

آموزش و پرورش الزام راهبردی و مؤلفه‌ی اثرگذار بر تحقق حکمرانی توسعه، آسیب‌شناسی کارکردی

علی خزاعی^۱، محمود یقینی^۲، موسی الرضا قائمی^۳، مریم خزاعی^۴

چکیده

آموزش و پرورش بر اساس غالب پژوهشهای صورت گرفته از دیر باز به عنوان یکی از ساختارهای فرهنگی جوامع و از بنیادی ترین سازمانهای مؤثر بر توسعه همه جانبه یا پایدار جوامع به شمار می آمده و در حکمرانی نوین جوامع نیز که با رویکردهای توسعه محور همراه شده است اثرگذاری آن توجه بیشتری را در کانون های نظریه پردازی و سیاستگذاری به خود معطوف نموده است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر آسیب شناسی نظام آموزش و پرورش در تحقق حکمرانی توسعه بوده است. روش پژوهش در این مقاله توصیفی، از نوع مرور سیستماتیک و جامعه آماری آن کلیه مقالات پژوهشی مرتبط با آسیب شناسی نظام آموزش و پرورش ایران در ده سال گذشته بوده است. نمونه گیری به صورت هدفمند پس از طی فرآیند: شناسایی، غربالگری، ارزیابی کیفیت و شامل شدن انجام گردیده و تحلیل نهایی بر پانزده مقاله صورت گرفته است که با مطالعه متن کامل مقالات مصادیق دسته‌بندی شده و جهت اعتبارپذیری یافته‌ها از تکنیک خودبازبینی محقق استفاده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشانگر ضعف جدی آموزش و پرورش در کارکردهای اصلی مدیریت آموزشی، سرمایه فرهنگی، برنامه ریزی و سیاستگذاری، محتوا، ساختار و عدالت آموزشی بوده که از حیث نقش آفرینی و عملکردی آن را به عنوان ساختاری زیر بنایی از تحقق اهداف حکمرانی توسعه دور ساخته است.

کلید واژه ها: حکمرانی، توسعه، فرهنگ، آموزش و پرورش، کارکردهای آموزش و پرورش.

مقدمه

^۱ دانش آموخته دکتری مدیریت راهبردی فرهنگی از دانشگاه عالی دفاع ملی، نویسنده مسئول، A_khazaea1353@yahoo.com، تلفن:

۰۹۱۵۳۶۳۴۳۲۰

^۲ دانش آموخته دکتری مدیریت راهبردی فرهنگی از دانشگاه عالی دفاع ملی، yaghini7@gmail.com

^۳ دانشجوی دکتری مدیریت راهبردی دانشگاه عالی دفاع ملی، mosa.ghami@yahoo.com

^۴ دانشجوی کارشناسی بهداشت محیط دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، maryamkhz1378@gmail.com

پارادایم حکمرانی را می توان تحولی مثبت در پژوهش های توسعه دانست. پارادایم حکمرانی نسبت به پارادایم های قبلی توسعه مزیت های گوناگونی دارد؛ نخست اینکه این پارادایم با توجه به قبول نقش نهادها در شکل گیری رفتار افراد و سازمانها نسبت به پارادایم کلاسیک نگاه واقع بینانه تری درباره رفتار افراد و سازمانها دارد و باعث شده است که مسائلی مانند نقش نهادها، ساختار سیاسی و فرهنگی، مسائل مربوط به دولت، مشارکت عمومی و بسیاری از مسائل دیگر در کانون توجه پژوهشگران حکمرانی و توسعه قرار گیرد.

عوامل مختلفی از جمله شکست برنامه های قبلی توسعه و گسترش توجه به نهادها در تحلیل های اقتصادی، اجتماعی سیاسی، نگاه به اهمیت عوامل سیاسی در توسعه کشورها، پی بردن اقتصاددانان به اشتباه بودن برخی فروض نئوکلاسیکی و برخی عوامل دیگر مانند فروپاشی کمونیسم در تبدیل پارادایم حکمرانی به پارادایم غالب توسعه مؤثر بوده است با این حال پارادایم همچنان با چالشهایی روبروست. یکی از چالش های اساسی در یک فرآیند تغییر نهادی نیاز به دستیابی به مجموعه ای از تغییرات نهادی است که به نظر می رسد برای غلبه بر این مشکل توجه به نظریه های گفتمانی بتواند بسیار مناسب باشد. (نیکو نسبتي، ۱۳۹۰)

مسائلی که پیش از این به آن ها توجه نمی شد یا به عنوان یک عامل فرعی مورد بررسی قرار می گرفت؛ این توجه به نقش عوامل سیاسی و فرهنگی و به ویژه ساختاری مانند آموزش و پرورش در نظریه ها نتایج بسیار اثر بخشی داشته و عدم توجه به آنها یکی از دلایل شکست برنامه های تعدیل ساختاری در حکمرانی توسعه به شمار می آید؛ به همین دلیل آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد زیر ساختی و اثر گذار بر فرهنگ، جامعه پذیری، درونی کردن ارزشها و تدارک و تأمین منابع انسانی مورد نیاز این نوع از حکمرانی باید از دیدگاه کارکردی مورد بررسی آسیب شناسانه قرار گیرد.

مضافاً اینکه آموزش و پرورش در هر ساختار حاکمیتی و در همه گونه های حکمرانی از نهادها و ساختارهای زیر بنایی برای تحقق حکمرانی فرهنگی و سایر زیر مجموعه های حکمرانی از قبیل اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، مدیریتی، امنیتی، قضایی و... به شمار می آید.

ضرورت پژوهش حاضر این است که در پارادایم حکمرانی توسعه برای تحقق حکمرانی توسعه به مجموعه ای از تغییرات در نهادهای رسمی از جمله آموزش و پرورش و نهادهای غیررسمی نیاز است؛ اما هنوز درک درستی درباره موضوع این تغییر نهادی وجود ندارد و نظریه کاملی نیز درمورد آن نیز وجود ندارد؛ (Evans, 2004: 32).

اهمیت پژوهش حاضر این است که با نگاه به کارکردها و انتظارات موجود از نظام آموزش و پرورش به شناسایی فاصله این ساختار اثر گذار در وضعیت کنونی با اهداف حکمرانی توسعه پرداخته و بر این اساس شناسایی مهمترین آسیب ها و چالش های فراروی این نهاد اثر گذار و زیر بنایی در حکمرانی توسعه و ارائه راهکارهای برون رفت از

وضعیت موجود به عنوان هدف آن تعیین گردیده است.

مبانی نظری تحقیق

حکمرانی^۱

گریندل در تعریف حکمرانی می گوید هنگامی که از واژه حکمرانی برای بحث درباره حکومت و بخش عمومی استفاده می کنیم منظورمان بنیانهای نهادی اقتدار عمومی و تصمیم گیری است؛ در این وضعیت واژه حکمرانی نهادها، نظامها و واحد بازی و سایر عواملی را شامل می شود که مشخص می کنند چگونه تعاملات سیاسی و اقتصادی ساختارمند می شود؛ چگونه تصمیم ها گرفته می شود و منابع اختصاص می یابد. (Grindle 2007)

همچنین گافمن در مورد تعریف حکمرانی می گوید حکمرانی اعمال اقتدار از طریق سنت ها و نهادهای رسمی و غیررسمی و کالاهای عمومی است که موارد زیر را شامل می شود:

- ۱- فرآیندی که بر اساس آن حاکمان انتخاب می شوند؛ بر آنها نظارت می گردد و تغییر می کنند.
 - ۲- ظرفیت حکومت برای اینکه سیاستهای درست را به گونه کارآمد تدوین و اجرا کند.
 - ۳- احترام شهروندان و مردم به نهادهایی که تعامل اقتصادی و اجتماعی میان آنها را اداره می کنند.
- گافمن در تعریف حکمرانی خوب می گوید حکمرانی خوب را در شش جنبه می توان سنجید: اظهار نظر و پاسخگویی، ثبات سیاسی و فقدان خشونت، جرم و آدمکشی، کارآمدی حکومت، فقدان تحمیل های قانونی، برابری حقوقی و کنترل فساد.

همچنین هایدن و همکاران در تعریف حکمرانی خوب می گویند حکمرانی خوب را در پنج شاخصه مشارکت، انصاف، شایستگی، کارآمدی، پاسخگویی و شفافیت و در شش حوزه جامعه مدنی، جامعه سیاسی، حکومت بوروکراسی، جامعه اقتصادی و قوه قضاییه می توان سنجید (نیکو نسب، ۱۳۹۴)

کمیسون اقتصادی، اجتماعی آسیا و اقیانوس آرام^۲ اصول مهم حکمرانی خوب و عوامل مؤثر در تقویت این اصول را تبیین نموده است؛ حکومتها با احترام نهادن به این اصول و اجرایی نمودن آنها، می توانند گامهای مؤثری در روند توسعه پایدار بردارند، اصول حکمرانی خوب را به شکل زیر تعریف می نماید: مشارکت، حاکمیت قانون، شفافیت، پاسخگویی، شکل گیری وفاق عمومی، حقوق مساوی، اثر بخشی و کارایی، مسئولیت پذیری، (کرمانی و باسزا،

(۱۳۸۸)

فرهنگ

فرهنگ از واژه هایی است که تا کنون تعاریف فراوان و متنوعی از آن به ویژه ازدیدگاه مکاتب مختلف فرهنگی ارائه گردیده است.

