



جمهوری اسلامی ایران
وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی
معاونت رفاه اجتماعی

تحلیل سیاست‌گذاری آموزش در ایران با تأکید بر عدالت آموزشی

۱۴۶

تهیه شده در
وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی
معاونت رفاه اجتماعی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جمهوری اسلامی ایران
وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی
معاونت رفاه اجتماعی

تحلیل سیاست‌گذاری آموزش در ایران با تأکید بر عدالت آموزشی

تحلیل سیاست‌گذاری آموزش در ایران

معاونت رفاه اجتماعی

پژوهشگران: فاطمه مقدسی و جلال کریمیان

سایر همکاران: محمدباقر امتی، شاهین فاطمی

ناظر علمی: رضا امیدی

واژگان کلیدی: فقر آموزشی - عدالت آموزشی - نابرابری - سواد - یادگیری - سیاست‌گذاری آموزش

تاریخ اجرای پژوهش: بهار ۱۳۹۸

تاریخ انتشار: ۱۳۹۹/۳/۳

تمام حقوق اثر برای وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی محفوظ است.

نشانی: خیابان آزادی، وزارت کار و رفاه اجتماعی، معاونت رفاه اجتماعی، دفتر مطالعات رفاه اجتماعی

تلفن: ۶۴۴۹۲۸۴۳ فاکس: ۶۴۴۹۲۶۳۷

فهرست مطالب

۵	خلاصه مدیریتی
۷	بخش یک: توصیف وضع موجود نابرابری آموزش در ایران
۸	مقدمه
۱۰	تعاریف از نابرابری آموزش
۱۰	شاخص‌های نابرابری آموزش در پایگاه‌های داده جهانی
۱۳	تعریف این پژوهش از شاخص‌های نابرابری آموزش
۱۵	پیشینه تاریخی ویافته‌های کنونی نابرابری آموزش در ایران
۱۵	شاخص‌های نابرابری در منابع ورودی آموزشی
۱۶	شاخص نابرابری در سواد
۲۱	شاخص‌های نابرابری در دسترسی به آموزش
۳۲	شاخص‌های نابرابری در ماندگاری یا ادامه تحصیل
۴۵	شاخص‌های نابرابری در خروجی‌های یادگیری
۴۷	تأثیر شکاف جنسیتی در نتایج آزمون پرلز
۵۸	نتیجه‌گیری از یافته‌های نابرابری در خروجی‌های یادگیری
۶۰	نتیجه‌گیری و پیشنهادات
۶۱	بخش دو: تحلیل کنشگران سیاست‌های خصوصی سازی آموزش
۶۲	مقدمه
۶۳	فصل یک: چهارچوب مسئله خصوصی سازی آموزش در ایران
۶۳	تعریف مفهوم خصوصی سازی آموزش
۶۳	گونه‌های سیاست‌های خصوصی سازی در ایران
۶۹	فصل دو: تحلیل روند خصوصی سازی آموزش در ایران
۷۰	تحلیل شاخص‌های کمی
۷۱	مقایسه نسبت تغییرات نرخ رشد بودجه آموزش و پرورش با نرخ رشد جمعیت دانش آموزی
۷۲	مقایسه نسبت رشد مدارس دولتی و غیردولتی
۷۴	مقایسه نسبت رشد دانش آموزان دولتی به غیردولتی
۷۷	بخش سه: تحلیلی بر سیاست خصوصی سازی خدمات آموزشی
۷۸	مقدمه
۷۸	ادبیات نظری و تجارب جهانی
۸۷	خرید خدمات آموزشی در ایران
۱۰۱	فصل چهار: تحلیلی بر سیاست واگذاری املاک در آموزش و پرورش
۱۰۲	مبنای نظری و پیشینه
۱۰۲	پیشینه قانونی واگذاری املاک آموزش و پرورش در ایران
۱۰۵	پیشینه اجرایی واگذاری املاک آموزش و پرورش
۱۰۷	طرح تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش
۱۱۱	تحلیل و بررسی
۱۱۳	نتیجه‌گیری
۱۱۵	منابع

امروزه در دنیا یک اجماع نظری وجود دارد مبنی بر این که آموزش و سلامت از مؤلفه‌های اصلی خوداتکایی و خودشکوفایی انسان هستند. در بین پژوهشگران و نظریه‌پردازان علوم اجتماعی، آموزش یکی از مؤلفه‌های اصلی تحرک اجتماعی و طبقاتی و از ابزارهای مهم تحقق عدالت اجتماعی شناخته می‌شود. علاوه بر این، مدرسه به‌عنوان یک نهاد مهم اجتماعی از عرصه‌های مهم شکل‌گیری و تقویت پیوندهای اجتماعی و ارتقای سطح همبستگی اجتماعی است. از این رو، سرمایه‌گذاری در حوزه آموزش از مهم‌ترین اولویت‌های دولت‌ها برای مقابله با نابرابری معرفی دانسته می‌شود. آموزش و نهادهای آموزشی باید ابزاری برای افزایش برابری‌های اجتماعی، قومیتی، جنسیتی و مذهبی و زمینه‌ساز ادغام اجتماعی افراد باشد.

«تأمین آموزش و پرورش رایگان برای همه» در اصول ۳ و ۳۰ قانون اساسی تصریح شده و در اصل ۴۳ قانون اساسی نیز آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی تعیین شده و تأمین آن از الزامات تأمین استقلال اقتصادی جامعه و ریشه‌کن کردن فقر و محرومیت و برآوردن نیازهای انسانی در مسیر رشد تشخیص داده شده است. در دهه اول بعد از انقلاب، آموزش و پرورش رایگان تا حد زیادی تحقق یافت. این سیاست در کنار انواعی از نهادهای آموزشی اجتماعی موجب شد تا بسیاری از شاخص‌های اجتماعی رشد قابل توجهی داشته باشد. در این دوره، به‌رغم شرایط جنگی و کاهش ۵۰ درصدی تولید ناخالص داخلی، هزینه‌کرد خدمات عمومی تغییری نکرد، به نحوی که در سال ۱۳۶۰ بیش از ۷۱ درصد تولید ناخالص داخلی کشور صرف آموزش و پرورش شد و این میزان بالاترین میزان اختصاص بودجه پس از انقلاب است، اما پس از جنگ، تأمین آموزش رایگان به تدریج با چالش مواجه شد.

ایده واگذاری خدمات آموزش به بخش خصوصی که در چارچوب قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی و در راستای سیاست کلی کوچک‌سازی دولت از اواخر دهه ۱۳۶۰ در دستور کار قرار گرفت، به تدریج در سیاست‌گذاری‌های آموزش عمومی کشور محوریت یافت تا جایی که از اولین برنامه توسعه، «نسبت دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی به کل دانش‌آموزان» به‌عنوان یکی از شاخص‌های توسعه‌یافتگی بخش آموزش عمومی مدنظر قرار گرفت و در راستای تحقق افزایش سهم غیرانتفاعی‌ها انواعی از نهادهای آموزشی و مقررات‌گذاری‌ها صورت گرفت و این روند تا به امروز تداوم داشته است. فرسایش همبستگی اجتماعی، طبقاتی شدن دسترسی به فرصت‌های آموزشی، افزایش شدید پرداخت از جیب مردم در حوزه آموزش، دگردیسی مدرسه به بنگاه اقتصادی، تبدیل مدرسه به ابزار تمایز طبقاتی و گسترش فساد ناشی از تعارض منافع در نظام آموزشی از اصلی‌ترین پیامدهایی است که این روند در پی داشته است. وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی در راستای مأموریت‌های مصرح در قانون ساختار نظام جامع رفاه و تأمین اجتماعی در زمینه مقابله با فقر و نابرابری، در سال‌های اخیر با همکاری دستگاه‌های اجرایی و پژوهشگران دانشگاهی گزارش‌هایی را پیرامون مسئله نابرابری در حوزه‌های مختلف از جمله آموزش عمومی تدوین کرده است. رویکرد این گزارش‌ها به استناد ماده ۸ قانون ساختار نظام جامع رفاه و تأمین اجتماعی، تحلیل روند سیاست‌های طی شده در حوزه‌های مختلف است که نتیجه آن‌ها افزایش نابرابری و فرصت‌زدایی از گروه‌های اجتماعی بوده است.

این گزارش بخشی از یافته‌های پژوهش «نابرابری در حوزه آموزش عمومی» است که سال‌های ۹۷-۱۳۹۶ در معاونت رفاه اجتماعی انجام شده است. گزارش در دو بخش تنظیم شده است. در بخش اول ابتدا به اختصار شاخص‌های سنجش نابرابری توضیح داده می‌شود و سپس روند این شاخص‌ها در ایران بررسی می‌شود. در این گزارش، بر مبنای مروری جامع بر پایگاه‌های داده داخلی و خارجی و نیز محاسبه برخی شاخص‌های جدید، وضعیت نابرابری آموزش در ایران بررسی شده و از میان ابعاد نابرابری آموزشی، عمدتاً نابرابری‌های ناشی از شکاف‌های سکونتی (شهری/روستایی و منطقه‌ای) و در مواردی نابرابری‌های ناشی از وضعیت اقتصادی اجتماعی مدنظر قرار گرفته است که در پنج سطح: ۱- نابرابری در منابع؛ ۲- نابرابری در سواد؛ ۳- نابرابری در دسترسی؛ ۴- نابرابری در ماندگاری و ۵- نابرابری در خروجی‌های یادگیری به آن‌ها پرداخته شده است. بخش دوم گزارش نیز به روند گسترش بخش خصوصی و گونه‌های مختلف خصوصی‌سازی آموزش به‌عنوان یکی از سازوکارهای طبقاتی شدن آموزش عمومی اختصاص دارد.

بخش یک:



توصیف وضع موجود
نابرابری آموزش در ایران

مقدمه

کمتر از یک قرن از عمر تعیین شاخص‌های کمی برای سنجش توسعه یافتگی در جهان می‌گذرد. این شاخص‌ها برای مدت‌های مدیدی توسعه یافتگی را به شکلی ثابت، یکسان‌سازی شده، عینی و کمیت محور تعریف کردند. شاخص‌هایی نظیر رشد اقتصادی، درآمد سرانه، نرخ تولید ناخالص ملی یا داخلی و میزان زیرساخت‌های فنی در این دوره بسیار مورد توجه قرار گرفتند. اما چندی نگذشت که صاحب‌نظران علوم اجتماعی بر این دریافت از توسعه شوریدند و درکی متفاوت از بهبود زندگی انسان‌ها ارائه کردند. این رویکرد تحت عنوان «توسعه انسانی» مطرح شد و ذیل آن تمام نظریات توسعه که برخلاف دوره قبل، غایت‌شان انسان بود، قرار گرفتند.

رویکرد «توسعه انسانی» به درک بسیار متفاوتی از مفاهیم و اهداف توسعه دست یافته بود. اما این رویکرد خود مقدمه‌ای شد تا اندیشمندان به ابعاد مختلف توسعه نیز توجه کنند. در سال ۱۹۹۰، اولین گزارش رسمی شاخص توسعه انسانی (HDI) از سوی سازمان ملل منتشر شد. در این گزارش بر این امر تأکید شد که انسان‌ها ثروت واقعی و اصلی هر ملتی هستند و هدف از فرآیند «توسعه»، ایجاد شرایطی است که انسان‌ها از عمر طولانی و باکیفیت و زندگی سالم و سازنده‌ای در آن بهره‌مند شوند. همچنین از سال ۱۹۹۵ پس از اجلاس کنه‌هاگ مفاهیمی نظیر «توسعه اجتماعی» و «توسعه فرهنگی» نیز مطرح شدند. این رویکردها هرچند هسته اصلی مشترکی داشتند و عمدتاً متأثر از نظریات توسعه انسانی بودند اما گام‌هایی فراتر از سلف نظری خود برداشتند. از نظر آن‌ها موضوع مورد مطالعه‌شان (توسعه جوامع انسانی) برخلاف رویکرد فن محور و کمی‌گرا، نه تنها صورت ثابت و یکسانی ندارد بلکه در قالب‌های مختلفی خود را نشان می‌دهد. همچنین آن‌ها با جدیت تمام با نگاه ابزاری به انسان مخالفت کردند و امر توسعه را در راستای انسان و در غایت برای انسان معرفی کردند.

از آن پس توسعه انسانی تعاریف انسان محورتری یافت. امروزه گزارش‌های توسعه انسانی سازمان ملل برای ارزیابی سطح توسعه یافتگی کشورها مبنای قدرت انتخاب انسان‌ها قرار می‌دهد. برای رسیدن به قدرت انتخاب بیشتر برای انسان‌ها نیز، شرایط محیطی باید به گونه‌ای باشد که برابری منصفانه فرصت‌ها را ایجاد کند تا قابلیت‌های هر فرد بتواند به کارکرد منجر شود. این شاخص توسعه انسانی، خود از سه مؤلفه تشکیل می‌شود: نخست برخورداری انسان‌ها از عمر طولانی و سلامت فیزیکی، دوم توان دانش و معرفت‌اندوزی، و سوم توان دسترسی به منابع و امکانات برای برخورداری از سطح مناسب زندگی. مفروض اساسی این بود که با این نوع سنجش، اولاً ابعاد گوناگون توسعه انسانی تأمین می‌شود و ثانیاً در چنین رویکردی، به انسان همزمان به صورت «ابزار» و «هدف» فرآیند توسعه نگریسته می‌شود. همچنین بررسی این رویکرد در توسعه انسانی اهمیت دو مفهوم را به وضوح نشان می‌دهد: اصالت آموزش انسان‌ها و ضرورت رعایت عدالت اجتماعی در دسترسی به امکانات لازم برای آن‌ها بدون در نظر گرفتن انواع تبعیض‌ها.

