

## بررسی راهکارهای مشارکت دولت و بخش خصوصی در آموزش و پرورش و انتخاب مناسب‌ترین مکانیسم با استفاده از فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP)

دکتر نعمت الله عزیزی<sup>۱</sup>

دکتر پریش جعفری<sup>۲</sup>

دکتر ولی الله فرزاد<sup>۳</sup>

محمد صنوبری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۴

تاریخ پذیرش: ۹۱/۵/۱۱

### چکیده:

هدف پژوهش حاضر اولویت‌بندی راهکارهای مناسب مشارکت دولتی-خصوصی برای آموزش و پرورش ایران است. برای این کار نظرات ۱۰ نفر از خبرگان حوزه اقتصاد آموزش و پرورش دانشگاه‌های تهران با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته که براساس روش فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP) تنظیم شده است، گردآوری شد. در پرسشنامه راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی (قراردادهای مدیریتی، قراردادهای عملیاتی، قراردادهای خدمات آموزشی، قراردادهای پشتیبانی و حرفه‌ای، و قراردادهای زیرساختی) و معیارهای ارزشیابی آنها (آزادی انتخاب، کارایی، برابری، کیفیت آموزش و انسجام اجتماعی) و نیز برتری این راهکارها براساس هریک از معیارها در معرض ارزیابی خبرگان قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از تکنیک فرایند تحلیل

---

۱. دانشیار مدعو دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات، عضو هیأت علمی دانشگاه کردستان

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات (مسئول مکاتبات)

سلسله مراتبی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاکی از آن است که معیار آزادی انتخاب و کارایی بیشترین اهمیت را دارند و معیارهای برابری، کیفیت آموزش و انسجام اجتماعی در مراتب بعدی اهمیت قرار دارند. تحلیل نهایی مناسب‌ترین راهکارهای مشارکت دولتی - خصوصی نشان داد که قراردادهای خدمات آموزشی و سپس قراردادهای مدیریتی، از بیشترین تناسب و اهمیت برخوردارند. قراردادهای عملیاتی، قراردادهای زیرساختی، و قراردادهای پشتیبانی و حرفه‌ای در رتبه‌های بعدی قرار دارند.

#### واژگان کلیدی:

مشارکت بخش خصوصی، مشارکت دولتی - خصوصی، فرایند تحلیل سلسله مراتبی.

## مقدمه

از لحاظ تاریخی تقریباً تمامی آموزش‌ها خصوصی بوده‌اند. این دیدگاه که دولت‌ها مسئول آموزش شهروندان خود هستند، در اروپا از قرن نوزدهم و در نقاط دیگر جهان از اوایل قرن بیستم به طور گسترده مورد توجه قرار گرفت. پیش از آن تقریباً تمامی آموزش‌ها بوسیله کلیسا و سایر انجمن‌های مذهبی و یا بوسیله معلمان خصوصی که توسط خانواده‌های ثروتمند استخدام می‌شدند، انجام می‌گرفت.

تحول در نگرش‌های اقتصادی و گرایش جهانی بر کاهش نقش دولت را باید اصلی‌ترین عامل تأثیرگذار بر رابطه نظام سیاسی با نهادهای اجتماعی - مانند آموزش و پرورش و بهداشت و درمان - طی دو دهه پایانی قرن گذشته دانست. محور اصلی «اصلاحات مبتنی بر کوچک سازی دولت» که ابتدا از کشورهای توسعه یافته شروع و سپس به سایر کشورها تسری یافت، افزایش نقش بنگاههای خصوصی<sup>۱</sup> در اداره اموری است که دولتها برنامه‌ریزی اجراء، و کنترل آنها حق انکار ناشدنی خود می‌پنداشتند. در این میان طرفداران این ایده معتقدند که نظام آموزشی یکی از خطوط اصلی و مقدم تغییر برای کاهش مسئولیت‌های دولت است. در دو دهه اخیر در بسیاری از مناطق جهان جنبشی به وجود آمده است که تلاش می‌کند این طرز تفکر را که دولت بهترین نظام (سیستمی) است که می‌تواند خدمات آموزشی و درمانی کارآمد را برای همه‌ی مردم فراهم کند، به چالش بکشد. این حرکت اصلاحی اغلب بازارگرایی<sup>۲</sup>، خصوصی سازی نظام آموزشی<sup>۳</sup> و مشارکت دولتی-خصوصی<sup>۴</sup> نامگذاری شده است.

راهکارهای مشارکت دولتی - خصوصی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بر حسب شرایط اقتصادی - اجتماعی، سیاسی، فرهنگی حاکم، نوع و شدت چالش‌های آموزشی مبتلا به، و انتظار از میزان و نوع مشارکت بخش خصوصی تنوع گسترده‌ای پیدا کرده است. دامنه این تنوع از سیستم‌هایی که در آنها همه تدارک آموزش کاملاً بر عهده دولت است تا سیستم‌هایی که در آن عمده بودجه مدارس را دولت و فراهم‌سازی آموزش

1. Private enterprises
2. Marketization
3. Privatization of education system
4. Public-private partnership

را بخش خصوصی عهده‌دار، است گسترده است. همچنین در گستره مشارکت بخش خصوصی از طریق این مکانیسم‌ها، در میان کشورهای مختلف تفاوت زیادی وجود دارد. برخی مکانیسم‌ها پتانسیل اجرا در سطح بسیار گسترده را دارند مانند کوپن‌ها و مدارس پیمانی و برخی دیگر مانند وام‌های دانش‌آموزی و مقرری ممکن است خاص منطقه‌ای کوچک و یا گروه‌های خاص (جنسیتی، قومیتی، و زبانی) باشد.

میانگین جهانی مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ۳۰-۲۵ درصد می‌باشد (جعفری، ۱۳۸۸). در ایران شکل بارز مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش مدارس غیر انتفاعی (غیر دولتی امروز) می‌باشند که از سال ۱۳۶۷ به طور قانونی شروع به کار کرده‌اند. با این حال این رقم در ایران کمتر از ۹ درصد است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). یکی از دلایل اصلی وجود مدارس غیر دولتی، کاهش بار مالی آموزش و پرورش و افزایش کیفیت آموزش دولتی در نتیجه برگشت بودجه ناشی از ورود دانش‌آموزان مدارس دولتی به مدارس غیر دولتی بود. با این وجود شواهدی دال بر بهبود کیفیت مدارس دولتی ناشی از برگشت این بودجه اضافی وجود ندارد در مقابل آنچه که مشهود است وجود چالش‌هایی چون مدارس تخریبی، مدارس غیر مستحکم، مدارس دوشیفته که سابقاً هم در آموزش و پرورش وجود داشتند. آنچه در این میان مهم می‌نماید این است که برخی از صاحب‌نظران معتقدند مکانیسم مدارس غیر انتفاعی، مخاطب خاص خود را پیدا کرده است و نمی‌توان از مکانیسمی اینچنین انتظار داشت که همه چالش‌های آموزشی را حل نماید. تجربه ایالات متحده آمریکا در به کارگیری مدارس پیمانی و کوپن‌های محدود در برخی از ایالت‌ها از میان کشورهای صنعتی و تجربه پاکستان در بکارگیری راهکارهای متنوع مشارکت دولتی - خصوصی در مناطق مختلف برای پاسخگویی به چالش‌های متفاوت نمونه‌ای از کشوری در حال توسعه، می‌تواند الهام بخش امکان اجرای این مکانیسم‌ها در شرایط متفاوت باشد. پژوهش حاضر قصد دارد تا شیوه‌های کنونی مشارکت بخش خصوصی در آموزش که در کشورهای دیگر تجربه شده‌اند به راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی در ایران بپردازد و شیوه‌ای مناسب برای مشارکت بهتر و فعال‌تر بخش خصوصی در آموزش پیشنهاد نماید.