یکی از تعاریف مهم و قابل توجه ارائه شده در مورد فرهنگ، تعریف ادگار شاین از فرهنگ است که تمرکز آن بر حل مشکلات انطباق پذیری خارجی و هماهنگی داخلی سازمانها بوده است شاین^۱ می گوید: فرهنگ الگویی از مفروضات مشترک است که گروه فرا می گیرد به طوری که مشکلات انطباق پذیری خارجی و هماهنگی داخلی آن را حل می کند و به سبب عملکرد و تأثیر خویش معتبر دانسته می شود. از این جهت به مثابه روش صحیح ادراک درخصوص حل مشکلات به اعضای جدید گروه آموزش داده می شود(شاین، ۱۳۸۳: ۳۰)

تعریف دیگر ارائه شده از فرهنگ تعریفی است که ادوارد تایلور^۲ در کتاب فرهنگ ابتدایی از فرهنگ ارائه نموده است وی فرهنگ را کلیتی پیچیده شامل دانش، باور، هنر، اخلاق، قانون، رسوم و هر نوع توانایی و عادت می داند که انسان به عنوان عضوی از جامعه به دست می آورد. (محمودی بختیاری، ۱۳۶۸)

گرچه اهمیت تعریف شاین در مورد فرهنگ بیشتر به دلیل تمرکز آن بر فرهنگ سازمانی است اما تعریف تایلور همه ساحت های هدف نظام تعلیم و تربیت(آموزش و پرورش) را تحت تأثیر خود قرار می دهد و از حیث تمرکز براهداف این ساختار اثر گذار در مسیر تحقق حکمرانی فرهنگی بسیار حائز اهمیت است.

ازغندی تعریفی از فرهنگ ارائه می دهد که هویت بخشی و کاهش تنش های درونی جامعه را در کنار سایر کارکردهای نظام آموزش و پرورش در کانون توجه خود قرار داده است و نگاهی کار کردی به فرهنگ دارد.

وی می گوید: فرهنگ جوهره هستی و ذات زندگی آدمی است که انسان را صاحب هویت و شخصیت می کند و با عناصر درونی خود تنش های درونی جامعه را کاهش می دهد فرهنگ مجموعه ای از آداب و رسوم، عقاید و افکار، پندارها و باورها، گفتارها و کردارها ابداعات و اختراعات، هنجارها و اعتقادات، هنر و ادبیات است که طی زمان در جامعه شکل گرفته و از نسلی به نسل دیگر منتقل شده و عموم اعضای جامعه آنها را بصورت عادت به منصفه ظهور می رساند (ازغندی، ۱۳۸۹: ۸۵)

آموزش و پرورش

آگوست کنت^۳ آموزش و پرورش را به منزله فرآیند تهذیب و تزکیه آدمی می دانست؛ از نظر اسپنسر^۴ و با دیدگاهی غایت گرایانه، غایت آموزش و پرورش تدارک و تأمین زندگی بهتر برای فرد در جامعه است؛ به زعم وی کارکردهای نظام آموزشی باید بسیار اندک و محدود باشد به طوری که نباید در پرورش فرد زیاد مداخله کند.

^۱ Schein Edgar
^۲ Edward Burnett Tylor
^۳ Auguste Comte
^۴ Spencer Herbert

بر همین اساس و در نسبت با حکمرانی، جامعه‌شناسان معمولاً آموزش و پرورش را با «جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی شدن» مترادف می‌دانند. به عقیده آن‌ها، آموزش و پرورش سازوکار رسمی جامعه برای حفظ و انتقال فرهنگ است. در این مفهوم، آموزش و پرورش فرآیندی است که به واسطه آن، مجموعه اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه به نسل جدید منتقل می‌شود (شارع‌پور، ۱۳۸۶) و زمینه‌های تحقق حکمرانی توسعه را فراهم می‌آورد.

از دیدگاهی دیگر و با توجه به تقدم و اولویت پرورش بر آموزش در فرهنگ اسلامی، آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت در معنای کلی بر پرورش، تعلیم فکری و اخلاقی، رشد شخصیت و توانایی‌های ذهنی کودک، نوجوان و جوان به خصوص از راه تأمین آموزش منظم دلالت دارد. (گولد کولب، ۱۳۸۴)

به عبارت دیگر آموزش و پرورش عبارت از جریانی نظام‌مند و هدفدار به منظور تربیت و رشد استعدادها برای رسیدن به کمال مطلوب است. (حسینی نسب و علی اقدم، ۱۳۷۵)

در معنای محدودتر آموزش و پرورش به هر نوع آموزش و پرورش اطلاق می‌شود که به صورت قراردادی و به شیوه‌های منظم منطقی از روی برنامه ارائه شود این نوع آموزش و پرورش با ورود به مدارس و مؤسسات آموزشی آغاز و با طی سطوح و مراحل متفاوت ادامه می‌یابد. (علاقه بند، ۱۳۹۳)

آموزش و پرورش و توسعه

توسعه^۱ از گفتمانهای رایج انتهای سده بیستم و از عوامل اثرگذار بر مناسبات سیاسی جهانی به شمار می‌آید تا آنجا که قدرتهای برتر جهانی برای کاستن از حساسیتهای عمومی و جهانی نسبت به تلاشهایی که در مسیر تحقق توسعه خود انجام می‌دادند و هزینه‌های جبران ناپذیری که برای سایر جوامع به بار می‌آوردند به نهادهای سازی آن از طریق ساختارهای آموزشی و ایجاد نسلی توسعه‌گرا با آموزش نظام‌مند روی می‌آوردند.

بروگفیلد^۲ توسعه را این گونه تعریف می‌کند: «توسعه عبارت است از پیشرفت به سوی اهداف رفاهی نظیر کاهش فقر، بیکاری و کاهش نابرابری» (لهسای زاده، ۱۳۸۷: ۱۱)

نظام آموزشی به طور عام و آموزش و پرورش به طور خاص را می‌توان یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر توسعه دانست. اگر توسعه را انتقال از مرحله‌ای پایین‌تر در سلسله مراتب اجتماعی جوامع به مراحل بالاتر از آن بدانیم؛ نهاد آموزش و پرورش می‌تواند کلیدی‌ترین نقش را در گذار جوامع از این مراحل ایفا نماید. زیرا از طریق توسعه‌ی نظام آموزشی کارآمد، اهداف دیگر توسعه نیز قابل دستیابی می‌شوند. (همان: ۱۲)

اهمیت، نقش و تأثیر آموزش و پرورش بر ابعاد دیگر توسعه اجتماعی، فرهنگی و سیاسی قابل انکار نیست. نظام آموزشی را می‌توان شالوده و نقطه‌ی عزیمت جوامع توسعه نیافته به سمت توسعه یافتگی دانست. از طریق نظام آموزشی کارآمد و متوازن می‌توان به تولید، بسط و گسترش دیگر شاخص‌های توسعه دست یافت. نویسندگان کتاب «صورت‌بندی اجتماعی و فرهنگی مدرنیسم» آموزش و پرورش را مرکز پروژه‌ی روشنگری می‌دانند که با ایده‌ی پیشرفت فکر، پیروزی عقل، پیشرفت‌های علمی و نظم

^۱ Development

^۲ Brookfield

عقلانی جامعه همبسته است. (باکاک و تامپسون، ۱۹۵۵: ۲۶۸)

نظام مدیریتی آموزش و پرورش

اصولا مدیریت در نهادهای مانند آموزش و پرورش با کارکرد و اهداف تعیین شده به عنوان کانون پرورش نسلهای آینده و از پیشبرانههای حکمرانی توسعه متمایز از سبک و مدل مدیریتی سایر نهادها و سازمانها با کارکردها و اهداف متفاوت است.

یکی از رویکردهای مدیریتی حاکم در نظام آموزش و پرورش و رویکرد غالب در این ساختار، رویکرد فرهنگی- تربیتی است تا زمینه تربیت پذیری کودکان و نوجوانان را متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی فراهم آورد؛ در نتیجه، براساس دلالت های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مدیریت و رهبری آموزشی، باید ویژگیها و اقتضائات "رهبری فرهنگی، تربیتی" را کسب نماید تا دستیابی به اهداف تحول بنیادین را میسر سازد. (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۳۸۵)

توجه به فرهنگ اسلامی- ایرانی و رعایت اقتضائات آن در مدیریت و رهبری تحول، یک ضرورت است و عدم توجه به آن می تواند مانع موفقیت در فرآیند تحول آفرینی باشد زیرا فرهنگ می تواند تأثیر قدرتمندی بر مدیریت و رفتار سازمانی داشته باشد (جونیت و وارنر، ۱۳۸۵: ۱۴)

مدیران و رهبران فرهنگی و به طور اخص در ساختار آموزش و پرورش با اوصاف ذکر شده به اقتضای حوزه فعالیت خویش باید از توانمندی ها، شایستگی ها و مهارت هایی برخوردار باشند که دستیابی به اهداف و تحقق برنامه های فرهنگی - تربیتی را امکان پذیر سازد و تحول بنیادین را محقق سازد. برخی از این ویژگی ها عبارتند از: دینداری و التزام عملی به رعایت ارزشها و اصول دینی، عدالت خواهی، نوع دوستی (انسان گرایی)، آزاد اندیشی در امور فرهنگی، مشارکت پذیری، عشق و پایبندی به فرهنگ ملی، قانون پذیری، آشتی ناپذیری با کفر و استکبار، آینده نگری، مثبت اندیشی (حبیبی، ۱۳۸۹: ۴۹)

تحول بنیادین، از نظر فرهنگی- تربیتی، تحول در دانشها، بینش ها، نگرش ها و تغییر در رفتارهای فردی، گروهی و سازمانی است و به صبر و بردباری نیاز دارد (رضائیان، ۱۳۸۸: ۴۲۱)

آموزش و پرورش و پویایی سازمانی

اقتضای شناسایی آسیب شناسانه نقش آموزش و پرورش به عنوان یکی از الزامات بنیادین تحقق حکمرانی توسعه این است که فاصله آموزش و پرورش با سازمانهای پویا و ارگانیک سنجیده شود و به عبارت ساده تر از منظر اینگونه سازمانها به عنوان سازمانهای پیشرو عصر حاضر که ابزار تحقق حکمرانی توسعه هستند به آموزش و پرورش نگاه شده و فرآیند مدیریت در آن مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

برخی از ویژگی های سازمانهای ارگانیک^۱ عبارتند از: توجه به کرامت انسانی و ایجاد زمینه لازم برای توسعه، تفکر و شرایط کاری پویا و سازنده به منظور ایجاد بستری مناسب برای مشارکت همه کارکنان، سرعت بخشیدن به روند رشد و دسترسی به اهداف سازمان، بهبود مستمر امور محوله، کاهش هزینه ها، بهبود روندها و فرآیندهای عملیاتی، افزایش رضایتمندی شغلی و رفع مشکلات، از جمله ویژگی های سازمان های پویا می باشد، سازمان هایی که نسبت به تحولات محیط پیرامون خود، واکنش نشان می دهند و فعالانه موجب تغییر آن می شوند چرا که خود را بخشی از آن محیط می بینند.

