نامناسب بودن فضا و پایین بودن کیفیت آموزشی را دلیل این کار خود عنوان نمودند.

■ علی محمد حاضری (۱۳۷۳) در پژوهشی تحت عنوان مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی نقاط قوت و ضعف مدارس غیرانتفاعی را به شرح زیر ارائه داده است:

نقاط قوت این مدارس موجب می شوند:

- امکانات و توانایی بالقوه موجود در جامعه به بخش آموزش و پرورش جذب شوند، در حالی که آموزش و پرورش دولتی ماهیتاً قادر نیست همه این امکانات را جذب نماید.
- با تأسیس مدارس غیرانتفاعی، کارایی درونی سیستم آموزش و پرورش از طریق ایجاد انگیزه برای عوامل انسانی آن افزوده می شود. در حالیکه آموزش و پرورش دولتی به نحو ساختاری از ایجاد چنین انگیزه ای ناتوان است، یا حداقل توانایی آن کمتر از مدارس غیرانتفاعی است.
- در مدارس غیرانتفاعی مشارکت و نظارت خانواده ها به عنوان سرمایه مادی و معنوی آموزش و پرورش افزایش می یابد در حالیکه چنین مشارکتی در آموزش و پرورش دولتی بدان پایه متصور نیست.
- سه محور فوق، در مجموع باعث می شود با تخصیص امکانات دولتی به دانش آموزان دولتی که ارقام آنها کمتر از زمان پیدایش مدارس غیرانتفاعی است، کیفیت مدارس دولتی نیز بهبود یابد.
- معایب متصور در نظام مدارس غیرانتفاعی، حتی اگر به عنوان عیب، غیرقابل انکار باشد، معایب جدیدی نیست که علت موجد آن نظام مدارس غیرانتفاعی باشد. بلکه این معایب در نظام آموزش دولتی نیز

کمابیش وجود دارند. اما در مدارس غیرانتفاعی، نمود رسمی تر و آشکار می یابند.

نقاط ضعف: مخالفین مدارس غیرانتفاعی نیز عمدتاً استدلال می کنند:

- این مدارس موجب جلب امکانات و توان های بالقوه مدارس دولتی و نهایتاً تضعیف آنها می شوند.

- با تضعیف مدارس دولتی و تمرکز امکانات در مدارس غیرانتفاعی آموزش و پرورش جامعه دو قطبی شده، نابرابری فرصتهای آموزشی تشدید می شود.

- نابرابری فرصتهای آموزشی با عدالت اجتماعی و ارزشهای انقلاب اسلامی ناسازگار است.

- بدلیل فضای ارزشی حاکم بر وجه غالب خانواده های متمکن و غرب باور به دلیل دخالت و نفوذ اجتناب ناپذیر آنها در مدارس غیرانتفاعی، فضای اخلاقی تربیتی این مدارس در بلندمدت با نظام ارزشی جامعه اسلامی و انقلاب سازگار نخواهد بود.

- محرومیت فرزندان اقشار محروم از امکانات مطلوب آموزش و بهره مندی فرزندان طبقات مرفه از این امکانات، در بلند مدت انقلاب را از توان کارشناسی و تخصصی حامیان بالفعل آن محروم کرده و مقدرات آن بدست نیروهای کم اعتقاد خواهد افتاد.

■ پژوهش دیگری که توسط نوغانی تحت عنوان قشربندی اجتماعی در مدارس دولتی و غیرانتفاعی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام شده است حاکی از آن است که در سال تحصیلی ۵-۱۳۷۴ در منطقه ۵ آموزش و پرورش تهران در سطح مدارس راهنمایی در مقایسه مدارس دولتی و مدارس غیرانتفاعی، مدارس غیرانتفاعی سهم مؤثرتری نسبت به مدرسه دولتی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارند. محقق با کنترل آماری متغیرها به این نتیجه رسیده است که دانش آموزان دارای بنیه تحصیلی مشابه در صورت ورود به مدرسه غیرانتفاعی از شانس موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

عملکرد دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی غیردولتی در کنکور و ورود به مؤسسات آموزش عالی

مراکز پیش‌دانشگاهی غیردولتی با ۱۹۳۸ مرکز در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ تعداد ۵۴۸۲۹ دانش‌آموز را تحت پوشش خود قرار داده که ۷۶/۳۲ درصد مراکز پیش‌دانشگاهی دایر در کشور را شامل می‌شود. دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در این مراکز نسبت به کل دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مراکز پیش‌دانشگاهی ۱۳/۰۹ درصد است. با نگاهی اجمالی به جداول پذیرفته‌شدگان در دانشگاه درصد موفقیت دانش‌آموزان این مراکز را در ورود به دانشگاهها مشاهده می‌نمایید لذا از مجموع ۵۴۸۲۹ دانش‌آموز این مراکز ۴۹۰۵۹ نفر آنان در مراکز آموزش عالی پذیرفته شده‌اند که درصد قبول شدگان ۸۹/۴۸ درصد است که این امر حاکی از آن است که مراکز پیش‌دانشگاهی غیردولتی در عرصه فرهنگی و آموزشی گامهای بلندی برداشته و موفقیت‌های چشمگیری در راستای شکوفایی استعدادهای فرزندان میهن اسلامی کسب نموده‌اند. (دفتر پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی)

نقش مدارس غیردولتی در کاهش هزینه‌های دولت در بخش آموزش و پرورش و اشتغال‌زایی

براساس محاسبات انجام شده میزان صرفه‌جویی صورت گرفته از محل سرانه جاری در مدارس غیرانتفاعی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ بالغ بر ۱۳۱ میلیارد تومان بوده است. در صورتی که اگر قرار بود این دانش‌آموزان در مدارس دولتی تحصیل کنند این مقدار بار مالی بر دوش دولت اضافه می‌شد مطمئناً با توجه به اینکه درآمدهای دولت محدود است باعث کاهش سرانه جاری دانش‌آموزان و در نتیجه افت کیفیت آموزشی می‌شد. میزان صرفه‌جویی دولت از محل سرانه جاری در مدارس غیرانتفاعی با احتساب سرانه هر دانش‌آموز در مدارس دولتی از سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ لغایت ۸۲-۱۳۸۱ در جدول شماره ۴-۳ آورده شده است.

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۵۹

جدول شماره ۵-۳- میزان صرفه جویی دولت از محل سرانه جاری در مدارس غیرانتفاعی

سال تحصیلی	تعداد دانش آموزان غیرانتفاعی (نفر)	میزان سرانه جاری (ریال)	میزان صرفه جویی (ریال)
۷۶-۷۷	۸۱۱۶۶۳	۶۳۱۰۰۰	۵۲۱,۱۵۹,۳۵۳,۰۰۰
۷۷-۷۸	۸۱۴۱۹۴	۷۶۵۰۰۰	۶۲۱,۲۸۵,۸۴۱,۰۰۰
۷۸-۷۹	۸۸۴۱۴۸	۹۶۳۰۰۰	۸۵۲,۱۴۱,۸۴۲,۴۰۰
۷۹-۸۰	۹۱۱۴۷۷	۱۱۴۳۰۰۰	۱,۰۴۱,۸۱۸,۲۱۱,۰۰۰
۸۰-۸۱	۹۴۲۴۶۱	۱۲۰۰۰۰۰	۱,۱۳۰,۹۵۳,۲۰۰,۰۰۰
۸۱-۸۲	۹۷۷۶۵۰	۱۳۵۰۰۰۰	۱,۳۱۹,۸۲۷,۵۰۰,۰۰۰

منبع: آموزش و پرورش، اصلاح ساختارها، تغییر نگرشها، ۱۳۸۳، ص ۲۰۷

مدیر کل پشتیبانی و توسعه مدارس غیردولتی نیز اعلام کرده است که وزارت آموزش و پرورش از محل ساختمان های مدارس غیر دولتی کشور ۴۱ هزار و ۳۷۰ میلیارد ریال صرفه جویی کرده است و از نظر اشتغال زایی نیز این مدارس در سال گذشته برای ۱۲۷ هزار نفر اشتغال ایجاد کرده اند (گزارش ایرنا، ۱۳۸۷/۲/۱۱)

وی هم چنین اقدامات انجام شده در خصوص بهبود کیفیت مدارس غیردولتی را به شرح زیر اعلام کرده است:

۱- اختصاص ۱۳۰ میلیارد ریال اعتبار برای بهبود کیفیت مدارس در سال جاری

۲- طبق قرارداد منعقد شده با صندوق تعاون، مقرر شده که این نهاد پولی و تعاونی نیز دو و نیم برابر اعتبارات وزارتی، تسهیلات در اختیار مدارس غیردولتی کشور قرار دهد.

در گزارش دست آوردها، مشکلات، برنامه های آینده و چشم انداز آموزش و پرورش، مشکلات و تنگناهایی که مدارس غیرانتفاعی با آن مواجه می باشند به شرح زیر بیان شده است:

۱- نگرش منفی بعضی از مسئولان درمورد تأسیس و ادامه فعالیت مدارس غیرانتفاعی

۲۶۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

- ۲- عدم هماهنگی روش بانکهای عامل با سیاست دولت جمهوری اسلامی در پرداخت وام به مدارس غیرانتفاعی جهت احداث، خرید و تجهیز
- ۳- بالابودن بهای وسایل کمک آموزشی و مشکل تجهیز مدارس غیرانتفاعی
- ۴- عدم اجرای دقیق مصوبات هیأت وزیران در مورد واگذاری زمین و واگذاری پروژه‌های زیر ۴۰ درصد توسط مراجع ذیربط
- ۵- عدم اجرای دقیق دستورالعمل وزارت آموزش و پرورش در مورد واگذاری مدارس ملی طبق ضوابط اعلام شده در برخی از مناطق
- ۶- عدم تطابق میزان شهریه با هزینه‌های جاری مدارس به ویژه بواسطه بالابودن اجاره بهای ساختمان
- ۷- ناتوانی مالی متقاضیان تأسیس مدارس غیر انتفاعی که حدود ۳/۴ دارندگان موافقت اصولی موفق به تأسیس مدارس غیرانتفاعی نشده‌اند.
- ۸- وجود ابهاماتی در قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی و مشخص نبودن چگونگی استفاده از سرمایه‌گذاری انجام شده توسط مؤسسان حقیقی و حقوقی
- ۹- عدم توجه دقیق مردم نسبت به قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی و چگونگی اداره مدارس
- ۱۰- حذف بند (ه) تبصره ۸ قانون بودجه سال ۱۳۷۶ توسط مجلس شورای اسلامی
- ۱۱- حذف ردیف ۱۲۷۲۳۴ مربوط به اعتبارات برنامه واقع توسط سازمان برنامه و بودجه
- ۱۲- جوسازی تعدادی از دست اندرکاران رسانه‌های گروهی پیرامون مدارس غیرانتفاعی بدون استفاده از آمار و اطلاعات صحیح و آشفته کردن افکار عمومی
- ۱۳- دخالت تعدادی از مدیران و مسئولان سایر دستگاهها به هنگام اعمال ضوابط و برخورد با تخلف بعضی از مؤسسان مدارس در شمال شهر تهران توسط شورای نظارت مرکزی
- ۱۴- تغییر سیاست و خط مشی سازمان برنامه و بودجه در امر مشارکت‌های

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۶۱

مردم بعد از تغییر مدیران این سازمان و ناهمخوانی بین قانون مدارس غیرانتفاعی و ضوابط مندرج در برنامه دوم و تفکر جاری در سازمان برنامه و بودجه
۱۵- عدم اجرای بند (ل) تبصره ۱۹ قانون برنامه دوم توسعه و قانون بودجه هر سال در واگذاری انشعاب آب برق گاز تلفن بدون دریافت حق اشتراک به مدارس غیرانتفاعی

۱۶- وجود نوسانات فکری فرهنگی و سیاسی در محافل عمومی پیرامون اصل مشارکتهای مردمی و مغایر دانستن این حرکت با قانون اساسی و تحصیل رایگان (نفیسی، ۱۳۷۵)

۲-۳- مطالعه میدانی (نظر سنجی در باره روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور)

نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه های باز، بعد از تجزیه و تحلیل کیفی، در کادرهای ۱-۳ تا ۸-۳ نشان داده شده است.

یافته های مربوط به نقاط قوت و ضعف روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی در

آموزش و پرورش

کادر ۱-۳ مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی)

نقاط ضعف

- فقدان سیستم نظارت، کنترل و تضمین کیفیت
- تشدید نظام طبقاتی و تبعیض در فرصتهای آموزشی
- عدم شفافیت در عملکرد و برنامهها
- اولویت دادن درآمذزایی و منفعت طلبی به کیفیت آموزش
- بالا بودن شهریه و عدم استطاعت خانوادهها
- ارزشیابی غیردقیق از دانش آموزان برای تبلیغ و جذب دانش آموزان بیشتر
- جذب نیروهای کم توان تر جهت صرفه جویی در هزینهها
- سلیقه ای عمل کردن و عدم توجه به قوانین و مقررات (مسامحه در اجرای قوانین)
- کم توجهی به مسائل پرورشی و تربیت دینی دانش آموزان
- انحلال به دلیل مشکلات مالی ناشی از بحرانهای اقتصادی عدم امنیت بخش خصوصی در سرمایه گذاری (کم بازده بودن)
- عدم وجود فضا و امکانات استاندارد (استیجاری بودن مدارس)
- انتظارات و توقعات بیجای دانش آموزان و بی توجهی به مسائل آموزشی

نقاط قوت

- جذب منابع مالی بیشتر و کاهش بار مالی دولت
- افزایش فضای آموزشی (توسعه کمی آموزش و پرورش)
- افزایش مشارکت اولیاء در آموزش و پرورش فرزندان شان
- تراکم کمتر کلاسها
- کمک به توسعه کیفی آموزش و پرورش
- جذب سرمایه های سرگردان و راکد جامعه
- تنوع و انعطاف بیشتر در برنامهها و فوق برنامهها
- کوچکتر شدن بدنه دولت و کاهش تصدی دولت
- استفاده از کادر مجرب آموزشی و جذب نیروهای مازاد آموزش و پرورش
- نظارت بیشتر بر وضعیت دانش آموزان بدلیل جمعیت کمتر کلاسها
- ایجاد فضای رقابتی بین مدارس
- برنامه ریزی مناسب برای رشد استعدادها و تواناییهای دانش آموزان
- افزایش اختیارات مدیران
- استفاده از امکانات آموزشی بیشتر
- ایجاد اشتغال و بازار کار

کادر ۲-۳ مدارس هیأت امنایی

نقاط قوت

- فراهم کردن بستر همفکری و مشارکت همه جانبه اولیا، و استفاده از توان جمعی در اداره مدارس
- تقویت بنیه مالی مدارس و کاهش بار مالی دولت
- ارتقای کیفیت تصمیم گیریهای مدرسه در صورت اجرای درست
- جلوگیری از اعمال نظر شخصی و سلیقه‌ای عمل کردن
- ایجاد فرهنگ تعاون و اشتراک مساعی
- استفاده از نیروهای کارآمد
- ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در صورت اجرای درست
- امکان استفاده از پتانسیلهای جامعه در حل مسائل مدرسه (جمع افزایی خبرگان)
- کاهش بار مسئولیت مدیران و مسئولان آموزش و پرورش و فراغ بال بیشتر برای برنامه‌ریزی بهتر و نظارت بیشتر
- بهبود عملکرد معلمان و مدیر مدرسه
- نهادینه کردن مدرسه محوری و خودگردانی مدرسه
- سپردن امور مردم به خودشان
- افزایش قدرت پاسخگویی مدارس و آموزش و پرورش به نیازهای جامعه (با توجه به ترکیب اعضای هیأت امنا و وظایف آن)

نقاط ضعف

- توجه بیشتر به مشارکت ریالی خانواده‌ها تا مشارکت همه جانبه آنها (دریافت وجه در قبال ثبت نام)
- اجرای نامناسب (از جمله بی نظمی در جلسات، فعال نبودن اعضا، نحوه انتخاب اعضا، صوری بودن جلسات و...)
- ناآشنایی مردم و نبود سیستم اطلاع رسانی دقیق و کافی
- فراهم نبودن زیرساختهای لازم برای اجرا
- عدم آگاهی هیأت امناء از مسائل و قوانین آموزش و پرورش
- نبود شیوه نامه شفاف جهت اجرا و ادامه کار و بلا تکلیف بودن بسیاری از مدیران
- عدم جذب نیروهای کارآمد
- احتمال سودجویی در امور آموزشی
- مشخص نبودن جایگاه قانونی هیأت امناء و حدود اختیارات و مسئولیتها (امکان دخالت سلايق فردی و گروهی و دخالت‌های بی‌مورد، اختلاف بین اولیاء و هیأت امنا به دلیل نبود شرح دقیق وظایف و قانون مدون)
- نبود سیستم کنترل و نظارت بر عملکرد این مدارس