## پیشینه پژوهش:

بررسی ادبیات این حوزه نشان می‌دهد که اشکال اصلی مشارکت دولتی - خصوصی در آموزش و پرورش را می‌توان به طور خلاصه در انواع زیر دسته‌بندی کرد که در قالب عقد قرارداد دولت با بخش خصوصی برای ارائه خدمات مختلف آموزشی نمود می‌یابد:

**الف) قراردادهای خدمات مدیریتی:** زمانی دولتها چنین راهکارهایی را به کار می‌گیرند که با چالش مدیریت ضعیف و فقدان پاسخگویی از سوی مدارس روبرو باشند. هدف چنین مشارکتی بهبود عملکرد مدرسه دولتی، تقویت پاسخگویی از طریق افزایش خودگردانی می‌باشد. از جمله چنین قراردادهایی می‌توان به مدارس پیمانی<sup>۱</sup> (ایالات متحده آمریکا)، مدارس قراردادی<sup>۲</sup> (ایالات متحده آمریکا)، مدارس کانسشن<sup>۳</sup> (بوگوتا در کلمبیا)، فی الجریا<sup>۴</sup> آمریکای لاتین و اسپانیا، مدیریت خصوصی مدارس راه آهن (پاکستان)، آموزش کیفی برای همه (پاکستان)، مدیریت مدارس دولتی (لاهور، پاکستان)، مدارس پیمانی آلبرتا (کانادا)، و مدارس مستقل (قطر) اشاره کرد.

در مدارس پیمانی مسئولین آموزشی مستقیماً با فراهم آوردنگان خصوصی جهت اداره مدارس دولتی یا بخشهایی مشخص از عملیات مدارس دولتی، قراردادهایی ۳ تا ۵ ساله می‌بندند. مدیریت (مالی یا اداری) این مدارس در مقابل حق مدیریتی که دولت می‌پردازد، به بخش خصوصی سپرده خواهد شد و مالکیت و تامین مالی آنها در دست دولت باقی می‌ماند. شرکت یا سازمان خصوصی به عنوان بخشی از قرارداد معمولاً ملزم به رعایت چهارچوب‌هایی خاص در حوزه‌هایی چون حضور در مدرسه، عملکرد دانش‌آموز و مشارکت اجتماعی می‌باشند. مدرسی که موضوع این قراردادها قرار می‌گیرند به «مدارس پیمانی» معروفند. بودجه مدارس پیمانی را دولت از پول مالیات دهندگان تامین می‌کند. مبنای تامین مالی پرداخت به ازای هر دانش‌آموز و معمولاً مبلغی کمتر از سرانه یک دانش‌آموز در مدرسه دولتی محلی است. بنا براین انتقال هر دانش‌آموز از مدرسه دولتی به مدارس پیمانی به معنای صرفه‌جویی در بودجه منطقه آموزشی است. پژوهش‌ها حاکی از رضایت والدین از تحصیل فرزندانشان در مدارس پیمانی است. تا سال ۲۰۰۰، فقط

---

1. Charter Schools  
2. Contract Schools  
3. Concession Schools  
4. Fey Alegria

حدود سه درصد کل مدارس پیمانی که تا آن زمان تاسیس شده بودند به علت مشکلات مالی، سوء مدیریت، شکست تحصیلی و یا میزان ثبت نام پائین، شکست خوردند که شاهدی بر موفقیت مدل مدارس پیمانی است. این امر نشان می‌دهد که مصرف کنندگان با انتخاب مدارس بهتر باعث خروج فراهم کنندگان کم کیفیت و نا کارا از این کسب و کار می‌گردند (لاروک، ۲۰۰۸).

**ب) قراردادهای خدمات پشتیبانی و حرفه‌ای: فعالیتهای غیر آموزشی از جمله نگهداری و تعمیر ساختمان، حمل و نقل دانش‌آموزان و تغذیه مدرسه. این خدمات در مدارس دولتی بسیار پرهزینه‌تر از مدارس خصوصی است (بانک جهانی، ۲۰۰۶). نسبت کارکنان غیر آموزشی در مدارس دولتی اغلب بالاست و مطالعات مربوط به حقوق و دستمزد در چندین کشور نشان داده است که دستمزد کارکنان پشتیبانی در مدارس دولتی در مقایسه با مشاغل مشابه در بخش خصوصی بالاتر است. در عوض سیاستمداران در بسیاری از کشورها میزان قراردادهای خدمات پشتیبانی را افزایش داده‌اند تا هزینه اثربخشی را ارتقا دهند و زمان و منابع، کارکنان و کادر آموزشی مدرسه را آزاد کنند تا آنها بتوانند بر فرایندهای یادگیری تمرکز کنند. معمولاً یک قرارداد برای پوشش چندین مدرسه به مناقصه گذاشته می‌شود به این خاطر که قراردادها آنقدر بزرگ باشند که بتوانند پیمانکاران زیادی را به خود جلب نماید. قراردادهای خدمات پشتیبانی و حرفه‌ای که به قراردادهای خدمات «قابلیت ساز»<sup>۱</sup> نیز معروفند، مشتمل بر مواردی چون تربیت معلم، طراحی برنامه درسی، ارزشیابی و بازدید مدرسه، خدمات کمکی مانند تغذیه و حمل و نقل، درجه‌بندی مدرسه و اجرای آزمون‌های آموزشی (تضمین کیفیت) (لاروک و لی، ۲۰۱۱)، آموزش اداری و مدیریتی و ایجاد شبکه‌های حمایتی، ارتباط و همکاری حرفه‌ای می‌گردند. به هر حال از آنجایی که مدارس بسیار زیاد و متفاوتی ممکن است با یک سازمان برای فراهم آوردن خدمات دروندادی قرارداد ببندند، این امر به افزایش صرفه ناشی از مقیاس منتج خواهد شد که از لحاظ تخصصی، کیفیت و کاهش هزینه‌ها هم برای بخش دولتی مفید خواهد بود و هم منفعی را نیز برای بخش غیر دولتی در پی خواهد داشت. آموزش خوشه‌ای (گروه-مدار) در پنجاب پاکستان، مرکز منابع تضمین کیفیت در سند پاکستان، شبکه**

مدارس فیثاغورث در آمریکای جنوبی، مدارس ادیسون در آمریکا و شبکه مدارس سabis<sup>۱</sup> در لبنان از جمله نمونه‌های از این نوع قراردادها می‌باشند.

**ج) قراردادهای خدمات عملیاتی:** در برخی کشورها مقامات آموزشی با سازمانهای خصوصی قرارداد می‌بندند تا گستره خصوصی نه تنها مدرسه را بلکه کارکنان را هم مدیریت می‌کنند. هدف قراردادهای عملیاتی آزاد کردن مدارس از محدودیت‌های خدمات دولتی یا دادن خودگردانی بیشتر به مدارس و افزایش نظارت بر مدرسه از طریق کسب علاقه و دانش والدین و دیگر اعضای جامعه می‌باشد. در بسیاری از موارد در جایی که مدارس امکان و اجازه خودگردانی می‌یابند، اجتماعات نیز به ساخت، نگهداری، یا بهبود امکانات (یا به شکل مالی و یا کالایی) کمک می‌کنند. گاهی اوقات مقامات آموزشی قراردادی را در پاسخ به تقاضای یک سازمان اجتماعی یا یک سازمان آموزشی غیرانتفاعی کلید می‌زنند (بانک جهانی، ۲۰۰۳).

**د) قراردادهای خدمات آموزشی:** دولت بر سر حضور و ثبت نام دانش‌آموزان در مدارس خصوصی قرارداد می‌بندد و دراصل برون‌داد خریداری می‌کند. دولت‌ها از طریق پرداخت هزینه‌های حضور دانش‌آموزان در مدارس خصوصی موجود می‌توانند بدون اینکه پیشاپیش هزینه‌های ساخت و تجهیز مدارس جدید پرداخت کرده باشند. به سرعت دسترسی به آموزش را افزایش دهند. در بعضی از کشورها حضور و ثبت نام دانش‌آموزان در خدمات خاصی که در مدارس دولتی یافت نمی‌شود را قرارداد می‌بندند. بنابراین مفهوم عقد قرارداد خدمات آموزشی مستلزم استفاده از بودجه دولت برای پشتیبانی از ثبت نام دانش‌آموزان در مدارس موجود می‌باشد. هدف چنین مکانیزمی فراهم کردن امکان حضور و دسترسی دانش‌آموزان و گروه‌های خاص مانند دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد، محروم یا دانش‌آموزان «سخت» به مدارس و یا مدرسی بهتر می‌باشد (پاترینوس و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش بدیل در نیوزیلند، کمک مالی بر مبنای تعداد دانش‌آموز ثبت نام شده در پنجاب پاکستان، طرح کوپن‌ها در ایالات متحده، طرح کوپن‌های سراسری در هلند و شیلی، سیستم نام نویسی آزاد در انگلستان و آمریکا و کوپنهای هدفمند در کلمبیا در شمار نمونه‌هایی از قراردادهای خدمات آموزشی قرار دارند.