به عبارت ساده تر سازمان پویا، سازمانی است که در زمان تخصیص منابع برای ایجاد تحول در سازمان بتواند بین آن منابع توازن ایجاد کند، به این منظور مدیران باید تقویض اختیار کنند، به کارکنان اجازه مشارکت بدهند و از طریق آموزش و پژوهش عملی، زمینه رشد و شکوفایی استعداد های بالقوه نیروی انسانی را فراهم آورند تا امر تغییر با موفقیت انجام گردد (سورانی، سپهری نهاد ۱۳۹۴)

پیتر دراکر^۲ معتقد است سازمانها باید بر اساس ماهیت ساختاری خود ویژگی انعطاف پذیری و پاسخگویی خود را افزایش دهند. پویایی یعنی توانایی برای حرکت سریع و آسان، فعال و قدرت تفکر سریع و هوشمندانه و همسویی سازمان با نیازهای متغیر کاری و حرکت در جهت کسب مزیت رقابتی.

در سازمان پویا، اهداف کارکنان با اهداف سازمان همسو بوده و امکان پاسخگویی به نیازهای متغیر مشتریان نیز بیشتر از یک سازمان سنتی یا ایستا است. سازمان پویا در محیط رقابتی سرشار از فرصت های مستمر، غیر قابل پیش بینی و متغیر، از توانایی لازم برای اجرای عملیات سودآور برخوردار است. پویایی مستلزم واکنش سریع و اثربخش به نیازهای بازار است؛ پویایی در گرو حرکت سازمان در جهت سازگاری و تطابق است. (ساعتچی، ۱۳۹۰: ۵۶)

کارکردهای آموزش و پرورش

آموزش و پرورش، آشکار یا نهان وظایف و کارکردهای مختلفی را در جامعه برعهده دارد. از جمله کارکردهای آشکار آن عبارتند از: انتقال فرهنگ (فرهنگ پذیری)، پرورش اجتماعی یا جامعه پذیری، پرورش سیاسی، تربیت حرفه ای و تخصصی، نوآوری و تغییر، یگانگی اجتماعی، انتظام اجتماعی و....

برخی از کارکردهای نهان آن عبارتند از دگرگون سازی نظام طبقاتی جامعه، تسهیل تحرک اجتماعی، تضعیف قدرت والدین بر فرزندان و... (علاقه بند، ۱۳۹۲)

در میان صاحب‌نظران حوزه جامعه‌شناسی و فلسفه آموزش و پرورش مانهایم^۱ نیز مانند دورکیم^۲ بر نقش سازنده آموزش و پرورش به عنوان یک فرآیند اجتماعی آگاهانه تاکید کرده است و آن را فی نفسه تکنیک و وسیله‌ای برای کنترل اجتماعی، بازسازی و نوسازی جامعه می‌داند در صورت استفاده آگاهانه و برنامه‌ریزی شده می‌تواند به ایجاد انسجام و یگانگی اجتماعی مدت برساند. (نلر، ۱۳۸۸)

در نظام حکمرانی توسعه اسلامی اصولاً مازاد بر آنچه ذکر گردید آموزش و پرورش دارای کارکرد خاص و ویژه‌ای است که بر اساس تعالیم مکتب متعالی اسلام از آن به انسان‌سازی تعبیر می‌شود به عبارت ساده‌تر و در نتایج برآمده از فلسفه بعثت انبیا و رسل الهی، پیامبران برای پرورش انسان کامل مبعوث گردیده‌اند و انسان کمال یافته هدف نخستین آموزشها که رسالت انبیا بوده است به شمار می‌آید.

هر جامعه آموزش و پرورش را ایجاد می‌کند و سازمان می‌دهد تا از طریق آن، افراد نسل‌های جدید را پرورش دهد و بقا و دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند. پرورش اجتماعی و فرهنگی افراد به معنای جذب آنها در گروه هاست؛ به طوری که به اعضای فعال جامعه تبدیل شوند.

پرورش اجتماعی از آن جهت ضروری است که فرد را که به صورت یک ارگانیسم زاده شده است از راه تجربه‌های اجتماعی به یک فرد انسانی تبدیل می‌سازد. آموزش فنی و حرفه‌ای، تلقین ارزش‌ها، کشف و بسط دانش جدید و کاربرد علم و دانش برای حل مسائل اجتماعی و ارتقای سطح زندگی در جامعه از کارکردهای آموزش و پرورش است. (علاقه‌بند، همان) در ادامه به برخی از کارکردهای دیگر آموزش و پرورش اشاره می‌گردد.

سرمایه فرهنگی^۳

یکی از مهمترین کارکردهای آموزش و پرورش تولید سرمایه فرهنگی جامعه و نظام است؛ مفهوم سرمایه فرهنگی که تأثیرات متقابل فرهنگ و نظام طبقات اقتصادی را بررسی می‌کند، از جامعه‌شناسان فرانسوی پیر بوردیو و ژان کلود پسون، سرچشمه گرفته است.

چارچوب نظری سرمایه فرهنگی بوردیو^۴ در مطالعات آموزش و پرورش، زبان، علم و هنر استفاده شده است، بسیاری از پژوهش‌های جامعه‌شناختی بر این قضیه متمرکز است که چگونه و چرا پایگاه اجتماعی بر موفقیت تحصیلی و سطح شغلی تأثیر می‌گذارد که دست آخر بازتولید اجتماعی را رقم می‌زند. طبق تعریف، سرمایه فرهنگی شایستگی در فهم و کاربست کدهای فرهنگی مسلط جامعه است و اعمال و دارایی‌هایی را شامل می‌شود که از طریق آن پیش‌زمینه اجتماعی نابرابری برای دسترسی به مدارک تحصیلی متفاوت تدارک می‌بیند که خود منجر به نابرابری اجتماعی و اقتصادی در جامعه می‌شود. سرمایه فرهنگی در پیوندی محکم با موقعیت طبقاتی است و سازوکاری است که از طریق آن فرآیند بازتولید اجتماعی حفظ و مشروعیت می‌یابد.

در تعریفی دیگر، سرمایه فرهنگی شامل گرایش‌ها، شیوه‌ها و کیفیت‌های فکری و عادت‌های دیرپایی می‌شود

^۱ Mannheim

^۲ Durkheim David Émile

^۳ le capital culturel

^۴ Pierre Bourdieu

که از طریق آموزش و جامعه پذیری به دست می آیند. (بورديو، ۱۹۸۳)

در این دیدگاه سرمایه فرهنگی به سه نوع تقسیم می شود که عبارتند از: سرمایه فرهنگی تجسم یافته، سرمایه فرهنگی عینی و سرمایه فرهنگی نهادینه شده که از این میان به جز نوع عینی آن به صورت فیزیکی به ارث نمی رسد بلکه به صورت تلویحی و ضمنی از طریق فرآیند تربیت کردن و جامعه پذیری به افراد منتقل می شود. سرمایه فرهنگی تجسم یافته شامل تجربه ها، مهارتها و دانش های افراد می شود مانند مهارت ارتباط برقرار کردن با دیگران، خوب صحبت کردن، خوب درس خواندن، پشتکار داشتن، داشتن دانش ریاضی و آشنایی با زبان دوم. از این میان سرمایه فرهنگی نهادینه شده به صلاحیتها و توانایی های تحصیلی اشاره دارد که به صورت مدارک و مدارج تحصیلی نمود پیدا می کنند و توسط نهادها و مؤسسات ضمانت اجرایی پیدا می کنند. (زنجانی زاده، ۱۳۸۳) امروزه و در شبکه جهانی کنونی سرمایه فرهنگی نه در قالب فردی بلکه در بعد اجتماعی و به عنوان شاخصی مؤثر در توسعه ملی مد نظر می باشد، لذا ارتقاء و توسعه در سرمایه فرهنگی به عنوان توسعه پایدار فرهنگی درجوامع مورد نظر می باشد. (فیلیپس ۲۰۱۰: ۱۷۳)

در خصوص کارکرد آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین ساختارهای حاکمیتی تولید و تحقق سرمایه فرهنگی باید گفت نهادهای آموزشی به بازتولید نحوه توزیع سرمایه فرهنگی و از طریق آن به بازتولید ساختار اجتماعی یا به تعبیر شناخته شده تر به بازتولید ترکیب طبقات اجتماعی کمک می کنند (Bourdieu, 2011: 54).