اما پرداختن به معنای ترکیب آموزش و عدالت و کشف رابطه میان این دو مفهوم از مهم‌ترین کلیدهای حل مسئله اجتماعی در ایران مدرن است. برای روشن تر شدن مسئله باید به شکل عمیق‌تر، راهی را که این دو مفهوم در تاریخ ایران ایران پیموده‌اند، کنکاش کرد و نقاط جدایی و پیوند آن‌ها را مورد مذاقه قرار داد.

آموزش عمومی در ایران از زمان مشروطه به عنوان یکی از بنیان‌های مهم فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی توسعه و تجدد مورد توجه قرار گرفت. طیف‌های مختلفی که در این جنبش شرکت داشتند به رغم تفاوت‌های بزرگ و کوچکی که میان‌شان وجود داشت، همگی بدون تردید آموزش را جز لاینفک ترقی در ایران تلقی می‌کردند. با این وجود حدود ۶۰ سال زمان نیاز بود تا قانون آموزش عمومی ایران، مسیر طولانی خود را طی کند و به مرحله اجرا برسد. قانون آموزش و پرورش عمومی، اجباری و رایگان، ششم مردادماه ۱۳۲۲ در مجلس شورای ملی به تصویب رسید. کش و قوس‌هایی که این روند پس از تصویب حقوقی و قانونی طی کرد را می‌توان در خلال سهم این نهاد از بودجه عمومی کشور ملاحظه کرد. چند سالی پس از به تصویب رسیدن قانون آموزش، بودجه آموزش و پرورش که زیر مجموعه‌ای از وزارت فرهنگ بود در دوران مصدق (۱۳۲۷) تا ۱۱ درصد از مخارج دولت افزایش یافت. دهه ۱۳۴۰ با افزایش تولید ناخالص کشور و سهم بودجه ۷ تا ۹ درصدی آموزش و پرورش، اقدامات بزرگی در جهت عمومی‌سازی آموزش صورت گرفت. همچنین در این دهه با اجرای طرح سپاه دانش (سرباز معلم) گامی اساسی برای گسترش سواد در مناطق روستایی و به دور از مرکز برداشته شد و تعداد سال‌های آموزش سواد

عمومی رایگان به ۱۲ سال رسید.

پس از این دوره از دولت انتظار می‌رفت تا اقدامات آغاز شده را با افزایش کیفیت آن‌ها به سرانجام برساند. بدین ترتیب پس از اجرای قانون آموزش عمومی طی ۳۰ سال، فاز دوم سیاست‌های کلان آموزش و پرورش کلید خورد. دهه ۱۳۵۰ آغاز دورانی بود که موضوع گسترش کمی سواد عمومی جای خود را به مسئله کیفیت در آموزش و پرورش داد و بودجه بخش اجتماعی ۱۵ الی ۲۰ برابر افزایش یافت (مسکوب، ۱۳۹۱: ۳۱۸)، به نحوی که سهم اعتبارات برنامه‌های اجتماعی از حدود ۲۰٫۵ درصد در برنامه چهارم به ۳۰ درصد در این برنامه رسید و بیشترین میزان آن مربوط به بخش آموزش و پرورش بود (امیدی، ۱۳۸۸: ۱۵۷).

با وقوع انقلاب اسلامی در سال ۵۷ موضوع عدالت در تمام ارکان نظام جدید مطرح گردید و به خصوص این امر در کنار تربیت انسان مؤمن انقلابی مهم‌ترین گفتمان مسئولان آموزش و پرورش ایران را شکل داد. اصل سی‌ام قانون اساسی همچون میثاق ملی که محصول مبین انقلاب اسلامی بود درباره آموزش چنین می‌گوید: «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد». اما توجه به چنین آرمان‌هایی، تنها تا دهه اول انقلاب در حوزه آموزش و پرورش جریان داشت و در این دوره به‌رغم درگیری کشور در جنگ تحمیلی و کاهش ۵۰ درصدی تولید ناخالص داخلی، هزینه‌کرد خدمات عمومی تغییری نکرد (مسکوب، ۱۳۹۱: ۳۲۴) به نحوی که در سال ۱۳۶۰ بیش از ۷/۱ تولید ناخالص داخلی کشور صرف آموزش و پرورش شد و این میزان بالاترین میزان اختصاص بودجه پس از انقلاب است (گزارش بانک جهانی تا سال ۲۰۱۵).

پس از پایان جنگ و با خروج از وضعیت بحرانی آن، ایران در دهه هفتاد و در امتداد سیاست‌های اقتصادی دولت سازندگی، مقوله عدالت آموزشی به تدریج از محور اصلی خود که حاصل گفتمان عدالت محور انقلاب اسلامی بود فاصله گرفت و مسیری دیگر را طی کرد. چنان که اکنون بعد از گذشت ۳ دهه از جنگ، بودجه آموزش و پرورش در کمترین میزان پس از انقلاب خود (۲٫۹ درصد از تولید ناخالص داخلی) رسیده است (مسکوب، ۱۳۹۱) و آمارهای مرتبط با عدالت آموزشی گویای بازماندن بخش عظیمی از طبقات فرودست در رقابت‌های آموزشی است. این تنها نگاهی مختصر به تاریخچه پیوند امر آموزش و عدالت در ایران معاصر بود و تفصیل و شرح وضعیت کنونی این دو مفهوم را به بخش‌های بعدی این گزارش واگذار می‌کنیم.

در این بخش ذکر این نکته دارای اهمیت است که یکی از مهم‌ترین تجلیات تأثیر تغییر نگاه به بحث عدالت در آموزش، عدم توجه به مطالعات ارزیابی شاخص‌های عدالت آموزشی در این حوزه است. این بی‌توجهی به امر عدالت در ساحت پژوهش به اندازه‌ای محسوس است که با بررسی مختصری در فهرست پژوهش‌هایی که در حوزه عدالت آموزشی صورت گرفته است به روشنی مشخص می‌شود که عمده این تحقیقات به دست مجریان بین‌المللی انجام شده است و امروزه در این حوزه پراهمیت دست‌ماز دسترسی به یافته‌های دقیق، معتبر و در دوره‌های زمانی منظم خالی است. گویا عدم اهمیت عدالت آموزشی از سیاست‌گذاران به پژوهشگران این حوزه نیز سرایت کرده است و جز چند پژوهش انگشت‌شمار در این زمینه نمی‌توان به یافته دیگری دست یافت.

به همین دلیل از اهم موضوعاتی که در این گزارش مورد توجه قرار گرفته است، جمع‌آوری ادبیات تحقیق این حوزه مهم است که میان پژوهش‌های متفرقه مفقود مانده است و محققان زیادی باید برای یافتن پیشینه این حوزه وقت زیادی را صرف کنند. این پژوهش شاید ابتدائی‌ترین گام به منظور تقویت این حوزه باشد. عدم توجه به جمع‌آوری پیشینه تحقیق در حوزه عدالت آموزشی، علاوه بر پیامدهای منفی زیادی که برای عرصه پژوهش داشته است، عرصه سیاست‌گذاری را نیز با ابهامات بسیاری رو به رو کرده است. از جمله مهم‌ترین این ابهامات؛ عدم درک درست از داده‌های عدالت آموزشی برای سیاست‌گذاران و سنجش وضعیت گذشته، حال و آینده، درخواست پژوهش‌های موازی به دلیل بی‌اطلاعی از پژوهش‌های دیگر، ابهام در شاخص‌های دارای اهمیت در حوزه عدالت آموزشی و خطاهای ناشی فهم شاخص‌ها و... است.

براین مبنا در پژوهش پیش رو، در بخش نخست به تعاریف نابرابری آموزش و شاخص‌های آن در سنجش‌های جهانی خواهیم پرداخت و تعریف این پژوهش از نابرابری آموزش را بسط خواهیم داد. در بخش دوم، پیشینه تاریخی

و یافته‌های کنونی نابرابری آموزش در رابطه با ۵ دسته از شاخص‌ها مورد بررسی قرار خواهند گرفت. علت تأکید بر آمیختن پیشینه و یافته‌ها، ایجاد پیوستگی ذهنی و فهم تاریخی وضعیت شاخص‌ها تا به امروز بوده است و در نهایت در بخش ۳، نتیجه‌گیری، مروری خواهیم داشت بر مهم‌ترین یافته‌های این تحقیق و پیشنهادات سیاستی برآمده از نتایج این تحقیق. ضماین این تحقیق دو دسته اطلاعات را در بر می‌گیرد: ۱. اصل جداول محاسباتی یافته‌های تحقیق و ۲. بانک جامع منابع در حیطه نابرابری آموزش در ایران

تعاریف از نابرابری آموزش

در تفسیر اصل برابری آموزش از آغاز پیدایش رویکرد توسعه انسانی، دیدگاه‌های متعارضی به وجود آمد و هر یک بر معیاری از برابری تأکید می‌کرد. شاهد این امر را می‌توان در این دید که اکنون در بیش از ۲۰ پایگاه بین‌المللی داده که اختصاصاً بر وضعیت نابرابری آموزش تمرکز کرده‌اند، بیش از ۲۰ معیار، بعد و سطح برای نابرابری مد نظر قرار گرفته است.

اگر تعاریف متفاوت از نابرابری آموزش را در یک طیف در نظر بگیریم، در یک سوی این طیف گفتمانی قرار دارد که تأکید بر برابری آموزش را تنها در برابری فرصت در دسترسی به آموزش فارغ از ماندگاری کودک در نظام آموزش، کیفیت آن و در نهایت نتایج آن در نظر می‌گیرد و از ابعاد نابرابری، تنها نابرابری‌های ناشی از عناصر غیر اکتسابی (مانند جنسیت و معلولیت و...) را غیر مشروع می‌داند؛ و در سوی دیگر طیف گفتمانی قرار دارند که برابری آموزش را به معنی دربرگیرنده بودن (inclusive) کامل نظام آموزش فهم می‌کند. در این نگاه هدف نظام آموزشی نه فقط جذب حداکثری، بلکه حفظ و نگهداشت و در نهایت یادگیری و نتایج آموزشی برابر است و ابعاد نابرابری آموزش را نیز تنها در نابرابری‌های ناشی از عناصر غیر اکتسابی نمی‌بیند بلکه معتقد است آموزش باید نابرابری‌های ناشی از پایگاه طبقاتی و اجتماعی افراد را نیز جبران کند.

معیارهای سنجش میزان نابرابری آموزش نیز بر همین مبنا، در دو سوی این طیف قرار می‌گیرند، در یکسو شاخص‌هایی قرار دارند که بر برابری در دسترسی به آموزش تأکید می‌کنند و اصطلاحاً می‌توان آن‌ها را شاخص‌های حداقلی در برابری آموزش نامید و در سویی دیگر شاخص‌هایی قرار دارند که بر ماندگاری، موفقیت و یادگیری برابر همه گروه‌های اجتماعی علاوه بر دسترسی تمرکز می‌کنند و اصطلاحاً می‌توان آن‌ها را شاخص‌های حداکثری برابری آموزش دانست. ابعاد مورد توجه برای سنجش نابرابری آموزش نیز در دو سر این طیف به صورت متفاوتی مورد توجه قرار می‌گیرد. به طور کلی نابرابری‌ها هشت بعد دارند: بعد جنسیتی، سکونت (شهری-روستایی و استانی)، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، قومیت، دین، زبان، ناتوانی، و وضعیت مهاجرت.

شاخص‌های نابرابری آموزش در پایگاه‌های داده جهانی

بیش از ۲۰ پایگاه داده در جهان، به ارزیابی شاخص‌های نابرابری آموزش می‌پردازند و هر یک تعریف و سطح تحلیل متفاوتی را برای شاخص نابرابری آموزش تعریف کرده‌اند. در جدول زیر، تعاریف مختلف، مصادیق و سطوح تحلیل‌های متفاوت پایگاه‌های داده بین‌المللی را به اختصار مشاهده می‌کنید.