برخی از این مکانیسم‌ها تحت عنوان راهکارهای تامین مالی طرف تقاضا شناخته شده‌اند. در چنین راهکارهایی اصطلاحاً «پول به دنبال دانش‌آموز می‌رود» به این معنی که هر جا که دانش‌آموز ثبت نام کرد، پول نیز به آنجا سرازیر می‌شود. استفاده از مکانیسم‌های تامین مالی طرف تقاضا مانند مقرری‌ها، تامین مالی اجتماعی، کوپن‌ها و کمک هزینه‌های مالیات سرانه<sup>۱</sup> ضرورتاً به معنی تامین مالی (بودجه) دولتی کمتر نیست، بلکه به معنای تامین مالی هدفمندتر است. رایج‌ترین طرح‌های تامین مالی طرف تقاضا عبارتند از:

۱. **تامین مالی اجتماعی (جامعه-محور)<sup>۲</sup>**: این نوع تامین مالی مستلزم هدفمند کردن منابع برای تشویق جامعه به مشارکت در آموزش برای ساختن یا مدیریت مدارس یا بهبود کیفیت آموزش می‌باشد. تامین مالی می‌تواند به صورت کمک‌های مالی و یا از طریق حمایت‌های غیر مالی به شکل زمین، نیروی کار، مواد آموزشی و بازاریابی اجتماعی مزایای آموزش باشد. هدف تامین مالی اجتماعی افزایش دسترسی، کیفیت ارائه آموزش و کارایی استفاده از منابع می‌باشد. این مکانیسم پاسخی است به فقدان تدارک خدمات آموزشی به ویژه در مناطق ستیزه خیز یا در مناطق دور افتاده و جاهایی که فراهم کننده خدمات آموزشی دولتی وجود ندارد. جوامع می‌توانند مدارس را تاسیس نمایند، برایش معلم پیدا کنند و هزینه‌های آن را پرداخت کنند (پاین و فریسر، ۲۰۰۶).

۲. **طرح‌های کوپنی<sup>۳</sup> و شبه کوپنی**: کوپن‌های آموزشی برجسته‌ترین اصلاح بازاری در آموزش می‌باشد. این مفهوم، در قرن هجدهم، در طرحی از توماس پاین<sup>۴</sup> و پس از آن توسط ملیتون فریدمن<sup>۵</sup> در سال ۱۹۶۲ پیشنهاد گردید. فریدمن (۱۹۹۵) به طور مفصل بیان داشت که طرح‌های کوپنی براین فرض مبتنی هستند که ترکیب تامین مالی آموزش و اداره آن بوسیله دولت، ضمن اینکه نقش اندکی در ارتقاء عدالت دارد، انگیزه‌های کارایی را تبه کرده و از بین می‌برد» (کمیور، ۱۹۹۷، به نقل در ادوارند و تیسدل، ۱۹۸۹). عملکرد یک بازار خصوصی مدارس به واسطه افزایش آزادی انتخاب و رقابت، مزایای بیشتری را در زمینه کارایی و پیشرفت تکنیکی (فنی) فراهم خواهد آورد. فریدمن به منظور ترکیب تامین

1. Capitation Grant

2. Community-Based

<sup>۳</sup> یکی از مهمترین شیوه‌های رویکرد انتخاب بازار است که توسط اقتصاددان آمریکایی ملیتون فریدمن (۱۹۶۲ و ۱۹۵۵). پیشنهاد شد.

4. Thomas Paine

5. Milton Friedman



مالی دولتی با فراهم‌سازی خصوصی پیشنهاد نمود دولتها میزانی حداقلی از آموزش را از طریق اعطای کوپن‌هایی به والدین (که در صورت صرف خدمات آموزشی تایید ارزشی برابر با حداکثر سرانه یک دانش‌آموز در یک سال خواهد بود) اجباری نمایند (۱۹۶۲، ص ۸۶ به نقل درلوی و بیلفیلد، ۲۰۰۳). همانگونه که فریدمن (۱۹۶۲) پیشنهاد کرد رویکرد کوپنی مدارس را همچون تشکیلات اقتصادی تلقی می‌کند که می‌بایست بر سرسهم در بازار آموزشی رقابت نمایند و با پیشنهاد خدمات بهتر و کارا از نظر هزینه‌ای، بر انتخاب خریدار تأثیر بگذارند (ادوارد و تیسدل، ۱۹۸۹). این طرح‌ها شامل برنامه‌هایی کوپنی که از طرف دولت یا بخش خصوصی تامین مالی می‌شوند، برنامه‌های کمک هزینه‌های تحصیلی (بورسیه‌های) هدفمند<sup>۱</sup>، پرداخت یارانه به دانش‌آموزانی که به مدارس خصوصی بروند و کمک‌های مالیاتی<sup>۲</sup> یا اعتبارهای مالیاتی<sup>۳</sup> آموزش می‌شوند (لاروک و لی، ۲۰۱۱). کوپن‌های آموزشی خواه از طرف دولت یا بخش خصوصی تأمین مالی شود، حواله‌هایی هستند که والدین به ازای هر یک از کودکان در سن تحصیل خود یک کوپن آموزشی دریافت خواهند کرد که می‌توانند از آن برای پرداخت کل یا بخشی از شهریه مدارس خصوصی یا دولتی (مورد تایید دولت) که انتخاب می‌کنند - و نه صرفاً نزدیک ترین مدرسه دولتی به آنها و یا مدرسه دولتی که به آنها تحمیل شده - استفاده کنند. کوپن‌های آموزشی با هدف دادن حق انتخاب به مصرف کننده، تقویت روحیه مشارکت‌جویی، علاقمندی، ذوق و خصلت بخشش، افزایش رقابت و تلاش برای ایجاد نوآوری و تسهیل دسترسی گسترده‌تر خانواده‌های کم درآمد و یا دیگر گروه‌های حاشیه‌ای و اقلیت به مدارس خصوصی توزیع می‌گردند.

۳. کوپن‌هایی با تامین مالی خصوصی: تعداد زیادی از افراد، شرکت‌ها، و بنیادها برنامه‌های کمک هزینه تحصیلی که به طور خصوصی تامین مالی می‌شوند را به منظور توانمند ساختن فرزندان خانواده‌های فقیر و اغلب اقلیت برای حضور در مدارس خصوصی - وابسته و مستقل - به وجود آورده‌اند. اگرچه موسسات خیریه خصوصی مدت زمانی طولانی نقشی مهم در آموزش کودکان تا دبیرستان ایفا نموده‌اند با این وجود جنبش

---

1. Targeted scholarship programs

2. tax assistance

3. tax credits

کوپن‌های خصوصی پدیده‌ای جدید است. حمایت‌های مالی مستقیماً به مدارس تحویل داده نمی‌شوند بلکه به والدین داده می‌شود که آزادند فرزندانشان را به هر مدرسه‌ای که می‌خواهند بفرستند. معمولاً کوپن‌ها کمتر از کل هزینه‌های شهریه مدرسه خصوصی است و خانواده‌ها را ملزم می‌نماید 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.

۴. **سیستم‌های نام نویسی آزاد یا شبه کوپنی:** سیستم نام نویسی آزاد یا سیستم‌های شبه کوپنی اشتراکات زیادی با سیستم‌های کاملاً کوپنی دارند. این سیستم‌ها بر آزادی انتخاب والدین و دانش‌آموزان استوار است که روش تأمین مالی آن بر مبنای محاسباتی است که به ازای هر دانش‌آموز صورت می‌گیرد و مؤسسه مسئولیت بودجه‌های تخصیص داده شده را بر عهده دارد. تفاوت اصلی در این است که سیستم‌های نام نویسی آزاد محدود به مدارس دولتی است. در یک دهه گذشته در نیوزیلند و انگلستان پژوهش‌های زیادی بر روی اثر دادن آزادی انتخاب به عنوان عنصری اصلی در سیستم‌ها صورت گرفته است. در هر دوی این کشورها، آزادی انتخاب بر مبنای مدل بازار/ رقابت گسترش پیدا کرده است (وایلی، ۱۹۹۸).