سیاست گذاری فرهنگی^۱

سیاست گذاری فرهنگی عبارت است از تعیین خط مشی ها و راهبردهای کلان فرهنگی برای رسیدن به اهداف همکاری های فرهنگی، مشارکت فرهنگی، میراث فرهنگی و هویت فرهنگی که یونسکو با ارائه مفهوم توسعه فرهنگی آن را برای اولین بار مطرح کرد (همایون و جعفری، ۱۳۸۷: ۱۵). همچنین سیاستگذاری فرهنگی به اراده دولت در ایجاد یا تحکیم و یا تغییر مقررات و تنظیمات در عرصه فرهنگ معطوف است که چنین اراده ای می تواند سلبی یا ایجابی باشد (وحید، ۱۳۸۶: ۲۲۸) از دیدگاه علم سیاست گذاری و در تعیین نسبت آن با حکمرانی توسعه باید گفت سیاست فرهنگی مقوله ای است دارای اهمیت راهبردی که بر توسعه پایدار اثر می گذارد و در واقع بخش اساسی آن است (اشتریان، ۱۳۸۱: ۱۰)

سیاست گذاری فرهنگی دولت در دو سطح قابل توجه است، سطح اول که سیاست گذاری فرهنگی نامیده می شود؛ به طور عام بر ارزش ها و اصولی اطلاق می شود که انسان ها را در مسائل فرهنگی هدایت و راهنمایی می کند در حقیقت این سیاست ها اصول کلی درباره اهداف اصلی و غایی در حوزه فرهنگ را ارائه می دهند. دوم سطح

خط‌مشی‌های فرهنگی است. این خط و مشی‌ها عینی‌تر بوده تدابیر و راهکارهای اجرایی را در اختیار دست اندرکاران قرار می‌دهد که تصمیمات و اقدامات آنان بر زندگی مردم تأثیرگذار است. (ذکایی، شفیعی و سادات، ۱۳۸۹: ۹۲-۹۱)

اما اهمیت و نقش وزارتخانه آموزش و پرورش که متولی و عهده دار امر آموزش و تعلیم و تربیت از حدود دوران ۶ سالگی در دوران کودکی تا حدود سنین ۱۷-۱۸ سالگی در اواخر دوران نوجوانی است که بر اساس نظریه‌های مختلف در فلسفه آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت، این دوران نقش بسیار مهم و برجسته‌ای در زندگی یک فرد دارد برکسی پوشیده نیست.

در نتیجه نقش وزارتخانه آموزش و پرورش در عرصه شکل دهی به فرهنگ عمومی قابل انکار نیست. با درنظر گرفتن این نکته می‌توان اینگونه اذعان نمود که وزارت آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازمان‌هایی که موظف است به ترویج و نهادینه سازی فرهنگ عمومی جامعه بپردازد نقش مهم و کلیدی در سیاستگذاری فرهنگی دارد (ابراهیم آبادی، ۱۳۹۱: ۲۹).

به طور کلی می‌توان گفت از آنجاکه مقوله فرهنگ پدیده‌ای چند بعدی و پیچیده است، به ناچار سیاستگذاری فرهنگی نیز موضوع مناقشه آمیزی خواهد بود. از سوی دیگر، یکی از کارویژه‌های اصلی وزارتخانه‌ی آموزش و پرورش به مثابه‌ی یکی از مهم‌ترین سازمان‌هایی که مسئول سیاستگذاری فرهنگی است، ارائه‌ی راهکارهایی در راستای نهادینه سازی فرهنگ در جامعه از سنین کودکی تا اواخر سنین نوجوانی است.

در سرتاسر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش الزامات تحقق سیاستگذاری فرهنگی از قبیل تأکید بر آموزه‌های دینی، تمدن اسلامی - ایرانی، حکومت جهانی انسان کامل، حیات طیبه، نظام معیار اسلامی، جامعه عدل جهانی و به چشم می‌خورد.

عدالت آموزشی

در سخنان حضرت علی^(ع) عدالت در یک مورد به معنای «انصاف و میانه روی و اجتناب از افراط و تفریط، در جای دیگر به مفهوم قراردادن هر چیز در جای خود و در موردی به معنای سیاست عمومی آمده است» (مطهری ۱۳۷۲: ۱۴۸).

ارسطو^۱، سعادت آدمی را در فضیلت می‌داند و فضیلت نیز در بالاترین وجه خود در عدالت متجلی می‌گردد. وی ابتدا با بازشناسی معنای واژه عدالت آن را به دو معنای امر قانونی (عدل) و انصاف و برابری (قسط) دانسته است. او در بررسی خود روشن می‌سازد که عمل عادلانه رعایت حد وسط در امور است. لذا نوعی میانه روی است و به

^۱ Aristotle

همین دلیل بزرگ‌ترین فضیلت است (جمشیدی ۱۳۸۰: ۶۳-۶۲). درواقع، از دید ارسطو عدالت برابری است در میان افراد برابر.

در اندیشه انقلاب اسلامی نیز یکی از مهم‌ترین ارزش‌ها و خواسته‌ها، عدالت اجتماعی است. غور و تعمق در مکتوبات و گفتارهای امام، گویای آن است که تأکیدات مکرر و مستمر او بر مفاهیمی مثل عدل، عدالت، عدالت اجتماعی، و حملات تند و گزنده اش علیه ظلم، نابرابری، تبعیض، فساد و... از سوی دیگر، دالّ روشنی بر منزلت والای عدالت و عدالت اجتماعی در نزد وی بوده است.

یکی از مؤلفه‌های دیگری که امام در ذیل عدالت اجتماعی به آن عنایت و توجه ویژه‌ای داشته اند برخورداری همه افراد جامعه از آموزش و پرورش و دسترسی برابر همه ملت به فرصت‌های آموزشی می‌باشد. (امام خمینی ۱۳۸۵ ج ۱۱: ۴۴۶)

ارزش قائل شدن برای هر فرد برابر ویژگی‌ها و شایستگی‌های او، **مساوات و برابری**، قائل نشدن امتیاز برای قشرهای خاص از دیگر مفاهیم عدالت در گفتمان حضرت امام (ره) به شمار می‌آیند. (جمشیدی، ۱۳۸۹)

در گفتمان و اندیشه مقام معظم رهبری نیز عدالت از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است از نظر ایشان اولین ارزش در نظام اسلامی از لحاظ عملی، باید تأمین عدالت اجتماعی باشد. این مهم باید در تمام برنامه‌ریزی‌ها و عمل‌ها و امثال آن، مورد توجه قرار گیرد. (مقام معظم رهبری، ۱۳۶۸) عدالت اجتماعی، یعنی استقرار عدل در جامعه و از بین رفتن هرگونه تبعیض (همان)

ایشان می‌فرمایند به نظر ما عدالت، کاهش فاصله‌های طبقاتی و کاهش فاصله‌های جغرافیایی است. این جور نباشد که اگر منطقه‌ای در نقطه‌ی جغرافیایی دور از مرکز کشور قرار گرفته است، دچار محرومیت باشد اما آنجایی که نزدیک است، برخوردار باشد این عدالت نیست. هم فاصله‌های طبقاتی باید برداشته شود، فاصله‌های جغرافیایی باید برداشته شود و هم برابری در استفاده‌ی از امکانات و فرصت‌ها باید به وجود آید. (مقام معظم رهبری، ۱۳۶۸)

بورديو در پژوهش‌هایی که انجام داده است به این نتیجه رسیده که نهاد آموزش که می‌شد باور داشت که با ترجیح دادن استعدادهای فردی بر امتیازات ارثی می‌تواند نوعی شایسته‌سالاری را پی‌ریزی کند، به واقع، در پی آن است که از طریق اتصال‌های مخفی میان استعداد تحصیلی و میراث فرهنگی، یک اشرافیت دولتی واقعی را تدارک کند که اقتدار و مشروعیت آن به وسیله عنوان تحصیلی تضمین شده است. (بورديو، همان) بنابراین میدان آموزش به بازتولید این امتیازات و حفظ وضعیت موجود کمک می‌کند (Bourdieu, 2015: 177) و از این طریق روابط قدرت را نیز بازتولید می‌کند. روابط قدرت نیز بر عملکرد کنش تربیتی مذکور مهر تأیید می‌زند. مقصود او از جمله «بازتولید اجتماعی، از کارکردهای تولید فرهنگی است»، همین کارکرد اجتماعی است. (Jenkins ۲۰۰۶، ۱۶۴)

این امر بیانگر آن است که کنش های تربیتی میدان آموزش بازتابی از منافع گروه ها یا طبقات حاکم هستند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی میان گروه ها یا طبقاتی که ساکن فضای اجتماعی موردنظر هستند، می باشند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می کند (Jenkins, ۲۰۰۷: ۱۶۴)

سرمایه گذاری در آموزش و پرورش هنگامی افزایش می یابد که دیگر راهبردهای بازتولید به ویژه راهبردهای وراثت و جانشینی که راه انتقال مستقیم سرمایه اقتصادی هستند، به صورت نسبی از کارآمدی و درآمدزایی کمتری برخوردار باشند (Bourdieu, ۲۰۱۱: ۵۵)

به همین دلیل بوردیو و همکارانش در کتاب «وارثان» (۱۹۶۴) و «بازتولید» (۱۹۷۰) نشان دادند که مدرسه به جای کاهش نابرابری های اجتماعی در بازتولید آنها مشارکت می کند؛ به عبارت دیگر، مطالعات آنها نشان داد که مدرسه برخلاف آن چیزی که توکویل معتقد بود که باید یکی از ابزارهای تحقق آرمان برابری باشد و شرایط ارتقای اجتماعی را فراهم آورد (Bonnewitz, ۲۰۱۱: ۱۳۰-۱۲۹) در بازتولید نابرابری مشارکت دارد. در نهایت بوردیو معتقد است که در رقابت عاملان اجتماعی با یکدیگر در درون میدان، عاملان مسلط از طریق کارکرد اجتماعی میدان آموزش و با اعمال نوعی خشونت نمادین بر طبقه تحت سلطه زمینه های بازتولید اجتماعی را فراهم می آورند و از آنجا که در این رقابت، عاملان اجتماعی مسلط از منابع عام از جمله میدان آموزش به مثابه منابع خاص استفاده کرده اند و با توجه به این که خشونت نمادین موجب هزینه هایی در جامعه می شود، این رقابت را امری ناعادلانه و نظم موجود را سلطه گرانه و نامشروع می داند.