کادر ۳-۳ مدارس نمونه دولتی

نقاط قوت

- پرورش استعدادهای بالقوه‌ای که به لحاظ منابع امکان رشد ندارند (بهره مندی اقشار کم درآمد از آموزش کیفی)
- نحوه پذیرش دانش‌آموزان (تفکیک دانش-آموزان با توجه به تفاوت‌های علمی و تقویت استعدادهای برتر و نخبگان بالقوه)
- توجه به تقویت بنیه علمی دانش‌آموزان و شکوفایی استعدادهای آنها
- استقبال و رضایت مردمی و استمرار و دوام این مدارس
- ایجاد رقابت سالم بین دانش‌آموزان و افزایش سطح علمی آنها
- استفاده از نیروهای کارآمد و کادر مجرب
- برخورداری از امکانات مناسب نسبت به سایر مدارس
- توجه به مسائل پرورشی و رشد همه جانبه دانش‌آموزان
- مشارکت و نظارت مردم در امور تحصیلی فرزندان
- تأمین منابع مالی جدید از طریق مشارکت مردم
- اجرای فعالیتهای فوق برنامه آموزشی و پرورشی
- ارتقای سطح کیفیت آموزش و پرورش
- تأمین مالی توسط دولت

نقاط ضعف

- ظرفیت کم و پذیرش محدود در مقابل تقاضای زیاد
- عدم دخالت بخش خصوصی (اتکا به منابع دولتی)
- نارضایتی مردم از نحوه پذیرش (استفاده از رابطه با توجه به محدود بودن مدارس)
- عدم تخصیص اعتبارات و امکانات دولتی کافی جهت نیازهای این مدارس
- وجود تفاوت علمی بین دانش‌آموزان شهری و روستایی
- عدم جذب کادر علمی مطلوب
- تجمع دانش‌آموزان مستعد و معلمان کارآمد در این مدارس، و تخلیه مدارس عادی از دانش‌آموزان مستعد
- تفکیک دانش‌آموزان به لحاظ درسی (از طریق آزمون ورودی)
- تشدید فاصله طبقاتی و افزایش شکاف بین مدارس
- تبعیض در توزیع امکانات بین جامعه
- توقع زیاد اولیا در جهت ارائه خدمات آموزشی و تربیتی
- عدم نظارت و کنترل ورود بیش از حد دانش‌آموزان شهری به این مدارس و کاهش سهمیه روستاییان

کادر ۴-۳ کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه

نقاط قوت

- کاهش بار مالی دولت و کمک مالی به آموزش و پرورش
- توسعه فرهنگ تعاون و سنت حسنه خیرات
- افزایش فضای آموزشی و کاهش محدودیتها
- استفاده بهینه پتانسیلهای مادی و معنوی افراد بدون اجبار و در عین رضایت و اختیار
- تحقق مشارکت واقعی مردم در آموزش و پرورش

نقاط ضعف

- کاهش تعهد دولت در سرمایه گذاری جهت ساخت مدارس
- عدم برنامه ریزی دقیق جهت استفاده از ظرفیتهای محدود این نوع کمکها و عدم استفاده صحیح آنها
- عدم ساماندهی و هدایت این کمکها به مناطق مورد نیاز
- فقدان قوانین و سازوکارهای مناسب جهت حمایت و تقدیر از خیرین
- به همه نیازهای آموزش و پرورش پاسخ نمی دهد
- افزایش حس شهرت طلبی برخی خیرین
- عدم آگاهی مدیران نسبت به وجود آنها
- عدم فرهنگ سازی مناسب جهت این امر خدایپسندانه
- فاقد سیستم علمی و کارشناسی و غیرقابل پیش بینی و برآورد

کادر ۵-۳ اخذ عوارض

نقاط قوت

- افزایش سهم منابع مالی غیردولتی و کاهش بار مالی دولت
- افزایش بنیه مالی آموزش و پرورش و کمک به بهبود کیفیت آموزش و پرورش در صورت پرداخت
- گسترش مشارکتهای مردمی در امر آموزش و پرورش

نقاط ضعف

- عدم پرداخت به موقع به آموزش و پرورش به دلیل فقدان سیستم کنترلی (نداشتن ضمانت اجرایی)
- عدم وجود سازوکارهای فرهنگ سازی و اطلاع رسانی جهت استقبال مردم
- نامناسب بودن روش
- ایجاد تورم و افزایش هزینه زندگی مردم و نارضایتی های اجتماعی
- توزیع نامتوازن مبالغ در استانهای مختلف
- افزایش دیوانسالاری
- عدم هدایت منابع دریافت شده به مکانهای موردنیاز
- نوسانات در اجرای این تصمیم
- مشکلات اخذ
- عدم امکان برنامه ریزی مناسب برای هزینه نمودن این مبالغ به علت مشخص نبودن میزان آن

کادر ۶-۳ فروش خدمات آموزشی و پرورشی

نقاط ضعف

- در صورت عدم کنترل و نظارت احتمال سوء استفاده مالی و علمی
- افراط در آن باعث غفلت از ماموریت های آموزش و پرورش می شود (احتمال توجه به درآمد صرف نه کیفیت تولیدات آموزشی و پرورشی)
- عدم وجود امکانات لازم برای برخورداری تمام مدارس از آن
- عدم سرمایه گذاری کافی در این زمینه

نقاط قوت

- تقویت خلاقیت، نوآوری، و کارآفرینی در دانش آموزان
- تقویت فرهنگ تولید و کیفیت بخشی آن
- بکارگیری تخصص ها در تولید محصولات و خدمات
- استفاده کارآ از منابع
- ایجاد ارتباط متقابل بین آموزش و بازار کار و صنعت
- کاهش بخشی از هزینه ها و بار مالی دولت
- استفاده از پتانسیل بخش خصوصی
- منبع در آمدزایی مدرسه
- صرفه جویی در زمان تهیه مواد آموزشی
- در صورت حضور شرکتهای تعاونی آموزشی، کانونهای فرهنگی مانند بازنشستگان و یا مدارس با تجربه غیرا نتفاعی مطلوب است
- مفید مشروط به رعایت حداقل ها در کیفیت آموزش و پرورش و رعایت اصل بهره وری و صرفه جویی

کادر ۷-۳ کمک نهادهای بین المللی

نقاط قوت

- تقویت و گسترش ابعاد بین المللی و تعاملات جهانی در آموزش
- ارتقای کیفیت آموزش با توجه الزام رعایت ضوابط و مقررات در ارای دریافت کمک
- افزایش توان مالی آموزش و پرورش و توسعه منابع آن
- امکان استفاده از تجربیات بین المللی در آموزش و پرورش
- رقابت جهانی در اجرای پروژه ها و طرحها

نقاط ضعف

- تحمیل ارزشهای فرهنگی بیگانه و تضاد فرهنگی
- عدم استفاده صحیح از این کمکها به دلیل عدم مدیریت صحیح منابع
- احتمال اعمال نفوذ در سیاستگذاری (اعمال سیاستهای تحمیلی)
- عدم تمایل مدیران ارشد به جذب این کمکها (موانع دولتی)
- بیشتر اهداف پنهان نهادهای بین المللی حل می شود تا آموزش و پرورش
- ایجاد وابستگی و تحمیل شرایط خاص
- دشواری دستیابی به این منابع و زمان بر بودن
- معوق ماندن به دلیل تشدید تحریم

کادر ۸-۳ برون سپاری

نقاط ضعف

- فقدان سازوکارهای نظارتی و تضمین کیفیت
- عدم آمادگی مردم و جامعه برای این کار (عدم اطلاع رسانی و فرهنگ سازی)
- افزایش رانت خواری
- نیاز به کار کارشناسی بسیار زیاد

نقاط قوت

- کوچک سازی و کاهش تصدی گری دولت
- مشارکت افراد بیرونی و ایجاد اشتغال و کارآفرینی
- توسعه خدمت رسانی سایر موسسات به آموزش و پرورش
- کمک به کاهش بار مالی دولت
- فراهم شدن زمینه استفاده از امکانات و شیوه های موسسات خارج از آموزش و پرورش
- کیفی تر شدن خروجی مدارس
- افزایش فرصت مسئولان برای امور تخصصی تر و اساسی تر آموزش و پرورش
- در شکل مدارس نمونه دولتی و مردمی یا قیمت تمام شده به تعاونی مالی فرهنگی به مدارس سپرده شود.

۳-۳- نتیجه‌گیری

۱. بررسی سیر تحول مشارکت بخش خصوصی در آموزش نشان داد که در ابتدا آموزش و پرورش وظیفه‌ای دولتی محسوب نمی‌شد و سهم دولت در مقابل سهم مردم خیر، نهادهای خیریه و خودجوش ناچیز بوده است. اما بعد از رسمی‌شدن آموزش و پرورش و افزایش نقش دولت در تأمین آموزش، از ابتدای قانونی شدن آموزش و پرورش براساس اصل ۱۹ قانون اساسی مشروطیت و بر اساس ماده ۸ قانون اساسی معارف مصوب ۱۲۹۰ شمسی مشارکت بخش غیردولتی و خصوصی در کنار بخش دولتی به رسمیت شناخته شده بود.
۲. روند تحولات کمی حضور بخش خصوصی حاکی از آن است که سهم بخش غیردولتی در آموزش و پرورش قبل از انقلاب بیش از بعد از انقلاب بوده است. به طوری که در فاصله زمانی ۱۳۴۷ تا ۱۳۵۷ نسبت دانش‌آموزان غیردولتی به دولتی بین ۱۰/۴ درصد (سال ۱۳۵۰) و ۸/۴ درصد (۱۳۵۷) در نوسان بوده است. بالاترین آمار دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی در سال ۱۳۵۰ (۱۰/۴) بوده و از سال ۱۳۵۳ به دنبال اعلام دولت مبنی بر رایگان کردن کلیه سطوح تحصیلی اعم از عمومی و فنی و حرفه‌ای و عالی شاخص سهم بخش خصوصی سیر نزولی یافته است.
۳. براساس مصوبه مورخ ۱۳۵۸/۱۲/۲ شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۵۸ تا سال ۱۳۶۸ (تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی) مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش متنفی گردید. بنابراین، در مدت زمان مذکور بخش غیردولتی در آموزش و پرورش غیرفعال بوده است.
۴. دهه هفتاد آغاز فعالیت مجدد بخش غیردولتی در آموزش و پرورش با تصویب قانون مدارس غیرانتفاعی و مدارس نمونه دولتی و نمونه مردمی بوده است.
۵. در ۱۳۸۳ مدارس هیأت امنایی با هدف گسترش مشارکت همه جانبه مردمی و سپردن امور مدرسه به دست خود مردم آغاز شد و تا سال ۱۳۸۶ مرحله آزمایشی آن در استانهای مختلف کشور ادامه داشت.
۶. لایحه اصلاح قانون مدارس غیرانتفاعی در سال ۱۳۸۷ در مجلس طرح و

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۷۱

تعداد زیادی از بندهای آن به تصویب رسیده است. در این قانون، برای بسیاری از مشکلاتی که مدارس غیرانتفاعی با آن مواجه بوده اند راه حلهایی ارائه شده است.

۷. براساس آمار منتشره وزارت آموزش و پرورش، در حال حاضر (۸۷-۸۶) مدارس غیرانتفاعی از مجموع ۱۴۴۳۴۵۲۶ دانش آموز تنها ۷/۷ درصد دانش آموزان یعنی ۱۱۰۶۶۷۹ دانش آموز را تحت پوشش خود قرار داده اند. بنابراین در حدود دو دهه رشد کمی مدارس غیردولتی در حد انتظار نیست و با معیارهای جهانی (حدود ۲۰ تا ۲۵ درصد مدارس را بخش خصوصی اداره می کند) فاصله نسبتاً زیاد است.

۸. نتایج نظرسنجی ها در باره نقاط قوت و ضعف روشهای خصوصی سازی در کشور در مجموع حاکی از آن است که پاسخ دهندگان تقریباً در تمامی روشها، به کاهش بار مالی آموزش و پرورش و تأمین بخشی از منابع مالی آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین نقاط قوت کلیه روشهای فعلی به استثنای مدارس نمونه دولتی اشاره کرده اند. این در حالی است که در مدارس غیرانتفاعی (غیردولتی) به استناد گزارشهای دولت (کتاب آموزش و پرورش اصلاح ساختارها و تغییر نگرشها) به این نکته اشاره شده است که اکثر دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی (دو سوم) را فرزندان فرهنگیان تشکیل می دهند که مشمول تخفیف زیاد می شوند و در قالب دو طرح رافع و طرح تخفیف شهریه برای فرزندان خانواده های کم درآمد بخشی از هزینه های این مدارس را دولت تأمین می کند. برغم این مسئله هنوز هم وجود این مدارس و مدارس مشابه آنها که ضمن غیردولتی بودن، اقشار کم درآمد را نیز مورد توجه قرار می دهند می تواند در حل یکی از مشکلات اساسی آموزش و پرورش یعنی کسری اعتبار و محدودیت منابع مالی اثرگذار باشند و در عین حال نظام آموزشی را با ماهیت و طبیعت خلقت انسان یعنی تفاوت و تنوع همسو نموده و گوناگونی مدارس را جایگزین یکسانی و یکنواختی کرده و دانش آموزان را از یک فهرست غذایی تک انتخابی به یک فهرست متنوع تر و غنی تر متناسب با نیاز و ذائقه آنها رهنمون و تغذیه نماید. نتایج این مطالعه با مطالعه بانک جهانی (فیلدن و

لاروک^۱ (۲۰۰۸) همسویی دارد. این پژوهشگران اظهار داشته‌اند که دولتها به دلایل مختلفی از مشارکت بخش خصوصی استفاده می‌کنند یک دلیل اصلی از نظر آنها مشارکت بخش خصوصی برای افزایش منابع مالی می‌باشد.

۹. یکی از دیگر نقاط قوت روشهای فعلی نیز در این مطالعه، تقویت مشارکت مردم و اولیاء در امور مدرسه ذکر شده است. آنچه در نظرسنجی‌ها به آن اشاره شده است انتظار مشارکت همه جانبه (فکری و معنوی و مالی) به جای مشارکت صرف مالی و ریالی و گسترش فرهنگ تعاون و مشارکت است. با توجه به اینکه آموزش و پرورش یک دغدغه و دل نگرانی ملی و همگانی است و بر سرنوشت یک ملت تأثیرگذار است پاسخ دهندگان خواستار استفاده از توان و خرد جمعی برای بهتر کردن آن می‌باشند. تعداد بسیاری از پاسخ‌دهندگان بر این باورند که مدارس هیأت امنایی در صورت اجرای درست می‌توانند بستری برای همفکری تمام صاحبان اندیشه باشند و با توجه به استفاده از پتانسیل جمعی (آنگونه که در آیین نامه این مدارس ذکر شده) و ترکیب هیأت امناء می‌تواند به افزایش پاسخگویی آموزش و پرورش منتهی شود. اما در همین ارتباط یکی از نکاتی که تقریباً در کلیه روشها و به ویژه مدارس هیأت امنایی که مراحل پایانی مرحله آزمایشی خود را سپری می‌کند ذکر شده است اجرای نامناسب و شکاف بین آنچه باید باشد و آنچه در حال اجراست می‌باشد.

۱۰. از دیگر مزایای ذکر شده برای روشهای مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش که در مورد بیشتر روشهای معرفی شده بیان گردیده، کاهش تصدی‌گری دولت و کوچک‌تر شدن بدنه دولت و واگذار کردن امور مردم به خودشان می‌باشد.

۱۱. همانگونه که نظرهای پاسخ‌دهندگان نشان می‌دهد یکی از مهمترین نقاط ضعف روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی از مدارس غیرانتفاعی، مدارس هیأت امنایی و نمونه دولتی گرفته تا کمکهای داوطلبانه، اخذ عوارض، برون‌سپاری

بخش اول: روش های فعلی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۷۳

و فروش خدمات آموزشی و پرورشی، فقدان سیستم نظارت و کنترل می باشد که یکی از مهمترین سازوکارهای تداوم فعالیت بخش خصوصی و تضمین بهره مندی مردم از منافع و نتایج آن است.

۱۲. از دیگر نقاط ضعف مطرح شده در مورد بیشتر روشهای مشارکت بخش خصوصی ذکر شده در این مطالعه، نبود سیستم اطلاع رسانی دقیق و کافی و عدم وجود سازوکارهای فرهنگ سازی و اطلاع رسانی است که می تواند نقش قابل توجهی در شفافیت و پاسخگویی و ارتقای کیفیت داشته باشد. این ابزار سیاستی یکی از مهمترین الزامات فعالیت بخش خصوصی در بازار رقابتی است.