۵. **طرح‌های کوپنی با مقیاس کوچک:** تا سال ۲۰۰۳ برنامه‌های کوپنی (دارای تامین مالی دولتی) در چندین شهر ایالت متحده اجرا و در چندین شهر دیگر (مثل واشنگتن دی سی) مطرح گردید. با این وجود، مجموع تعداد مشارکت کنندگان به عنوان بخشی از کل ثبت نام در مدارس دولتی، بسیار اندک می‌باشد. همچنین شبکه‌ای از برنامه‌های کوپنی خصوصی موجود است که به بیش از ۱۰۰/۰۰۰ دانش‌آموز کمک هزینه‌های تحصیلی اعطا می‌نماید (لوین و بیلفیلد، ۲۰۰۳). برنامه آزادی انتخاب والدین میلواکی<sup>۱</sup>، برنامه کمک هزینه تحصیلی فرصتی کلیولند<sup>۲</sup>، برنامه کمک هزینه تحصیلی فرصتی فلوریدا و برنامه آزمایشی پیمان فرصتی کلرادو<sup>۳</sup> از جمله برنامه‌های کوپنی با مقیاس کوچک در آمریکا به شمار می‌روند.

---

1. Milwaukee Parental Choice Program  
2. Cleveland Opportunity Scholarship Program  
3. Colorado Opportunity Contract Pilot Program

۶. سیستم‌های کاملاً کوپنی (کوپن‌های فراگیر): تعدادی از کشورها مدارس دولتی و خصوصی را به یک اندازه - تأمین مالی می‌کنند. سیستم‌های قدیمی‌تر به منظور توجه به تفاوت‌های مذهبی، زبانی و فرهنگی شدید و همچنین برای پرهیز از انشعابات اجتماعی پرهزینه، چنین کاری را انجام داده‌اند. هلند بهترین نمونه از اجرای کوپن‌های فراگیر است. مذاهب و فرقه‌های مختلف، مدارسی مختص خود دارند و دانش‌آموزان آزادند در هر مدرسه‌ای که می‌پسندند دولتی یا خصوصی، مذهبی یا غیر مذهبی ثبت نام کنند. دانش‌آموزان با حواله‌هایی که در دست دارند به اعتبار مدارس نمره می‌دهند. در بین مدارس رقابت وجود دارد. لذا مدرسی که نتواند کیفیت آموزشی مناسبی ارائه دهند، تعطیل یا واگذار می‌شوند.

۷. خرید خدمات آموزشی مدارس خصوصی توسط دولت: این مکانیسم شبیه کوپن‌ها می‌باشد با این تفاوت که در این مکانیسم برخلاف کوپن‌ها، پرداخت‌ها بر اساس تعداد دانش‌آموزان فقیری که آن مدرسه پذیرش نموده است، به مؤسسات خصوصی صورت می‌گیرد. بنابراین این مکانیسم شبیه کمک هزینه‌های سرانه مالیات نیز می‌باشد. کمک دولت به مدارس خصوصی می‌تواند اشکال زیادی به خود بگیرد. در برخی کشورها این کمک به صورت پرداخت حقوق نیروی کار و معلمان مدارس خصوصی است. در کشورهای دیگر شکل کمک به هزینه‌های نگهداری و تعمیر، حمل و نقل، مواد، و تجهیزات را به خود می‌گیرد. هدف از اجرای چنین مکانیسمی کاهش نابرابری در دسترسی گروه‌های پایین درآمدی و گروه‌های حاشیه‌ای به آموزش می‌باشد که به عنوان چالشی پیش روی دولت به حساب می‌آید.

۸. قراردادهای خدمات زیر ساختی: انگیزه دولت برای عقد چنین قراردادهایی، فشاری جدی بر بودجه دولت برای تأمین مالی سرمایه‌گذاری‌های پیشاپیش و فوری در زیرساخت‌های آموزشی، عقد قرارداد تأمین مالی و ساخت تاسیسات و امکانات با بخش خصوصی به دولت امکان می‌دهد تا این سرمایه‌گذاری‌های سرمایه‌ای را در طول زمان از طریق پرداخت‌های دوره‌ای انجام دهد. حوزه فعالیت این نوع قراردادها شامل طرح‌های تأمین مالی خصوصی-تأمین مالی، ساخت و نگهداری دارایی‌های اصلی و فرعی آموزشی،

اجاره تاسیسات آموزشی دولت از طرف بخش خصوصی و تجهیز و تعمیر و نگهداری آزمایشگاههای IT می‌باشد (لاروک و لی، ۲۰۱۱).

در این نوع قراردادها ارزش سرمایه‌گذاری سرمایه‌ای کاملاً توسط پرداخت‌های دولت تعیین می‌شود. این اتکا به تنها یک مشتری در صورت تغییر شرایط سیاسی و اولویت‌های سیاسی، سرمایه‌گذاری در خدمات اجتماعی را برای سرمایه‌گذاران خصوصی شدیداً مخاطره آمیز می‌نماید (پاترینوس و همکاران، ۲۰۰۶). در نتیجه این نوع قرارداد در مقایسه با قراردادهای دیگر بسیار چالش بر انگیز می‌نماید. به همین دلیل بیشتر فرایند و محتوای قرارداد در برگیرنده به حداقل رساندن مخاطره و ریسک ناشی از کوتاهی دولت (در پرداخت به موقع) و انجام سرمایه‌گذاری امن تر و در نتیجه جذاب برای سرمایه‌گذاران خصوصی است. به هر حال میزان مسئولیت‌هایی که بخش خصوصی بر عهده می‌گیرد بسته به قرارداد تفاوت می‌کند و گاهی قراردادهایی مشابه اسامی بسیار متفاوتی دارند.

عقد قرارداد برای قابلیت دسترسی به امکانات و تسهیلات می‌تواند چندین مزیت و فایده داشته باشد. امکانات می‌توانند بسیار سریع‌تر از شیوه سنتی ساخت آنها ساخته شوند به شرط آنکه مقامات و مسئولین هزینه‌های سرمایه‌ای مورد نیاز را به تفصیل به کمیت درآورده باشند و یا از فرایندهای برنامه‌ریزی برآزش سرمایه به طور منطقی بهره بگیرند. استفاده از این قراردادها اثرات مثبتی در سراسر بخش بر جای خواهد گذاشت، نه فقط در تاسیساتی که ساخته شده‌اند. به عنوان مثال، مشارکت خصوصی در تامین مالی و ساخت تاسیسات آموزشی اغلب منجر به تعمیر و نگهداری بهتر از ساخت آنها می‌شود که نیازی به هزینه‌های بالای نوسازی نخواهد داشت (بانک جهانی، ۲۰۰۶).

### پیشینه تجربی پژوهش

ادبیات تجربی درباره اثرات عقد قرارداد برای فراهم کردن خدمات دولتی مانند جمع‌آوری 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 جدا کردن اثر عقد قرارداد در مقابل اثر رقابت یا اثر آزاد سازی 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 پت‌ها که قشریندی 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 (به نقل در جعفری، ۱۳۸۸).