بوردیو به میدان آموزش از رویکرد تضاد و مارکسیستی نگاه می کند و همانند آلتوسر^۱ میدان آموزش را به مثابه میدانی می داند که در راستای حفظ منافع طبقه مسلط و بازتولید وضعیت موجود فعالیت می کند. با توجه به آنکه بوردیو بر اساس رویکرد انتقادی خود درصدد آشکار ساختن، رمزگشایی و تبیین رویدادهای عادی است. (Mohammadpour, ۲۰۱۰: ۴۳۳).

محتوای آموزشی

محتوای آموزشی از مسائل بسیار مهم در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت به شمار می آید که میزان توانمندی، ارزش محوری و فاصله حوزه هدفگذاری و سیاستگذاری آموزشی با حوزه دانشی را به خوبی نمایان می سازد و در جامعه ای که ارزشها در آن از جایگاه ویژه ای برخوردارند محتوای آموزشی از حیث توسعه و تقویت فرهنگی و نهادینه سازی ارزشها از اهمیت فراوانی برخوردار است.

حوزه جامعه شناسی محتوا در مورد علم، دانش و فرهنگ مدارس یا فرهنگ نظام آموزش و پرورش بحث می کند در این حوزه به دو بخش محتوای رسمی یا آشکار و محتوای غیر رسمی یا پنهان نهاد آموزش و پرورش پرداخته

^۱ Louis Pierre Althusser

می شود در محتوای رسمی و ارزش ها و هنجارهای مطرح در کتاب های درسی به خصوص ادبیات فارسی ش اسلامی و تاریخ ارزشها هنجارها و وقایع مورد نظر برنامه ریزان و مسئولان جامعه را اشاعه می دهند توجه می شود محتوای غیر رسمی محتوایی است که مستقیماً اثر نوشتاری ندارد و به صورت غیرمستقیم عرضه می شود تابلوها و تصویر هایی که بر در و دیوار مدارس آویخته شده اند انتخاب نوع کتاب های کتابخانه مدارس (جوان، ۱۳۹۷).

بحث در مورد محتوا و تعیین برنامه درسی مدارس به اندازه تاریخ تحصیل قدمت دارد ملاک در ارزیابی محتوای آموزشی ممانعت نکردن آن برای تأمین مشروع نیازها و در نگاه بالاتر کمک کار بودن در تأمین نیازهاست از آن رو که نیاز بشر به علم آموزی یک نیاز دائمی است راه حل هایی هم که برای آن ارائه می شود باید دائمی و صحیح باشد.

دانش آموزان بسیاری از مطالبی که یاد می گیرند نه تنها برای زمان حال و آینده آنان هیچ کاربردی ندارد بلکه موجب هدر رفتن عمر آنان می شود. ذهن دانش آموزان در طول دوازده سال تحصیلی از مطالبی پر می شود که اگر آنها را فراموش کنند هیچ ضرری نمی بینند و اگر آنها را از یاد نبرند برای آنها کارایی نیز ندارد. آسیب دیگر عدم تناسب محتوای آموزشی با تقسیم بندی ذکر شده با فرهنگ، ویژگی های روانشناختی و روحیات آنان است که شائبه فراگیری از سر اجبار بودن را به ذهن متبادر می نماید. (افتخاری و آرام، ۱۳۹۶)

روش تحقیق

این تحقیق به دلیل آنکه در صدد شناسایی و حل یک مشکل است و از نتایج آن می توان در سیاستگذاری ها و تصمیم گیری های مربوط به حکمرانی توسعه در آموزش و پرورش استفاده نمود از نظر هدف کاربردی محسوب می گردد.

بر این اساس هدف پژوهش حاضر آسیب شناسی نظام آموزش و پرورش در تحقق حکمرانی توسعه بوده است. روش پژوهش در این مقاله، توصیفی و از نوع مرور سیستماتیک بوده و جامعه آماری پژوهش را کلیه مقالات پژوهشی مرتبط با آسیب شناسی نظام آموزش و پرورش ایران در ده سال گذشته تشکیل می دهد. در این پژوهش نمونه گیری به صورت هدفمند پس از طی فرآیند: شناسایی، غربالگری، ارزیابی کیفیت و شامل شدن انجام گردیده و تحلیل نهایی بر یازده مقاله صورت گرفته است که با مطالعه متن کامل مقالات مصادیق دسته بندی شده و جهت اعتبارپذیری یافته ها از تکنیک خودبازبینی محقق استفاده شده است. روش گرد آوری اطلاعات در پژوهش حاضر روش مطالعات کتابخانه ای و اسنادی بوده و ابزار گرد آوری اطلاعات فیش و مصاحبه با صاحب نظران حوزه پژوهش بوده است؛ به گونه ای که ابتدا برای شناسایی کارکردهای مهم و

اساسی نظام آموزش و پرورش در تحقق حکمرانی توسعه به سبب بدیع بودن موضوع با تعداد ۱۵ نفر از صاحب نظران مذکور با ویژگی اشتغال حداقل ۱۵ سال، مدیریت، تدریس و پژوهش در حوزه آموزش و پرورش که با روش گلوله برفی شناسایی شده اند مصاحبه صورت گرفته و کارکردهای اصلی نظام آموزش و پرورش که در ادبیات موجود تا کنون به عنوان کارکردهای آن نظام در ارتباط با حکمرانی توسعه مورد بحث قرار نگرفته شناسایی و پژوهش و یادداشت برداری از مقالات در مورد آنها آغاز گردیده است و تحلیل های آسیب شناسانه در مورد هر کدام از مقولات با ذکر نام هر پژوهشگر در تجزیه و تحلیل داده ها ذکر شده اند.

در پایان پژوهش نیز نتیجه گیری از داده های پژوهش و پیشنهادات کاربردی جهت استفاده سیاستگذاران و مدیران نظام آموزش و پرورش ارائه گردیده است.

تجزیه و تحلیل داده ها

۱- مؤلفه مدیریت آموزشی

در جدول ذیل (جدول شماره ۱) مؤلفه مدیریت آموزشی در آموزش و پرورش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است

جدول شماره (۱)، شاخص های توصیفی مؤلفه های مدیریت آموزشی (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۳)

شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش							
مؤلفه ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین رتبه
عدم انتصاب مدیران بر اساس شایستگی	۱۰۷	۴/۱۶	۰/۵۳	۲/۱۷	۲/۸۳	۵/۰۰	۱۱/۱۱
برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۱۰۷	۴/۱۳	۰/۵۳	۲/۵۰	۲/۵۰	۵/۰۰	۱۰/۷۹
برنامه ریزی نامناسب	۱۰۷	۴/۱۴	۰/۴۲	۲/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰	۱۰/۷۱
ضعف در اجرای فرآیند آموزشی پرورشی	۱۰۷	۴/۲۰	۰/۵۶	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰	۱۰/۳۷
ضعف در مدیریت منابع انسانی	۱۰۷	۴/۱۸	۰/۴۲	۲/۰۸	۲/۹۲	۵/۰۰	۱۰/۲۹
تصمیم گیری نامطلوب	۱۰۷	۴/۱۸	۰/۵۷	۲/۶۷	۲/۳۳	۵/۰۰	۱۰/۱۸
هماهنگی ضعیف	۱۰۷	۴/۲۶	۰/۵۶	۲/۲۵	۲/۷۵	۵/۰۰	۱۰/۱۶
ضعف در رهبری آموزشی	۱۰۷	۴/۳۵	۰/۵۲	۲/۴۳	۲/۵۷	۵/۰۰	۹/۵۸
نظارت نامناسب	۱۰۷	۴/۲۸	۰/۵۳	۱/۸۶	۳/۱۴	۵/۰۰	۹/۴۰
بازدهی اجتماعی نامطلوب	۱۰۷	۴/۲۶	۰/۵۶	۲/۴۰	۲/۶۰	۵/۰۰	۹/۲۴
تأکید بر کمیت گرایی	۱۰۷	۴/۲۵	۰/۷۴	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰	۹/۰۲
نارضایتی معلمان	۱۰۷	۴/۰۸	۰/۶۳	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰	۸/۸۵
دانش آموختگان ضعیف	۱۰۷	۴/۱۲	۰/۵۸	۲/۶۰	۲/۴۰	۵/۰۰	۸/۸۰
ساختار سازمانی نامناسب	۱۰۷	۴/۱۲	۰/۶۰	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰	۸/۷۹
نیروی انسانی ناکارآمد	۱۰۷	۴/۱۵	۰/۶۲	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰	۸/۶۴

۸/۵۰	۵/۰۰	۲/۰۰	۳/۰۰	۰/۶۰	۴/۲۷	۱۰۷	سرمایه گذاری مالی ناکافی
۸/۲۹	۵/۰۰	۲/۵۰	۲/۵۰	۰/۵۳	۴/۱۸	۱۰۷	قوانین و مقررات محدود کننده
۸/۲۷	۵/۰۰	۲/۰۰	۳/۰۰	۰/۶۱	۴/۲۵	۱۰۷	تجهیزات و امکانات ناکافی

در جدول فوق جدول (شماره ۱)، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است؛ میانگین به دست آمده را می‌توان به عنوان حداکثر نمره ای که شرکت‌کنندگان در پژوهش به متغیر مورد نظر داده‌اند تفسیر کرد انحراف معیار نیز که شاخص پراکندگی داده‌ها نسبت به میانگین است هر چقدر بزرگتر باشد نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در تحقیق پاسخ‌های نزدیک به هم نداده‌اند و اتفاق نظر در مورد آن موضوع وجود ندارد عکس این مورد هم برای ارزش‌های پایین انحراف استاندارد صادق است با توجه به میانگین‌های به دست آمده که بالاتر از ۴ هستند می‌توان گفت از نظر پاسخگویان موارد تعیین شده در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می‌باشند. نتایج ردیف (میانگین رتبه) مربوط به مرتب سازی مؤلفه‌ها از بیشترین به کمترین بوده و مؤید این است که مؤلفه ضعف رهبری آموزشی در رتبه نخست قرارداد در حالیکه در نقطه مقابل نارضایتی معلمان کمترین رتبه را به دست آورده است.