بخش دوم

**تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی‌سازی در
آموزش و پرورش کشور**

بخش دوم: تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی سازی در ۲۷۷

۳-۴- مطالعه میدانی (نظر سنجی درباره عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی سازی در آموزش و پرورش کشور)

در این بخش عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی سازی در آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت. میزان و اندازه اثر هر یک از این عوامل به صورت نتیجه کلی و نهایی این بخش، در جدول ۳-۷ و ۳-۸ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۳-۷ اندازه و میزان اثر هر یک از عوامل پیش‌برنده خصوصی سازی به ترتیب اولویت

نام عامل	اندازه اثر	میزان اثر
ناکارآمدی آموزش دولتی در پاسخگویی به نیازهای جامعه	۰/۷۲۶	زیاد
نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی تر	۰/۷۲۲	زیاد
ضرورت ایجاد تنوع در آموزشهای ارائه شده	۰/۶۷۸	زیاد
گسترش فرهنگ سهامداری در کشور	۰/۶۵۲	زیاد
تشویق مؤسسات بین المللی مانند یونسکو و بانک جهانی به اصلاح ساختار (ترکیبی از آموزش خصوصی و دولتی)	۰/۶۲۸	متوسط
ناتوانی دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش	۰/۶۱۴	متوسط
فشار عمومی برای خصوصی سازی	۰/۵۳	متوسط
جهانی سازی و آزاد سازی بازار	۰/۵۲۳	متوسط
تمایل و خواست خانواده ها	۰/۴۲	کم
عزم و اراده سیاسی دولتمردان برای خصوصی سازی	۰/۱۵۱	کم
الزامات قانونی (اصل ۴۴ قانون برنامه چهارم)	۰/۱۴۲	کم

همانگونه که جدول نشان می دهد ناکارآمدی آموزش دولتی در پاسخگویی به نیازهای جامعه، نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی تر، ضرورت ایجاد تنوع در آموزشهای ارائه شده، و گسترش فرهنگ سهامداری در کشور در میان عوامل پیش‌برنده از دیدگاه پاسخ دهندگان اثر زیادی بر توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش دارند و سایر عوامل اثر متوسط و اندک دارند.

۲۷۸..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

جدول شماره ۸-۳ اندازه و میزان اثر هر یک از عوامل بازدارنده خصوصی سازی به ترتیب اولویت

نام عامل	اندازه اثر	میزان اثر
نامناسب و ناکافی بودن زیرساختها	۰/۷۳۳	زیاد
فقدان دسترسی به منابع مالی برای موسسات بالقوه	۰/۷۰۵	زیاد
ابهام در اهداف و مسئولیتهای بخش دولتی و خصوصی	۰/۶۸۹	زیاد
عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور	۰/۶۸۳	زیاد
عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور	۰/۶۶۸	زیاد
عدم درک ضرورت خصوصی سازی	۰/۶۴۸	زیاد
عدم وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزشهای مدارس خصوصی و دولتی	۰/۶۳۲	متوسط
عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در آموزش	۰/۶۲۴	متوسط
نبود سیستم اطلاع رسانی مناسب برای اطلاع رسانی به مشتریان در بازار آموزش	۰/۶۲۴	متوسط
ضعف نظام مدیریت	۰/۶۱۹	متوسط
نبود سیستم کنترل هزینه	۰/۶۱۸	متوسط
فقدان ساختار مناسب برای توزیع مسئولیتهای بین دو بخش	۰/۶۱۶	متوسط
مسائل مربوط به حقوق مالکیت معنوی	۰/۶۱۲	متوسط
ابهام در مقررات	۰/۶۱	متوسط
تلقی آموزش غیردولتی به عنوان وسیله سودجویی و منفعت طلبی	۰/۵۹۵	متوسط
استطاعت خانواده ها در پرداخت شهریه و دسترسی به مدارس غیردولتی	۰/۵۹۲	متوسط
عدم تمایل مردم به مشارکت در بخش خصوصی به دلیل روحیه محافظه کاری، و عدم اعتماد	۰/۵۸۵	متوسط
عدم وجود محیط قانونی تواناساز	۰/۵۷۹	متوسط
اولویت دادن سود و منفعت به کیفیت توسط بخش خصوصی	۰/۵۷۷	متوسط
عدم وجود سیاستهای حمایت از سرمایه گذاران	۰/۵۷۷	متوسط
تأمین مالی طرف تقاضا (مانند بورس، پته ها و غیره)	۰/۵۷۶	متوسط
فقدان ظرفیت نهادی (سازمانی) برای توسعه برابر آموزش بخش خصوصی (مسائل نهادی)	۰/۵۷۱	متوسط
عدم وجود منابع مالی کافی	۰/۵۶۶	متوسط
بی اعتمادی به بخش خصوصی و فقدان سازوکارهایی برای ایجاد این اعتماد	۰/۵۶۴	متوسط
مبهم و نامناسب (ناکافی) بودن نقشها و مسئولیتهای مشارکت بخش دولتی و خصوصی	۰/۵۶۰	متوسط

بخش دوم: تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی سازی در ... ۲۷۹

متوسط	۰/۵۵۸	دشواری ایجاد توازن و تعادل بین اهداف متناقض خصوصی سازی
متوسط	۰/۵۵	سرمایه ناکافی بخش خصوصی
متوسط	۰/۵۴۱	مخالفت گروه‌های ذینفع (مانند اتحادیه معلمان) با خصوصی سازی
متوسط	۰/۵۲۹	درک نادرست از خصوصی سازی و ناآشنایی با روشهای متنوع مشارکت بخش خصوصی
متوسط	۰/۵۲۲	نیاز به ظرفیت مدیریتی بیشتر بین کارآفرینان آموزشی
متوسط	۰/۵۲	نبود سیستم نظارت و پایش
متوسط	۰/۵۱۴	فقدان رقابت در بخش دولتی و محدود شدن انگیزه برای ارتقای اثربخشی و کارایی
متوسط	۰/۵۱	عدم صلاحیت بخش خصوصی
متوسط	۰/۵۰۲	نگرانی از تعدیل کارکنان و استخدام کارکنان ارزانتر و در نتیجه کاهش کیفیت
متوسط	۰/۵	عدم وجود نیروی انسانی متخصص و متعهد در بخش غیر دولتی
متوسط	۰/۴۸۱	نبود سیستم اعتبارسنجی برای ارزیابی و تضمین کیفیت
کم	۰/۴۲۸	نگرانی از ناتوانایی مدارس غیردولتی در انتقال ارزشهای مدنی و اسلامی
کم	۰/۳۹۴	نگرانی از تشکیل انحصار توسط بخش خصوصی
کم	۰/۱۶	مخالفت غیرمنطقی مخالفان خصوصی سازی و نگرشهای ضد خصوصی سازی
کم	۰/۱۵	عدم وجود سازوکارهای جبران هزینه واقعی
کم	۰/۱۴۲	بروکراسی، دیوانسالاری و مقررات دست و پا گیر

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد از دیدگاه پاسخ دهندگان اثر بازدارندگی عوامل نامناسب و ناکافی بودن زیرساختها، فقدان دسترسی به منابع مالی برای مؤسسات بالقوه، ابهام در اهداف و مسئولیتهای بخش دولتی و خصوصی، عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور، عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور، و عدم درک ضرورت خصوصی سازی در مشارکت بخش خصوصی زیاد و سایر موارد متوسط و اندک است.

۱-۴-۳- نتیجه‌گیری

۱. نتایج این بخش نشان داد که عوامل ناکارآمدی آموزش دولتی در پاسخ به نیازهای جامعه، نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی‌تر، و ضرورت ایجاد تنوع در آموزشها و گسترش فرهنگ سهامداری در کشور از دیدگاه پاسخ دهندگان به ترتیب بیشترین سهم را به عنوان عوامل پیش‌برنده خصوصی‌سازی آموزش و پرورش کشور دارند. فیلدن و لاروک (۲۰۰۸) در گزارش بانک جهانی اظهار داشته‌اند که آموزش خصوصی در سراسر دنیا در کشورهای در حال توسعه و کشورهای توسعه یافته رو به گسترش است. آنها دلیل اصلی این گسترش را ناتوانی منابع دولتی در پاسخ به تقاضاهای فزاینده برای آموزش ذکر کرده‌اند و بعد از این عامل، دومین عامل را نارضایتی از کیفیت آموزش دولتی و نیاز به برنامه‌های درسی مدرن‌تر و ... ذکر کرده‌اند. نتایج این مطالعه نیز دقیقاً با مطالعات بانک جهانی همسویی دارد.

جان کاتر نیز در کتاب خود با عنوان رهبری تغییر یکی از گامهای ضروری برای ایجاد تغییر را نارضایتی از وضع موجود و پذیرفتن این موضوع که شرایط موجود شرایط مطلوب نیست می‌داند.

به علاوه، بک وارد و هریس^۱ (۱۹۸۷) اشاره کرده‌اند که تغییر زمانی رخ می‌دهد که نارضایتی^۲ از وضع موجود، دورنما و دیدگاه آرمانی^۳ از آنچه امکان‌پذیر است، و گامهای اساسی و اولیه^۴ برای رسیدن به آن دورنما، بزرگتر از مقاومت نسبت به تغییر باشد یعنی $D \times V \times F \geq R$ اگر یکی از این متغیرها صفر یا نزدیک به صفر باشد حاصل هر سه صفر یا نزدیک به صفر خواهد شد و در نتیجه نمی‌توان بر مقاومت نسبت به تغییر فائق آمد. این مطالعه نشان می‌دهد. با توجه به این که در

1. Backward & Harris

2. Dissatisfaction

3. Vision

4. First Steps

حال حاضر از دیدگاه پاسخ دهندگان یکی از عوامل پیش‌برنده نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی‌تر می‌باشد لذا زمینه برای تغییر و توسعه بیشتر مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش فراهم می‌باشد اما برای فائق شدن بر مقاومت‌های ناشی از تغییر به سمت خصوصی سازی لازم است دو متغیر دیگر نیز مورد توجه قرار گیرند.

۲. از میان عوامل بازدارنده، اکثریت پاسخ‌دهندگان کلیه عوامل طرح شده را به عنوان عواملی که در توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش نقش بازدارندگی دارند و باید برای حرکت در این مسیر مورد توجه قرار گیرند و تدابیری برای رفع آنها در نظر گرفته شود پذیرفته‌اند. با این حال از میان عوامل مطرح شده عواملی که به ترتیب اولویت بیشترین سهم را از دیدگاه پاسخ‌دهندگان دارند عبارت‌اند از:

- نامناسب و ناکافی بودن زیرساختها
- فقدان دسترسی به منابع مالی برای مؤسسات بالقوه
- ابهام در اهداف و مسئولیتهای بخش دولتی و خصوصی
- عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور
- عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور
- عدم درک ضرورت خصوصی سازی

با توجه به این که خصوصی سازی پدیده‌ای پیچیده و چند بعدی است سیاستگذاران و مدیران پیش از آغاز معماری باید زیرساختهای لازم برای این امر را فراهم نمایند در غیراین صورت دستیابی به موفقیت در این مسیر دشوار و یا محقق نخواهد شد. از میان شش عامل فوق، سه عامل به حیطه فرهنگ و اطلاع‌رسانی اختصاص دارند و دو عامل به محیط و نظام مقرراتی و یک عامل زیرساختی است.

۳. سی عامل به شرح ذیل نیز از دیدگاه پاسخ‌دهندگان سهم متوسطی در بازدارندگی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش دارند. سی مولفه زیر را

۲۸۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

می‌توان در چهار عامل اطلاع‌رسانی و فرهنگ، محیط مقرراتی، نظارتی و کنترل کیفیت، ساختار و نظام مدیریت، عوامل حقوقی و قانونی، محیط سرمایه‌گذاری و مالی

عامل فرهنگی و اطلاع‌رسانی

- نبود سیستم اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع‌رسانی به مشتریان در بازار آموزش

- تلقی آموزش غیردولتی به عنوان وسیله سودجویی و منفعت طلبی
- درک نادرست از خصوصی‌سازی و ناآشنایی با روشهای متنوع مشارکت بخش خصوصی و

- بی‌اعتمادی به بخش خصوصی و فقدان سازوکارهایی برای ایجاد این اعتماد
- عدم تمایل مردم به مشارکت در بخش خصوصی به دلیل روحیه محافظه کاری و عدم اعتماد

- مخالفت گروههای ذینفع (مانند اتحادیه معلمان) با خصوصی‌سازی

عامل حقوقی و قانونی

- مسائل مربوط به حقوق مالکیت معنوی
- ابهام در مقررات
- عدم وجود محیط قانونی توانمندساز

عامل سرمایه‌گذاری و مالی

- عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه‌گذاری در آموزش
- فقدان رقابت در بخش دولتی و محدود شدن انگیزه برای ارتقای اثربخشی و کارایی

- عدم وجود منابع مالی کافی
- عدم وجود سیاستهای حمایت از سرمایه‌گذاران
- تأمین مالی طرف تقاضا و استطاعت خانواده‌ها در پرداخت شهریه و دسترسی

بخش دوم: تعیین عوامل پیش‌برنده و بازدارنده خصوصی سازی در ... ۲۸۳

به مدارس غیردولتی

عامل محیط مقرراتی و نظارتی

- عدم وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزشهای مدارس خصوصی و دولتی

- مبهم و نامناسب (ناکافی) بودن نقشها و مسئولیتهای مشارکت بخش دولتی و

خصوصی

- دشواری ایجاد توازن و تعادل بین اهداف متناقض خصوصی سازی

- نبود سیستم کنترل هزینه

- فقدان ساختار مناسب برای توزیع مسئولیتهای بین دو بخش

- نبود سیستم نظارت و پایش

- اولویت دادن سود و منفعت به کیفیت توسط بخش خصوصی

- نبود سیستم اعتبارسنجی برای ارزیابی و تضمین کیفیت

عامل ساختار

- ضعف نظام مدیریت

- عدم صلاحیت بخش خصوصی

- فقدان ظرفیت نهادی (سازمانی) برای توسعه برابر آموزش بخش خصوصی

عامل مدیریت و نیروی انسانی

- نیاز به ظرفیت مدیریتی بیشتر بین کارآفرینان آموزشی

- نگرانی از تعدیل کارکنان و استخدام کارکنان ارزانتر و در نتیجه کاهش کیفیت

- عدم وجود نیروی انسانی متخصص و متعهد در بخش غیر دولتی

مقایسه دیدگاههای پاسخ دهندگان در بخش نقاط قوت و ضعف روشهای

مشارکت بخش خصوصی و عوامل پیش برنده و بازدارنده تجانس و نزدیکی قابل

ملاحظه‌ای را نشان می‌دهد. به ویژه در بخش نقاط ضعف و عوامل بازدارنده

همسویی قابل توجهی وجود دارد از جمله مشترکات این دو بخش می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

نبود سیستم نظارت، کنترل و تضمین کیفیت (نقاط ضعف مدارس غیرانتفاعی)، عدم نظارت و کنترل (مدارس نمونه دولتی)، نبود سیستم کنترلی (نداشتن ضمانت اجرایی) (مدارس هیأت امنایی)، نبود کنترل و نظارت احتمال سوء استفاده مالی و علمی (فروش خدمات آموزشی و پرورشی)، نبود سازوکارهای نظارتی و تضمین کیفیت (برون‌سپاری)، و در پاسخهای مربوط به عوامل بازدارنده، نبود وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزشهای مدارس خصوصی و دولتی، نبود سیستم کنترل هزینه، نبود سیستم اعتبارسنجی برای ارزیابی و تضمین کیفیت، نبود سیستم نظارت و پایش و .. که همگی نشانه زنگ خطری است که ضریب اعتماد و اطمینان به ادامه فعالیت این بخش بدون اتخاذ تدابیر مناسب در این زمینه را کاهش می‌دهد.

ناآشنایی مردم و نبود سیستم اطلاع‌رسانی دقیق و کافی، ناآگاهی اعضای هیأت امناء از مسائل و قوانین آموزش و پرورش، عدم آگاهی مدیران نسبت به وجود آنها، عدم فرهنگ‌سازی مناسب، عدم وجود سازوکارهای فرهنگ‌سازی و اطلاع‌رسانی، عدم آمادگی مردم و جامعه برای این کار (عدم اطلاع‌رسانی و فرهنگ‌سازی)، در مقوله‌های مطرح شده در نقاط ضعف روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی، و در پاسخهای مربوط به عوامل پیش برنده عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور و عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور، و در میان عوامل بازدارنده نبود سیستم اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع‌رسانی به مشتریان در بازار آموزش، تلقی آموزش غیردولتی به عنوان وسیله سودجویی و منفعت طلبی، درک نادرست از خصوصی‌سازی و ناآشنایی با روشهای متنوع مشارکت بخش خصوصی و بی‌اعتمادی به بخش خصوصی و فقدان سازوکارهایی برای ایجاد این اعتماد، عدم تمایل مردم به مشارکت در بخش خصوصی به دلیل روحیه محافظه کاری، و عدم اعتماد، مخالفت گروههای ذینفع (مانند اتحادیه معلمان) با خصوصی‌سازی از جمله مواردی است که به کرات تکرار شده و این ضرورت را ایجاب می‌کند که از این انرژی اجتماعی (فرهنگ و اطلاع‌رسانی) برای حرکت به سمت جلو استفاده شود.