برخی مطالعات حاکی از بهبود عملکرد و برخی دیگر هیچ بهبود عملکردی را نشان نمی‌دهد بلکه در مواردی بدتر شدن عملکرد را نشان می‌دهد. سوپ و لاتورا (۲۰۰۰ به نقل در جعفری، ۱۳۸۸) 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. در خصوص معیار آزادی انتخاب شواهد به دست آمده از ایالات متحده قویاً حاکی از این است که والدین برای آزادی انتخاب ارزش قایل‌اند (پیترسون و هاسل، ۱۹۹۸). خانواده‌های بسیاری اعلام می‌دارند که در نتیجه مشارکت در برنامه‌های کوپنی و برخوردار از امکان انتخاب مدارس پیمانی در مقابل مدارس دولتی معمول، رضایت بیشتری دارند (تسک و اشنایدر، ۲۰۰۱). اما هنگامی که به افزایش انتخاب به منظور بهبود اساسی به کیفیت آموزش اتکا می‌شود، می‌بایست به قشریندی بیشتر گروه‌ها در نتیجه آزادی انتخاب، وجود گزینه‌های محدود انتخاب برای برخی از خانواده‌ها (هنینگ و سوگارانان، ۱۹۹۹)، و عدم تمایل مدارس خصوصی برای ارائه آموزش به همه افراد به

عنوان سه هشدار (اخطار) مهم در این ارتباط توجه شود. این بدان معناست که والدین ممکن است صرفاً به لحاظ نظری از "آزادی انتخاب" برخوردار باشند و نه در عمل. این عوامل بیان می‌دارند که مزایای حاصل از افزایش آزادی انتخاب، آنقدرها مهم و قابل ملاحظه نمی‌باشد، حداقل در مورد سیستم آموزش ایالات متحده، وضع بدین منوال است. به هر حال دو دلیل وجود دارد که آزادی انتخاب کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد. اول اینکه شواهد زیادی در تایید عملکرد بهتر مدارس خصوصی نسبت به مدارس دولتی وجود دارد. این به معنای آن است که مشارکت بخش خصوصی در آموزش، می‌تواند کیفیت آموزش را بالا ببرد. دوم اینکه مدارس دولتی در نوعی انحصار به سر می‌برند و انگیزه‌ای برای فراهم‌سازی بهترین آموزش ممکن را ندارد و فقط زمانی که با رقابت مدارس خصوصی مواجه باشد، مجبور به بهبود کیفیت خود خواهد شد (بولمارک و لیندال، ۲۰۰۸).

شواهد مربوط به نحوه عملکرد مدارس پیمانی مختلف می‌باشد (لوین و بیلفیلد، ۲۰۰۲). به این معنی که شواهد محکمی که نشان دهد مدارس پیمانی به لحاظ معیارهای کیفی و کمی عملکرد بهتری نسبت به مدارس عادی داشته‌اند، وجود ندارد. در خصوص کارایی مدارس پیمانی اطلاعات اندکی موجود است اما بطور متوسط کارایی این مدارس به اندازه کارایی مدارس دولتی می‌باشد. مطالعات صورت گرفته توسط بانک جهانی حاکی از این است که در برخی از کشورهای در حال توسعه دانش‌آموزان مدارس خصوصی بیش از دانش‌آموزان مدارس دولتی عملکردی بالاتر دارند و هزینه‌های واحد (معیار)<sup>۱</sup> مدارس خصوصی پایین‌تر می‌باشد (جیمنز، لاک هید و پاکو، ۱۹۹۱).

نتایج مطالعات تجربی حاکی از آن هستند که کویپن‌های آموزشی سطوح پیشرفت را ارتقا می‌دهند، هر چند که این تأثیر در کل اندک بوده و تنها در میان دانش‌آموزان آمریکایی - آفریقایی در یک منطقه واحد مشهود می‌باشد. انتقال از مدرسه دولتی به مدرسه خصوصی در شهر نیویورک پس از دو سال نمرات آزمون دانش‌آموزان آمریکایی - آفریقایی را به میزان ۶/۳ رتبه - بندی‌های صدکی ملی افزایش. به نظر می‌رسد

که «رقابت و آزادی انتخاب» میان مدارس تأثیر مثبتی بر عملکرد علمی مدارس دارد (هاول و پیترسون، ۲۰۰۲).

معیار کارایی به بیشینه‌سازی نتایج آموزشی در برابر محدودیت معین منابع اشاره دارد. یکی از دلایل خصوصی‌سازی در آموزش و نیز سایر بخش‌های صنعت افزایش رقابت و در نتیجه افزایش کارایی است. یک بازبینی کامل از تأثیرات فشارهای رقابتی وارده بر بخش آموزش ایالات متحده (بر اساس بالغ بر ۴۰ مطالعه تجربی) حاکی از آن است که تأثیرات مفیدی ناشی از افزایش در رقابت بر روی دامنه‌ای از نتایج آموزشی از جمله نمرات آزمون وجود دارد. اما این تأثیرات اساساً کم و اندک می‌باشند (بلفیلد و لوین، ۲۰۰۲). در بریتانیا شواهدی چند از این امر وجود دارد که خانواده‌ها - با در اختیار داشتن گزینه‌های جدید برای انتخاب آموزش - مدارس را انتخاب کردند که وضعیت اقتصادی و اجتماعی مشابهی با وضع خود آنها داشتند (گورارد، تیلور، و فیتز، ۲۰۰۲). در مطالعه مدارس اسکاتلند شواهد مشابهی به دست آمده است، در بلژیک رقابت بیشتر در میان مدارس منجر به تفاوت بیشتر در توانایی میان مدارس و در بین پایه‌های تحصیلی شده است و در هلند مدارس موجود بیشتر قطب‌بندی شدند و مدارس جدید التاسیس تمایل بیشتری به تجانس و همگنی قومی (عموماً با یک سوگیری مذهبی) داشتند. برای تقویت این نتیجه‌گیری شواهدی نیز از برنامه‌های کوپنی در دست است، مبنی بر اینکه خانواده‌هایی که قادرند از این برنامه‌ها استفاده می‌کنند، از تحصیلات عالی‌تر و درآمد بیشتری نسبت به خانواده‌های متوسط برخوردار بودند (وایت، ۱۹۹۹). در نتیجه این خانواده‌ها از مدارس دولتی دارای عملکرد ضعیف، دست می‌کشند.

مدارس در بیشتر کشورها ابزاری برای ایجاد و تحکیم انسجام اجتماعی است. این کار از طریق «منافع اجتماعی» که مدارس ایجاد می‌کنند پدید می‌آید. دلیل اصلی دولت برای تأمین مالی مدارس افزایش «منافع اجتماعی» است. منافع اجتماعی در نظام‌ها و کشورهای مختلف ممکن است معانی متفاوتی داشته باشد. در یک نظام دموکراسی نفع اجتماعی در فراهم‌سازی تجربه آموزشی مشترک انعکاس می‌یابد که نقطه شروعی را به دانش‌آموزان برای مشارکت کامل در نهادهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه بدان نیاز دارند،

عرضه می‌دارد. در یک حکومت دینی، خیر اجتماعی ممکن است بر الفای یک باور مذهبی خاص یا وفاداری تأکید ورزد.

شواهد مربوط به رابطه میان آموزش خصوصی و انسجام اجتماعی یک رابطه مستقیم نیست، بلکه به شرایط محلی، میزان آموزش خصوصی در دسترس و حضور سایر نیروهای اجتماع بستگی دارد. بعنوان مثال، هلند بعنوان کشوری که به طور خاص از انسجام اجتماعی پایینی برخوردار است، تلقی نمی‌شود، با این وجود اکثر مدارس آن خصوصی هستند. در سایر کشورها، مدارس خصوصی شیوه‌ای برای اجتناب از اختلاط با دانش‌آموزان مدارس دولتی می‌باشد. زمانی که مدارس خصوصی که بودجه‌های دولتی دریافت می‌دارند تحت مقررات دولتی دقیق قرار گیرند می‌توان امیدوار بود که انسجام اجتماعی تا حدودی حفظ شود. در دوره معاصر بسیاری از کشورهای تحت سیستم‌های دیکتاتوری به مانند کشورهایی که جنگ داخلی را تجربه نموده‌اند سیستم‌های آموزش دولتی را راه‌اندازی کرده‌اند. بنابراین، در این سطح کلی هیچ نوع همبستگی روشنی بین آموزش دولتی و انسجام اجتماعی، موجود نیست. در سطح خرد نیز این همبستگی فوراً قابل مشاهده نیست. برخی از مدارس خصوصی مذهبی نقش تبلیغی و مدنی قوی دارند، بعنوان مثال مدارس کاتولیک درون شهری در ایالات متحده، حتی به دانش‌آموزان متعلق به ادیانی غیر از مسیحیت نیز آموزشی ارائه می‌دهد که به آن یارانه تعلق گرفته است (ساندر، ۲۰۰۱). شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه زمانی که امکان بیشتری برای انتخاب مدرسه به خانواده‌ها عرضه می‌شود، ترجیح می‌دهند در مدارسی ثبت نام نمایند که متعلق به گروه نژادی خودشان باشد. همچنین بسیاری از خانواده‌ها آرزو دارند که فرزندانشان را در کنار هم‌تایانی ثبت نام نمایند که از حداکثر توانایی و بالاترین سوابق اجتماعی برخوردارند. در مورد کشور نیوزیلند شواهدی چند از تقسیم‌بندی قومی در نتیجه خصوصی‌سازی بیشتر از طریق تمرکز زدایی در دست است.