این نتیجه نشانگر این است که چنانچه رهبری آموزشی در نظام آموزش و پرورش تقویت و نهادینه گردد بسیاری از آسیب‌های موجود در این نظام مدیریت خواهد شد و برخلاف برخی نظریات که نارضایتی معلمان را از دلایل بروز آسیب‌های جدی در نظام آموزش و پرورش می‌داند معلمان علیرغم مشکلات فراوان و مشاهده تبعیض نسبت به سایر کارکنان دولت و به ویژه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها که از حیث رسالت و وظایف، مشابهت فراوانی با آنها دارند متعهدانه به خدمت می‌پردازند که باید در تحقیقات جداگانه این امر مورد بررسی قرار گیرد.

۲- سرمایه فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران

تولید و گسترش سرمایه فرهنگی یکی از مهمترین کارکردهای آموزش و پرورش است که در جدول ذیل مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره (۲) موانع، عوامل تسهیل گر و سازوکارهای اجرایی پیشنهادی در مؤلفه سرمایه فرهنگی در آموزش و پرورش (بازگلی و

دیگران، ۱۳۹۹)

موانع	عوامل تسهیل گر	سازو کار اجرایی کلان
عدم وجود سازوکارهای نظارتی در انتخاب و به کارگیری مدیران.	بهبود فرهنگ سازمانی در جهت توسعه سرمایه فرهنگی.	تدوین برنامه عملیاتی برای بهبود و توسعه سرمایه فرهنگی.
فقدان سیاستی مشخص در جهت تأثیر برنامه های آموزش ضمن خدمت در ایجاد رهبران فرهنگی.	پرورش مدیران کارآفرین.	تعیین اولویت های برنامه به منظور بهبود و توسعه سرمایه فرهنگی.
در نظر نداشتن پاداش و تشویق مناسب برای	بهبود شایستگیهای اخلاقی مدیران سازمانها.	ارزیابی مستمر مدیران بر اساس شاخص

مدیرانی که به شیوه کارآفرینانه اعمال مدیریت می کنند.		بهبود، توسعه و استفاده از سرمایه فرهنگی.
عدم تخصیص درست منابع در سازمان در مناطق مختلف.	بهبود مسئولیت پذیری اجتماعی مدیران	تشکیل مرکز تخصصی ارتقای سرمایه فرهنگی.
عدم وجود جو سازمانی فرهنگی در نظام آموزش و پرورش معرفی شدند.	توجه به شایسته سالاری جهت انتخاب درست مدیران فرهنگی.	

در جدول فوق جدول شماره (۲) پژوهشگران در شناسایی موانع، تسهیل گرها و سازوکارهای اجرایی برای ایجاد سرمایه فرهنگی در نظام آموزش و پرورش، توجه ویژه ای به نقش مدیریت در آموزش و پرورش داشته و نکته مهم اینکه رهبری فرهنگی و تربیت رهبران فرهنگی به عنوان عاملی مهم در شکل گیری سرمایه فرهنگی دانسته شده است.

۳- سیاست گذاری فرهنگی

در جدول ذیل جدول شماره (۳) مؤلفه سیاستگذاری فرهنگی از مقولات مهم اثر گذار بر شکل گیری نظام آموزشی متناسب با حکمرانی توسعه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

جدول شماره (۳) موانع و راهکارهای سیاستگذاری فرهنگی در آموزش و پرورش، جهانیان، ۱۳۹۱

راهکارها	موانع	
طراحی نظام ارزشیابی از طرح ها و برنامه ها.	کاهش سطح خلاقیت در مدیران به سبب تفوق روز مرگی.	ضعف توان کارشناسی در آموزش و پرورش به سبب غلبه رویکردهای سیاسی.
افزایش تعامل با مراکز پژوهشی.	کاهش توان کارشناسی به سبب فقدان ارتباط با مراکز پژوهشی.	ضعف پشتوانه کارشناسی برنامه ها و ناتوانی در برخورداری از نخبگان.
طراحی برنامه استراتژیک آموزش و پرورش.	عدم توفیق برنامه ها به سبب عدم انطباق با واقعیت های موجود و منابع مالی.	ناتوانی نظام تصمیم گیری کلان آموزش و پرورش در استفاده از همه ظرفیتهای موجود در آموزش و پرورش.
رشد اصلاح و تقویت نظام آماری.	فقدان رویکرد جامع در ارائه اطلاعات و آمار.	ناسازگاری برنامه ها و خط مشی های آموزش و پرورش.
ایجاد افزایش تعامل بین سطوح سیاست گذاری و اجرایی و واحدهای مختلف با یکدیگر.	فقدان تفاهم بین سیاست گذاران و مجریان.	ضعف جدی در سیستم هدف گذاری، برنامه ریزی و بی اثر شدن برنامه ها.
طراحی نظام انتصابات و شایسته گزینی.	عدم تخصیص بهینه منابع.	ضعف در شناسایی افراد توانمند و شایسته و توسعه شایسته سالاری.
	بی اثر شدن فرآیند برنامه ریزی به دلیل اتخاذ تصمیمهای موازی مغایر یا ناسازگار با برنامه	تداوم قانون گریزی و عدم التزام به برنامه ها و مقررات مصوب.

ها و قوانین.	
تفوق نسبی فضای روزمرگی در وزارت آموزش و پرورش	درگیر شدن مدیران و کارشناسان در امور تکراری و جزئی

۴- عدالت آموزشی

همانگونه که در مبانی نظری تحقیق ذکر شد عدالت آموزشی در زیر مجموعه اهداف نظام جمهوری اسلامی در عدالت گستری، از اهمیت ویژه ای برخوردار است که در جدول شماره (۴) مورد تحلیل قرار گرفته است.

جدول شماره (۴) تجزیه و تحلیل عدالت آموزشی با شاخص برتر کنکور، مکاری، (۱۳۹۸)

وضعیت قبولی کنکور در سال ۱۳۹۸	بیش از ۷۰ درصد رتبه های برتر کنکور در رشته های ریاضی، تجربی و انسانی از مدارس سمپاد هستند.	سهم مدارس غیر انتفاعی در قبولی کنکور ۱۴ درصد و نمونه دولتی ها ۱۳ درصد است.
	۹۱ درصد نفرات برتر شهرستانی در مدارس سمپاد درس خوانده اند.	تنها ۹ درصد دانش آموزان شهرستانی در مدارس غیر انتفاعی و دولتی تحصیل کرده اند
	۶۶ درصد دانش آموزان تهرانی که جزو نفرات برتر کنکور هستند در مدارس غیر انتفاعی و نمونه دولتی درس خوانده اند	۳۳ درصد دانش آموزان تهرانی قبولی کنکور تحصیل کرده مدارس سمپاد هستند.

در جدول فوق (جدول شماره ۴) مؤلفه عدالت آموزشی با بررسی شاخص قبولی کنکور در سال ۱۳۹۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و نتایج این تحقیق مؤید این آسیب است که مدارس سمپاد، غیر انتفاعی و نمونه دولتی که از امکانات بیشتری نسبت به مدارس عادی و دولتی برخوردارند به ترتیب به عنوان تنها مراکز پرورش قبول شدگان کنکور در رشته های برتر محسوب می گردند و عملاً دانش آموزان روستایی و دانش آموزان مستعدی که از امکانات و توانایی اقتصادی محدودی برخوردارند از دستیابی به این مدارس و بالتبع قبولی در رشته های مهم محروم شده اند؛ امری که در تعارض جدی با اهداف و آرمانهای نظام جمهوری اسلامی در تحقق عدالت آموزشی قرار دارد.

۵- ساختار نظام آموزش و پرورش

در جدول شماره (۵) ساختار نظام آموزش و پرورش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است؛ شایان ذکر است که مطالعه ارائه شده نتایج طرح بررسی نظام اداری و تشکیلات وزارت آموزش و پرورش، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، بوده است.

جدول شماره (۵) نتایج تجزیه و تحلیل نظام اداری و تشکیلات آموزش و پرورش، سنجرى و نادری، (۱۳۸۳)

تجزیه و تحلیل نظام اداری و تشکیلات آموزش و پرورش	شکل گیری مبنای سازماندهی تشکیلات ستادی بر اساس وظیفه و مشتری.	عدم تفویض اختیار به واحدهای تابعه توسط حوزه مرکزی.
	پایین بودن سطح نظارت بر اجرای فرآیندها.	تراکم حوزه های ستادی به دلیل ساختار نامتناسبی طرح ریزی.
	فقدان سیستم برنامه ریزی منابع انسانی.	فاصله سلسله مراتب از هسته عملیاتی (مدارس) تا مدیریت عالی.
	موازی کاری حوزه های ستادی.	افزایش مکاتبات اداری و صدور بخشنامه ها به سبب توازی و تراکم ساختاری.

همانگونه که در جدول فوق (جدول شماره ۵) مشاهده می گردد فقدان برنامه ریزی و تقسیم کار از موانع جدی ساختاری در نظام آموزش و پرورش محسوب می گردند.