فصل چهارم

ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در
آموزش و پرورش

مقدمه

مدل پیشنهادی توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور براساس جمع بندی و تلفیق یافته های مطالعات نظری و با تأکید بر نتایج مطالعه وضعیت موجود مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش و عوامل پیش برنده و بازدارنده مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش تدوین شده است.

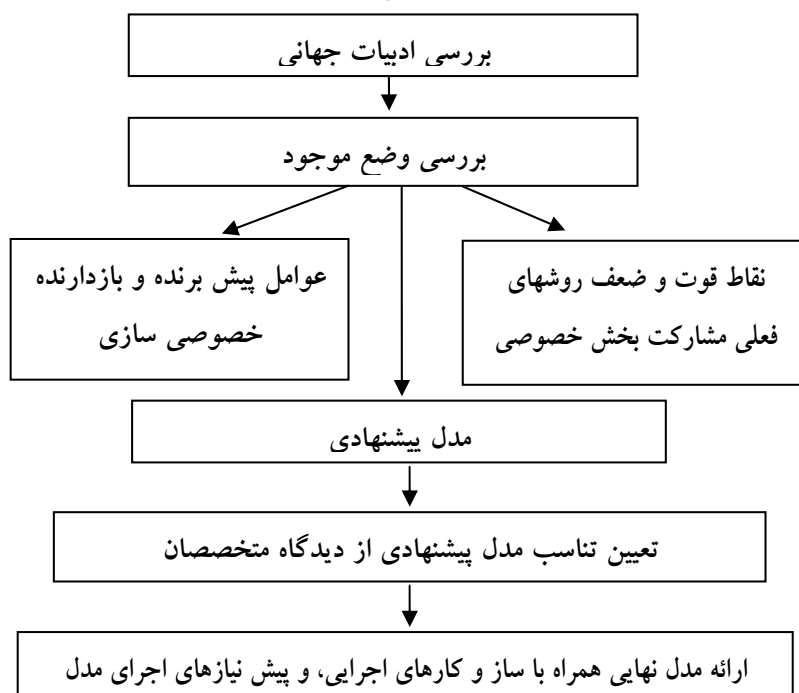
برای تعیین میزان تناسب مدل پیشنهادی با توجه به چندبعدی بودن و چندوجهی بودن مدل، از دیدگاه صاحب نظران میان رشته ای (رشته های تعلیم و تربیت، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، جامعه شناسی، مدیریت مالی و بازرگانی و اقتصاد) که با موضوع آشنایی دارند استفاده شد. از آنجایی که تعداد جامعه آماری محدود بود از روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند و گلوله برفی استفاده شد. به این ترتیب که نمونه آماری فقط به افرادی محدود شده است که از آگاهی و تخصص در این زمینه برخوردارند. بنابراین، نمونه آماری متشکل از ۳۵ صاحب نظر و متخصص دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته های تعلیم و تربیت، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، جامعه شناسی، مدیریت مالی و بازرگانی و اقتصاد بوده است.

جمع آوری اطلاعات مربوط به تناسب مدل پیشنهادی از دیدگاه متخصصان، از طریق پرسشنامه و مصاحبه نیمه ساختمند استفاده شد (پرسشنامه در پیوست شماره ۴ آورده شده است). پرسشنامه مشتمل بر پنج بخش: ۱) اهداف و فلسفه مدل، ۲) امکان پذیری و قابلیت اجرای روشها و مدل های خصوصی سازی در آموزش و پرورش، ۳) میزان آمادگی کشور برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش، و ۴) اهمیت الزامات و سازوکارهای خصوصی سازی آموزش و پرورش و ۵) میزان

تناسب و اعتبار کل مدل می‌باشد.

برای توصیف داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه از شاخصهای آمار توصیفی نظیر فراوانی، درصد، و میانگین استفاده شد.

نمودار ۱-۴- مراحل اصلی پژوهش



۱-۴- مدل پیشنهادی

۱-۴-۱- چارچوب فلسفی و آرمانی مدل (فلسفه و اهداف مدل)

مدل پیشنهادی بر فلسفه کیفیت بخشی، مشارکت پایدار و کاهش تصدی‌گری دولت با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت در صدد تحقق اهداف زیر می‌باشد:

- ایجاد تنوع، آزادی انتخاب و نوآوری در آموزش و پرورش
- ایجاد رقابت و کیفیت بخشی
- پاسخگویی

- مشارکت همه جانبه گروههای ذینفع و سپردن امور مردم به دست مردم
- برابری و عدالت جویی در ایجاد فرصتهای آموزشی
- کارآیی علمی و اقتصادی
- مشتری محوری
- کاهش بار مالی و مدیریتی دولت

۲-۱-۴- چارچوب مفهومی مدل

چارچوب مفهومی مشتمل بر زبان تکنیکی، اصول حاکم بر نظام مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش و روشهای مستخرج از ادبیات نظری سازمان یافته می باشد.

۱-۲-۱- اصول حاکم بر مدل

- جهت دهی جریان توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش با عنایت ویژه به آموزه های اسلامی مبتنی بر منابع معرفتی معتبر اسلام
- عزم و اراده ملی و تعهد سیاسی نسبت به کاهش تصدی گری دولت در این حوزه، و تعهد در دولتمردان، سیاستگذاران و مسئولان ارشد آموزش و پرورش نسبت به مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش
- تمرکززدایی
- مشارکت پذیری
- شفافیت و پاسخگویی
- شرایط اقتصادی رقابتی و آزاد سازی و مقررات زدایی اقتصادی جهت حضور بیشتر سرمایه گذاران در این بخش و امکان رقابت. چنین شرایطی از اینرسی حاکم بر بازار آموزش خواهد کاست و موتور سرمایه گذاری در این بخش را روشن نگه خواهد داشت.

۲-۱-۲- مدلها و روشهای مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

با توجه به اینکه در بررسی وضع موجود، یکی از عوامل پیش برنده خصوصی سازی در آموزش و پرورش ضرورت ایجاد تنوع در آموزشها و نارضایتی از آموزشهای فعلی ذکر شده و یکی از مهمترین اهداف مشارکت بخش خصوصی افزایش آزادی انتخاب والدین و دانش آموزان است، بنابراین، جهت تطابق نظام آموزشی با خلقت بشر (تنوع و گونه گونی) پیشنهاد می شود گونه گونی مدارس جایگزین یکسانی و یکنواختی شود و دانش آموزان از یک فهرست تک انتخابی به یک فهرست متنوع تر و غنی تر متناسب با نیاز و استعدادشان رهنمون شوند.

● پته های (کوپنهای) دولتی: در این روش دولت کوپنهایی را به والدین می دهد برای فرستادن فرزندانشان به مدارس خصوصی تمام یا بخشی از شهریه آنها را تأمین می کند (کوپنها غالباً ویژه خانواده های کم درآمد و با هدف برابری و عدالت توزیع می شود).

● کوپنهای خصوصی: همانند پته های دولتی است فقط این کوپنها توسط بخش خصوصی و حتی سازمانهای خیریه ارائه می شوند.

● مدارس پیمانی: در این روش، مالکیت و تأمین منابع مالی مدارس بر عهده دولت، و مدیریت مدارس (به ویژه مدارس دارای عملکرد ضعیف) بر عهده بخش خصوصی است. این کار از طریق عقد قرارداد دولت با بخش خصوصی (پرداخت حق زحمه مدیریتی) و با شرط رعایت استانداردها و پذیرش همه دانش آموزان بدون اعمال شرایط ورود و به صورت رایگان برای همه دانش آموزان انجام می شود.

● عقد قراردادهای عملیاتی: در این روش، دولت برای اجرای عملیات مختلف مانند استخدام، و حضور و غیاب کارکنان با بخش خصوصی قرارداد منعقد می کند. مدیر بخش خصوصی مسئولیت راه اندازی و گرداندن تمام امور و خدمات را بر عهده دارد.

● عقد قراردادهای زیرساختی: در این روش، دولت با بخش خصوصی برای طراحی، ساخت، تأمین مالی، و نگهداری زیرساخت آموزشی مانند کلاسها، آزمایشگاهها و مدارس شبانه روزی قرارداد منعقد می کند.

- عقد قراردادهای خدماتی و حرفه‌ای: عقد قرارداد دولت با بخش خصوصی برای دریافت خدماتی نظیر ارزیابی و نظارت، مشاوره، برنامه‌ریزی درسی، خدمات تغذیه، حمل و نقل، طراحی و اجرای برنامه درسی، تهیه کتب درسی و کمک درسی، آموزش معلمان و مدیران، ارزشیابی کارکنان (معلمان، مدیران، کارکنان)، آزمون‌سازی و اجرا، برنامه‌های فوق برنامه، ارزیابی عملکرد مدارس، تهیه کتب درسی و کمک درسی، تهیه نرم‌افزارهای مختلف، تدوین و اجرای استانداردها، آموزشهای تکمیلی، آموزشهای خاص (هنر، قرآن، ...) و غیره
 - کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه افراد، بنیادهای خیریه، سازمانهای غیردولتی (NGO)
 - اعطای بورس تحصیلی و وام بلاعوض به دانش‌آموزان اقشار کم درآمد برای ثبت نام در مدارس غیردولتی
 - اعطای اعتبارهای مالیاتی و تخفیف، یا ترکیبی از هر دو به مالیات‌دهندگانی که در پرداخت شهریه به دانش‌آموزان مدارس غیردولتی کمک می‌نمایند
 - اخذ عوارض شهرداری برای جبران کسری بودجه
 - برون سپاری: انجام وظایف کلیدی تعلیم و تربیت توسط دولت و واگذاری سایر امور غیرکلیدی مانند حمل و نقل، ساخت مدارس، بیمه، استخدام، تجهیز مدارس و ... به بخش غیردولتی
 - راه‌اندازی مدارس خصوصی با اخذ شهریه
 - فروش خدمات آموزشی و پرورشی و اجاره زیرساختها
 - آموزش فرزندان توسط خانواده‌ها در خانه (خودیاری)^۱
- امکان‌سنجی روشها و مدل‌های مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش از دیدگاه متخصصان حاکی از این است که از میان روشهای ارائه شده، امکان بکارگیری شش روش (مدارس کوپنی دولتی، اعطای وام و بورس تحصیلی به گروههای ویژه، فروش خدمات آموزشی و پرورشی و اجاره زیرساختها، مدارس

1 Self-service

کوپنی خصوصی، کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه، و مدارس هیأت امنایی) در حد زیاد می‌باشد. پاسخ‌دهندگان از میان شش روش مذکور نیز، بیشترین امکان‌پذیری را برای مدارس کوپنی دولتی در نظر گرفتند. امکان‌پذیری اجرای روشهای مدارس پیمانی، عقد قراردادهای خدماتی و حرفه‌ای، برون‌سپاری، اعطای اعتبار و تحفیفهای مالیاتی، مدارس خصوصی با اخذ شهریه، و عقد قراردادهای زیرساختی در حد متوسط، و آموزش فرزندان توسط خانواده‌ها در خانه، و عقد قراردادهای عملیاتی در حد کم ارزیابی شده است. بالاترین امکان‌پذیری مربوط به روش مدارس کوپنی دولتی و کمترین امکان‌پذیری مربوط به عقد قراردادهای عملیاتی ذکر شده است.

۳-۱-۴- چارچوب اجرایی مدل (سازوکارهای اجرایی)

با توجه به اینکه در بررسی وضع موجود (بندهای ۷، ۱۰، و ۱۱)، توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش با موانعی روبروست، به علاوه، ارزیابی میزان آمادگی کشور برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش در تمامی موارد (جو سرمایه گذاری مناسب، چارچوب قانونی قوی با ضمانت اجرایی، آگاهی و اطلاع مردم و موسسان از اشکال و فرایند خصوصی سازی در آموزش و پرورش، زیرساخت حقوقی مناسب، اعتماد متقابل بین بخش خصوصی، مردم و دولت، و زیرساخت فرهنگی) در حد کم، و نظام بانکی و اعتباری تسهیل کننده و تسریع کننده در حد متوسط ارزیابی شده است. گام برداشتن در مسیر خصوصی سازی و مشارکت این بخش، به ویژه در حوزه حساسی مانند آموزش و پرورش بدون آمادگی و بسترسازی و فراهم کردن الزامات با ریسک همراه خواهد بود. بنابراین، در نظر گرفتن تمهیدات لازم به ویژه فراهم کردن پیش نیازهای اجرای مدل از ضروریات حرکت در این زمینه است. برای اجرای مدل توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش، چارچوب اجرایی در قالب سازوکارهای نظارتی، پایش، و تضمین کیفیت؛ سازوکارهای قانونی، سازوکارهای حمایتی و انگیزشی، و

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۹۳

سازوکارهای فرهنگی و اجتماعی به شرح زیر پیشنهاد می‌شود:

۱-۳-۴- سازوکارهای نظارتی (سیستم نظارت، پایش و تضمین کیفیت)

با توجه به اینکه یافته‌های وضع موجود نشان داد عمده‌ترین نقطه ضعف روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی و یکی از مهمترین عوامل بازدارنده توسعه مشارکت بخش خصوصی، نبود نظارت و کنترل کافی است. از آنجایی که برداشت بازار آموزش و مشتریان و دست اندرکاران از کیفیت آموزش در استقبال یا مقاومت نسبت به آن موثر می‌باشد و کیفیت پایین آموزش می‌تواند به وجهه‌این بخش آسیب وارد کند و به سیاستهای معکوس در این زمینه منتهی شود تضمین کیفیت و وجود سیستمی برای ارتقای آن حیاتی می‌باشد و با عنایت به اینکه، سیستم نظارت و پایش و تضمین کیفیت از عوامل کلیدی موفقیت در این زمینه محسوب می‌شود تدوین چارچوب مقرراتی برای کنترل و نظارت کافی بر رفتار مؤسسات و مدارس خصوصی ضروری است. از این طریق می‌توان اطمینان حاصل کرد که حرکت در مسیر درست و در راستای اهداف و فلسفه خصوصی سازی آموزش و پرورش در کشور و با حفظ منافع گروههای ذینفع صورت می‌گیرد.

تدوین یک چارچوب مقرراتی و تنظیمی مشتمل بر:

- تعیین شرایط و معیارهای شفاف برای مشخص کردن میزان اعتبارات و یارانه‌های دولتی و غیردولتی (معادل کل هزینه‌های تحصیلی، معادل شهریه مدارس، به ازای هر دانش آموز) و چگونگی آن (در قبال رعایت مقررات و استانداردهای حوزه‌های مختلف عملکردی، تخصیص یارانه به مدارس مشروط به کسب اعتبار از نهادهای اعتبارسنجی، یا رعایت حداقل استانداردها)^۱

- برای اجرای روشهای اعطای وام و کوپن آموزشی، تعیین گروههای هدف برای اعطای وام یا کوپن (کل دانش آموزان، دانش آموزان خانواده های کم درآمد،

۱. برای مثال، در جمهوری چک در دهه ۱۹۹۰، یک تعرفه دو بخشی تأمین منابع مالی مدارس وجود دارد. یعنی ۵۰ درصد از حمایت کلی از یک مدرسه دولتی به طور خودکار به مدارس خصوصی اختصاص داده می‌شود و بقیه آن بر اساس بازرسی از مدرسه و نحوه عملکرد آن توسط دولت تأمین می‌شود.

دانش‌آموزان ناموفق که نیاز به توجه آموزشی بیشتری دارند)^۱

- تعیین نوع خدماتی که مدرسه ارائه می‌دهد و الزامات آن (ارائه اطلاعات کامل به عموم مردم، جمع‌آوری و ارائه اطلاعات توسط دولت یا بخش خصوصی و یا یک سازمان بی‌طرف)

- تدوین معیارهای تعیین شهریه، و حدود و ثغور آن

- تعیین میزان دخالت دولت، مردم و نهادهای غیردولتی در نظارت بر عملکرد مدارس و چگونگی اعمال این نظارت

- تعیین الزامات آموزشی و پرورشی برای کسب مجوز راه اندازی مدرسه غیردولتی و ادامه فعالیت آن، نظیر گزارشدهی مستمر مؤسسات و مدارس در خصوص آمار دانش‌آموزان، کارکنان، منابع مالی و حسابها، و ارسال به نهاد اعتبارسنجی یا دفتر نظارت به عنوان یک الزام

- تدوین استانداردها و معیارهای شفاف عملکردی برای کلیه مؤسسات اعم از دولتی و غیردولتی و انتشار آن^۲. نهاد اعتبارسنجی پیشنهادی در چارچوب نهادی می‌تواند این وظیفه را انجام دهد.