تحقیقات صورت گرفته در ایالات متحده نشان داده‌اند که بسیاری از مدارس کاتولیک به همان اندازه - اگر بیشتر نباشند - در انتقال دانش سیاسی و تحمل دیگر گروه‌ها و نیز در ارتقای خدمات اجتماعی کارا بوده‌اند (کمپبل، ۲۰۰۱).



### سوال پژوهش:

این مطالعه با هدف بررسی مکانیزم‌های مشارکت دولت و بخش خصوصی در آموزش و پرورش در صدد آزمون این سوال پژوهشی بود که با توجه به شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشور امکان پیاده‌سازی کدامیک از راهکارهای مشارکت دولتی - خصوصی در آموزش و پرورش ایران بیشتر است؟

### روش شناسی:

روش پژوهش حاضر پیمایشی است. متخصصان (خبرگان) حوزه اقتصاد آموزش و پرورش دانشگاه‌های تهران جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دادند که تعداد ده نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای استفاده شده است که در قالب AHP تنظیم شده است و متشکل از سه بخش هدف، معیارها و گزینه‌ها می‌باشد. هدف پژوهش تعیین اولویت راهکارهای مشارکت دولتی - خصوصی برای آموزش و پرورش ایران می‌باشد. معیارهای سنجش گزینه‌ها در این پرسشنامه عبارتند از: آزادی انتخاب، کارایی، کیفیت، برابری و انسجام اجتماعی. گزینه (مکانیسم) های مشارکت دولتی - خصوصی در این پژوهش عبارتند از: قراردادهای مدیریتی، قراردادهای عملیاتی، قراردادهای آموزشی، قراردادهای پشتیبانی و حرفه‌ای و قراردادهای زیرساختی می‌باشد. ساختار سلسله مراتبی هدف، معیارها و گزینه‌های مشارکت دولتی - خصوصی در شکل ۱ آمده است.

### مراحل روش فرایند تحلیل سلسله مراتبی:

فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP) یکی از روش‌های تصمیم‌گیری با شاخص‌های چندگانه است که به کارگیری این روش مستلزم چهار گام عمده زیر است:  
گام اول: مدل سازی (ساختن سلسله مراتبی): در این گام مساله و هدف از تصمیم‌گیری به صورت سلسله مراتبی از عناصر تصمیم که با هم در ارتباط هستند، در می‌آید. عناصر تصمیم شامل شاخص تصمیم‌گیری و گزینه‌های تصمیم است.

گام دوم: قضاوت ترجیحی (مقایسه‌های زوجی): مقایسه‌های بین گزینه‌های مختلف تصمیم‌گیری بر اساس هر شاخص صورت گرفته و در مورد اهمیت شاخص تصمیم با انجام مقایسه زوجی.

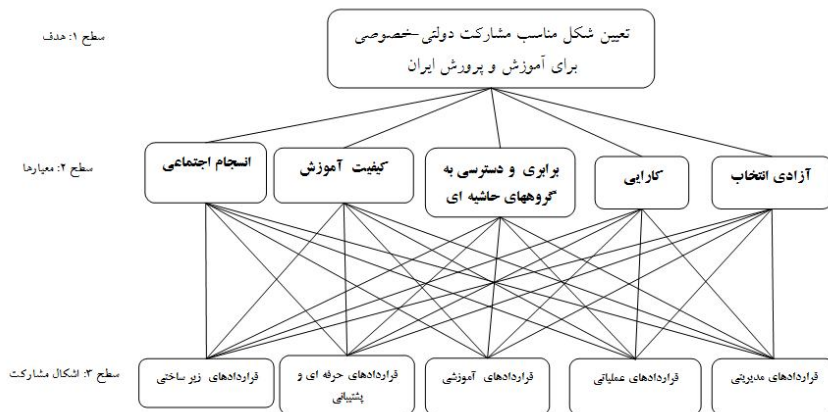
گام سوم: محاسبه وزن‌های نسبی: وزن و اهمیت عناصر تصمیم نسبت به هم از طریق مجموعه‌ای از محاسبات عددی تعیین می‌شود.

گام چهارم: ادغام وزن‌های نسبی و محاسبه وزن نهایی: این گام به منظور رتبه‌بندی گزینه‌های تصمیم صورت می‌پذیرد (مهرگان، ۱۳۸۳).

سازگاری سیستم: نرخ سازگاری مکانیزی است که سازگاری مقیاس‌ها را مشخص می‌کند. این مکانیزم نشان می‌دهد که تا چه اندازه می‌توان به اولویت‌های جدول‌ها اعتماد کرد. تجربه نشان داده است که اگر نرخ ناسازگاری کمتر از  $0/1$  باشد، می‌توان سازگاری مقیاس‌ها را پذیرفت. در غیراین صورت باید مقیاس‌ها مجدداً انجام گیرد (مهرگان، ۱۳۸۳).

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:

تکنیک AHP رابطه سلسله مراتبی بین هدف، معیارها و گزینه‌ها است. براساس اولویت‌های تعیین شده در طول سلسله مراتب بهترین گزینه انتخاب می‌شود. رابطه سلسله مراتبی به معنای رابطه از بالا به پایین می‌باشد.



شکل ۱: سلسله مراتب انتخاب مکانیسم مناسب مشارکت دولتی خصوصی برای

آموزش و پرورش ایران

## یافته‌های پژوهش:

### ۱- مقایسه و تعیین اولویت معیارهای اصلی براساس هدف

با مقایسه زوجی معیارهای اصلی براساس هدف، ضریب اهمیت هر یک از معیارهای اصلی محاسبه می‌شود. برای این منظور از نظر ده کارشناس استفاده شده است و با استفاده از تکنیک میانگین هندسی و نرمال‌سازی مقادیر بدست آمده، بردار ویژه محاسبه گردیده است. اعداد بدست آمده ضریب اهمیت هر یک از معیارهای اصلی را نشان می‌دهد. محاسبات انجام شده در جداول ۱ ارائه شده و بردارهای ویژه نیز نمایش داده شده است.

جدول ۱: تعیین اولویت معیارهای ارزشیابی مشارکت دولتی خصوصی

نرخ سازگاری (CR)	وزنهایی معیارهای ارزشیابی مشارکت دولتی خصوصی					معیارها / شاخص‌ها
	انجام اجتماعی	کیفیت آموزش	برابری	کارایی	آزادی انتخاب	
۰.۰۷۴	۰.۱۳۸	۰.۱۹۷	۰.۱۸۷	۰.۲۲۷	۰.۲۴۸	بردار ویژه
-	۵	۳	۴	۲	۱	اولویت

همچنانکه در جدول فوق مشاهده می‌کنید معیارهای آزادی انتخاب (۰.۲۴۸)، کارایی (۰.۲۲۷)، کیفیت آموزش (۰.۱۹۷)، برابری (۰.۱۸۷)، انجام اجتماعی (۰.۱۳۸) به ترتیب بیشترین اولویت را به خود اختصاص داده‌اند. نرخ ناسازگاری مقایسه‌های انجام شده عدد ۰.۰۷۴ برآورد گردیده است و چون مقدار به دست آمده از ۰/۱ کوچکتر است بنابراین می‌توان به مقایسه انجام شده اتکا نمود.