جدول ۱: پایگاه‌های داده‌ی بین‌المللی در حیطه‌ی نابرابری آموزش

محدوده یا نام علم محاسبه داده در ایران	سطوح آموزشی (level)			معیار نابرابری (focus)			ابعاد نابرابری (dimension)			منبع	نهاد									
	پایه متوسطه دوم	متوسطه اول	متوسطه ثالثی	سواد/ مهارت ها	پیش دبستانی	انتدائی	متوسطه اول	موفقیت یادگیری	موفقت تحصیل/ نگاهداری			مشارکت دسترس	منابع/ ورودی ها	وضعیت مهاجرت	تفاوتی زبان	قومیت، دین یا اجتماعی- اقتصادی	ثروت یا وضعیت اجتماعی- اقتصادی	سکونت (شهر/ روستا)	سکونت (منطقه)	جنسیت
دارد/فقط یا نامانگهی تحصیلی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	EPDC-ORF	۲۶-EPDC-FHI
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	Understanding children's work	ILO, UNICEF, WORLD BANK
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	OECD.stat	OECD
دارد/صرفاً داده‌های کشوری	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	UIS.stat- administrative data	UIS
دارد/صرفاً داده‌های کشوری	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	UIS.stat- household survey data	UIS
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	UNGEI	UN
فقط تیمز پرانز به تفکیک چهار شاخص	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	WIDE	UNESCO GEMR
صرفاً افراد کلیه شاخصی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	data.unicef.org	UNICEF
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	TransmonEE	UNICEF
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	Early Grade Reading Barometer	USAID
دارد/صرفاً داده‌های کشوری	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	EdStats/ Educational Equality	World Bank
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	International DHS	ICF
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	Population censuses	National agencies
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PAL Network learning assessments	PAL Network members
فقط یک پیمایش در ۱۹۹۷	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	MICS	UNICEF
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PASEC	CONFEMEN
دارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PRLS and TIMMS	IEA
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PISA	OECD
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	SACMEQ	SACMEQ
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	PERCE, SERCE, TERCE	UNESCO/ LLECE
ندارد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	Annual school census	National agencies

داده‌های پیمایش‌های ارزشیابی‌های خانواده محور

بستگی به کشور دارد.

ارزیابی از دانش آموزان بر اساس مدرسه

پیمایش‌های مدرسه یا معلم محور

بستگی به کشور دارد.

لازم به ذکر است که از میان همه مراکز داده تنها ۶ پایگاه داده به صورت محدود، مقطعی و عمدتاً کشوری برخی شاخص‌های نابرابری آموزش در ایران را سنجیده‌اند. لازم به ذکر است، یافته‌های این ۶ سنجش بین‌المللی اگر مربوط به گذشته بوده، در بخش مروری بر یافته‌ها و اگر مربوط به زمان حال است، در بخش یافته‌ها نابرابری در حال حاضر خواهند آمد.

جدول ۲: پایگاه‌های بین‌المللی اجرا شده در ایران

عنوان پایگاه	شاخص‌های بررسی شده در ایران	سال	سطح سنجش (شکاف)
پایگاه اطلاعاتی EPDC (Education Policy and Data Center)	شاخص بازماندگی از تحصیل (out of school) به تفکیک استانی	۲۰۱۶	استانی، شهری و روستایی، ملی
پیمایش MICS در پایگاه داده UNICEF	- شاخص عدم ثبت نام کودکان ۶-۱۰ ساله به تفکیک استانی (نرخ عدم پوشش تحصیلی) - شاخص عدم ثبت نام کودکان ۱۱-۱۷ ساله به تفکیک استانی (نرخ عدم پوشش تحصیلی)	۱۹۹۷	استانی و ملی
گزارش آموزش برای همه (EFA)	- شاخص نرخ ثبت نام پیش دبستان: شکاف روستاها با کل - شاخص نرخ باسوادی ۱۵ سال به بالا: شکاف روستا با کل - شاخص درصد باسوادی ۶ سال به بالا: شکاف روستا و زنان با کل	۱۳۷۹-۱۳۹۳	شکاف روستایی
آزمون‌های بین‌المللی تیمزو پرلز	- شاخص نابرابری در کیفیت یادگیری	۱۳۷۵-۱۲۹۵	ملی، شهری روستایی، طبقاتی، جنسیتی و زبانی

علاوه بر این پایگاه‌های بین‌المللی که شاخص‌هایی را به صورت جزئی در حیطه نابرابری آموزش می‌سنجند، دسته‌ای از شاخص‌ها، نابرابری آموزش را به صورت کلی میان اعضای یک جامعه می‌سنجند. شاخص‌های کلی نابرابری آموزش توسط نهادهای مختلفی سنجیده می‌شود و به طور کلی ۶ شاخص در سطح جهانی وجود دارد: ۱. نابرابری آموزش ادکینسون^۱ (شاخص نابرابری آموزش گزارش توسعه انسانی) ۲. شاخص ضریب جینی (شاخص نابرابری آموزش بانک جهانی)^۲، ۳. ضریب تغییر^۳، ۴. میانگین تغییرات لگاریتمی^۴، ۵. تغییر استاندارد^۵، ۶. ضریب تیل^۶.

جدول ۳: پایگاه‌های دارای شاخص‌های کلی نابرابری

عنوان پایگاه	شاخص‌های بررسی شده در ایران	سال	سطح سنجش (شکاف)
گزارش توسعه انسانی	شاخص نابرابری آموزش (ادکینسون)	۲۰۱۳-۲۰۱۵	ملی
بانک جهانی	ضریب جینی آموزش	۲۰۰۱	ملی / شهری روستایی / زنان مردان

1 - Atkinson indices

2 - Gini -index

3 - Coefficient of variation

4 - Mean logarithmic deviation

5 - Standard Deviation

6 - Theil index

تعریف این پژوهش از شاخص‌های نابرابری آموزش

برای سنجش وضعیت نابرابری آموزش در ایران، اگر بخواهیم دیدی جامع داشته باشیم، نیاز است به هر دو طیف شاخص‌های حداقلی و حداکثری نظر کنیم. در این پژوهش، بر مبنای مروری جامع بر پایگاه‌های داده داخلی و خارجی و نیز محاسبه برخی شاخص‌های جدید، وضعیت گذشته و حال نابرابری آموزش در ایران مورد بررسی قرار خواهد گرفت و از میان ابعاد نابرابری آموزشی، عمدتاً نابرابری‌های ناشی از شکاف‌های سکونت (شهری-روستایی و منطقه‌ای) و در موارد معدودی نابرابری‌های ناشی از وضعیت اقتصادی-اجتماعی مدنظر قرار گرفته است که در پنج سطح نابرابری در منابع، نابرابری در سواد، نابرابری در دسترسی، نابرابری در ماندگاری و نابرابری در خروجی‌های یادگیری به آن‌ها خواهیم پرداخت. شاخص‌هایی که از نظر نویسندگان این گزارش به عنوان معیارهای گویایی برای فهم عدالت آموزشی و نابرابری منطقه‌ای آموزش در ایران مورد توجه قرار گرفتند عبارت‌اند از:

جدول ۴: شاخص‌های نابرابری آموزش در این پژوهش

شاخص‌های حداکثری در برابری آموزش		شاخص‌های حداقلی در برابری آموزش		
شاخص‌های نابرابری در خروجی‌های یادگیری	شاخص‌های نابرابری در ماندگاری یا ادامه تحصیل	شاخص‌های نابرابری در دسترسی به آموزش	شاخص‌های نابرابری در سواد	شاخص‌های نابرابری در منابع
شاخص کیفیت یادگیری (تیمز و پرلز) شاخص میزان قبولی	شاخص ترک تحصیل شاخص تکرار پایه شاخص نرخ ارتقا شاخص میانگین طول دوره تحصیل شاخص ضریب جینی تعداد سال‌های تحصیل شاخص ضریب کارایی شاخص افت تحصیلی	شاخص پوشش پیش‌دبستانی شاخص پوشش واقعی مقطع ابتدایی شاخص بازماندگی تحصیلی شاخص برابری فرصت دسترسی شاخص ضریب جینی پوشش تحصیلی	سواد جمعیت جوان فقرآموزش (آلکایر فوستر)	شاخص نسبت معلمان واجد شرایط

ارائه اطلاعات و آمارها در رابطه با هر یک از شاخص‌ها، در دو سطح صورت می‌گیرد، سطح نخست مرور ادبی و پیشینه تاریخی یک شاخص است و سطح دوم یافته‌های کنونی آن شاخص است. در بخش یافته‌های کنونی، چند شاخص با توجه به آخرین آمار موجود در دسترس دوباره سنجی شده است. شاخص‌هایی که در این پژوهش دوباره سنجی شده‌اند، عبارت‌اند از:

- بازماندگی از تحصیل مقطع ابتدایی
- سواد جمعیت جوان (۱۵ تا ۲۴ ساله)
- تکرار پایه تمام مقاطع تحصیلی
- ترک تحصیل تمام مقاطع تحصیلی
- ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان
- شاخص‌های کیفیت یادگیری (آزمون تیمز و پرلز)

شاخص‌های مذکور از میان تعداد زیادی شاخص در حوزه آموزش برگزیده شده‌اند. شاخص‌های کمی مورد سنجش در حوزه آموزش با وجود تنوع و تکثر، اکثراً دارای کارایی هستند. در واقع هر یک از آن‌ها به منظور فهم یکی از ابعاد مدنظر سیاست‌گذار مورد استفاده قرار می‌گیرد. به همین دلیل نیز هرگونه گزینش از این میان نیاز به توضیح دارد. اما نویسندگان این پژوهش که از حوزه آموزش به معنای اعم کلمه خود را محدود به بحث عدالت آموزشی و سنجش نابرابری منطقه‌ای در زمینه آموزش ایران کرده‌اند به چند دلیل این شاخص‌ها را به عنوان گویاترین معیارها برگزیده‌اند.

اولین دلیل برای انتخاب این شاخص‌ها مصاحبه با کارشناسان این حوزه بوده است. در خلال انجام پروژه از کارشناسان حوزه آموزش درخواست شد که در زمینه تعیین شاخص‌ها نیز نظر خود را اعلام کنند. به این ترتیب برخی از شاخص‌های هرچند مطرح با نظر کارشناسان را کنار گذاشتیم و برخی از شاخص‌های کمتر دیده شده را اضافه کردیم. دلیل دوم مطالعه کتابخانه‌ای تحقیق بود. در این بخش از فرایند ما به منابعی برخورد می‌کردیم که از نظر کیفیت محتوایی برجسته‌تر بودند. ما سعی داشتیم از خلال تحلیل‌های محققان دیگر به اهمیت شاخص‌هایی گویاتر دست پیدا کنیم و دست به گزینش آن‌ها بزنیم. در نهایت نیز به دلیل محدودیت‌ها و کمبودهای پژوهش در حوزه عدالت آموزشی، سعی شد شاخص‌هایی که قبلاً نیز مورد توجه قرار گرفتند و در سالیان گذشته نیز یافته‌هایی از سنجیده شدن آن‌ها در دسترس داریم را مورد توجه قرار دهیم.

پیشینه تاریخی و یافته‌های کنونی نابرابری آموزش در ایران

در این فصل هر یک از شاخص‌های منتخب در حوزه نابرابری آموزش، در دو بخش پیشینه تاریخی و یافته‌های کنونی ارائه خواهند شد. برای گردآوری پیشینه در این پژوهش پایگاه‌های داده مهم کشور و مراکز مربوط به پژوهش‌های آموزش که از منظر وظیفه‌سازمانی نزدیک به تصدی امر آموزش عمومی در ایران هستند را بررسی کردیم. در این بین پایگاه‌های که مورد توجه قرار گرفتند، عبارت‌اند از: کتابخانه ملی ایران، کتابخانه سازمان برنامه و بودجه، کتابخانه پژوهشگاه آموزش و پرورش، کتابخانه پژوهشگاه آموزش عالی، کتابخانه مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، و کتابخانه مرکز بررسی‌های استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام. همچنین پایگاه اینترنتی «گنج»، پایگاه اطلاعات علمی ایران، وابسته به پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایران داک) که حاوی پایان‌نامه‌های دانشگاهی است مورد جست‌وجو قرار گرفت.

اما کلیدواژه‌های مربوطه به حوزه این پژوهش که در صدد فهم وضعیت عدالت آموزشی در ایران و پرداختن به نابرابری آموزش با میانجی شکاف‌های منطقه‌ای است به این واژه‌ها محدود شده‌اند. «نابرابری آموزشی»، «عدالت آموزشی»، «شاخص آموزش»، «سیمای آموزش و پرورش»، «فقر آموزشی»، «عملکرد آموزش»، «توسعه آموزش»، «گزارش آموزش و پرورش»، و «آموزش و پرورش استان» ۱۰ کلیدواژه‌ای هستند که در تمام این پایگاه‌ها به شکل دقیق مورد جست‌وجو قرار گرفتند. پس از جست‌وجوی اولیه با بررسی یک به یک پژوهش‌ها به دنبال شاخص‌های مدنظری گشتیم که برای این پژوهش تعیین شده‌اند. همان‌گونه که مشاهده می‌کنید موارد جست‌وجو شده، تماماً در انتهای گزارش با مشخصات کامل در بخش ضمیمه به شکل مجزا درج شده‌اند. همچنین گزارش‌ها و منابعی که شاخص‌های مدنظر را شامل می‌شدند به‌عنوان مرور ادبی حوزه عدالت آموزشی در همین بخش می‌آیند. در ادامه جدول نتایج جست‌وجوی ما به تفکیک شاخص‌ها در منابع فارسی و غیر فارسی، خواهد آمد.