- تدوین سیستمهای بازرسی و حسابرسی دقیق برای ارزیابی بیطرفانه و مستقل عملکرد و نتایج برنامه های آموزش خصوصی و اجرای ارزیابی برای جلوگیری از کجرویهای احتمالی.

۱. تصمیم‌گیری در این زمینه ارتباط بسیار نزدیکی با اولویت بندی اهداف آموزش و پرورش در ارتباط با خصوصی سازی دارد. چنانچه هدف، ایجاد عدالت و برابری در فرصتهای آموزشی باشد غالباً در نظر گرفتن آستانه درآمدی برای اعطای یارانه معیار خواهد بود (مانند طرح پته در کلمبیا، نیوزلند، میلوای آمریکا). چنانچه هدف گسترش انتخاب والدین از اولویت برخوردار باشد گستره وسیع تری از افراد جامعه را در بر می‌گیرد. و چنانچه کمک به افرادی که از نظر تحصیلی در سطح پایینی قرار دارند باشد، گروه هدف دانش‌آموزان دارای عملکرد ضعیف، و یا چنانچه هدف شناسایی و ارتقای نخبگان بالقوه در جامعه باشد برای ایجاد انگیزه افراد مستعد مورد هدف قرار خواهند گرفت.

۲. این امر باعث می‌شود مبنایی تعیین شود برای اینکه تعیین شود آیا مؤسسات یا مدارس شرایط لازم را دارا هستند و یا اینکه می‌توانند فعالیتهای خود را ادامه دهند یا خیر. تدوین استانداردها علاوه بر این می‌تواند در مواردی که اعطای اعتبار به مؤسسات و مدارس با توجه به عملکرد آنها صورت می‌گیرد بسیار کمک دهنده باشد.

۲-۳-۱-۴- سازوکارهای قانونی (تدوین چارچوب قانونی مناسب)

• با توجه به اینکه یکی از محدودیتهای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش، اصل سی‌ام قانون اساسی مبنی بر رایگان بودن آموزش و پرورش است. برای برداشتن این محدودیت، لازم است متممی بر اصل قانونی فوق افزوده شود تا مشارکت بخش خصوصی تسهیل شود.

• با توجه به اینکه برخی از اشکال پیشنهاد شده خصوصی‌سازی، و نهادهای ساختارهای ارائه شده در مدل، سابقه‌ای در کشور ما ندارد (برای مثال، اتحادیه/تعاونیهای مدارس خصوصی، و مدارس زنجیره‌ای که معادل سازمانهای مدیریت آموزشی در ایالت متحده امریکا است) ورود سرمایه‌گذار به این بخش و اجرای آنها نیازمند سازوکارهای تشویقی و حمایتی است که باید این حمایتها و مشوقها در قالب قانون درآید و از ضمانت اجرایی برخوردار گردد.

• همانگونه در بند پیشین نیز ذکر شد برخی از روشهای پیشنهاد شده در مدل پیشنهادی فاقد سابقه در کشور می‌باشند، بنابراین لازم است آیین‌نامه‌های اجرایی برای اجرای موفقیت این روشها تدوین و اعمال شود. برای مثال، در حال حاضر، میزان استفاده از روش "آموزش در خانه" یا عقد قراردادهای مختلف بسیار اندک می‌باشد، تدوین آیین‌نامه‌هایی برای چگونگی اجرای فرایند این روشها و تضمین تحقق اهداف مورد نظر آنها ضروری می‌نماید.

۳-۳-۱-۴- سازوکارهای حمایتی و انگیزشی

• اتخاذ رویکردی انکوباتوری (پشتیبانی و حمایت تا بدست آوردن استقلال) از طریق در نظر گرفتن معافیتهای مالیاتی دوره‌ای برای ارائه دهندگان بخش خصوصی و نیز معافیت مالیاتی برای افراد و سازمانهایی که در زمینه پرداخت شهریه دانش‌آموزان و راه اندازی مدارس خصوصی کمک می‌کنند.

• در نظر گرفتن مشوقهای عملکردی برای مؤسسات (ارتباط دادن اعطای اعتبارات دولتی و غیردولتی از جمله تخفیفها و اعتبارهای مالیاتی و کمکهای بلاعوض سازمانهای خیریه و غیردولتی با عملکرد مؤسسات و رعایت استانداردها و

معیارهای عملکردی برای ایجاد انگیزه در جهت ارتقای عملکرد).

- همانند طرحی که در چین اجرا می‌شود برای تأمین منابع مدرسه و کاهش فشار بر والدین، شهریه‌ای که والدین به مدرسه می‌پردازند به عنوان سپرده نزد مدرسه در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب که مدارس تعهد می‌نمایند زمانی که دانش‌آموزان تحصیل خود را به پایان رسانند وجه شهریه را با همان مبلغ اصلی و اولیه استرداد نمایند. این نوع سپرده دو نقش مهم را ایفا می‌کند: اولاً می‌توان این میزان پول را به عنوان وام قرض الحسنه والدین مورد استفاده قرار داد تا مدارس بضاعت مالی لازم برای پرداخت هزینه های کلان خود را داشته باشند. دوم، در طی سالهای تحصیل مدارس می‌توانند از سود سپرده ها یا بهره های متعلق به سایر سرمایه گذاریهایی که مدارس انجام می‌دهند بهره مند گردند. به طورچرخشی، سپرده‌های دانش‌آموزان آتی جایگزین سپرده های دانش آموزانی می‌شود که فارغ التحصیل می‌شوند. گر چه سرمایه همیشه در جریان می‌باشد اما موجودی آن ثابت می‌ماند و سپرده به دارایی ثابت مدرسه مبدل می‌شود.

- با توجه به اینکه یکی از دلایل عدم ورود به بازار آموزش و یا خروج از آن، استیجاری بودن مدارس و هزینه های بالای آن، و عدم کفایت منابع مالی است تسهیلاتی نظیر واگذاری زمین با اقساط طولانی مدت، اجاره به شرط تملیک، وام کم بهره، وام قرض الحسنه، تقبل بخشی از هزینه های ساخت و راه اندازی مدارس جدید مفید خواهد بود.

- کاهش حق بیمه سهم کارفرمایی.

- ظرفیت سازی مستمر نیروهای بخش خصوصی و تزریق دانش و مهارت‌های جدید آموزشی، فنی و مدیریتی، و نوآوریهای برنامه درسی، بهبود روشهای ارزشیابی و ... جهت بالندگی بیشتر این بخش و تشویق به ادامه فعالیت.

- افزایش ظرفیت کارآفرینی مدیران و معلمان جهت مشارکت در بخش غیردولتی آموزش و پرورش.

۴-۱-۳-۴- سازوکارهای فرهنگی و اجتماعی

- با عنایت به تجربیات جهانی^۱ و سابقه طولانی وقف و کمکهای خیرخواهانه و داوطلبانه در کشور، جهت استفاده از ظرفیتهای بالقوه این بخش در جهت رفع محدودیتهای آموزش و پرورش و کمکهای مالی و معنوی، اطلاع رسانی و فرهنگ سازی از طرق مختلف و از طریق ارتباطات میان بخشی و فرابخشی ضرورت دارد.
- اطلاع رسانی و آگاهی بخشی اجتماعی در خصوص مزایا و محدودیتهای بالقوه مشارکت بخش خصوصی، اشکال مختلف خصوصی سازی در آموزش و پرورش، ضرورت و فرصتها و چالشهای آن از طریق فعالیتهای میان بخشی و فرابخشی و با کمک اصحاب رسانه (میزگردهای تلویزیونی و رادیویی، استفاده از نشریات، و ...)
- فراهم کردن زمینه استفاده از سازمانهای غیردولتی برای افزایش آگاهی عمومی، آموزش و اطلاع رسانی و ظرفیت سازی
- افزایش غنای علمی و نظری و پاسخگویی واقعی به محیط بومی و ملی مستلزم ایجاد کرسی نظریه پردازی در زمینه خصوصی سازی در آموزش و پرورش می باشد.

۴-۱-۴- چارچوب نهادی و ساختاری

تحقق مدل پیشنهادی و توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش مستلزم تحولات ساختاری و شکل گیری نهادهای نوینی به شرح زیر می باشد:

۱. مطالعه تجربیات جهانی نشان می دهد یکی از مهمترین اشکال مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش طرحهای بشردوستانه بخش خصوصی است. برای مثال، در ایالت متحده امریکا در سال ۲۰۰۶ بیش از ۷۰ هزار بنیاد و اجتماع خیریه خصوصی در مجموع ۴۱ میلیارد دلار کمک بلاعوض توزیع کرده اند. کمک به بخش آموزش ۲۲/۵ درصد کل کمکها بوده است که بالغ بر ۱۰۰۰۰ دلار توسط ۱۲۶۳ تا از بزرگترین بنیادهای اجتماعی و شرکتهای اعطا شده است. از سال ۲۰۰۰، بنیاد بیل و ملیندا گیتس بیش از ۱/۵ میلیارد دلار در ایجاد مدارس بسیار کیفی و دارای عملکرد بالا سرمایه گذاری کرده است. در هند نیز بنیاد بارتی متعهد شده بود که ۵۰ میلیون دلار صرف ایجاد مدارس خصوصی غیرانتفاعی در مناطق روستایی کند. در فیلیپین نیز لیگ بنیادهای کورپوریت ۱۱۰۳۰۰۰ دلار به آموزش و پرورش کمک کرده است.

۱-۴-۱- تمرکززدایی ساختاری و حرکت به سمت رویکردهای مدرسه محوری و استقبال دولت از واگذاری بخشی از نقش خود با هدف کاهش تصدی گری و تغییر نقش از ارائه دهنده، تأمین کننده منابع مالی، و کنترل کننده به نظارت کننده و تسهیل کننده

۲-۴-۱-۴ ایجاد ساختارهای جدید برای حمایت از گسترش مشارکت بخش خصوصی شامل

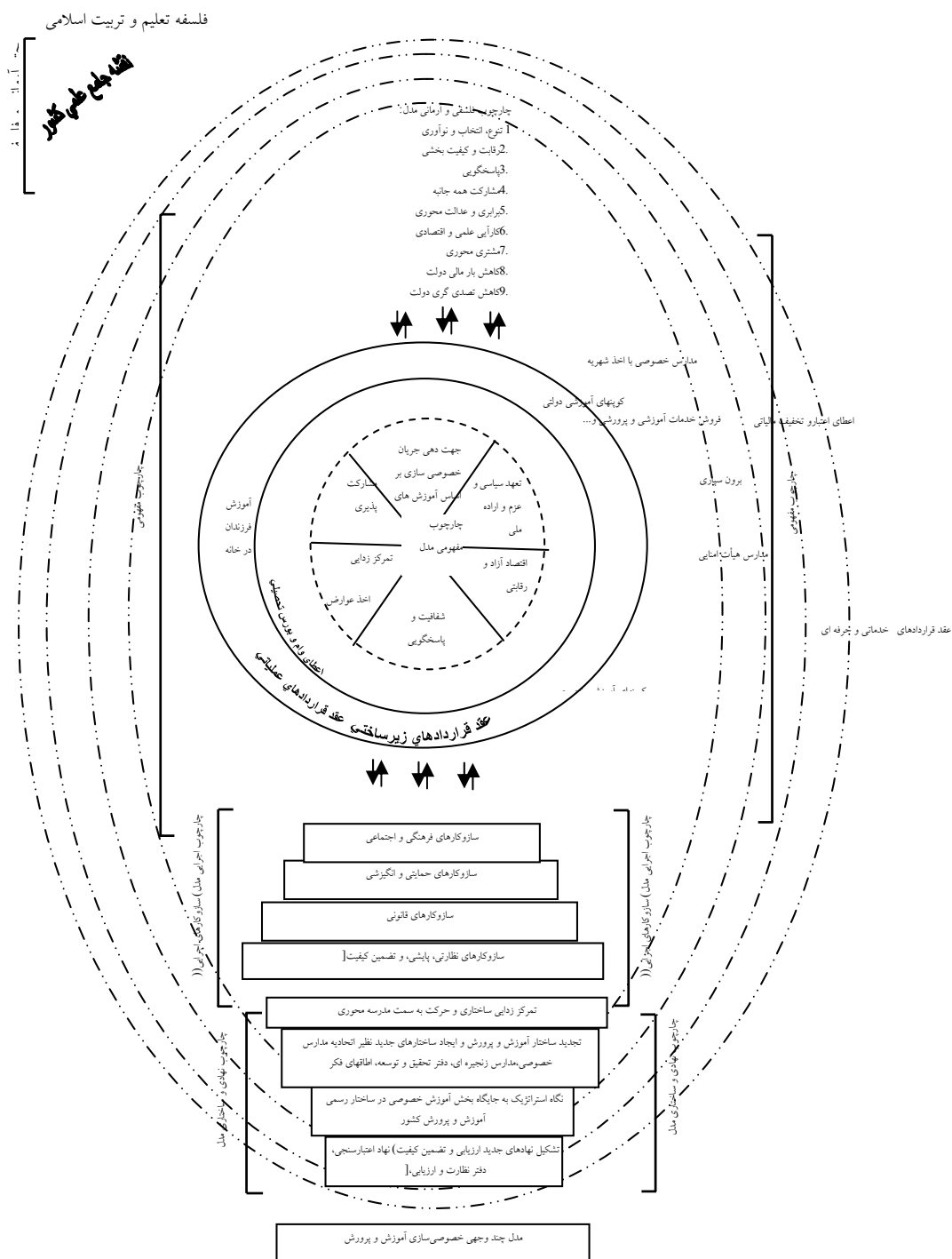
- تشکیل اتحادیه مدارس خصوصی و تعاونیهای والدین و فرهنگیان
- تشکیل مدارس زنجیره‌ای و شبکه‌ای درون مرزی و برون مرزی همانند مدارس زنجیره‌ای بین المللی در لبنان، سازمانهای مدیریت آموزشی در امریکا، و ...
- تشکیل دفتر تحقیق و توسعه، و اطاقها و کریدورهای فکر برای توسعه و بهبود مستمر علمی و اجرایی طرحهای خصوصی سازی در آموزش و پرورش (در طیفهای بخشی، میان بخشی و فرابخشی) و تأمین نیازهای اطلاعاتی تصمیم گیرندگان و سیاستگذاران آموزشی

۳-۴-۱-۴ تشکیل نهادهایی جهت بررسی، ارزیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مدارس خصوصی (و دولتی) شامل:

- ایجاد دفتر نظارت و ارزیابی آموزشهای خصوصی
- تأسیس نهاد اعتبارسنجی برای تضمین کیفیت آموزش به اشکال دولتی، خصوصی و مشارکت بخش دولتی و خصوصی. این نهاد استانداردهای گوناگون در زمینه های آموزشی، کالبدی، مالی، انسانی، اطلاعاتی و ... را تدوین و جهت خودارزیابی در اختیار مؤسسات قرار می دهد سپس در مرحله بعدی ارزیابی توسط گروههای همتا (سایر مدارس) و نهاد اعتبارسنجی صورت می گیرد، و براساس نتایجی که به اطلاع عموم خواهد رسید در صورت تأیید شرایط مدارس، اعتبار ادامه کار در زمان مشخص را دریافت می کنند یا در صورت نداشتن شرایط کامل، اعتبار مشروط و در صورت نداشتن حداقل استانداردها اعتبار به آنها داده نخواهد شد.

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۲۹۹

شمای کلی مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش



۲-۴- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری (دلایل انتخاب مدل)

در مجموع، نتایج پیمایش در باره نقاط قوت و ضعف روشهای مشارکت بخش خصوصی در کشور از آن است که پاسخ‌دهندگان تقریباً در تمامی روشها، به کاهش بار مالی آموزش و پرورش و تأمین بخشی از منابع مالی آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین نقاط قوت کلیه روشهای فعلی به استثنای مدارس نمونه دولتی اشاره کرده‌اند. به علاوه، مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی ضمن بررسی اعتبارات مربوط به آموزش و پرورش در لایحه بودجه سالانه کشور به محدودیت منابع در برنامه‌های توسعه به عنوان مانعی برای ایجاد تحول بنیادی در آموزش و پرورش اشاره نموده و طی مقایسه‌ای که بین بودجه آموزش و پرورش و بودجه سایر بخشها انجام داده اضافه کرده است که اگرچه رشد اعتبارات بخش آموزش در لایحه بودجه سال ۱۳۸۵ نسبت به ارقام مصوب ۱۳۸۴ حدود ۶۷/۴ بوده است اما در مقایسه با رشد ۷۸/۵ درصدی کل بخش اجتماعی نه تنها رقم بالایی نیست بلکه بعد از بخش فرهنگ و هنر (۳۵/۳ درصد)، کمترین رشد بودجه را در کل بخش اجتماعی نشان می‌دهد. به علاوه، سهم بودجه آموزش از کل اعتبارات امور اجتماعی از ۴۸/۴ درصد در سال ۱۳۸۴ به ۳۹/۷ درصد در سال ۱۳۸۵ کاهش یافته است. هم چنین به استناد گفته‌های وزیر سابق آموزش و پرورش در همایش منطقه‌ای اقتصاد آموزش و پرورش کشورهای اسلامی، برغم افزایش رقم بودجه اختصاص یافته به آموزش و پرورش، کسری بودجه در ۱۴ سال گذشته معادل ۲۷/۲ درصد بوده است. سهم بودجه آموزش و پرورش از بودجه عمومی سیر نزولی داشته و از ۲۴ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۱۱/۱ درصد در سال ۱۳۸۷ رسیده است. اگرچه رقم ریالی آن افزایش یافته است اما ایجاد و توزیع فرصتهای آموزشی بین اقشار مختلف جمعیت برای عدالت اجتماعی تحقق نیافته است.