## ۲- مقایسه و تعیین اولویت راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی براساس معیارهای اصلی

جدول ۲: تعیین اولویت راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی

اولویت	وزن نهایی مکانیسم‌ها بر اساس معیارها	وزن نسبی راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی (گزینه‌ها) براساس معیارها					
		انسجام	کیفیت	برابری	کارایی	آزادی	
۲	۰.۲۵۳	۰.۱۴۱	۰.۲۸۹	۰.۳۷۶	۰.۱۱۳	۰.۲۲۷	مدیریتی
۳	۰.۱۶۴	۰.۲۱۶	۰.۱۳۷	۰.۱۲۷	۰.۲۰۷	۰.۱۶۴	عملیاتی
۱	۰.۳۶۱	۰.۴۶۴	۰.۴۱۰	۰.۲۴۱	۰.۴۷۲	۰.۲۶۰	آموزشی
۵	۰.۱۰۴	۰.۱۱۵	۰.۰۹۵	۰.۰۷۹	۰.۰۷۶	۰.۱۶۲	حرفه‌ای
۴	۰.۱۱۵	۰.۰۶۲	۰.۰۶۶	۰.۱۷۴	۰.۱۲۹	۰.۱۳۴	زیرساختی
-	-	۰.۰۱۳	۰.۰۳۷	۰.۰۰۶	۰.۰۱۹	۰.۰۳۰	نرخ سازگاری (CR)

توجه به محاسبات انجام شده نشان داده شده در جدول فوق از میان راهکارهای مشارکت دولتی-خصوصی قراردادهای خدمات آموزشی (با مقدار ۰/۳۶۱۶) بیشترین اولویت را به خود اختصاص داده است و قراردادهای مدیریتی، قراردادهای عملیاتی، قراردادهای زیرساختی و قراردادهای پشتیبانی و حرفه‌ای اولویت‌های دوم تا پنجم را به خود اختصاص داده‌اند.

نرخ ناسازگاری مقایسه‌های گزینه‌های مشارکت دولتی-خصوصی بر اساس هر یک از معیارهای آزادی انتخاب، کارایی، برابری، کیفیت، انسجام اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۰۳۰، ۰/۰۱۹، ۰/۰۰۶، ۰/۰۳۷، ۰/۰۱۳ برآورد گردیده است. چون مقادیر به دست آمده از ۰/۱ کوچکتر است، بنابراین می‌توان به مقایسه‌های انجام شده اتکا نمود.

### بحث و نتیجه‌گیری:

نظام آموزشی کشور ایران با چالش‌های بسیاری در حوزه‌های تامین مالی، ارائه، کارایی، کیفیت، برنامه درسی و نیروی انسانی روبرو است. بیشتر این چالش‌ها نتیجه مستقیم کمبود منابع مالی است که با سیاست‌های فعلی دولت، تامین منابع بیشتر برای حل این چالش‌ها امکان‌پذیر نیست، زیرا به نظر می‌رسد که علیرغم شعارهای دولت و مسئولین مربوطه، در عمل آموزش و پرورش جزو اولویت‌های نخست کاری آنها محسوب نمی‌-

گردد. در طول دو دهه گذشته بخش خصوصی به شکل مدارس غیر انتفاعی (حال غیر دولتی) در فراهم سازی آموزش سهمیم بوده است. با این وجود سهم دانش آموزان ثبت نامی این گونه مدارس هیچگاه به ده درصد کل دانش آموزان نرسیده است و در عمل نتوانسته است تاثیری قابل توجه و معنادار در حل چالش های آموزش و پرورش داشته باشند. از این رو اجرای مکانیسم های مشارکت دولتی-خصوصی در یک چهارچوب قانونی-نظارتی مناسب می تواند به عنوان راه حلی موثر برای رها کردن آموزش و پرورش از چالش های پیش رو به حساب آید.

نگاهی کلی به وزارت آموزش و پرورش نشان می دهد که این وزارتخانه با تحت پوشش قرار دادن حدود ۱۴ میلیون و ۴۰۰ هزار نفر دانش آموز بزرگترین و گستردهترین مجموعه دولتی را تشکیل می دهد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). با این حال وزارتخانه مذکور با مشکلات و چالش های بسیاری از جمله کمبود منابع مالی دولتی به عنوان یک چالش بسیار مهم دست به گریبان است. طبق آمار رسمی دفتر معاونت برنامه ریزی و نظارت راهبردی ریاست جمهوری (۱۳۸۸) بودجه عمومی دولت در سال ۱۳۸۴ بالغ بر ۴۴۱۶۲۱ میلیارد ریال بوده است که با رشد متوسط سالانه ۱۹/۷ درصد طی چهار سال برنامه چهارم توسعه، به ۹۰۳۳۳۷ میلیارد ریال در قانون بودجه سال ۱۳۸۷ افزایش یافته است. این امر بیانگر آن است که بودجه عمومی دولت طی چهار سال اول برنامه چهارم دو برابر شده است. اعتبارات آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۴ معادل ۶۹۴۵۸ میلیارد ریال عملکرد داشته که با رشد متوسط سالانه ۸/۹ درصد، به ۸۹۸۱۹ میلیارد ریال در قانون بودجه سال ۱۳۸۷ افزایش یافته است. سهم اعتبارات آموزش و پرورش عمومی از بودجه عمومی دولت در سال ۱۳۸۴ معادل ۱۵/۷ درصد بوده که در قانون بودجه سال ۱۳۸۷ این سهم با ۱۴.۲ درصد رشد منفی، به ۹/۹ درصد کاهش یافته است. این رشد منفی در حالی است که تنها در زمینه زیرساخت های آموزشی حدود ۱۲۲ هزار کلاس درس غیراستاندارد و ۱۲۶ هزار کلاس درس بدون استحکام در سراسر کشور وجود دارد.

بیش از دو دهه است که مدارس غیر انتفاعی به عنوان مکانیسمی دولتی-خصوصی در ایران اجرا شده است. در طول این دو دهه این مکانیسم تنها توانسته است یک میلیون و ۱۰۰ هزار دانش آموز را در ۱۵۸۰۰ آموزشگاه غیردولتی تحت پوشش قرار دهد که بر

اساس آمار منتشر شده از سوی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۸)، در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ مدارس غیرانتفاعی تنها ۷/۷ درصد دانش‌آموزان را شامل می‌شود. از طرفی دیگر بررسی پراکندگی مدارس غیر انتفاعی در مناطق شهری و روستایی نشان می‌دهد که ۹۹/۳ درصد از دانش‌آموزان مدارس غیر انتفاعی در مناطق شهری و تنها ۰/۰۷ درصد از آنها در روستاها قرار دارند. ۶۷ درصد مدارس غیر انتفاعی در مناطق شهری ۹ استان نسبتاً مرفه کشور یعنی آذربایجان شرقی، اصفهان، خوزستان، فارس، تهران، مازندران، گیلان و کرمان واقع شده‌اند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش حاضر حاکی از این است که از دید صاحب‌نظران قراردادهای عملیاتی از اهمیت اولویت بالایی برخوردار است که بیشتر متوجه اصلاح و بهبود مدارس ضعیف حاشیه شهرها و روستاها و به خصوص مدرسی می‌باشد که به کودکان خانواده‌های کم درآمد خدمات آموزشی ارائه می‌دهند. بررسی مکانیسم‌های مشارکت در جهان نشان می‌دهد که «بخش اعظم آموزش خصوصی و اکثر روش‌های خصوصی‌سازی، خانواده‌های فقیر و کم درآمد» (جعفری، ۱۳۸۹) شهری و روستایی (به ویژه دختران روستایی) را هدف قرار می‌دهند. بسیاری از کشورها- از جمله پاکستان، هند، اندونزی و چند کشور آفریقایی- شاهد حضور مدارس خصوصی بوده‌اند که شهریه‌ای نسبتاً کم اخذ می‌کنند و دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد را بهره‌مند می‌کنند (لاروک، ۲۰۰۸).

آموزش و پرورش ایران در مواجهه با تقاضای روزافزون شهروندان برای آموزش کیفی و کافی با کمبودهای شدید در زمینه تامین مالی و ناکارایی در صرف منابع مالی اندک روبروست که خود به چالش‌هایی اساسی مانند عدم پوشش تحصیلی صد درصدی، زیرساخت‌های ناکافی و غیر استاندارد، کیفیت پایین عناصر آموزشی منجر شده است. نتایج این پژوهش نیز نشان می‌دهد که صاحب‌نظران نبود آزادی انتخاب و ناکارایی در صرف منابع مالی را به عنوان اصلی‌ترین مسئله آموزش و پرورش تلقی کرده و اجرای قراردادهای مدیریتی (مانند مدارس پیمانی و قراردادی) را به عنوان مهمترین مکانیسم برای حل این مشکل عنوان نموده‌اند.