شاخص‌های نابرابری در منابع ورودی آموزشی

در حیطه نابرابری در منابع ورودی آموزش، در لیست اولیه تهیه شده، شاخص‌های زیادی قرار داشتند که بر اساس مصاحبه با کارشناسان، بسیاری از آن‌ها محل تردید قرار گرفتند؛ برای مثال شاخص نسبت دانش‌آموز به فضا، اگرچه در مناطق دورافتاده یا روستایی، نسبت بالاتری دارد و در مناطق شهری این نسبت کمتر است اما این اصل نمی‌تواند گویای نابرابری در کیفیت و کمیت آموزش باشد و تنها می‌توان به تعداد کلاس‌های کپری و کلاس‌های آلونکی به‌عنوان معیار عدالت آموزش پرداخت که در این رابطه اطلاعات قابل مقایسه و تاریخی به دست نیامد^۷. شاخص میزان کلاس‌های چند پایه نیز از میان شاخص‌های مرتبط با منابع، محل تردید قرار گرفت، چرا که بر اساس نظر کارشناسان با توجه به صعب‌العبور بودن بسیاری از مناطق دورافتاده در ایران، کلاس‌های چند پایه یکی از عناصر عدالت آموزش است. حتی در اهمیت شاخص نسبت معلمان واجد شرایط نیز در برخی تحقیق‌ها، تردیدهای جدی وارد شده است که نشان می‌دهد لزوماً دانش‌آموز زیاد معلم به کیفیت بالای آموزش منجر نمی‌شود.

شاخص نسبت معلمان واجد شرایط

این شاخص به منظور سنجش کیفیت معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در واقع در این شاخص سنجیده می‌شود که چه میزانی از معلمان دارای تحصیلات عالی هستند. البته پیش‌فرض اصلی این شاخص این است که معلمان که تحصیلات عالی بالاتری دارند، کیفیت آموزشی بهتری را نیز ارائه می‌دهند. فارغ از صحت یا عدم صحت این پیش‌فرض، برای این پژوهش نابرابری در توزیع معلمان با مدارک تحصیلی متفاوت در مناطق مختلف دارای اهمیت است.

تنها در تحقیق بانک جهانی اشاره شده است که در سال 1382، 200 هزار کلاس در ایران در آلونک تشکیل می‌شد که این رقم به دلیل عدم تعیین نرخ کلی عمل‌آزمایی به فهم -7 مسئله نمی‌کند.

جدول ۵: پیشینه تاریخی نسبت معلمان واجد شرایط

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
سیمای توسعه آموزشی استان‌ها در دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی آموزش و پرورش با همکاری یونیسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	«بر اساس این شاخص در سال ۱۳۷۰ در کل کشور ۰٫۵۷ درصد از معلمان شاغل در بخش ابتدائی دارای مدرک لیسانس و بالاتر بودند... در مناطق روستایی ۰٫۱۵ درصد و حتی در مناطق شهری کمتر از یک درصد معلمان شاغل دارای این مدرک بودند» سه استان محروم در این شاخص به ترتیب هرمزگان، کردستان و ایلام بودند. «در سال ۱۳۷۸ به طور کلی شرایط مدرک تحصیلی معلمان بهبود قابل توجهی داشته است به طور که در مناطق شهری این شاخص به ۸٫۹ درصد، مناطق روستایی ۱۱ درصد... و در مجموع کشور ۱۰ درصد از معلمان شاغل در مقطع ابتدائی دارای مدرک لیسانس و بالاتر از آن هستند». هرمزگان، گلستان و سیستان و بلوچستان سه رده آخر محرومیت این شاخص نام می‌گیرند.
گزارش ملی ارزیابی و تحلیل عملکرد دوره آموزش و پرورش عمومی در دهه (۱۳۷۰-۸۰)	۱۳۸۲	مؤسسه فرهنگی منادی تربیت معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی	۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	«بررسی‌ها نشان می‌دهد که درصد معلمان دارای صلاحیت دانشگاهی هر ساله افزایش یافته است و از ۲۲٫۱ درصد در سال ۷۱-۱۳۷۰ به ۴۶٫۴ درصد در سال ۸۱-۱۳۸۰ رسیده است».

شاخص نابرابری در سواد

پیشینه تاریخی شاخص نابرابری در سواد

در مرور تاریخی، نرخ سوادی که برای گروه‌های مختلف سنی درآمده بود، ارائه شده است.

جدول ۶: پیشینه تاریخی نابرابری در سواد

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
برنامه توسعه بخش آموزش و پرورش عمومی، ۱۳۶۸-۱۳۵۸: بررسی عملکرد و وضع موجود بخش آموزش و پرورش عمومی طی سال‌های ۶۶-۱۳۷۲	۱۳۶۸	سازمان برنامه و بودجه. مدیریت آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای	۱۳۵۵ و ۱۳۶۵	جمعیت ۱۰-۴۴ ساله: برای بررسی سواد جمعیت فعال کشور که گروه سنی ۱۰-۴۴ ساله را تشکیل می‌دهند این پژوهش این شاخص را در سال ۱۳۵۵ نزدیک به ۵۱٪ محاسبه کرده است. در این سال از جمعیت باسواد ۷ درصد شهری و تنها ۳ درصد روستایی بودند. همچنین نرخ سواد مردان و زنان به ترتیب ۶۴٫۴٪ و ۳۷٫۳٪ بوده است. «در سال ۱۳۶۵ میزان باسوادی این گروه سنی ارتقا یافته و به ۶۸٫۲ درصد رسیده است. از این میزان مردان باسواد ۷۸٪ کل مردان و زنان باسواد ۵۷٪ درصد کل زنان را تشکیل می‌دهند... به لحاظ میزان سواد در مناطق شهری و روستایی ۷۹٪ باسوادی در مناطق شهری و ۴۸٪ باسوادی در مناطق روستایی وجود دارد».
سیمای توسعه آموزشی استان‌ها در دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی آموزش و پرورش با همکاری یونیسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	جمعیت ۱۵-۲۴ ساله (شاخص سواد جمعیت جوان): «در سال ۱۳۷۰ بر اساس این شاخص حدود ۸۵ درصد از جمعیت ۱۵ تا ۲۴ ساله باسواد بودند که در بین مردان ۹۱ درصد و در بین زنان ۷۸ درصد باسواد بودند». سه استانی که در این سال بیشترین محرومیت را در این شاخص داشتند به ترتیب سیستان و بلوچستان (۵۷٪)، کردستان (۶۵٪) و آذربایجان غربی (۷۳٪) هستند. «در سال ۱۳۷۸ باسوادی به ۹۵ درصد افزایش یافته است که در بین مردان ۹۷ درصد و در بین زنان به ۹۳ درصد ارتقا یافت». سه استان محروم نیز در این سال سیستان و بلوچستان (۶۹٫۶)، آذربایجان غربی (۸۷٫۲) و زنجان (۸۷٫۴) شدند.

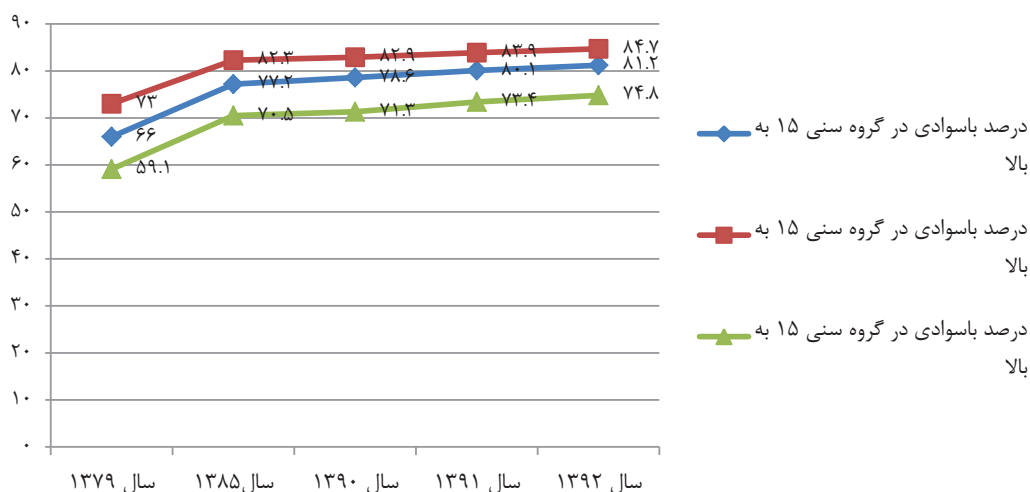
عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
گزارش آموزش برای همه (EFA)	۱۳۹۳	وزارت آموزش و پرورش	۱۳۷۹-۱۳۹۲	جمعیت ۱۵ سال به بالا و جمعیت ۶ سال به بالا: در این گزارش در دوره‌ی سنی (۱۵ سال به بالا و ۶ سال به بالا) به آمار باسوادی و شکاف میان آمار باسوادی در روستاها و زنان با کل کشور اشاره شده است و نشان می‌دهد که شکاف میان باسوادی جمعیت روستایی و جمعیت زنان نسبت به کل تقریباً در ۲۰ سال گذشته به صورت یکسانی باقی مانده است. در جدول ۷ و ۸ اطلاعات کامل تر مشاهده می‌کنید.
گزارش فقر آموزشی	۱۳۹۵	رستمی و همکاران	۱۳۹۵	در این گزارش، که براساس روش آلکایرو و فوسترت تهیه گردیده، به خانوارهایی که اعضای آن‌ها بیش از ۵ سال تحصیل نکرده‌اند یا دارای کودک ۶ تا ۱۸ سال با کمتر از ۸ کلاس سواد (متناسب با سن) باشند، به فقر آموزشی مبتلا هستند. در گزارش ۱۳۹۵، خانواده‌های استان سیستان و بلوچستان بیشترین آسیب را در بعد آموزش (۱۷ درصد در خانوارهای شهری و ۴۱ درصد در خانوارهای روستایی) دارا می‌باشند، پس از آن‌ها در بعد روستایی به ترتیب یزد و تهران، و در بعد شهری به ترتیب کرمان و سمنان بیشترین میزان فقر آموزش را دارا هستند. از سوی دیگر کمترین آسیب در بعد آموزش در مناطق شهری به استان البرز (۳ درصد) و در مناطق روستایی به بوشهر (۱۱ درصد) تعلق دارد. به طور کلی، میانگین فقر آموزش در چهار استان سیستان و بلوچستان، یزد و تهران و آذربایجان غربی فاصله‌ی زیادی با میانگین کشوری دارد.

جدول ۷. شکاف میان باسوادی کل با زنان و روستاها

درصد باسوادی در گروه سنی ۱۵ به بالا			
سال	کل	زنان	روستا
۱۳۷۹	۶۶	۷۳	۵۹/۱
۱۳۸۵	۷۷/۲	۸۲/۳	۷۰/۵
۱۳۹۰	۷۸/۶	۸۲/۹	۷۱/۳
۱۳۹۱	۸۰/۱	۸۳/۹	۷۳/۴
۱۳۹۲	۸۱/۲	۸۴/۷	۷۴/۸

منبع: گزارش آموزش برای همه، ۱۳۹۳

شکل ۱: شکاف باسوادی کل با زنان و روستاها در گروه سنی ۱۵ سال به بالا

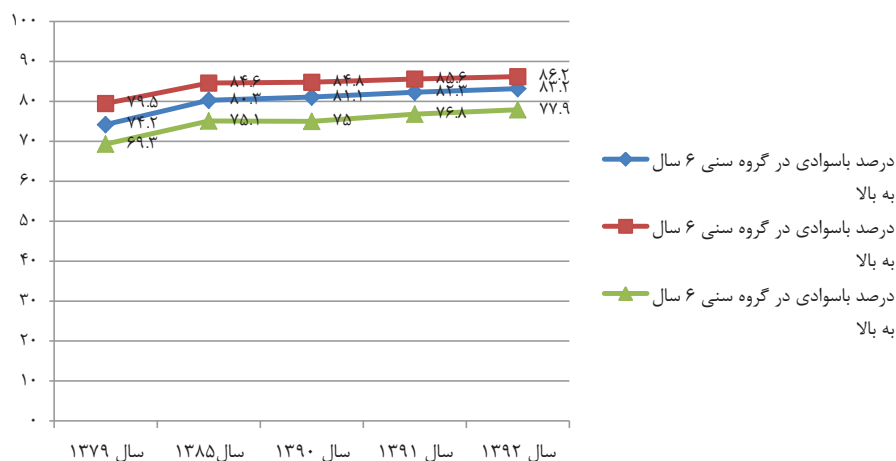


جدول ۷ شکاف میان با سواد کل با زنان و روستاها

درصد باسواد در گروه سنی ۶ سال به بالا			
سال	کل	زنان	روستا
۱۳۷۹	۷۴/۲	۷۹/۵	۶۹/۳
۱۳۸۵	۸۰/۳	۸۴/۶	۷۵/۱
۱۳۹۰	۸۱/۱	۸۴/۸	۷۵
۱۳۹۱	۸۲/۳	۸۵/۶	۷۶/۸
۱۳۹۲	۸۳/۲	۸۶/۲	۷۷/۹

منبع: گزارش آموزش برای همه، ۱۳۹۳

شکل ۲: شکاف میان با سواد کل با زنان و روستاها (گزارش آموزش برای همه ۱۳۹۳)



یافته‌های کنونی سواد جمعیت جوان (۱۳۹۵)

شاخص سواد جمعیت جوان (۱۵ تا ۲۴ ساله) از مهم‌ترین شاخص‌های اهداف هزاره است که سازمان ملل به‌عنوان شاخص توسعه انسانی در تمام کشورها آن را می‌سنجد. در واقع اهمیت این شاخص مربوط به جمعیت مورد مطالعه آن است. این جمعیت در تمام جوامع منبع اصلی توسعه هستند. همچنین افزایش توانمندی این گروه سنی با توجه به تجربه جهانی سبب توسعه یافتگی کل کشور می‌شود و مانند راه میان‌بر عمل می‌کند.