موارد فوق حاکی از محدودیت شدید مالی دولت است که نگرانی‌هایی را در حوزه‌های متعدد به ویژه کیفیت نیروی انسانی کشور که سایر بخشها را نیز تحت

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۳۰۱

تأثیر قرار می‌دهد ایجاد می‌کند. بنابراین، رفع کاستیهای موجود تأمین منابع مالی دولتی ما را به سمت و سوی تنوع بخشیدن به راههای تأمین منابع مالی و خلاقیت و نوآوری در استفاده از منابع موجود، و انعطاف‌پذیری بیشتر رهنمون می‌کند.

بنابراین، با توجه به یافته‌های فوق، و برای رفع کاستیهای موجود تأمین منابع مالی دولتی، در چارچوب فلسفی مدل، هدف کاهش بار مالی و محدودیت بودجه‌ای دولت، افزایش کارآیی علمی و اقتصادی، کاهش تصدی‌گری دولت، و در چارچوب مفهومی قسمت اصول حاکم بر مدل اصل دوم (عزم و اراده ملی و تعهد سیاسی نسب به کاهش تصدی‌گری دولت و مشارکت بخش خصوصی) و نیز استفاده از روشهای مدارس کوپنی خصوصی، فروش خدمات آموزشی و پرورشی و اجاره زیرساختها، کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه سازمانهای خیریه و غیردولتی، و مدارس خصوصی با اخذ شهریه گنجانده شده است.

هدف شماره سه (پاسخگویی) و اصل پنجم (شفافیت و پاسخگویی) و تدوین چارچوب مقرراتی و تنظیمی، طراحی سیستمهای اطلاعات جامع مدیریت آموزشی، تدوین استانداردها و معیارهای شفاف عملکردی برای کلیه مؤسسات آموزشی، تدوین سیستمهای بازرسی و حسابرسی دقیق برای ارزیابی بی‌طرفانه و مستقل عملکرد، و گزارش‌دهی مستمر مؤسسات در سازوکارهای نظارت، پایش و تضمین کیفیت در بخش چارچوب اجرایی مدل، ایجاد دفتر نظارت و ارزیابی و تأسیس نهاد اعتبارسنجی برای تضمین کیفیت آموزش در بخش چارچوب نهادی همگی با توجه به شرایط فعلی کشور به ویژه شرایط آموزش و پرورش کشور در مدل پیشنهادی گنجانده شده است. یافته‌های مربوط به بررسی وضع موجود از حیث نقاط قوت و ضعف روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی و عوامل پیش‌برنده و بازدارنده آن ضرورت این تأکید را در مدل پیشنهادی نشان می‌دهد به گونه‌ای که نبود سیستم نظارت، کنترل و تضمین کیفیت (به عنوان اولین اولویت نقاط ضعف مدارس غیرانتفاعی)، نبود نظارت و کنترل (به عنوان دومین و چهارمین اولویت نقاط ضعف مدارس نمونه دولتی)، نبود سیستم کنترلی و نداشتن ضمانت اجرایی (به عنوان

سومین و پنجمین اولویت نقاط ضعف مدارس هیأت امنایی)، عدم کنترل و نظارت احتمال سوء استفاده مالی و علمی (به عنوان اولین اولویت نقاط ضعف اخذ عوارض و فروش خدمات آموزشی و پرورشی)، نبود سازوکارهای نظارتی و تضمین کیفیت (به عنوان اولین اولویت نقاط ضعف برون سپاری) مطرح شده است. به علاوه، در بخش بررسی عوامل پیش‌برنده و بازدارنده نیز اکثریت پاسخ‌دهندگان مواردی نظیر نبود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزشهای مدارس خصوصی و دولتی، مبهم و نامناسب (ناکافی) بودن نقشها و مسئولیتهای مشارکت بخش دولتی و خصوصی، دشواری ایجاد توازن و تعادل بین اهداف متناقض خصوصی سازی، نبود سیستم کنترل هزینه، نبود ساختار مناسب برای توزیع مسئولیتهای بین دو بخش، نبود سیستم نظارت و پایش، اولویت دادن سود و منفعت به کیفیت توسط بخش خصوصی، و نبود سیستم اعتبارسنجی برای ارزیابی و تضمین کیفیت را به عنوان عواملی که در مسیر حرکت به سمت خصوصی سازی ایجاد مانع می‌کند و اجرای موفق آن را با دشواری مواجه می‌سازد اشاره کرده‌اند. بنابراین یکی از دغدغه‌های اصلی در مشارکت بخش خصوصی پرداختن به سیستم نظارت، کنترل و پاسخگویی می‌باشد که بخش قابل توجهی از مدل پیشنهادی را به خود اختصاص داده است.

با توجه به اینکه یافته‌های مربوط به نقاط قوت و ضعف روشهای فعلی مشارکت، نشان می‌دهد از دیدگاه اکثریت پاسخ‌دهندگان در روشهای فعلی مشارکت بخش خصوصی از جمله روش هیأت امنایی، بیشتر به مشارکت ریالی خانواده‌ها توجه می‌شود نه مشارکت همه جانبه.

به علاوه، یکی از نقاط قوت روشهای فعلی نیز در مطالعه پیمایشی این طرح، تقویت مشارکت مردم و اولیاء در امور مدرسه می‌باشد. آنچه در نظرسنجی‌ها به آن اشاره شده است انتظار مشارکت همه جانبه (فکری و معنوی و مالی) به جای مشارکت صرف مالی و ریالی و گسترش فرهنگ تعاون و مشارکت می‌باشد. لذا توجه به مشارکت‌پذیری همه جانبه و هم چنین تمرکززدایی جهت تحقق بیشتر این مشارکت به عنوان دو تا از اهداف مدل پیشنهادی در حرکت به سمت مشارکت

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۳۰۳

بخش خصوصی در نظر گرفته شده است.

در بررسی نقاط ضعف روشهای مشارکت بخش خصوصی، ناآشنایی مردم و نبود سیستم اطلاع‌رسانی دقیق و کافی، عدم آگاهی هیأت امناء از مسائل و قوانین آموزش و پرورش، عدم فرهنگ‌سازی مناسب، عدم وجود سازوکارهای فرهنگ‌سازی و اطلاع‌رسانی، عدم آمادگی مردم و جامعه، در پاسخهای مربوط به عوامل پیش‌برنده، عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور و عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور؛ در میان عوامل بازدارنده، نبود سیستم اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع‌رسانی به مشتریان در بازار آموزش، تلقی آموزش غیردولتی به عنوان وسیله سودجویی و منفعت‌طلبی، درک نادرست از خصوصی‌سازی و ناآشنایی با روشهای متنوع مشارکت بخش خصوصی، بی‌اعتمادی به بخش خصوصی و فقدان سازوکارهایی برای ایجاد این اعتماد، عدم تمایل مردم به مشارکت در بخش خصوصی به دلیل روحیه محافظه‌کاری، عدم اعتماد، و مخالفت گروههای ذینفع (مانند اتحادیه معلمان) با خصوصی‌سازی از جمله مواردی است که مکرراً تکرار شده و این ضرورت را ایجاد می‌کند که از این انرژی اجتماعی (فرهنگ و اطلاع‌رسانی) برای حرکت سریع به سمت جلو استفاده شود. بنابراین، در چارچوب اجرایی مدل، دو بند به فرهنگ‌سازی و اطلاع‌رسانی و سازوکارهای فرهنگی نیز در مدل پیشنهاد شده است که می‌تواند نقش قابل توجهی در شفافیت و پاسخگویی و ارتقای کیفیت داشته باشد. این ابزار سیاستی یکی از مهمترین الزامات فعالیت بخش خصوصی در بازار رقابتی است.

نتایج بررسی وضع موجود همچنین نشان داد که ناکارآمدی آموزش دولتی در پاسخ به نیازهای جامعه، نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی، و ضرورت ایجاد تنوع در آموزشها و گسترش فرهنگ سهامداری در کشور از دیدگاه پاسخ‌دهندگان به ترتیب بیشترین سهم را به عنوان عوامل پیش‌برنده خصوصی‌سازی آموزش و پرورش کشور دارند. بنابراین، در مدل پیشنهادی در بخش چارچوب فلسفی، هدف شماره یک (ایجاد تنوع، آزادی انتخاب و نوآوری)،

هدف شماره دو (ایجاد رقابت و کیفیت بخشی)، و هدف شماره هفت (مشتري محوري) گنجانده شده است. در چارچوب مفهومي مدل، بخش مدلها و روشها نیز انواع روشها که هر کدام می‌تواند پاسخی به بخشی از مشکلات موجود باشد در نظر گرفته شده است.

در پاسخ به این مشکلات، در چارچوب اجرایی مدل، سازوکارهای نظارت، پایش، تضمین کیفیت، و سازوکارهای فرهنگی و اجتماعی؛ در چارچوب نهادی تمرکز زدایی ساختاری، تجدید ساختار آموزش و پرورش و ایجاد ساختارهای جدید از جمله اتحادیه مدارس خصوصی، تشکیل مدارس زنجیره‌ای برای خارج کردن آموزش و پرورش از انحصار دولتی و فراهم کردن زمینه مشارکت، تشکیل دفتر تحقیق و توسعه برای بهبود مستمر مشارکت بخش خصوصی با تکیه بر مبانی علمی و پژوهشی، تشکیل نهادهای نظارتی برای تضمین کیفیت قرار داده شده است.

روشهای ارائه شده در مدل پیشنهادی نیز براساس مطالعات تطبیقی کشورهای مختلف و مطالعات بانک جهانی در باره خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش جهان و عوامل کلیدی موفقیت آن استخراج شده‌اند.

به علاوه، با توجه به ساختار اقتصادی اجتماعی کشور و ساختار فعلی نظام آموزش و پرورش و نارساییهای مترتب بر آن (به استناد بررسی اسناد و مدارک موجود و نتایج بررسی وضع موجود در فاز سوم طرح)، استفاده از یک یا دو روش واحد نه تنها موجب کندی حرکت خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش می‌شود بلکه تحقق بسیاری از اهدافی که در مشارکت بخش خصوصی و رفع نارساییهای فعلی مورد نظر می‌باشد را دشوار و حتی غیرممکن می‌سازد. به طوریکه، تکیه بر یک یا دو روش، تحقق هدف آزادی انتخاب، تنوع بخشیدن به نظام آموزشی، نوآوری بیشتر، کاهش بار مالی و مدیریتی و کاهش تصدی گری دولت، و افزایش پاسخگویی را دشوار می‌سازد. برای مثال، استفاده از روش کوپنی، مدارس پیمانی، و اعطای بورس و وام تحصیلی می‌تواند به آزادی انتخاب بیشتر والدین، ایجاد رقابت و کیفیت بخشی آموزش، عدالت محوری، و به مرکز کشیدن حاشیه‌نشین‌ها کمک کند اما در کاهش بار مالی

فصل چهارم: ارائه مدل پیشنهادی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۳۰۵

دولت که از مشکلات جدی آموزش و پرورش ما از گذشته تاکنون بوده است چندان تأثیر گذار نیست و استفاده از سایر روشها در کنار این روش نظیر کمکهای بنیادهای خیریه (که در دنیا سهم قابل توجهی را به خود اختصاص می دهند)، و اخذ شهریه و حتی آموزش در خانه می تواند در این راستا کمک دهنده باشد. به علاوه، برای پاسخگویی بیشتر نظام آموزشی به نیازهای متنوع دانش آموزان و والدین لازم است امور غیرکلیدی نظیر امور مربوط به عملیات غیرآموزشی مانند استخدام و حضور و غیاب معلمان، تهیه زیرساختها مانند کلاسها، آزمایشگاهها، خدمات تغذیه و حمل و نقل و ... به بخش خصوصی سپرده شود تا فرصت بیشتری برای پرداختن به امور کلیدی فراهم شود و زمینه ارتقای آن را فراهم نماید.

بنابراین با توجه با تنوع بافت فرهنگی و اقتصادی کشور و شرایط جغرافیایی و وضعیت دهکهای درآمدی، و نیز برای تسریع فرایند مشارکت بخش خصوصی و نیز همسو کردن نظام آموزشی با ماهیت و طبیعت خلقت انسان یعنی تفاوت و تنوع، روشهای مختلفی که تجارب ارزنده کشورهای مختلف نیز پشتوانه آن می باشد پیشنهاد شده است تا علاوه بر حل یکی از مشکلات اساسی آموزش و پرورش یعنی کسری اعتبار و محدودیت منابع مالی، در عین حال گونه گونی مدارس را جایگزین یکسانی و یکنواختی کرده و دانش آموزان را از یک فهرست غذایی تک انتخابی به یک فهرست غذایی متنوع تر و غنی تر متناسب با نیاز و ذائقه آنها رهنمون و تغذیه نماید.

به نظر می رسد با توجه به شرایط فعلی کشور و دنبال کردن سیاست عدالت محوری، طرح پیشنهادی تحول اقتصادی در کشور، هدفمند و واقعی کردن یارانه ها، و تجربه توزیع سهام عدالت در چند سال اخیر، زمینه اجرای روش پته ای و روش اعطای وام و بورس تحصیلی به گروههای ویژه در کشور مهیا باشد. فروش خدمات آموزشی و پرورشی و اجاره زیرساختها نیز هم از نظر قانونی امکان اجرای آن مورد تصویب قرار گرفته است و هم در صورت برنامه ریزی درست و اعمال نظام مقرراتی مناسب می تواند علاوه بر کاهش بار مالی دولت به بهبود توانایی دانش آموزان

در زمینه خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی که یکی از نارساییهای نظام فعلی آموزش و پرورش است منتهی شود. به علاوه، در منابع راکد آموزش و پرورش حرکت ایجاد می‌کند و بخشی از محدودیتهای این نهاد و مشکلات سایر نهادها را مرتفع می‌کند. به علاوه، پتانسیل مالی و فکری نهفته و انرژیهای رها نشده زیادی در بخش غیردولتی وجود دارد که می‌تواند همانند بسیاری از کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته در جهت درست و در امر آموزش و پرورش هدایت شوند. بدیهی است تحقق چنین امری مستلزم فرهنگ‌سازی و فراهم کردن زیرساختهای حقوقی و قانونی است که در بخش سازوکارها و پیش نیازهای مدل به آنها اشاره شد.

سایر روشها نیز که در حال حاضر امکان اجرای کامل را ندارند یا احتمال بروز مشکلات در اجرای آنها وجود دارد از طریق فراهم کردن پیش‌نیازهای اجرا و سازوکارهای اجرایی (ذکرشده در بخش چارچوب اجرایی و نهادی) می‌توانند در سرعت بخشیدن به چرخهای مشارکت بخش خصوصی در آموزش کشور مؤثر باشند.