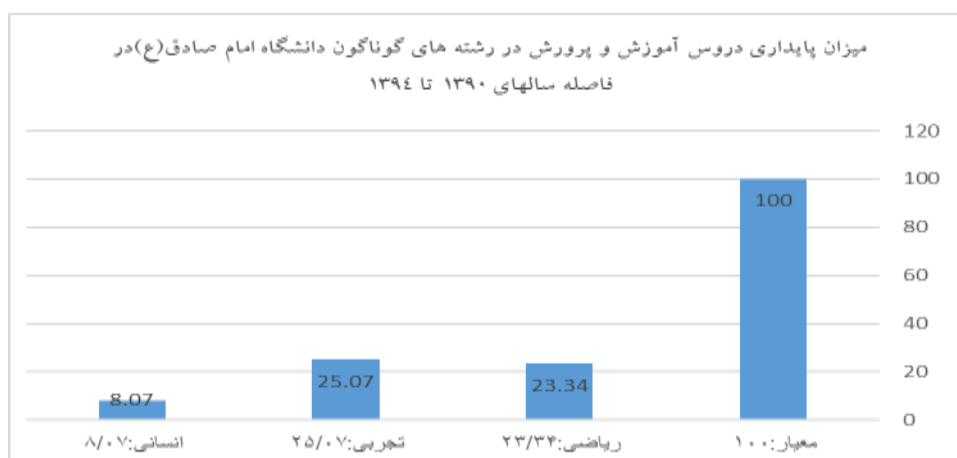
۶- محتوای آموزشی

در جدول ذیل محتوای آموزشی تا ابتدای متوسطه دوم مورد بررسی قرار گرفته است؛ شایان ذکر است که پژوهشگر مطالعات خود را بر اساس مقاطع ابتدایی و راهنمایی (مقطع بندی گذشته) انجام داده که در تقسیم بندی کنونی همزمان با مقطع متوسطه دوم قرار می گیرد و با تغییر بسیار اندک در تعداد و محتوای دروس قابل پذیرش است. جدول شماره (۶-۱) جدول تجزیه و تحلیلی محتوای آموزشی در نظام آموزش و پرورش، افتخاری و آرام، (۱۳۹۶)

موضوع درس	مجموع ساعات تا اول دبیرستان
علوم تجربی	۳۳ (معادل ۹۹۰ ساعت)
ریاضی	۴۲ (معادل ۱۲۶۰ ساعت)
قرآن و تعلیمات دینی	۴۳ (معادل ۱۲۹۰ ساعت)
علوم اجتماعی	۳۳ (معادل ۹۹۰ ساعت)
دروس ابزاری	عربی: ۸ (معادل ۲۴۰ ساعت)
	زبان انگلیسی: ۹ (معادل ۲۷۰ ساعت)
	ادبیات فارسی: ۶۵ (معادل ۱۹۵۰ ساعت)

همانگونه که مشاهده می گردد یک دانش آموز تا پایه دهم، ۳۳ واحد علوم تجربی و ۴۲ واحد ریاضی می خواند که در مجموع ۷۵ واحد معادل ۲۲۵۰ ساعت است اما دروس قرآن و تعلیمات دینی تنها ۴۳ واحد (معادل ۱۲۹۰ ساعت) را به خود اختصاص داده است که این جدول صبغه غالب علوم تجربی و ریاضی را نشان می دهد. چرا که در نظام آموزش و پرورش و افکار عمومی در توافقی نانوشته دو رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی رشته های مطلوب و نخبه پرور تلقی می شوند و بهترین استعدادها سراغ علوم انسانی نمی روند.

نمودار شماره (۱) میزان پایداری دروس آموزش و پرورش در رشته های دانشگاه امام صادق (ع)، افتخاری و آرام، (۱۳۹۶)



همانگونه که در نمودار فوق (نمودار شماره ۱) مشاهده می گردد به ترتیب دروس رشته های علوم انسانی، تجربی و

ریاضی از ضریب پایداری اندکی برخوردارند؛ به گونه ای که رشته ریاضی که بالاترین میزان پایداری را دارا بوده تنها ۲۳ درصد پایداری مطالب آن بوده است این نکته نشانگر این است که دروس ذکر شده به ترتیب و به ویژه دروس علوم انسانی به سبب حفظی یا جذاب نبودن محتوا در ذهن دانش آموزان از پایداری لازم برخوردار نیستند. همچنین در پژوهشی که توسط مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی صورت گرفته است مهمترین آسیب های محتوایی در محتواهای تولید شده آموزش و پرورش در حوزه ارزشها موارد ذیل دانسته شده است.

جدول شماره (۶-۲) آسیب های محتواهای آموزش و پرورش در حوزه ارزشها، مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی، (۱۳۹۵)

آسیب های محتواهای آموزش و پرورش در حوزه ارزشها	تعیین هدف بدون نیاز سنجی	طرح ارزشها به صورت سلیقه ای
	فقدان هماهنگی لازم بین اهداف کلی و اهداف و محتوای دروس مختلف	عدم تناسب و هماهنگی بین اهداف کلی نظام و اهداف دوره های مختلف تحصیلی
	عدم تناسب و هماهنگی بین اهداف کلی نظام و اهداف طراحی دروس	فقدان انسجام بین طرح مسائل فرهنگی و ارزشی در درون هر درس
	تنوع و اختلاف بین ارزشهای دروس در یک کتاب	نگاه ناهمسو و تجزیه ای به تربیت در محتوای کتب
	فقدان همسویی بین ارزشهای مطرح در کتب درسی و سیاستهای ابلاغی شورای عالی انقلاب فرهنگی	افراط در توسعه فناوری در مدارس و غفلت از ارزشهای فرهنگی
	ناتوانی در تعیین مرز ارزشهای ملی و دینی	

همانگونه که در جدول فوق جدول شماره (۷) مشاهده می گردد وضعیت محتواهای تولید شده در وزارت آموزش و پرورش در حوزه ارزشی آسیب های فراوانی دارد و با رویکرد ارزشی حاکم بر نظام جمهوری اسلامی که ضرورتا باید در آموزش و پرورش ارجایی و عملیاتی شود هم خوانی ندارد.

در پژوهشی دیگر تحت عنوان « مروری بر مهمترین مسائل آموزش و پرورش ایران در دهه اخیر » به موضوع محتوای آموزشی پرداخته شده و موارد ذیل احصا گردیده است.

جدول شماره (۳-۶) احصاء آسیب های محتواهای تولید شده در وزارت آموزش و پرورش

آسیب های محتواهای تولید شده در وزارت آموزش و پرورش	ناکافی و ناکارآمد بودن متخصصان تألیف و تدوین کتب درسی.	تأکید بیشتر بر منابع علمی تا منابع انسانی در تدوین کتب.
	کم توجهی به فرهنگ و فرهنگ سازی.	کم توجهی به علوم انسانی به عنوان ریشه های خوب زیستن.
	سردرگمی و نابسامانی تئوریک.	فقدان یک نظریه تربیتی منسجم.
	ناتوانی در تعیین مسائل مربوط به ارزشها، جهان بینی و ایدئولوژی و تعیین نسبت آن با علم و تکنولوژی.	

نتیجه گیری

نتایج پژوهش های انجام شده و تحلیل های صورت گرفته نشانگر این نکته است که آموزش و پرورش در کارکردهای ویژه خود به عنوان ساختاری زیر بنایی و مرکز تربیت و جامعه پذیری و درونی سازی ارزشها و به عنوان کانون شناسایی و فعال سازی قابلیت ها و استعداد های آینده سازان کشور به آسیب های عمیقی گرفتار شده است که نه تنها آن را از جایگاه آرمانی آن در یک نظام پویا و تحول خواه تنزل داده بلکه مهمترین انتظاری که از آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین ساختارهای مقوم حکمرانی توسعه در نظام جمهوری اسلامی ایران وجود دارد با وضعیت کنونی قابل تحقق نیست و آموزش و پرورش فاصله فراوانی با ساختار پیشران حکمرانی توسعه دارد.

البته ظرفیت های گسترده آموزش و پرورش به ویژه منابع انسانی کار آمد و خلاق که متأسفانه در همه ادوار مدیریتی ناشناخته و بلا استفاده مانده و چه بسا به بی انگیزگی و فاصله گرفتن از این ساختار ناچار شده اند در کنار توانمندی های گسترده در حوزه های فناوری، کالبدی البته مشروط به بازشناسی اهداف و سیاست گذاری هوشمندانه و... می تواند در مدت زمانی اندک آموزش و پرورش را در تراز سازمانی اثر گذار بر توسعه حکمرانی فرهنگی قرار دهد.

پیشهادات

- ۱- توسعه روش های فعال در یاد دهی و حرکت در جهت دانش آموز محوری از طریق آموزشهای مستمر کاربردی.
- ۲- سازمان دهی محتواهای آموزشی مبتنی بر اجرای روش های فعال در آموزش، ارزش های اسلامی و ملی.
- ۳- تدارک امکانات لازم در مدارس و ارزیابی معلمان بر اساس کاربرد روش های فعال و استفاده از فناوری.
- ۴- بررسی و شناسایی موانع تحقق عدالت آموزشی.
- ۵- توجه به همراهی و توأم بودن آموزش و پرورش.
- ۶- توجه به فعال کردن ویژگی های پرسشگری، خرد گرایی و فعال بودن دانش آموزان با توجه به فناوری های نوین آموزشی.
- ۷- سیستم جذب و گزینش نیروی انسانی با تأکید بیشتر بر معیارهای علمی و شایستگی برای جذب افراد مستعد و شایسته بازننگری و فراهم گردد.
- ۸- ارتقاء توانایی ها و مهارت های مدیران برای تصمیم گیری مبتنی بر علم و منطق.
- ۹- استقرار نظام نظارت مستمر و پایش مداوم واحدهای آموزشی و مدیریت.
- ۱۰- مهندسی مجدد ساختار و اصلاح ساختار سازمانی مبتنی بر کوچک سازی ستادی و صفی، حذف رویه های موازی و زاید، تمرکز زدایی، استقلال، خود گردانی و تفویض اختیارات بیشتر به مدارس.
- ۱۱- تدابیر لازم در خصوص رفع مشکلات معیشتی و رفاهی معلمان از مسیر رهبری سازمانی، ایجاد سیستم انگیزشی قوی، مشارکت و توانمند سازی اندیشیده شود.
- ۱۲- توجه ویژه به استانداردهای آموزشی در فضا سازی، تدوین محتوا، هوشمند سازی، تقویت روحیه خلاقیت و پرسشگری و مسئولیت پذیری در دانش آموزان.
- ۱۳- توجه به نقش بنیادی آموزش و پرورش در تولید و توسعه سرمایه فرهنگی و طراحی نظام سیاستگذاری فرهنگی در آموزش و پرورش.