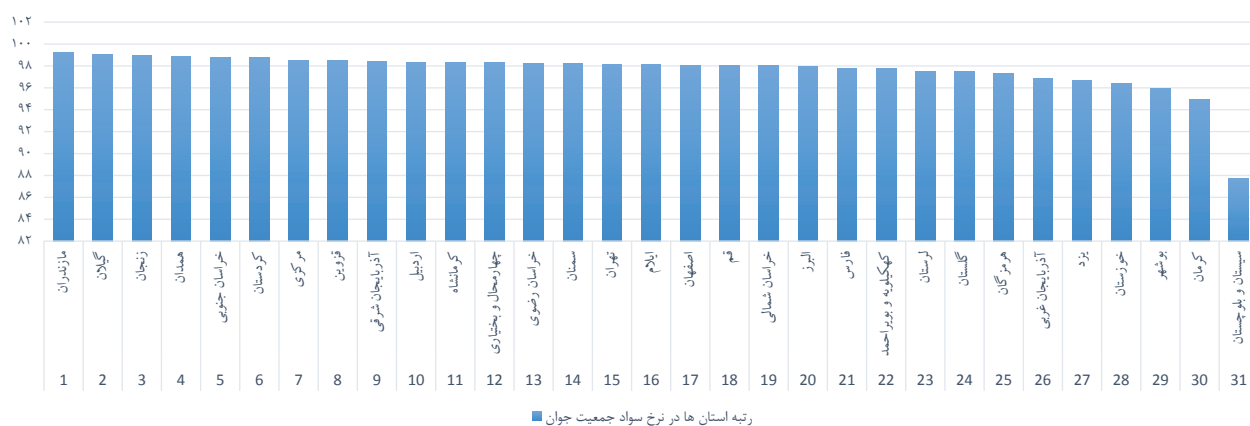
برای محاسبه سواد جمعیت جوان، جمعیت با سوادها و کل دو گروه سنی ۱۵ تا ۱۹ ساله و ۲۰ تا ۲۴ ساله را با بصورت جداگانه بریکدیگر جمع بسته و طی عملیاتی جمعیت با سوادها را تقسیم بر جمعیت کل می‌کنیم. نحوه محاسبه این شاخص با فرمول زیر ممکن است:

$$\text{نرخ سواد جمعیت جوان} = \frac{\text{تعداد افراد دارای سواد در جمعیت ۱۵ تا ۲۴ ساله}}{\text{تعداد جمعیت ۱۵ تا ۲۴ ساله}} * 100$$

آمارهای استفاده شده در پژوهش از سایت مرکز آمار ایران استخراج شده‌اند.

جداول بصورت جداگانه برای مردان و زنان و کل بوده و در پایان برای دید کلی تر رتبه استان ها نیز محاسبه گشته است.

شکل ۳ رتبه استان ها در نرخ سواد جمعیت جوان در سال ۱۳۹۵



جدول ۸: شکاف جنسیتی - استانی نرخ باسوادی جمعیت جوان ۱۵ تا ۲۴ سال

ردیف	استان	نرخ سواد جمعیت جوان مرد	نرخ سواد جمعیت جوان زن	اختلاف سواد مردان از زنان	رتبه بندی استان	نرخ سواد جمعیت جوان (مردان و زنان)
۱	آذربایجان شرقی	۹۸،۵۶	۹۸،۳۸	۰/۳۷	مازندران	۹۹،۲۱
۲	آذربایجان غربی	۹۷،۹۵	۹۶،۸۱	۲/۳۱	گیلان	۹۹،۰۳
۳	اردبیل	۹۸،۳۸	۹۸،۳۳	۰/۱۱	زنجان	۹۸،۹۱
۴	اصفهان	۹۷،۹۹	۹۸،۰۶	-۰/۱۴	همدان	۹۸،۸۴
۵	البرز	۹۷،۷۳	۹۷،۹۸	-۰/۴۹	خراسان جنوبی	۹۸،۸۰
۶	ایلام	۹۸،۳۲	۹۸،۱۵	۰/۳۵	کردستان	۹۸،۷۴
۷	بوشهر	۹۴،۵۶	۹۵،۹۷	-۳/۰۶	مرکزی	۹۸،۵۴
۸	تهران	۹۷،۷۸	۹۸،۱۵	-۰/۷۳	قزوین	۹۸،۴۷
۹	چهارمحال و بختیاری	۹۸،۵۸	۹۸،۲۷	۰/۶۱	آذربایجان شرقی	۹۸،۳۸
۱۰	خراسان جنوبی	۹۸،۸۲	۹۸،۸۰	۰/۰۴	اردبیل	۹۸،۳۳
۱۱	خراسان رضوی	۹۸،۱۳	۹۸،۱۹	-۰/۱۲	کرمانشاه	۹۸،۳۰
۱۲	خراسان شمالی	۹۸،۲۳	۹۸	۰/۴۶	چهارمحال و بختیاری	۹۸،۲۷
۱۳	خوزستان	۹۷،۰۱	۹۶،۳۹	۱/۲۶	خراسان رضوی	۹۸،۱۹
۱۴	زنجان	۹۸،۹۴	۹۸،۹۱	۰/۰۵	سمنان	۹۸،۱۹
۱۵	سمنان	۹۸،۲۲	۹۸،۱۹	۰/۰۵	تهران	۹۸،۱۵

ردیف	استان	نرخ سواد جمعیت جوان مرد	نرخ سواد جمعیت جوان زن	اختلاف سواد مردان از زنان	رتبه‌بندی استان	نرخ سواد جمعیت جوان (مردان و زنان)
۱۶	سیستان و بلوچستان	۸۹,۹۶	۸۷,۷۶	۴/۴۷	ایلام	۹۸,۱۵
۱۷	فارس	۹۷,۶۳	۹۷,۷۹	-۰/۳۳	اصفهان	۹۸,۰۶
۱۸	قزوین	۹۸,۴۶	۹۸,۴۷	۰	قم	۹۸,۰۱
۱۹	قم	۹۸,۰۷	۹۸,۰۱	۰/۱۱	خراسان شمالی	۹۸
۲۰	کردستان	۹۸,۹۳	۹۸,۷۴	۰/۳۷	البرز	۹۷,۹۸
۲۱	کرمان	۹۵,۰۸	۹۴,۹۱	۰/۳۴	فارس	۹۷,۷۹
۲۲	کرمانشاه	۹۸,۵۲	۹۸,۳۰	۰/۴۵	کهگیلویه و بویراحمد	۹۷,۷۷
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۹۸,۲۰	۹۷,۷۷	۰/۸۵	لرستان	۹۷,۵۲
۲۴	گلستان	۹۷,۵۶	۹۷,۴۷	۰/۱۸	گلستان	۹۷,۴۷
۲۵	گیلان	۹۹	۹۹,۰۳	-۰/۰۴	هرمزگان	۹۷,۲۷
۲۶	لرستان	۹۷,۸۲	۹۷,۵۲	۰/۶۲	آذربایجان غربی	۹۶,۸۱
۲۷	مازندران	۹۹,۰۹	۹۹,۲۱	-۰/۲۴	یزد	۹۶,۶۸
۲۸	مرکزی	۹۸,۴۵	۹۸,۵۴	-۰/۱۷	خوزستان	۹۶,۳۹
۲۹	هرمزگان	۹۷,۱۴	۹۷,۲۷	-۰/۲۶	بوشهر	۹۵,۹۷
۳۰	همدان	۹۸,۷۵	۹۸,۸۴	-۰/۱۸	کرمان	۹۴,۹۱
۳۱	یزد	۹۶,۴۲	۹۶,۶۸	-۰/۵۴	سیستان و بلوچستان	۸۷,۷۶
	جمع کل	۹۷,۴۹	۹۷,۳۷	۰/۲۳	جمع کل	۹۷,۳۷

نتیجه‌گیری از یافته‌های سواد

بررسی وضعیت سواد جمعیت جوان در سه دهه گذشته نشان می‌دهد که وضعیت بی‌سوادی استانی همچون سیستان و بلوچستان نسبت به میانگین کشوری، اگرچه تغییر داشته است اما همچنان با سایر استان‌ها و نیز میانگین کشوری تفاوت بسیاری دارد. در سال ۷۰، با میانگین بی‌سوادی کشوری ۱۵ درصد، استان سیستان و بلوچستان ۴۷ درصد، در سال ۷۸، با وجود میانگین ۵ درصدی کشور، سیستان و بلوچستان ۳۱ درصد و در سال ۹۵، با وجود میانگین کشوری ۳ درصد، سیستان و بلوچستان ۱۳ درصد از جمعیت جوانش بی‌سواد بوده‌اند و پس از آن به ترتیب کرمان با ۶ درصد و بوشهر با ۵ درصد دارای بیشترین میزان بی‌سوادی جمعیت جوان هستند (سالنامه آماری مرکز آمار ایران).

در شکاف جنسیتی - استانی نرخ باسوادی نیز به ترتیب بیشترین میزان برتری مردان به زنان در سیستان و بلوچستان (۴,۴ درصد) و پس از آن آذربایجان غربی و خوزستان وجود دارد و در بوشهر به صورت معکوس، وضعیت سواد زنان از مردان بهتر است (۳ درصد). نکته‌ای که نباید از نظر دور داشت این است که این شاخص‌ها صرفاً به داشتن یا نداشتن سواد توجه می‌کند که حداقلی‌ترین شاخص در این حیطه است و پرداختن به مقوله کم سوادی نیز از اهمیت جداگانه‌ای برخوردار است و از آنجاکه نیمی از بزرگسالان باسواد، کم سواد (زیر سیکل) هستند (سرشماری نفوس و مسکن در سال ۹۵)، می‌توان گفت وضعیت استان‌های محروم‌تر، نگران‌کننده‌تر نیز خواهد شد.

شاخص های نابرابری در دسترسی به آموزش

شاخص پوشش پیش دبستانی

شاخص پوشش پیش دبستانی از مهم ترین شاخص هایی است که میزان آن در کیفیت تحصیلی مقاطع بعدی نیز تأثیرگذار است. طبق گزارش بانک جهانی یکی از مهم ترین راه های بهبود کیفیت آموزش در ایران کمک به گسترش هدفمند آموزش پیش دبستانی است. این گزارش که در سال ۲۰۰۳ در ایران تولید شده است معتقد است: «تأثیر مثبت دوره پیش دبستانی بر بهبود میزان تحصیلات و شکستن چرخه فقر را می توان در مورد ایران ثابت کرد. مطالعه پریلز سال ۲۰۰۱ تأثیر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن را مورد بررسی قرار داده است. ایران در زمینه مهارت خواندن و نوشتن در مقایسه با ۲۴ کشور از آخر رتبه سوم را دارد... اما تنها یک سال آموزش پیش دبستانی، میانگین پیشرفت در امتیاز مهارت خواندن و نوشتن در آزمون پریلز را ۱۱ درصد افزایش داده است». همچنین اهمیت ویژه این دوره برای نوآموزان ایران مربوط به مناطق دو زیانه و مشکلات کودکان مقطع ابتدائی این مناطق از کشور در فقدان گذراندن دوره پیش دبستانی است. مقطع پیش دبستان طبق قانون در ایران دو سال پیش از آغاز دوره ابتدائی است اما تحصیل در این دوره از نظر قانونی اجباری نیست و خانواده ها به شکل اختیاری از این مقطع استفاده می کنند.