پیوست شماره یک

مقایسه طرح‌های پته در سه کشور هلند، کلمبیا و ساحل عاج

معیار	هلند	کلمبیا	ساحل عاج
هدف	رقابت، کیفیت و آزادی انتخاب	برابری	افزایش دسترسی و کاهش هزینه از طریق پرداخت به دانش‌آموزان برای حضور در مدارس خصوصی
پوشش	تمام دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه در سطح ملی	۹۰ هزار از دانش‌آموزان دوره متوسطه از خانواده‌های کم درآمد	دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه و آموزش فنی و حرفه‌ای
گروه هدف	بهره‌مند کردن اقلیتها و گروههای کم درآمد	فقط برای خانواده‌های کم درآمد	خانواده‌های کم درآمد
ارزش (بهای) کوپن	برای مدارس دولتی و خصوصی یکسان است: دوره ابتدایی: ۳,۱۹۱ دلار، متوسطه: ۴,۳۵۱ دلار (۱۹۹۵)	تعیین ارزش براساس هزینه دولتی: ۱۴۳ دلار (۱۹۹۵)	قیمت براساس مقطع تحصیلی متفاوت است: ۲۰۰ تا ۷۵۰ دلار در سال ۱۹۹۹
مکانیسم تأمین مالی	بازپرداخت به مدارس براساس حضور	کوپن را دانش‌آموزانگه می‌دارد و مدرسه منابع مالی را از بانک دریافت می‌کند	مدارس خصوصی منابع مالی را مستقیماً از دولت دریافت می‌کنند
انتخاب مدرسه	انتخاب کامل: دولتی یا خصوصی، مذهبی یا غیرمذهبی و غیره	شرکت در مدارس خصوصی	محدود به مدارس خصوصی کوپنی
ثبت نام مدارس خصوصی	ابتدایی: ۶۹ درصد متوسطه: ۷۹ درصد (۱۹۹۵)	ابتدایی: ۱۸ درصد متوسطه: ۳۹ درصد (۱۹۹۵)	ابتدایی: ۱۳ درصد متوسطه: ۳۶ درصد (۱۹۹۵-۱۹۹۶)

۳۰۸..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

هیچ شهریه اضافی بالاتر از بهای کوپن اجاز داده نمی شود	بله	حداقل	شهریه ای که در مدارس خصوصی پرداخت میشود
برخی کنترلها بر مدارس خصوصی وجود دارد مانند شهریه	حداقل	گسترده	مقررات مدارس خصوصی
نسبتاً آسان	آسان	نسبتاً آسان	ورود ارائه دهندگان جدید آموزش

پیوست‌ها ۳۰۹

پیوست شماره دو: پرسشنامه عوامل پیش برنده و عوامل بازدارنده مشارکت
بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور

به نام خدا

مشخصات فردی

(۱) سن:

(۲) جنس:

(۳) سابقه خدمت در آموزش و پرورش: سال

(۴) سطح تحصیلات:

(۵) رشته تحصیلی:

(۵) سمت:

۳۱۰..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

بخش الف) عوامل پیش برنده: تا چه حد با هر یک از عوامل زیر به عنوان عوامل پیش برنده خصوصی سازی در آموزش و پرورش کشور موافق هستید؟

کاملاً موافق	موافق	نظری ندارم	مخالف	کاملاً مخالف	
					ناتوانی دولت در تأمین منابع مالی آموزش و پرورش
					نارضایتی از آموزشهای فعلی و تقاضا برای آموزش کیفی تر
					فشار عمومی برای خصوصی سازی
					عزم و اراده سیاسی دولتمردان برای خصوصی سازی
					الزامات قانونی (اصل ۴۴ قانون برنامه چهارم)
					ناکارآمدی آموزش دولتی در پاسخگویی به نیازهای جامعه
					تمایل و خواست خانواده ها
					ضرورت ایجاد تنوع در آموزشهای ارائه شده
					تشویق مؤسسات بین المللی مانند یونسکو و بانک جهانی به اصلاح ساختار (ترکیبی از آموزش خصوصی و دولتی)
					جهانی سازی و آزاد سازی بازار
					گسترش فرهنگ سهامداری در کشور

بخش ب) عوامل بازدارنده: به نظر شما هر یک از عوامل زیر تا چه حد مانع توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش می‌شود؟

اصلاً	کم	تا حدودی	زیاد	بسیار زیاد	
					نامناسب و ناکافی بودن زیرساختها
					مخالفت غیرمنطقی مخالفان خصوصی سازی و نگرشهای ضد خصوصی سازی
					درک نادرست از خصوصی سازی و ناآشنایی با روشهای متنوع مشارکت بخش خصوصی و مزایای و محدودیتهای هر یک
					عدم درک ضرورت خصوصی سازی
					عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور
					عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور
					عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در آموزش
					بروکراسی، دیوانسالاری و مقررات دست و پا گیر
					مخالفت گروههای ذینفع (مانند اتحادیه معلمان) با خصوصی سازی
					دشواری ایجاد توازن و تعادل بین اهداف متناقض خصوصی سازی (مانند دسترسی در مقابل کیفیت)
					تلقی آموزش غیردولتی به عنوان وسیله سودجویی و منفعت طلبی
					نگرانی از تعدیل کارکنان و استخدام کارکنان ارزانتر و در نتیجه کاهش کیفیت
					نگرانی از تشکیل انحصار توسط بخش خصوصی
					نگرانی از ناتوانایی مدارس غیردولتی در انتقال ارزشهای مدنی و اسلامی

۳۱۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

				مسائل مربوط به حقوق مالکیت معنوی
				ضعف نظام مدیریت (مانند کنترل، مسئولیت پذیری و پاسخگویی، استقلال از مداخله دولتی)
				سرمایه ناکافی بخش خصوصی
				عدم وجود سازوکارهای جبران هزینه واقعی
				نیاز به ظرفیت مدیریتی بیشتر بین کارآفرینان آموزشی
				فقدان دسترسی به منابع مالی برای بنگاههای بالقوه
				فقدان رقابت در بخش دولتی و محدود شدن انگیزه برای ارتقای اثربخشی و کارایی
				عدم تمایل مردم به مشارکت در بخش خصوصی به دلیل روحیه محافظه کاری و عدم اعتماد آنها
				مبهم و نامناسب (ناکافی) بودن نقشها و مسئولیتهای مشارکت بخش دولتی و خصوصی
				فقدان ظرفیت نهادی (سازمانی) برای توسعه برابر آموزش بخش خصوصی
				اولویت دادن سود و منفعت به کیفیت توسط بخش خصوصی
				عدم وجود منابع مالی کافی در آموزش و پرورش
				عدم وجود نیروی انسانی متخصص و متعهد در بخش غیر دولتی
				عدم وجود سیاستهای حمایت از سرمایه گذاران
				عدم وجود محیط مقرراتی تواناساز (نبود قوانین مناسب مالیاتی، قانون کار، قانون تأمین اجتماعی، قوانین مالی و پولی مناسب جهت حمایت از فعالیت بخش غیردولتی)
				ابهام در مقررات
				عدم صلاحیت بخش خصوصی

				عدم تأمین مالی طرف تقاضا توسط دولت (مانند بورس، پته‌ها و غیره)
				نبود سیستم کنترل هزینه
				نبود سیستم اعتبارسنجی برای ارزیابی و تضمین کیفیت
				نبود سیستم نظارت و پایش
				استطاعت خانواده‌ها در پرداخت شهریه و دسترسی به مدارس غیردولتی
				نبود سیستم اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع‌رسانی به مشتریان در بازار آموزش
				عدم وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزشهای مدارس خصوصی و دولتی
				ابهام در اهداف و مسئولیتهای بخش دولتی و خصوصی
				فقدان ساختار مناسب برای توزیع مسئولیتهای بین دو بخش
				بی‌اعتمادی به بخش خصوصی و فقدان سازوکارهایی برای ایجاد این اعتماد

۳۱۴..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

پیوست شماره سه: پرسشنامه بررسی روشهای فعلی مشارکت بخش
خصوصی در آموزش و پرورش

به نام خدا

الف) مشخصات فردی

(۱) سن:

(۲) جنس:

(۳) سابقه خدمت در آموزش و پرورش:سال

(۴) سطح تحصیلات:

(۵) رشته تحصیلی:

(۵) سمت:

ب) روشهای مشارکت بخش خصوصی

روشهای مشارکت	نقاط قوت	نقاط ضعف
مدارس غیرانتفاعی		
مدارس هیأت امنایی		
مدارس نمونه دولتی		
برون سپاری		
فروش خدمات آموزشی، پرورشی و زیرساختی		
اخذ عوارض		
کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه (خیرین مدرسه ساز)		
جذب کمکهای نهادهای بین المللی		

نظراتی پیشنهادی

.....
.....

پیوست شماره چهار

پرسشنامه ارزیابی تناسب و امکان سنجی مدل پیشنهادی از دیدگاه متخصصان و صاحب نظران

استاد ارجمند

به استحضار می‌رساند با عنایت به سیاستهای کلی اصل ۴۴ قانون برنامه چهارم توسعه و حرکت به سمت خصوصی سازی (از جمله خصوصی سازی در آموزش و پرورش) و ضرورت ارائه مدلی علمی و بومی متناسب با نیازها و ارزشهای حاکم بر جامعه، مطالعه ای در زمینه ارائه مدل مناسب برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش در حال اجراست. خواهشمند است با توجه به دانش و تجربه گرانقدرتان هر یک از موارد مطرح شده در پنج بخش پرسشنامه را به دقت مطالعه فرموده و نظر خود را درباره هر قسمت با قراردادن یک خط عمودی روی محور مشخص فرمایید. چنانچه علاوه بر موارد مطرح شده، موارد دیگری مورد نظر شماست یا نظر پیشنهادی دارید در جاهای خالی مرقوم فرمایید.

با سپاس فراوان از بذل توجه شما

۳۱۶..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

بخش اول: با در نظر گرفتن قابلیت اجرای مدل، امکان تحقق هر یک از موارد زیر را به عنوان فلسفه و اهداف مدل با قرار دادن یک خط عمودی روی محورهای زیر مشخص فرمایید.

۱. ایجاد تنوع و نوآوری



۲. ایجاد رقابت و کیفیت بخشی



۳. پاسخگویی



۴. مشارکت همه جانبه گروههای ذینفع و سپردن امور مردم به دست مردم



۵. برابری و عدالت جویی در ایجاد فرصتهای آموزشی



۶. کارآیی علمی و اقتصادی



۷. مشتری محوری



۸. کاهش بار مالی و مدیریتی دولت



۹. کاهش تصدی گری دولت



بخش دوم: اصول حاکم بر مدل

میزان توافق خود را با موارد ذیل به عنوان اصول حاکم بر مدل توسعه مشارکت

بخش خصوصی در آموزش و پرورش با قراردادن خط عمودی روی محورهای ذیل مشخص فرمایید.

۱. جهت دهی جریان توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش با عنایت ویژه به آموزه های اسلامی مبتنی بر منابع معرفتی معتبر اسلام و زمینه سازی تحقق حیات طیبه.



۲. عزم و اراده ملی و تعهد سیاسی نسبت به کاهش تصدی گری دولت در این حوزه، و تعهد در دولتمردان، سیاستگذاران و مسئولان ارشد آموزش و پرورش نسبت به مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش



۳. تمرکززدایی



۴. مشارکت پذیری



۵. شفافیت و پاسخگویی



۶. اقتصاد آزاد و رقابتی



بخش سوم: امکان سنجی اجرای روشها و مدل‌های خصوصی سازی

به نظر شما اجرای هر یک از روشهای زیر با توجه به شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی فعلی کشور تا چه حد امکان پذیر است؟ (پاسخ خود را با قراردادن یک خط عمودی روی محورهای زیر مشخص کنید: صفر مبین عدم امکان و ۱۰۰ مبین بیشترین امکان).

۱. پته های (کوپنهای) دولتی

۳۱۸. مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش



۲. پته ها (کوپنهای) خصوصی



۳. مدارس پیمانی



۴. عقد قراردادهای عملیاتی



۵. عقد قراردادهای زیرساختی



۶. عقد قراردادهای خدماتی و حرفه‌ای



۷. کمکهای داوطلبانه و خیرخواهانه افراد، بنیادهای خیریه، سازمانهای غیردولتی (NGO)



۸. اعطای بورس تحصیلی و وام بلاعوض به دانش‌آموزان اقشار کم درآمد برای ثبت نام در مدارس غیردولتی



۹. اعطای تخفیف و اعتبار مالیاتی به کسانی که شهریه دانش‌آموزان کم درآمد را پرداخت می‌نمایند



۱۰. اخذ عوارض از شهرداری برای جبران کمبود بودجه



۱۱. برون سپاری



۱۲. فروش خدمات آموزشی و پرورشی و اجاره زیرساختها



۱۳. آموزش کودکان در خانه توسط والدین (خودیاری)



۱۴. راه اندازی مدارس خصوصی که شهریه دریافت می کنند



۱۵. مدارس هیأت امنایی



بخش چهارم: پیش نیازهای اجرای مدل: به نظر شما برای اجرای موفقیت آمیز مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش در هر یک از زمینه های زیر تا چه حد آمادگی لازم وجود دارد؟

۱. جوّ سرمایه‌گذاری مناسب برای ورود این بخش به بازار آموزش



۲. چارچوب قانونی قوی با ضمانت اجرایی



۳. آگاهی و اطلاع مردم و مؤسسان از اشکال و فرآیند خصوصی سازی در آموزش و پرورش



۴. ساختار مناسب برای همکاری و مشارکت بخش دولتی و غیردولتی در آموزش و پرورش



۵. زیرساخت حقوقی مناسب (حقوق مالکیت، امنیت سرمایه‌گذاری و ...)

۳۲۰. مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش



۶. نظام بانکی و اعتباری تسهیل کننده و تسريع کننده فرایند



۷. اعتماد متقابل بين بخش خصوصی، مردم و دولت



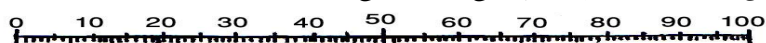
۸. زیرساخت فرهنگی (فرهنگ مشارکت، تعاون، و کارآفرینی)



بخش پنجم: چارچوب اجرایی (سازوکارهای اجرای مدل) و چارچوب نهادی

به نظر شما هر یک از ساز و کارهای زیر تا چه حد در اجرای مدل مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش اهمیت دارند؟

۱. تدوین یک چارچوب مقرراتی و نظارتی قوی



۲. ملزم کردن مدارس غیردولتی به ارائه اطلاعات شفاف به عموم و انتشار گزارش عملکردی



۳. ایجاد یک نهاد اعتبار سنجی برای تضمین کیفیت آموزشها



۴. تدوین استانداردهای جامع (برای بخش دولتی و غیردولتی) در خصوص کلیه ابعاد آموزشی



۵. تدوین و اجرای سیستم نظارت و پایش



۶. طراحی و اجرای برنامه‌های بهسازی مستمر و منظم نیروهای دست اندر کار



۷. طراحی ساختار مناسب برای توزیع مسئولیتها بین بخش دولتی و غیردولتی



۸. اطلاع‌رسانی کافی به مردم برای افزایش درک عمومی و آشکار کردن ضرورت و منافع آن



۹. آگاه کردن مردم از عملکرد واقعی مدارس (دولتی و خصوصی) جهت اتخاذ تصمیمات مناسب



۱۰. تدوین چارچوب قانونی توانا و دارای ضمانت اجرایی



۱۱. افزایش ظرفیت کارآفرینی مدیران و معلمان جهت مشارکت در بخش غیردولتی آموزش و پرورش



۱۲. فراهم کردن امنیت سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش و دادن اطمینان از سودآور بودن سرمایه‌گذاری در این بخش



۱۳. کاهش دیوان سالاری اداری در خصوص مشارکت بخش غیردولتی



۱۴. اطلاع‌رسانی و فرهنگ سازی جهت ایجاد اعتماد و کاهش روحیه محافظه



۳۲۲..... مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش

۱۵. در نظر گرفتن مشوقهایی برای سرمایه‌گذاری بخش غیردولتی در آموزش و پرورش



۱۶. مشارکت همه جانبه (فکری، مالی و معنوی) گروههای ذینفع در امور مدرسه



۱۷. ایجاد مدارس زنجیره‌ای و یا شبکه های ارائه خدمات آموزشی و تشکیل اتحادیه



۱۸. واگذارکردن مدیریت مدارس دولتی به بخش غیردولتی و ایجاد رقابت برای اعتبارات دولتی



۱۹. استفاده از فناوریهای اطلاعات و ارتباطات برای پاسخ بیشتر به نیازهای دانش‌آموزان



۲۰. همسویی اهداف و برنامه‌های خصوصی‌سازی با برنامه‌های کلان (برنامه‌های توسعه، سند چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور و نقشه جامع علمی کشور)



بخش پنجم: لطفاً با توجه به کلیت مدل، میزان تناسب و اعتبار مدل را در مشخصه های زیر با گذاشتن یک خط عمودی روی محور مشخص فرمایید

۱. تناسب اهداف و فلسفه مدل



۲. قابلیت اجرایی بودن مدل با توجه به شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و

پیوست‌ها ۳۲۳

سیاسی کشور



۳. انسجام منطقی بین مولفه های مدل



۴. پویایی مدل



۵. نوآوری مدل از نظر علمی



۶. نوآوری مدل از نظر اجرایی



۷. قابلیت اطمینان مدل (عملی و امکان پذیر بودن)



منابع

منابع فصل اول:

۱. دفتر مطالعات فرهنگی معاونت پژوهشی (۱۳۸۳). در باره لایحه بودجه سال ۱۳۸۴ کل کشور، آموزش و پرورش نهاد مصرفی یا سرمایه‌گذاری. مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی.
۲. کمر، فرانسس ان. و ویندهام، دوگلاس ام. (۱۳۷۸). برنامه ریزی آموزش مبتنی بر انگیزش، ترجمه عبدالحسین نفیسی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۳. کمیجانی، اکبر (۱۳۸۲). ارزیابی عملکرد سیاست خصوصی‌سازی در ایران. تهران: معاونت امور اقتصادی و دارایی وزارت امور اقتصادی و دارایی.
۴. منوریان، عباس (۱۳۸۰). «خصوصی‌سازی: رویکردی تطبیقی». فصلنامه مدیریت دولتی، شماره ۵۳ و ۵۴، پاییز و زمستان.
5. American Federation of Teachers, (2000). **Privatization in Education**. Available at: <http://www.aft.org/topics/privatization/indexz.htm>.
6. Belfield, Clive R. and Levin, Henry M. (2002). **Education privatization: causes, consequences and planning implications**. Published in 2002 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
7. Bray, Mark (2002). **The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications**. Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

8. Burchardt, T., Hills, J., Propper, C. (1999). *Private Welfare and Public Policy*. Joseph Rowntree Foundation, York.
9. Drucker, Peter F (1968). **The Age of Discontinuity**. New York: Harper & Row Publishers.
10. Hanke, Steve H, (1987). Prospects for Privatization, APS.
11. Hentschke, Guilbert C. and Wohlstetter, Priscilla (2007). "Conclusion: K-12 Education in a Broader Privatization Context." **Educational Policy**, 21.
12. Pring, R.,(1987). "Privatization in education." **Journal of Education Policy** 2(4), 289-99.
13. Sanders, Nicholas M. (2002). "Would Privatization of K-12 Schooling Lead to Competition and Thereby Improve Education? An Industrial Organization Analysis." **Educational Policy** 16.
14. Savas, E. S (1992). "Privatization," in **Encyclopedia of Government and Politics**, vol. 2, ed. Mary Hawkesworth and Maurice Kogan (New York: Routledge).
15. Whitty, Geoff (2000). "Privatization And 15. Marketization In Education Policy." Conference of **Involving the Private Sector in Education: Value Added or High Risk?**, London, 21 November.