منابع و مأخذ

- [۱]. امام خمینی، (1385)، صحیفه امام، ۲۲ جلدی، چاپ چهارم، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، چاپ و نشر عروج.
- [۲]. مقام معظم رهبری، بیانات در دیدار مسئولان و کارگزاران نظام جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸/۱۱/۰۹.
- [۳]. مقام معظم رهبری، سخنرانی در اجتماع زائران مشهد مقدس ۱۳۸۸/۱/۱.
- [۴]. ابراهیم لبادی، حسین (خرداد و تیرماه ۱۳۹۱)، آینده آموزش و آموزش آینده، یادگیری در ورای مدرسه و دانشگاه، فارابی دو ماهنامه داخلی جشنواره بین المللی فارابی، شماره بیست و هفتم، صص: ۲۵-۳۰.
- [۵]. ازغندی، علیرضا (۱۳۸۹)، درآمدی بر جامعه شناسی سیاسی ایران، چاپ دوم، تهران، نشر قوس.
- [۶]. اشترینان، کیومرث (۱۳۸۱)، روش سیاستگذاری فرهنگی، تهران، کتاب آشنا.
- [۷]. افتخاری، اصغر، آرام، محمد رضا (تیرماه ۱۳۹۶)، آسیب شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راهکارها، اسلام و پژوهش های تربیتی، سال نهم، شماره اول، پیاپی ۱۷، صص ۷۱-۹۲.
- [۸]. بازگلی، حمید رضا، صفری، محمود، ایمانی، محمد تقی (زمستان ۱۳۹۹)، طراحی الگوی توسعه سرمایه فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران، مطالعات توسعه اجتماعی ایران، سال سیزدهم، شماره اول، صص ۱۱۲-۸۹.
- [۹]. بوردیو، پی یر (۱۹۸۳)، شکل های سرمایه در سرمایه اجتماعی، اعتماد، دموکراسی و توسعه، ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان، تهران، نشر شیرازه.
- [۱۰]. جمشیدی، محمدحسین. (۱۳۷۷)، اندیشه سیاسی شهید رابع امام سید محمدباقر صدر، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه.
- [۱۱]. جمشیدی، محمد حسین و ایران نژاد، ابراهیم (زمستان ۱۳۸۹)، مقدمه ای بر تبیین عدالت اجتماعی در اندیشه امام خمینی (س) پژوهشنامه متین، دوره ۱۲، شماره ۴۹ - شماره پیاپی ۴۹، صص ۳۸-۱۵.
- [۱۲]. جوان، رضا (بهار ۱۳۹۷)، جامعه شناسی آموزش و پرورش، رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره بیستم، شماره ۳، صص ۱۲۳-۹۸.
- [۱۳]. جهانیان، رمضان (اردیبهشت ۱۳۹۱)، بررسی و تحلیل سیاستهای توسعه ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر، www.sid.ir
- [۱۴]. جوینت، پت و ملکم، وارنر (۱۳۸۵)، مدیریت در عرصه فرهنگ ها مباحث و دیدگاه ها، ترجمه: محمد تقی، نوروزی، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.

- [۱۵]. حبیبی، محمد (۱۳۷۹)، خصایص مدیران فرهنگی، تهران، مؤسسه فرهنگی انتشارات تبیان.
- [۱۶]. حسینی نسب داوود و علی اقدم اصغر (۱۳۷۵)، فرهنگ تعلیم و تربیت، تبریز، چاپ احرار.
- [۱۷]. ذکایی، سعید، محمد شفیعی، سمیه سادات (پاییز ۱۳۸۹)، کالبد شکافی سیاستگذاری فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، شماره ۲۰، صص ۷۷-۱۲۰.
- [۱۸]. رضاییان، علی (۱۳۸۸)، مبانی سازمان و مدیریت، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- [۱۹]. زنجانی زاده، هما (تابستان ۱۳۸۳)، مقدمه ای بر جامعه شناسی پیر بوردیو، مجله علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، سال اول، شماره ۲، صص ۲۳-۳۹.
- [۲۰]. ساعتچی، محمود (۱۳۹۰)، روانشناسی بهره وری راهبردی (ویراست سوم)، تهران، نشر ویرایش.
- [۲۱]. سنجر، احمد رضا (دی ماه ۱۳۸۳)، تحلیل روند تحولات ساختاری تشکیلات نظام آموزش و پرورش ایران (با تاکید بر حوزه مرکزی ستادی)، پژوهشکده تعلیم و تربیت، صص ۵۸-۸۴.
- [۲۲]. سورانی آزاده، سپهری نهاد فریبا (مرداد ۱۳۹۴)، مدیریت دانش و نقش آن در نوآوری در سازمان های پویا، کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در مدیریت و مهندسی صنایع.
- [۲۳]. شاین، ادگار (۱۳۸۳)، مدیریت فرهنگ سازمانی و رهبری، ترجمه برزوفرهی بوزجانی و شمس‌للدین نوری‌نجفی، چاپ اول. تهران، سیمای جوان.
- [۲۴]. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات سمت.
- [۲۵]. شورایعالی انقلاب فرهنگی (زمستان ۱۳۹۳)، آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و ارائه راهکارهای مطلوب.
- [۲۶]. علاقه‌بند، علی (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، کتابخانه فروردین.
- [۲۷]. کرهانی، مجید، باسنا، مهدی (بهار ۱۳۸۸)، نقش حکمرانی خوب در بهبود کارکرد هزینه‌های دولت: مطالعه موردی بخش بهداشت و آموزش کشورهای اسلامی، تحقیقات اقتصادی، صص ۱۰۹-۱۳۰.
- [۲۸]. گولد جولوس و کولب، ویلیام (۱۳۸۶)، فرهنگ علوم اجتماعی، ترجمه باقر پرهام، تهران، انتشارات مازیار.
- [۲۹]. لهسایی زاده، عبدالعلی (۱۳۷۸)، جامعه شناسی توسعه، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.
- [۳۰]. وحید، مجید (پاییز ۱۳۸۶)، بحثی در سیاستگذاری فرهنگی، فصلنامه سیاست، دوره ۳۷، شماره ۳، صص ۲۸۷-۳۰۶.
- [۳۱]. محمودی بختیاری، علیقلی (۱۳۶۸)، زمینه فرهنگ و تمدن ایران، چاپ چهارم، تهران، پازنگ.

- [۳۲]. مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی، نقد و بررسی آموزش ارزشها در برنامه های درسی، ۱۳۹۵
- [۳۳]. مطهری، مرتضی (۱۳۷۲)، پیرامون انقلاب اسلامی، تهران، نشر صدرا.
- [۳۴]. مکارمی، مهدی (مردادماه ۱۳۹۸)، مدرسه و بازتولید نابرابری در جامعه ایرانی، صدای معلم،
- [۳۵]. www.sedayemoallem.ir
- [۳۶]. مقتدایی، مرتضی و ازغندی، علیرضا (بهار ۱۳۹۵)، آسیب شناسی سیاستگذاری فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، دوره ۱۲، شماره ۳۴، صفحه ۲۶-۷
- [۳۷]. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۳)، تحلیل تطبیقی بازدهی اقتصادی سرمایه انسانی در بازار کار آموزش و پرورش ایران، تهران، انتشارات سرفراز.
- [۳۸]. نلر، جورج (۱۳۸۸) انسان شناسی تربیتی، ترجمه محمد رضا آهن چیان، و یحیی قائدی، تهران، انتشارات آبیژ.
- [۳۹]. نیکو نسبتهی، علی (زمستان ۱۳۹۰)، حکمرانی و توسعه، فصلنامه علمی پژوهشی برنامه ریزی و بودجه سال شانزدهم شماره ۱۴، ص ۵۷-۲۵
- [40]. Mohammadpour, A. (۲۰۱۰). Method for Method, on structure of knowledge in humanities .
- [41]. Tehran: Jameshenasan. (In Persian)
- [42]. Bonnewitz, P. (۲۰۱۱). Premeres Lecons sur la Sociology de Pierre Bourdieu. (J. Jahangiri & H. Poorsafir, Trans.). Tehran: Agah. (In Persian)
- [43]. jenkins, R. (۲۰۰۷). Pierre Bourdieu. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Nay. (In Persian)
- [44]. Bourdieu, P. (۲۰۱۵). Sociology in questions. (P. Eizady, Trans.). Tehran: Nasle aftar. (In Persian)
- [45]. Phillips, R. & Shockley, G. (۲۰۱۰). Linking Cultural Capital Conceptions to Asset-Based Community .
- [46]. Bocock, Robert and Kenneth Thompson (1995) Social and Cultural Forms of Modernity, Blackwell publisher Ltd. UK.
- [47]. Gri ndle, Merilee. (2010). Good Governance: The Inflation of an Idea. Harvard Kennedy School. Research Working Paper Series. RWP10023.
- [48]. Eva ns, Peter. (2004). Development as Institutional Change: The Pitfalls of Monocropping and the Potentials of Deliberation. Studies in Comparative International Development.