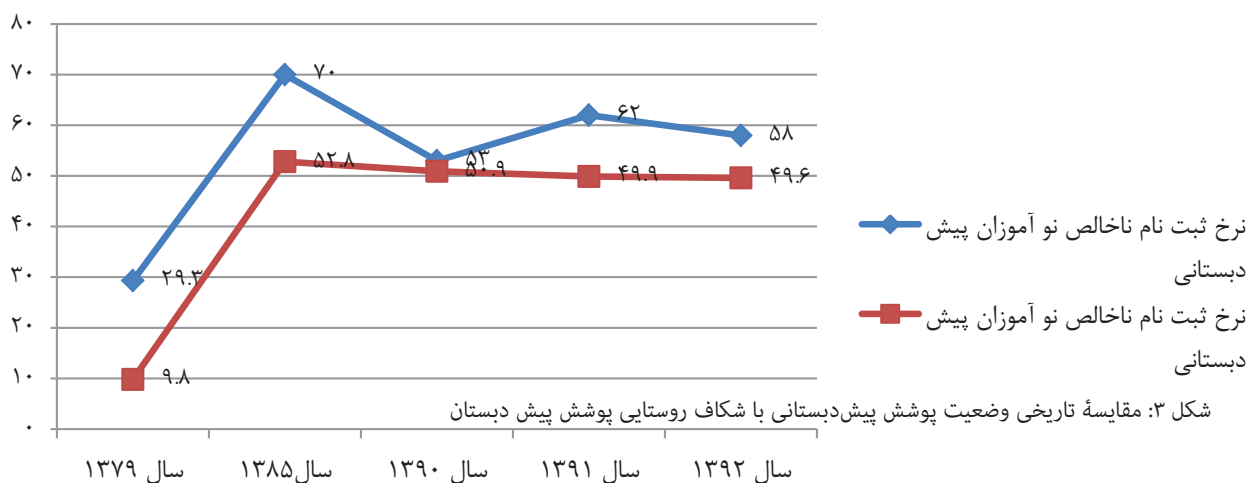
$$\text{شاخص پوشش پیش دبستانی} = \frac{\text{جمعیت ثبت نام شدگان در دوره پیش دبستانی}}{\text{جمعیت کودکان مقطع سنی مد نظر}}$$

جدول ۹: پیشینه تاریخی شاخص پوشش پیش دبستانی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
شاخص های اجتماعی ایران ۱۳۵۷: گزارش مقدماتی	۱۳۵۷	سازمان برنامه و بودجه، معاونت برنامه ریزی	۱۳۵۳ و ۱۳۵۴	«در سال ۱۳۵۳ تعداد ۸۸۸۵۴ کودک ۶ ساله و کمتر به کودکستان های دولتی و غیردولتی می رفتند که از این عدد ۲۷٫۶ درصد فقط در تهران زندگی می کردند. پس از تهران سهم سایر استان ها بسیار ناچیز است. در سال تحصیلی ۵۵-۱۳۵۴ بر تعداد کودکان کودکستان های کشور اضافه شد و در کل به حدود ۲ برابر (۱۷۵۴۲۴) رسیده است. علت این امر اجرای فرمان آموزش رایگان و مجانی شدن این دوره از تحصیلات می باشد». سه استانی که کمترین درصد نوآموز را به خود اختصاص دادند در هر دو سال چهارم حال بختیاری (۰٫۴)، ایلام (۰٫۴) و کهکلو به و بویراحمد (۰٫۶) هستند.
سیمای توسعه آموزشی استان ها در دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری های علمی بین المللی آموزش و پرورش با همکاری یونسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	«در سال ۱۳۷۰ در کل ۹٫۳ درصد از کودکان ۵-۳ در کودکستان جذب شدند». استان کردستان (۲٫۶)، خوزستان (۲٫۸) و زنجان (۳٫۵) رتبه محروم ترین استان ها را در این شاخص به دست آورده اند. «در سال ۱۳۷۸ نرخ جذب کودکان ۵-۳ ساله در کل به حدود ۱۵ درصد رسیده است». استان خوزستان (۴٫۳)، سیستان و بلوچستان (۴٫۷) و زنجان (۴٫۸) در سه رده آخر استان های محروم کشور قرار گرفتند.
گزارش اقتصادی سال ۱۳۸۲ و ارزیابی عملکرد بخش آموزش و پرورش عمومی طی سال های ۱۳۷۹-۱۳۸۲	۱۳۸۳	عدل بند، طاهره	۱۳۷۹ و ۱۳۸۲	«در سال ۱۳۷۹ تعداد نوآموزان تحت پوشش ۲۸۷ هزار نفر بوده است که با نرخ رشد متوسط سالانه ۱۵٫۲ درصد به ۴۳۹ هزار نفر در سال ۱۳۸۲ افزایش یافته است».
گزارش وضعیت اجتماعی ایران (۱۳۸۰-۱۳۸۸)	۱۳۹۰	موسسه رحمن مجموعه مقالات مدیر: سعید مدنی	۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵	«در دوره پیش از دبستان، درصد دانش آموزان پایه اولی که دوره یک ساله آمادگی را گذرانده اند رشدی معادل ۲۵٫۱ درصد داشته است.»

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
آموزش و پرورش ایران از نگاه بانک جهانی (آموزش راهی برای کاهش فقر)	۱۳۹۱	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ترجمه: علیرضا محمدی نظارت: عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۲	«پوشش پیش دبستانی در ایران از میانگین ثبت نام ناخالص کشورهای منطقه (۱۵،۸ درصد) بسیار بالاتر و برابر با ثبت نام خالص کشورهای در حال توسعه (۲۱ درصد) است. ابتکاری جدید برای گسترش پوشش دوره پیش دبستانی برای پنج ساله‌ها از ۳۲ درصد فعلی به ۷۰ درصد در طی برنامه چهارم پیش بینی شده است. ایران به واسطه گسترش سریع دسترسی به پیش دبستانی به خصوص در مناطق شهری، زیربنای محکمی را برای گسترش برنامه ملی آموزش خردسالان بنا نهاده است. بر اساس گزارش جهانی آموزش برای همه تعداد نیروی آموزشی دوره پیش دبستانی در حال حاضر ۷۳۵۷ نفر می‌باشد که ۹۷ درصد از آنان زن هستند. هرچند نرخ سریع گسترش دوره پیش دبستانی تاکنون به دولت فرصتی برای پرداختن به موضوع کیفیت این آموزش‌ها را نداده است.» با این حال در این پژوهش مقایسه‌ای در وضعیت پیش دبستانی در روستاها، انجام گرفته است و اختلاف ۳۰ درصدی مناطق شهری و روستایی مشهود است.
گزارش جهانی آموزش برای همه ۲۰۱۵-۲۰۰۰	۱۳۹۱	سازمان بین‌المللی یونسکو	۱۳۷۸-۱۳۹۱	در گزارش آموزش برای همه، نرخ ثبت نام خالص ارائه نگردیده است اما نرخ ثبت نام ناخالص در سال ۱۳۷۸، ۱۵ درصد و نرخ ثبت نام ناخالص در سال ۲۰۱۵، ۳۵،۹۱ درصد اعلام گردیده است. این درصد نسبت به سایر کشورهای منطقه و کشورهای عرب، درصد پایین تری است.
گزارش آموزش برای همه (EFA)	۱۳۹۳	وزارت آموزش و پرورش	۱۳۷۹-۱۳۹۳	این گزارش با مقایسه وضعیت آموزش پیش دبستان در روستاها و کل کشور، امکان مقایسه‌ای تاریخی را فراهم می‌سازد و چنان که در نمودار زیر پیداست وضعیت شکاف نرخ ثبت نام پیش دبستانی در روستاها نسبت به کل، دستکم در ۵۵ سال گذشته ثابت بوده است و برای رفع این شکاف تلاشی انجام نشده است و تا سال ۹۳، تنها ۴۹،۶ درصد از جمعیت روستایی در دوره پیش دبستان ثبت نام کرده‌اند.

شکل ۳: مقایسه تاریخی وضعیت پوشش پیش دبستانی با شکاف روستایی پوشش پیش دبستان



جدول ۱۰: مقایسه تاریخی وضعیت پوشش پیش دبستانی با شکاف روستایی پوشش پیش دبستانی

نرخ ثبت نام ناخالص نوآموزان پیش دبستانی			
سال	کل	روستایی	نسبت کل به روستا
سال ۱۳۷۹	۲۹/۳	۹/۸	۳
سال ۱۳۸۵	۷۰	۵۲/۸	۱/۴
سال ۱۳۹۰	۵۳	۵۰/۹	۱
سال ۱۳۹۱	۶۲	۴۹/۹	۱/۲
سال ۱۳۹۲	۵۸	۴۹/۶	۱/۲

منبع: گزارش آموزش برای همه، ۱۳۹۳

شاخص پوشش واقعی مقطع ابتدائی

شاخص پوشش مقطع ابتدائی از شاخص های گویا برای بررسی وضعیت عدالت آموزشی در ایران است. مقاطع ابتدائی و راهنمایی در ایران مانند بسیاری از کشورهای جهان به عنوان دوره لازم التعلیم محسوب می شوند. به همین دلیل پوشش این مقطع از اولویت های آموزش ایران بوده است. همچنین اهمیت پوشش ابتدائی در شاخص دیگر که سواد کل جمعیت کشور نیز است اثر مستقیم دارد. اما برای محاسبه پوشش تحصیلی دو شاخص وجود دارد.

پوشش تحصیلی ظاهری: این شاخص برای دوره تحصیلی معین از تقسیم تعداد دانش آموزانی که در آن دوره تحصیلی ثبت نام کرده اند و در سن متعارف همان دوره تحصیلی قرار دارند، بر تعداد جمعیت لازم التعلیم یا در سن متعارف همان دوره تحصیلی، منهای مردودین مشغول به تحصیل در آن، ضربدر ۱۰۰ به دست می آید که به دلیل وجود تکرار پایه و وقفه تحصیلی ممکن است از عدد ۱۰۰ نیز تجاوز کند. پوشش تحصیلی واقعی: این شاخص برای دوره تحصیلی معین، از تقسیم تعداد دانش آموزان یک دوره تحصیلی که در آن دوره تحصیلی ثبت نام کرده اند و در سن متعارف و خاص همان دوره تحصیلی قرار دارند، بر تعداد جمعیت در سن متعارف همان دوره، ضربدر ۱۰۰ به دست می آید. درصد اشتغال به تحصیل واقعی همواره عددی کمتر یا مساوی ۱۰۰ خواهد بود. تفاضل درصد اشتغال به تحصیل واقعی از ۱۰۰ نشان می دهد که چه درصدی از جمعیت در سن متعارف یک دوره تحصیلی از تحصیل در مدارس محرومند یا به دلیل داشتن سابقه تکرار پایه، وقفه تحصیلی یا جهش تحصیلی در دوره دیگری تحصیل می کنند.

جدول ۱۱: پیشینه تاریخی شاخص پوشش ابتدایی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
شاخص‌های اجتماعی ایران ۱۳۵۷: گزارش مقدماتی	۱۳۵۷	سازمان برنامه و بودجه، معاونت برنامه‌ریزی	۱۳۴۵ و ۱۳۵۱	«از کل جمعیت لازم‌التعلیم کشور واقع در سنین نشن تا چهارده ساله در سال ۱۳۵۱، ۵۱٫۸ درصد به تحصیل اشتغال داشته‌اند... این آمار در سال ۱۳۴۵ معادل ۴۱٫۲ درصد بوده است. استان کردستان با نسبتی به میزان ۳۷ درصد حداقل نسبت و استان مرکزی با نسبتی معادل ۷۶ درصد حداکثر نسبت را در سال ۱۳۵۱ دارا بوده است.» شاخص پوشش تحصیلی برای مقطع ابتدایی در سال ۱۳۵۰ معادل ۷۰٫۳ درصد برای کل کشور بوده است. از این میزان شهرها پوشش این مقطع را ۹۵٫۲ درصد دارند و روستاها ۶۱٫۲ درصد را در مدرسه تعلیم می‌دهند. این شاخص در سال ۱۳۵۴ در کل به ۸۹٫۶ ارتقا یافته است. در دوره راهنمایی در سال ۱۳۵۴ در کل کشور ۴۵٫۹ درصد از کل جمعیت لازم‌التعلیم در گروه سنی یازده تا چهارده ساله به تحصیل اشتغال داشتند. از این میزان پوشش تحصیلی مقطع راهنمایی در شهرها برابر ۶۲٫۷ درصد و در روستاها ۱۱٫۶ درصد بود. کمترین میزان پوشش را استان زنجان (۱۹٫۳) در این مقطع دارد و بیشترین پوشش را استان مرکزی با (۶۳٫۹) داراست.
نابرابریهای منطقه‌ای در زمینه آموزش و بهداشت	۱۳۵۵	سازمان برنامه و بودجه، دفتر جمعیت و نیروی انسانی	۱۳۴۵-۴۶ و ۱۳۵۲-۵۳	در این تحقیق شاخص پوشش تحصیلی مقطع ابتدایی بر اساس داده‌های سالنامه آموزش و داده‌های جمعیتی کشور محاسبه شده است. بر این اساس پوشش تحصیلی مقطع ابتدایی کل کشور در سال تحصیلی ۴۶-۱۳۴۵ حدود ۵۴٫۲ درصد تخمین زده شده است. این آمار برای پسرها ۶۸ درصد و برای دختران ۳۹٫۱ درصد پوشش در کل است. اما در سال ۱۳۵۲-۵۳ آمار پوشش مقطع ابتدایی کل به ۶۲٫۹ درصد ارتقا یافت و سهم پسران و دختران با وجود تبعیض محسوس که میان شان وجود داشت به ترتیب ۷۶٫۸ و ۴۸٫۳ است. در این کار شکاف بزرگی میان پوشش تحصیلی این مقطع در شهر و روستا محسوس است. در سال ۱۳۴۵ پوشش شهری ۸۶٫۶ است. در صورتی که پوشش روستایی حدود ۳۴٫۵ می‌باشد. همچنین با وجود کاهش پوشش شهری در سال ۱۳۵۳ به ۸۰٫۶ درصد و افزایش پوشش روستایی به ۴۷٫۷ همچنان اختلاف میان این دو بخش حاکی از نابرابری آموزشی در جامعه ایرانی است. قابل ذکر است که سه استان محروم از نظر پوشش تحصیلی مقطع ابتدایی در سال ۱۳۴۵ به ترتیب کردستان (۲۴٫۸٪)، ایلام (۲۵٫۵٪) و کهکلوپه و بویراحمد (۲۶٫۵٪) هستند. در سال ۱۳۵۳ نیز همچنان این سه استان رده‌های محرومیت خود را با کمی جا به جایی حفظ کردند و به ترتیب استان‌های کهکلوپه و بویراحمد (۲۹٫۴٪)، کردستان (۳۵٫۶٪) و ایلام (۴۱٫۳٪) در سه رده آخر قرار دارند. سه استانی که بیشترین پوشش را در سال ۱۳۴۵ داشتند، استان مرکزی (۸۸٫۹٪)، سمنان (۷۲٫۲٪) و خوزستان (۷۰٫۹٪) بودند. اما در سال ۱۳۵۳ سه استان برتر در امر پوشش مقطع ابتدایی را به ترتیب خوزستان (۸۲٫۳٪)، مرکزی (۷۹٫۱٪) و فارس (۷۵٫۷٪) تصاحب کردند. نویسنده این پژوهش دلیل کاهش آمار پوشش استان‌های مرکزی و سمنان را جمعیت بزرگسال بی‌سواد می‌داند که در سال ۱۳۵۳ رو به کاهش بودند و جز آمار پوشش این سال به حساب نیامدند.
ارزشیابی عملکرد بخش آموزش و پرورش در برنامه چهارم عمرانی و گرایش‌های مطلوب در برنامه عمرانی پنجم	۱۳۵۰	سازمان برنامه و بودجه، معاونت آموزش و پرورش	۱۳۴۶ و ۱۳۵۱	طبق این گزارش پوشش تحصیلی واقعی مقطع ابتدایی در سال ۱۳۴۶ یعنی در پایان برنامه سوم توسعه قبل از انقلاب برابر با ۶۳٪ است. این شاخص در سال ۱۳۵۱ یعنی در پایان برنامه توسعه بعد برابر با ۷۶٫۶٪ بوده است. پوشش مقطع متوسطه در سال ۱۳۴۶ نیز حدود ۱۸ درصد و در سال ۱۳۵۱ برابر ۲۲٫۳ درصد است.