مدارس غیر انتفاعی از یک سو انگیزه و امکان لازم برای سرمایه‌گذاری بخش خصوصی در مناطق محروم و به ویژه روستایی را فراهم نیاورده است. این در حالی است

که چالش‌های آموزش و پرورش (از جمله نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی، عدم پوشش تحصیلی کامل) در این مناطق همچنان به قوت خود باقی است و از سوی دیگر در مناطق شهری بیشتر خانواده‌های پر درآمد را در کانون توجه خود قرار دارد و نتوانسته است به برنامه‌ای فراگیر و در دسترس همه خانواده‌ها تبدیل شود. به باور بسیاری از منتقدان، این گونه مدارس باعث نابرابری بیشتر در دسترسی دانش‌آموزان به آموزش شده است. به این معنی که درجاییکه خانواده‌های مرفه شهری به مدارس غیرانتفاعی دسترسی دارند بسیاری از دانش‌آموزان به ویژه در مناطق روستایی و حاشیه شهرها حتی به مدارس دولتی کم کیفیت و پرجمعیت نیز دسترسی ندارند. از این رو از دیدگاه صاحب‌نظران برابری و به تبع آن انسجام اجتماعی و آزادی انتخاب به منزله وسایلی تلقی می‌گردند که از طریق آنها دستیابی به معیارهای دیگر ممکن می‌بایست به عنوان شروط موفقیت یک سیستم آموزش و پرورش در اولویت قرار بگیرد. به همین منظور قراردادهای آموزشی و شاخص‌ترین و فراگیرترین برنامه آن موسوم به سیستم‌های کوچنی و شبه کوچنی می‌تواند در رسیدن به سه شاخص گفته شده موثر باشد.

تقریباً در تمام دنیا اصلی‌ترین تدوین‌کننده برنامه درسی و چهارچوب آموزشی دولت‌ها هستند و بخش خصوصی در مقایسه با بخش‌های دیگر اثرگذار در این حوزه، حضوری کم‌رنگ‌تر دارد. همچنین در ایران افراد، سازمان‌ها و انجمن‌های خیریه و در راس آنها انجمن خیرین مدرسه‌ساز به طور فعال در بخش زیرساخت‌های آموزشی کشور فعال هستند. بر طبق آمارهای منتشر شده در سایت انجمن خیرین مدرسه‌ساز ۳۴ درصد از تمامی مدارس موجود در ایران (حدود ۱۸ درصد هزینه فضاهای آموزشی کشور) توسط اعضای انجمن خیرین مدرسه‌ساز بنا نهاده شده‌اند و در حال حاضر بیش از نیمی از مدارسی که هر ساله در ایران ساخته می‌شود توسط این انجمن تهیه و ساخته می‌شوند. تعهدات خیرین مدرسه‌ساز در سال ۱۳۹۰ «یک هزار و ۸۴ میلیارد تومان» می‌باشد که نسبت به سال قبل از آن ۳۲ درصد رشد داشته است. این رقم دو برابر اعتباری است که دولت به امر مدرسه‌سازی اختصاص داده است. مع الوصف علیرغم اهمیت زیرساختها در نظام‌های آموزشی، صاحب‌نظران در مقایسه با دیگر قراردادهای و اشکال مشارکت دولت و بخش خصوصی، به قراردادهای زیرساختی به عنوان راه حلی برای چالش‌های زیرساختی

پیش روی نظام آموزشی مانند مدارس تخریبی و غیر مستحکم و نیز کمبود فضاهای آموزشی استاندارد کمتر اهمیت می دهند. بخشی از این امر شاید ناشی از حضور فعالانه و ملموس انجمن خیرین مدرسه ساز باشد. به طور کلی صاحب نظران اقتصاد آموزش آزادی انتخاب را به عنوان اصلی ترین معیار موفقیت مشارکت های دولتی-خصوصی و همچنین به عنوان دروازه ای برای تحقق یا تسهیل دستیابی به دیگر معیارهای یک مشارکت موثر قلمداد می کنند و برای تحقق این معیار برای قراردادهای مدیریتی، عملیاتی و آموزشی اهمیت بیشتری قائل هستند. این اولویت بندی از سوی صاحب نظران اقتصاد آموزش با وضعیت اقتصادی-اجتماعی جامعه ایران و به تبع آن نظام آموزش و پرورش تا حدود زیادی منطبق است.

### فهرست منابع:

انصاری، عبدالله (۱۳۸۳). آزادی انتخاب آموزش از دیدگاه اقتصادی و جایگاه آن در قوانین و مقررات آموزش عمومی. *مجموعه مقالات همایش مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، چاپ اول.

جعفری، پریو. (۱۳۸۸). *ارائه مدلی برای خصوصی سازی آموزش و پرورش ایران*. قابل دسترس در سایت سازمان خصوصی سازی کشور.

مهرگان، محمد رضا (۱۳۸۳). *پژوهش عملیاتی پیشرفته*. تهران. نشر کتاب دانشگاهی

Belfield, Clive R, Levin, Henry M. (2002). Education Privatization: Causes, Consequences And Planning Implications UNESCO: *International Institute For Educational Planning*.

Böhlmark, Anders, Lindahl, Michael. (2008). *Does School Privatization Improve Educational Achievement? Evidence From Sweden's Voucher Reform*. D I S C U S I O N P A P E R S E R I E S Forschungsinstitut Zur Zukunft Der Arbeit Institute For The Study Of Labor.

Campbell, D.E. (2001). "Making Democratic Education Work". In: Peterson, P.E. And Campbell, D.E. (Eds.), *Charters, Vouchers and American Education*. Washington, DC: Brookings Institution.

Edwards, G., & Tisdell, C. (2007). the Educational System of Zimbabwe Compared With Those of Selected African and Advanced Countries: Costs, Efficiency and Other Characteristics. *Comparative Education*, Vol. 25, No. 1. (1989), Pp. 57-76.

Gorard, S., Taylor, C., & Fitz, J. (2002). "Does School Choice Lead To 'Spirals Of Decline'?" In: *Journal of Education Policy*, 17, 367-384.



Henig, J., & Sugarman, S. (1999). "The Nature and Extent Of School Choice". In: Sugarman, S.D. And Kemerer, F.R. *School Choice And Social Controversy: Politics, Policy And Law*. Washington, DC: Brookings Institution.

Howell, W.G.; Peterson, P.E. (2002). *The Education Gap. Vouchers And Urban Schools*. Washington, DC: Brookings Institution.

Jimenez, E., Lockheed, M.E., & Paqueo, V. (1991). "The Relative Efficiency Of Private And Public Schools In Developing Countries". In: *World Bank Research Observer*, 6, 205-218.

Larocque , N. (2006). Contracting For Delivery Of Education Services: A Typology And International Examples. National Library Of New Zealand Cataloguing-In-Publication Data, First Published In June 2006 By The Education Forum Available At: [www.Educationforum.Org.Nz](http://www.Educationforum.Org.Nz)

Larocque, N. (2008). *Public-Private Partnership in Basic Education: An International Review*, Cfbt Education Trust.

Larocque , N & Lee, S. (2011). Non-State Providers And Public-Private Partnerships In Education For The Poor. Copyright Unicef East Asia And Pacific Regional Office And Asian Development Bank, Available At: [www.Unicef.Org/Eapro](http://www.Unicef.Org/Eapro)

Levin, H. M. & Belfield, C. R. (2003). The Marketplace in Education. *Review of Research in Education* 2003; 27; 183.

Patrinos, H. A., Barrera, O. F., & Guáqueta, J. (2009). The Role And Impact Of Public-Private Partnerships In Education. The International Al Bank For Reconstruction And Development/ The World Bank Washington DC 20433 Available At: [www.Worldbank.Org](http://www.Worldbank.Org)

Peterson, P.E., & Hassel, B. C. (1998). Learning from School Choice. Washington, DC: Brookings Institution.

Psacharopoulos, G. (1994) *Returns to Investment in Education: A Global Update*. *World Development* 22 (9): 1325-4:3.

Sander, W. (2001). The Effects of Catholic Schools on Religiosity, Education, and Competition. Working Paper. National Center for the Study of Privatization in Education. [www.Ncspe.Org](http://www.Ncspe.Org).

Teske, P.; Schneider, M. (2001). "What Research Can Tell Policymakers about School Choice"? In: *Journal of Policy Analysis And Management*, 20, 609-631.

Witte, J. (1999). *The Market Approach to Education*. Princeton: Princeton University Press.

Wylie, C. (1998). Can Vouchers Deliver Beter Education? A Review Of The Literature, *With Special Reference To New Zeland* , New Zeland Council For Education Research Wellington