منابع فصل دوم:

1. AFT (2001b) **The private management of public schools: analysis of the EAI experience in Baltimore**, downloaded from www.aft.org/research/reports/private/eai1.
2. Aggarwal, Yash (2000). **Public and Private Partnership in Primary Education in India: A Study of Unrecognised Schools in Haryana**. NIEPA, New Delhi.
3. Bashir, Sajitha (1994) **Public versus Private in Primary Education: Comparisons of School Effectiveness and Costs in Tamil Nadu**, Ph.D. thesis, London School of Economics.
4. Bellei, C. (2005). "The Private-Public School

- Controversy: The Case of Chile.” Presented at the Conference on **Mobilizing the Private Sector for Public Education**, October 5-6, Harvard University.
5. Bosetti, L., et al. (2005). **Canadian Charter Schools at the Crossroads**. Kelowna, B.C.: Society for the Advancement of Excellence in Education.
 6. Bracey, G. (2000). "Charter Schools." **Education Policy Project**. Centre for Education Research, Analysis, and Innovation, October 12. Available online at <http://www.uwm.edu/Dept/CERAI/documents/archives/00/cerai-00-26.htm>.
 7. Bracy, Gerald, W. (2002). **School Reform Proposals, Chapter 13**. Available at: <http://www.asu.edu/educ/epsl/EPRU/documents/EPRU2002-101/Chapter13-Bracey-Final-Cut.pdf>.
 8. Breslau, K., & Joseph, N. (2001, July 2). “Edison's report card.” **Newsweek**, 48-49.
 9. Calderón, Alberto Z. "Voucher Program For Secondary Schools: The Colombian Experience" in **Human Capital Development and Operations Policy Working Papers**, the World Bank. available at: <http://www.worldbank.org/>.
 10. Canadian Teachers' Federation (2001). **Behind the Charter School Myths**. Available at: www.ctf-fce.ca/E/what/ni/charter/behind.htm.
 11. Carnoy, Martin (1998). "National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?" in **Comparative Education Review**, Vol. 42, No. 3, 1998, p. 309-337.
 12. Carnoy, Martin (1998). **Lessons of Chile's Voucher Reform Movement**, available at: <http://www.rethinkingschools.org/SpecPub/sos/sosintl.htm>.
 13. Carnoy, Martin (1998). "National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?" in **Comparative Education Review**, Vol. 42, No. 3.
 14. De, A., Majumdar, M., Samson, M. and Noronha, C. (2002) “Role of Private Schools in Basic Education”, in

- Govinda, R. (ed.) *India Education Report*, Oxford University Press, Delhi.
15. Deng, X. (2005, Aug) "The Historical Development of Private Education in Mainland China" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Marriott Hotel, Loews Philadelphia Hotel, Philadelphia*, available at: http://www.allacademic.com/meta/p18386_index.html
 16. Dixon, P. (2005) "Private Aided Primary and Secondary Schools in Karnataka, India: A Cautionary Tale of a Public-Private Partnership", **mimeo**, School of Education, Newcastle University.
 17. Furtwengler, C. B. (1998) "Heads Up! The EMOs Are Coming, *Educational Leadership*. October, n. 56 , 2.
 18. Geeta Gandhi (2005) "Private and public schooling: The Indian experience" **Prepared for The conference: Mobilizing the Private Sector for Public Education** Co-sponsored by the World Bank, Kennedy School of Government, Harvard University, October 5-6.
 19. Greene, J. P. (2000). "A survey of results from voucher experiments: Where we are and what we know." **Civic Report**, 11, [On-line]. Available at: http://www.manhattan-institute.org/html/cr_11.htm.
 20. Hoxby, C.M. (2003). "School Choice and School Competition: Evidence from the United States." *Swedish Economic Policy Review* 10: 11-67.
 21. King, E., Rawlings, L., Gutierrez, M., Pardo, C., and Torres, C. (1997). *Colombia's Targeted Education Voucher Program: Features, Coverage, and Participation*, The World Bank, September 1997.
 22. King, Elizabeth M., Orazen, Peter F., and Wohlgemuth, Darin (1998). "Central Mandates and Local Incentives: The Colombia Education Voucher Program," **Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms**, Paper No. 6, February 1998.
 23. Kingdon, Geeta G. (1996a). 'Private Schooling in India: Size, Nature and Equity Effects'. *Economic and Political*

- Weekly*, 31/51: 3306-14.
24. Kingdon, Geeta G. (1996b) "The Quality and Efficiency of Public and Private Schools: A Case Study of Urban India", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, **58**, No.1: 55-80, February 1996.
 25. Kremer, Michael, Karthik Muraldhiran, Nazmul Chaudhury, Jeffrey Hammer, and F. Hasley Rogers (2005) "Teacher Absence in India: A Snapshot," *Journal of the European Economic Association*.
 26. Lane, B. (1999). **Choice matters: Policy alternatives and implications for charter schools** [On-line]. Available at: <http://www.nwrel.org/charter/policy.html>.
 27. Lane, B. (1999). **Choice matters: Policy alternatives and implications for charter schools** [On-line]. Available at: <http://www.nwrel.org/charter/policy.html>.
 28. Levin, H. (2000) "The public-private nexus in education, National Center for the Study of Privatization in Education," Teachers College, Columbia University, **Occasional Paper** No. 1, downloaded from www.tc.columbia.edu/ncspe
 29. Levin, Henry M.(ed), (2001). **Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?**, Westview Press.
 30. Library of Congress, *Chile: Education*. available at: <http://lcweb2.loc.gov/>.
 31. Lubienski, Christopher (2006). "School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework." *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 4, Number 1 (March 2006).
 32. Machin, S. and J. Wilson. (2005). "Public and Private Schooling Initiatives in England." Presented at the Conference on **Mobilizing the Private Sector for Public Education**, October 5-6, Harvard University.
 33. McEwan, P J. and Carnoy, M. "The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22,3
 34. Metcalf, Kim K., (2001). *Evaluation of the Cleveland*

- Scholarship Program, 1998- 2000*, Indiana Centre for Evaluation.
35. Milton and Rose D. Foundation, *Educational Choice*, available at: <http://www.friedmanfoundation.org>
 36. Mora, J. G. (2005). "Public-Private Partnerships in Latin America: A Review Based on Four Case Studies." Presented at the Conference on **Mobilizing the Private Sector for Public Education**, October 5-6, Harvard University.
 37. Murphy, Dan, Nelson, F. Howard and Rosenberg Bella (1997). "The Cleveland Voucher Program," **American Federation of Teachers**, available at: <http://www.aft.org/research/reports/clev/contents.htm>.
 38. National Education Association (2000). "Charter Schools Overview," March 3. available at: www.nea.org/issues/charter/
 39. Ofsted (2001) **Education Action Zones: commentary on six zone inspections**, London Ofsted, February. *Downloaded from www.ofsted.gov.uk.*
 40. Parry, Taryn Rounds (1997). "Achieving Balance in Decentralization: A Case Study of Education Decentralization in Chile" in *World Development*, Vol. 25.
 41. Parry, Taryn Rounds (1997). "Decentralization and Privatization: Education Policy in Chile" in *Journal of Public Policy*, Vol. 17.
 42. Parry, Taryn Rounds, (1997). "Theory Meets Reality in the Education Voucher Debate: Some Evidence from Chile" in *Education Economics*, Vol. 5, No. 3.
 43. Patrinos, Harry. (2002). "Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands as a Possible Model," **Occasional Paper No. 59.**
 44. Patrinos, H. A. (2004, January). "Private education provision and public finance: The Netherlands as a possible model. " **Paper presented at the meeting of the American Economic Association**, San Diego, CA.
 45. Ritsche, Daniel F.,(2001). **Budget Briefs**, Legislative Reference Bureau, September 2001

46. Savas, E. S. (2000) **Privatization and Public-Private Partnerships**, Chatham House Publishers/Seven Bridges Press, New York.
47. Svecova, Jana (2000), **Privatization of education in the Czech Republic**, International Journal of Educational Development 20 (2000) 127–133.
48. Schiefelbein, (1991). **The Use of National Assessments to Improve Primary Education in Chile**, UNESCO,
49. The British Council, **Education in Colombia**. Available at: <http://www.britishcouncil.org.co/english/education/colneces.htm>
50. The Center for Education Reform (1999). **Charter school_highlights and statistics**[On-line]. Available at: <http://edreform.com/pubs/chglance.htm>.
51. Tooley, James and Pauline Dixon (2003) “Private Schools for the Poor: A Case Study from India”, CfBT Report, CfBT Reading
52. University of California at Los Angeles (2000). Beyond the rhetoric of charter school reform: A study of ten California school districts. **UCLA Charter School Study** [On-line]. Available At: <http://www.oregoneducation.org/coalition/csresrch.htm>.
53. Walsh, M. (August 7, 1996). “Court clears Cleveland’s voucher pilot.” *Education Week* 15,4:1,20. Available online at: <http://www.edweek.org>.
54. World Bank (2006). “Colombia: Contracting Education Services” (Report No. 31841- CO). Washington, DC: World Bank.

منابع فصل سوم:

۱. آمار آموزش و پرورش (سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷). تهران: وزارت آموزش و پرورش - دفتر آمار، برنامه ریزی و بودجه.
۲. آموزش و پرورش اصلاح ساختارها، تغییر نگرش‌ها (۱۳۸۴). تهران:

موسسه فرهنگی مطبوعاتی ایران.

۳. بررسی تأمین منابع مالی آموزش و پرورش (تنگناهای موجود و راهکارهای آینده). (۱۳۷۶). سازمان برنامه و بودجه استان مازندران
۴. احمدی علی آبادی، کاوه (۱۳۸۷). "آمایش سرزمین و برنامه‌ریزی منطقه‌ای اجتماعی". نشریه جامعه‌شناسی ایران.
۵. نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۵). هشت سال تلاش گزارش دست آوردها، مشکلات، برنامه های آینده و چشم انداز آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش - معاونت برنامه ریزی و نیروی انسانی

6. Fielden, John and Larocque, Norman (MAY 2008). "The Evolving Regulatory Context For Private Education In Emerging Economies". **THE World BANK Group International Colloquium on Education**, International Finance Corporation.
7. LaRocque, Norman (August 2004). "Education Policy Trends: School Choice and Private Finance." **Presentation to Canterbury Deputy and Assistant Principals' Regional Conference Hanmer Springs, New Zealand 5 August 2004.**

منابع فصل چهارم:

1. Allison, Christine (2002). "Public Private Partnerships in Pakistan: Moving Primary Education towards the MDGs." **ASHD, 11 April 2002.**
2. BCTF Research Department (2006). **Privatization and Commercialization of Education.** British Columbia Teachers' Federation ANNUAL REPORT
3. Bettinger, Eric (2007). "How do Vouchers Work?"

- Evidence from Colombia". **International Seminar on the Empirical Evidence of Public-Private Partnerships (PPPs) in Education. June 7-8, 2007**
4. Blaas, Wolfgang (2007). **Privatization of Education: a framework**. Vienna University of Technology
 5. Braun, Henry, Jenkins, Frank and Grigg, Wendy (2006). "Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling," **NCES 2006-461**, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
 6. Changhui, Kang (2007). "Does Money Matter? The Effect of Private Educational Expenditures on Academic Performance"**International Seminar on the Empirical Evidence of Public-Private Partnerships (PPPs) in Education. June 7-8, 2007**
 7. Fielden, John and Larocque, Norman (MAY 2008). "The Evolving Regulatory Context For Private Education In Emerging Economies". **THE World BANK Group International Colloquium on Education**, International Finance Corporation.
 8. LaRocque, Norman (2008). **Public Private Partnerships in basic Education: An International Review**. CfBT Education Trust
 9. LaRocque, Norman (August 2004). "Education Policy Trends: School Choice and Private Finance." **Presentation to Canterbury Deputy and Assistant Principals' Regional Conference Hanmer Springs, New Zealand 5 August 2004**
 10. Latham, Michael (2002). "Partnerships in Education". **World Education Market Lisbon 2002**.
 11. Levin, Henry (1999). "The Public-Private Nexus in Education. " **American Behavioral Scientist**, 1999; 43; 124
 12. Patrinos, Harry Anthony (2001). "Education Vouchers in Developing Countries." **School Reform News**. The Heartland Institute.
 13. Patrinos, Harry Anthony and LaRocque, Norman (2007).

"Enhancing Accountability in Schools: What Can Choice and Contracting Contribute." International Seminar on the Empirical Evidence of Public-Private Partnerships (PPPs) in Education. June 7-8, 2007

14. Patrinos, Harry Anthony and Sosale, Shobhana (eds) (2007). **Mobilizing the Private Sector for Public Education, A View from the Trenches.** The International Bank for Reconstruction and Development.
15. Watkins, Shanea (2006). **Are Public or Private Schools Doing Better? How the NCES Study Is Being Misinterpreted?**
16. Wolter, Stefan C. and Weber, Bernhard A. (1999). " A new look at private rates of return to education in Switzerland". **Education & Training**; 1999; 41, 8/9;
17. **World Bank (2005). Private Sector Development In Education.** Available at: www.worldbank.org/edinvest

یکی از مهم‌ترین برنامه‌ها و اهداف خصوصی‌سازی، واگذاری ارائه خدمات دولتی به بخش خصوصی است. رشد روز افزون جمعیت و تقاضای فزاینده برای آموزش و ارتقای کیفیت آن از یک سو و محدودیت شدید منابع مالی دولتی و سیر نزولی سهم آموزش و پرورش از درآمد ملی در چهار دهه گذشته از سوی دیگر، منجر به عدم تعادل میان ظرفیت امکاناتی آموزش و پرورش در مقابل انتظارات متعدد و متنوع جامعه شده و ضرورت واگذاری ارائه خدمات در این حوزه به بخش خصوصی را موجب گردیده است. علاوه بر موارد یاد شده نارضایتی‌های موجود از کیفیت و کارایی نظام آموزشی و ناکافی بودن پاسخگویی به نیازها و تقاضاهای جامعه، توسعه مشارکت بخش خصوصی را در آموزش و پرورش کشور ضروری ساخته است. در این میان توجه به اجرای برنامه‌های خصوصی‌سازی در این بخش در سایر کشورها و نتایج حاصل از آن و استفاده از تجربه کشورهای پیشگام، در تدوین سیاستهای مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش کشور بسیار مفید می‌باشد؛ البته تفاوت ویژگیهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی ایران با این کشورها، کاربرد همه جانبه این تجربیات را با محدودیت مواجه می‌کند و تدوین الگویی متناسب با شرایط کشور را امری ضروری می‌سازد. با خصوصی‌سازی آموزش و پرورش مطابق با الگوی متناسب و مدبرانه، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت، یک بازار رقابتی در قلمرو یاددهی و یادگیری شکل می‌گیرد که خود به کارایی بیشتر در استفاده از منابع مالی و امکانات منتهی می‌گردد. همچنین با خصوصی‌سازی آموزش در کشور، توجه بیشتری به سلايق و انتخابهای افراد جامعه صورت می‌پذیرد و بعلاوه حساسیت عمومی در جهت درخواست پاسخگویی بیشتر از ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی افزایش می‌یابد که خود نیز موجب افزایش کیفیت آموزش خواهد شد.