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
ارزیابی عملکرد بخش آموزش و پرورش در سال‌های ۶۲ و ۶۳ پیش بینی برنامه سال ۱۳۶۴: گزارش مقدماتی سازمان برنامه و بودجه	۱۳۶۳	سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی	۱۳۶۱ و ۱۳۶۲	در سال تحصیلی ۱۳۶۱-۱۳۶۲ پوشش تحصیلی واقعی ۷۷ درصد بوده است. همچنین است پوشش تحصیلی مقطع راهنمایی که برابر است با ۶۰٫۸ درصد در همین سال است. پوشش واقعی مقطع متوسطه نیز بنا بر این گزارش ۱۷ درصد در سال ۱۳۶۱ ثبت شده است.
برنامه توسعه بخش آموزش و پرورش عمومی، ۱۳۶۸-۱۳۵۸: بررسی عملکرد و وضع موجود بخش آموزش و پرورش عمومی طی سال‌های ۶۶-۱۳۷۲	۱۳۶۸	سازمان برنامه و بودجه. مدیریت آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای	۱۳۵۵ و ۱۳۶۵	در سال ۱۳۵۵ پوشش تحصیلی واقعی مقطع ابتدائی برابر ۷۱٫۶ درصد است. پوشش این مقطع در شهرها ۸۸٫۴٪ و در روستاها ۵۸٫۸٪ بوده است. این شاخص در سال ۱۳۶۵ نشان از ارتقا دارد. در این سال پوشش واقعی در کل کشور ۷۷٫۲ درصد است که به ترتیب پوشش شهری و روستایی ۸۵٫۹٪ و ۶۸٫۶٪ را رقم زده است. همچنین است پوشش واقعی راهنمایی و متوسطه عمومی به ترتیب در سال ۱۳۵۵، ۳۱٫۲٪ و ۱۷٫۴٪ و در سال ۱۳۶۵ ۳۹٫۸٪ و ۱۶٫۱۰٪ می‌باشد. سه استان محروم در پوشش واقعی مقطع ابتدائی به ترتیب سیستان و بلوچستان (۴۲٫۴۴٪)، کردستان (۶۷٫۶۵٪) و هرمزگان (۶۸٫۹٪) هستند. در مقابل استان یزد (۸۹٫۳٪)، اصفهان (۸۷٫۴٪) و تهران (۸۷٫۲٪) رده‌های برتر در پوشش واقعی مقطع ابتدائی را در اختیار دارند.
کارآئی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	حمید سهرابی سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی	۷۲-۱۳۶۸	پوشش تحصیلی در مقطع ابتدائی در بین جمعیت ۶ تا ۱۰ ساله در سال ۱۳۶۸ معادل ۱۱۲ درصد بوده است. این شاخص برای جمعیت ۱۱-۱۳ یعنی دوره راهنمایی برابر ۷۶ درصد و برای جمعیت ۱۴ تا ۱۷ سال برابر ۷۲ درصد محاسبه شده است. در این پژوهش این شاخص در سال ۱۳۷۲ نیز سنجیده شده است و نتایج آن از این قرار است: پوشش تحصیلی برای مقاطع تحصیلی ابتدائی، راهنمایی و متوسطه برای کل دانش آموزان دختر و پسر به ترتیب برابر با ۱۰۷٫۹۵، ۹۵ و ۴۸ درصد است.
اولین گزارش ملی توسعه انسانی جمهوری اسلامی ایران	۱۳۷۸	سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی	۷۶-۱۳۶۷	بر اساس این گزارش نرخ ثبت نام ناخالص مقطع ابتدائی در کل کشور در سال ۱۳۶۷ برابر ۱۲۲٪ است. این شاخص در سال‌های بعد فراز و نشیب زیادی داشته است. چنان چه در سال ۱۳۷۰ به ۱۳۳٫۸٪ رسیده است اما در ادامه با طی کردن روندی نزولی به ۱۱۹٪ کاهش یافته است. همین شاخص برای مقطع متوسطه روندی دیگر را نشان می‌دهد. در سال ۱۳۶۷ نرخ ثبت نام ناخالص در مقطع متوسطه برابر با ۵۲٫۷٪ بوده است که در سال‌های بعدی روندی صعودی را پیموده و در سال ۱۳۷۶ به ۷۷٫۵٪ ارتقا یافته است. در انتها این گزارش شاخصی را تحت عنوان «نرخ ترکیبی ثبت نام» مطرح می‌کند که در آن تفکیک جنسیت و مقطع را لحاظ نمی‌کند و با توجه به هدف گزارش که پرداختن به مبحث توسعه انسانی در ایران است، این شاخص را از شاخص‌های مهم آموزش در توسعه انسانی به حساب آورده است. بر این اساس نرخ ترکیبی ثبت نام در استان تهران به عنوان قوی ترین پوشش در تمام مقاطع تحصیلی در سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۶ یا ۸۲٫۹٪ محاسبه شده است و در انتهای جدول نیز به ترتیب سیستان و بلوچستان (۶۱٫۳٪)، آذربایجان غربی (۶۴٫۸٪) و کردستان (۶۸٫۳٪) قرار دارند.
گزارش عملکرد برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران	۱۳۷۰	سازمان برنامه و بودجه	۱۳۶۸ و ۱۳۶۹	پوشش ظاهری مقطع ابتدائی در سال ۱۳۶۸ و ۱۳۶۹ به ترتیب ۹۹٫۹٪ و ۱۰۰٫۴٪ بوده است.
خلاصه گزارش عملکرد بخش آموزش و پرورش در دوره ۱۳۶۷-۱۳۷۵: تبیین وضع موجود و پیش بینی آینده	۱۳۷۷	سازمان برنامه و بودجه. دفتر امور آموزش و پرورش	۱۳۶۵ و ۱۳۷۵	در سال تحصیلی ۱۳۶۵ پوشش تحصیلی واقعی مقطع ابتدائی برابر با ۷۷٫۲ درصد بوده است. این شاخص در سال ۱۳۷۵ به ۹۰٫۳ درصد ارتقا یافته است. این شاخص در سال ۱۳۶۵ برای مقطع راهنمایی و دبیرستان نیز به ترتیب ۳۹٫۸ درصد و ۱۸٫۴ درصد بوده است که هر دو مقطع تحصیلی در سال ۱۳۷۵ دچار تغییرات عمده ای شده‌اند. پوشش مقطع راهنمایی به ۶۹٫۷٪ و مقطع دبیرستان به ۴۷٫۸٪ ارتقا یافته است.

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
سیمای توسعه آموزشی استان‌ها در دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری‌های عمومی بین‌المللی آموزش و پرورش با همکاری یونیسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	بر اساس این شاخص در سال ۱۳۷۰ بیش از ۹۳ درصد از جمعیت ۶-۱۰ ساله جذب مدارس ابتدائی گردیده‌اند. سه استان محروم در این سال به ترتیب سیستان و بلوچستان (۶۷٪)، آذربایجان غربی (۷۹٪) و کهگیلویه و بویر احمد (۸۶٪) بودند. در سال ۱۳۷۸ این شاخص در کل کشور به ۹۷ درصد افزایش یافت. سیستان و بلوچستان (۷۶٪)، آذربایجان غربی (۹۰٪) با وجود ارتقا همچنان در درجه آخر استان‌های کشور هستند و کردستان (۹۳٪) رده سوم محروم‌ترین استان‌ها در این شاخص قرار دارند.
گزارش ملی ارزیابی و تحلیل عملکرد دوره‌ی آموزش و پرورش عمومی در دهه (۱۳۷۰-۸۰)	۱۳۸۲	مؤسسه فرهنگی منادی تربیت معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی	۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	نرخ جذب خالص در سال‌های اولیه دهه، با کاهش و در سال‌های پایانی با افزایش همراه بوده است. به طور کلی نرخ جذب خالص در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱ از ۷۱-۹۱٫۲ درصد به ۹۴٫۳ درصد در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ رسیده است. همچنین بررسی شاخص پوشش تحصیلی واقعی دوره ابتدائی در طول سال‌های مورد مطالعه نشانگر نوسانی توأم با افزایش بوده است. به گونه‌ای که از ۹۵٫۷ درصد در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱ به ۹۷٫۳ درصد در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ رسیده است.
بررسی وضعیت پوشش تحصیلی و ریشه‌کن کردن بی‌سوادی در کشور	۱۳۹۰	مرکز پژوهش‌های مجلس شورا اسلامی	۱۳۵۵ و ۱۳۸۵	میزان پوشش تحصیلی واقعی دوره ابتدائی... در سال ۱۳۵۵ حدود ۷۱٫۶ درصد از جمعیت لازم‌التعلیم این دوره تحت پوشش آموزش ابتدائی بوده‌اند که به حدود ۹۰٫۵ درصد در سال ۱۳۷۵ و بالاخره به ۸۸٫۵ درصد در سال ۱۳۸۵ رسیده است. اما همچنان ۱۱٫۵ درصد از این جمعیت لازم‌التعلیم در مدرسه حضور ندارند. لازم به ذکر است که حدود ۶٫۷ درصد از این تعداد نیز مربوط به کسانی است که اصلاً نتوانسته‌اند به مدرسه راه یابند (که بی‌سواد شده‌اند) و تنها ۴٫۸ درصد از این نرخ عدم پوشش جمعیت لازم‌التعلیم مربوط به کسانی است که به مدرسه وارد شده‌اند، اما مجدداً ترک تحصیل کرده‌اند. «همچنین این نکته نیز از اهمیت برخوردار است که در سال ۱۳۵۵ پوشش تحصیلی واقعی ابتدائی در شهرها ۸۸٫۴ و در روستاها ۵۸٫۸ درصد بود. همین شاخص در سال ۱۳۸۵ در شهر و روستاها به ترتیب به ۸۹٫۴ و ۸۶٫۷ درصد ارتقا یافت. در نرخ جذب کودکان ۶ ساله نیز طبق آمار این گزارش در پایه اول ابتدائی در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۵ استان‌های محروم عبارتند از: سیستان و بلوچستان (۷۶٫۷٪)، کرمان (۸۸٫۱٪)، خراسان جنوبی (۸۹٪) و ایلام (۸۹٫۷٪)
گزارش وضعیت اجتماعی ایران (۱۳۸۰-۱۳۸۸)	۱۳۹۰	مؤسسه رحمان مجموعه مقالات مدیر: سعید مدنی	۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵	در دوره ابتدائی، نرخ پوشش واقعی ۶-۱۰ سال در سال ۱۳۷۹ از ۹۵٫۹ درصد به ۹۷٫۸ درصد در سال ۱۳۸۵ ارتقا یافته است.

شاخص بازماندگی تحصیلی

پیشینه تاریخی بازماندگی تحصیلی

به طور کلی دو مرکز بین‌المللی، شاخص‌های مرتبط با بازماندگی تحصیلی را در دو مقطع دهه هفتاد و دهه هشتاد در ایران مورد بررسی قرار دادند: مرکز بین‌المللی میکس و مرکز بین‌المللی داده و سیاست آموزش. مرکز داده و سیاست آموزش (EPDC) در سال ۱۳۸۶ گزارشی را با عنوان بازماندگی تحصیلی در ایران ارائه کرد و در آن تعریف زیر را برای کودکان بازمانده از تحصیل معیار قرار داد: کودکانی که در بازه ۷-۱۴ سال در حال تحصیل در مدرسه نبودند یا به جای تحصیل در مدرسه در مهد کودک مشغول تحصیل بودند.

شیوه سنجش، بر اساس مقایسه یافته‌های جمعیت کودکان در سرشماری خانوار با جمعیت کودکان بازه ۷-۱۴ سال (بر اساس ماه تولد در ثبت احوال) است.

جدول ۱۲: پیشینه تاریخی شاخص بازماندگی تحصیلی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
شاخص عدم ثبت نام در ابتدایی در پیمایش MICS	۱۹۹۷	یونیسیف	۱۳۷۶	<p>در گزارش بین المللی میکس در سال ۷۶، به ترتیب استان های دارای بیشترین نرخ عدم پوشش تحصیلی در مقطع ابتدایی ۶-۱۰ سال، عبارت بودند از:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱. سیستان و بلوچستان (۱۱,۹ درصد) ۲. خوزستان (۹,۱ درصد) ۳. آذربایجان غربی (۸,۸ درصد) ۴. کرمانشاه (۵,۵ درصد) ۵. لرستان (۵,۳ درصد) ۶. هرمزگان (۴,۱ درصد) ۷. کردستان (۴,۱ درصد) <p>در این گزارش به شکاف شهری روستایی و شکاف جنسیتی درون استان ها نیز اشاره شده است که گویای شدت بازماندگی در این مناطق است. در استان سیستان و بلوچستان ۱۸,۱ درصد از جمعیت روستایی در سن ۶-۱۰ سال در مقطع ابتدایی، ثبت نام نکرده اند. پس از سیستان و بلوچستان به ترتیب، خوزستان (۱۴,۸ درصد) و آذربایجان غربی (۱۴,۱ درصد) قرار دارند.</p> <p>در حیطه شکاف جنسیتی نیز استان آذربایجان شرقی با ۶,۸ درصد، بیشترین میزان اختلاف را داراست و به ترتیب پس از آن آذربایجان غربی و اردبیل قرار دارند.</p> <p>لازم به ذکر است که در این سال نرخ میانگین عدم پوشش تحصیلی در کل کشور ۳,۵ درصد بوده و در کل مناطق روستایی، ۵,۷ درصد و در کل جمعیت زنان، ۴,۳ درصد بوده است.</p>
شاخص عدم ثبت نام در راهنمایی و دبیرستان در پیمایش MICS	۱۹۹۷	یونیسیف	۱۳۷۶	<p>در گزارش بین المللی میکس در سال ۱۳۷۶، به ترتیب استان های دارای بیشترین نرخ عدم پوشش تحصیلی در مقطع راهنمایی و متوسطه ۱۱-۱۷ سال، عبارت بودند از:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱. سیستان و بلوچستان (۳۴,۲ درصد) ۲. آذربایجان غربی (۳۱,۴ درصد) ۳. کردستان (۳۰,۵ درصد) ۴. زنجان (۲۷ درصد) ۵. همدان (۲۵,۷ درصد) ۶. خوزستان (۲۵,۶ درصد) <p>در این گزارش در جمعیت روستایی استان آذربایجان غربی ۴۶,۸ درصد از کودکان و در سیستان و بلوچستان ۴۶,۳ درصد از کودکان در مدارس ثبت نام نکردند و بالاترین استان در زمینه شکاف جنسیتی استان سیستان و بلوچستان بوده است.</p> <p>این در حالی است که میانگین کشوری عدم پوشش تحصیلی در سال ۱۳۷۶، معادل ۲۰ درصد بوده و شکاف روستایی کلی، ۳۴,۳ درصد است و ۲۲,۵ از زنان در کل کشور در این مقطع ثبت نام نکرده اند.</p>
آموزش و پرورش ایران از نگاه بانک جهانی (شاخص عدم ثبت نام در مقطع متوسطه)	۱۳۹۱	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ترجمه: علیرضا محمدی نظارت: عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۲	<p>شکاف استانی ثبت نام:</p> <p>در پژوهش بانک جهانی، شاخص های توسعه منطقه کردستان، تهران و میانگین ملی مقایسه شده است. این پژوهش شاخص های میانگین درآمد و ثبت نام را نیز محاسبه کرده است.</p> <p>در سال ۲۰۰۱ نرخ ثبت نام ها به تفکیک استانی ارائه نمی گردید و به همین خاطر در پژوهش بانک جهانی ناچار به نمونه گیری شدند. نرخ ثبت نام دختران در دوره متوسطه در تهران ۸۵ درصد و در کردستان ۳۸ درصد بود. نرخ کلی ثبت نام نیز در کردستان ۵۴ درصد، تهران بالای ۸۵ درصد و میانگین ملی ۷۶ درصد بود.</p> <p>بر اساس پژوهش بانک جهانی بین توسعه اقتصادی استان ها و نرخ ثبت نام به ویژه در دوره متوسطه نسبت معکوس وجود دارد.</p>

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
شکاف درآمدی:				
علاوه بر این براساس پژوهش بانک جهانی نرخ ثبت نام کودکان فقیر ۱۵ تا ۱۸ ساله در مناطق شهری، ۵۲ درصد بوده (یعنی تنها ۵۲ درصد از آن‌ها در مدرسه حضور داشتند) در حالی که ۷۰ درصد از کودکان غیر فقیر ۱۵ تا ۱۸ ساله در مدرسه حضور داشتند. براساس این پژوهش، میان درآمد سرانه خانوار و نرخ ثبت نام دختران و پسران نسبت معکوس (به ویژه در دختران) وجود دارد.				
شکاف شهری / روستایی:				
در پژوهش بانک جهانی، محتمل‌ترین منشأ نابرابری آموزشی در ایران، گوناگونی منطقه‌ای خصوصاً در مناطق روستایی است (نفیسی، ۱۳۹۱: ۲۱) در پژوهش بانک جهانی، میان احتمال ثبت نام و روستایی بودن منطقه نسبت معکوس وجود دارد.				
آموزش و پرورش ایران از نگاه بانک جهانی (شاخص نرخ بی سوادی کودکان)	۱۳۹۱	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ترجمه: علیرضا محمدی نظارت: عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۲	در پژوهش بانک جهانی، شاخص بازماندگی در دو استان سیستان و بلوچستان و آذربایجان غربی محاسبه و با میانگین کل مقایسه گردیده است. میانگین کشوری نرخ بیسوادی کم (۴ درصد) ولی میانگین استانی به ویژه در استان‌های مرزی بسیار بالاست. در مناطق روستایی استان سیستان و بلوچستان نرخ بی سوادی کودکان ۶ الی ۱۰ ساله، ۲۲ درصد از کل کودکان و ۲۷ درصد از دختران است. در آذربایجان غربی دختران به صورت قابل توجهی کمتر از پسران در مدرسه حضور دارند (در روستاها ۱۴ درصد از دختران در مقایسه با ۵٫۶ درصد از پسران بی سوادند).
شاخص بازماندگی تحصیلی گروه سنی ۱۴-۷ سال	۲۰۱۶	مرکز داده و سیاست آموزش (EPDC)	۲۰۰۷	براساس یافته‌های این مرکز شش استان زیر از حیث بازماندگی تحصیلی، در سال ۸۶ بیشترین جمعیت را دارا بودند: ۱. سیستان و بلوچستان ۲. آذربایجان غربی ۳. گلستان ۴. کردستان ۵. کرمان ۶. خراسان شمالی علاوه بر این در این سال نرخ بازماندگی تحصیلی زنان ۱۰ درصد و مردان ۷ درصد بوده و وضعیت بازماندگی در شهرها (۱۱ درصد) و روستاها (۵ درصد) بوده است.

جدول ۱۳: شکاف استانی بازماندگی از تحصیل در سال ۱۳۸۶ براساس یافته‌های گزارش EPDC

ردیف	استان	تعداد کودکان بازمانده از تحصیل	نرخ تخمینی بازماندگی از تحصیل
۱	سیستان و بلوچستان	۱۱۵,۷۰۷	۲۲
۲	آذربایجان غربی	۶۶,۱۳۹	۱۳
۳	گلستان	۳۴,۱۷۹	۱۲
۴	کردستان	۲۵,۳۴۵	۱۰
۵	کرمان	۴۶,۳۳۲	۱۰
۶	خراسان شمالی	۱۴,۸۱۶	۱۰
۷	هرمزگان	۲۳,۶۴۵	۹
۸	خوزستان	۷۰,۶۲۰	۹
۹	همدان	۲۳,۳۹۶	۹
۱۰	خراسان جنوبی	۹,۴۰۰	۹
۱۱	خراسان رضوی	۸۰,۳۶۴	۹
۱۲	آذربایجان شرقی	۳۸,۹۴۲	۸
۱۳	کرمانشاه	۲۲,۹۷۵	۸

ردیف	استان	تعداد کودکان بازمانده از تحصیل	نرخ تخمینی بازماندگی از تحصیل
۱۴	مرکزی	۱۴,۹۴۲	۷
۱۵	چهارمحال و بختیاری	۱۰,۸۷۳	۷
۱۶	لرستان	۲۱,۷۴۳	۷
۱۷	زنجان	۱۰,۶۲۳	۷
۱۸	قزوین	۱۱,۷۲۱	۷
۱۹	اردبیل	۱۴,۵۲۳	۷
۲۰	قم	۱۰,۹۷۶	۷
۲۱	ایلام	۶,۱۱۶	۷
۲۲	کهگیلویه و بویراحمد	۷,۳۳۹	۷
۲۳	سمنان	۴,۷۹۵	۶
۲۴	فارس	۳۷,۴۴۴	۶
۲۵	تهران	۴۸,۴۲۲	۶
۲۶	یزد	۷,۶۴۷	۶
۲۷	گیلان	۱۸,۶۶۷	۶
۲۸	اصفهان	۳۳,۵۵۶	۵
۲۹	بوشهر	۷,۰۴۱	۵
۳۰	مازندران	۱۷,۵۶۶	۵

جدول ۱۴: شکاف شهری- روستایی و شکاف جنسیتی بازماندگی از تحصیل در سال ۱۳۸۶ بر اساس یافته‌های گزارش EPDC

نوع شکاف	تعداد کودکان بازمانده از تحصیل	نرخ تخمینی بازماندگی از تحصیل
ملی	۸۵۵,۸۴۳	۹
جنسیت	زنان	۴۹۷,۹۹۰
	مردان	۳۵۷,۸۵۲
منطقه	روستایی	۲۳۸,۵۵۲
	شهری	۶۱۷,۲۹۰

یافته‌های کنونی شاخص بازماندگی تحصیل (شکاف منطقه‌ای در سال ۹۶-۱۳۹۵)

در حیطه وضعیت بازماندگی از تحصیل کودکان، پیش از این پژوهش در وزارت کار، رفاه و تعاون، پژوهش‌های جامع پیرامون بازماندگی تحصیلی انجام گرفته بود که در اینجا تنها برای تکمیل پیشینه به آن اشاره خواهیم کرد. جدول زیر شامل تعداد کل کودکان ۶ تا ۱۱ ساله و تعداد بازماندگان از تحصیل همین گروه سنی به همراه نرخ آن‌ها و رتبه بندی استان‌ها در زمینه ی بازماندگی تحصیلی است که از فرمول ذیل بدست می‌آید می‌باشد.

$$۱۰۰ \times (\text{تعداد کل کودکان ۶ تا ۱۱ ساله} / \text{تعداد کودکان ۶ تا ۱۱ ساله بازمانده از تحصیل})$$

جدول ۱۵: آمار و نرخ کودکان بازممانده از تحصیل به تفکیک استان

ردیف	استان	تعداد کودکان ۶-۱۱ سال	تعداد کودکان بازممانده از تحصیل	نرخ بازمماندگی از تحصیل	رتبه استان	نرخ بازمماندگی از تحصیل
۱	آذربایجان شرقی	۳۱۶۸۹۳	۲۹۴۳	۰٫۹۲	سیستان و بلوچستان	۸٫۹۹
۲	آذربایجان غربی	۲۹۷۱۳۷	۷۲۴۵	۲٫۴۳	لرستان	۲٫۶۸
۳	اردبیل	۱۰۹۳۴۷	۱۱۴۵	۱٫۰۴	خوزستان	۲٫۶۸
۴	اصفهان	۳۹۴۰۱۷	۳۷۲۸	۰٫۹۴	آذربایجان غربی	۲٫۴۳
۵	البرز	۱۹۸۲۲۴	۲۳۷۵	۱٫۱۹	کرمان	۲٫۳۱
۶	ایلام	۴۷۳۷۲	۷۱۶	۱٫۵۱	هرمزگان	۲٫۰۹
۷	بوشهر	۹۱۳۴۰	۹۸۱	۱٫۰۷	خراسان رضوی	۱٫۸۶
۸	تهران	۹۴۴۱۷۰	۱۳۸۲۶	۱٫۴۶	گلستان	۱٫۸۱
۹	چهارمحال و بختیاری	۸۳۶۷۵	۱۰۶۷	۱٫۲۷	کردستان	۱٫۸۱
۱۰	خراسان جنوبی	۶۹۳۹۶	۷۹۳	۱٫۱۴	کرمانشاه	۱٫۷۱
۱۱	خراسان رضوی	۵۸۵۴۷۵	۱۰۹۱۲	۱٫۸۶	کهگیلویه و بویراحمد	۱٫۶۶
۱۲	خراسان شمالی	۸۵۱۵۳	۱۳۴۲	۱٫۵۷	خراسان شمالی	۱٫۵۷
۱۳	خوزستان	۴۴۶۶۳۶	۱۱۹۷۰	۲٫۶۸	ایلام	۱٫۵۱
۱۴	زنجان	۸۶۱۱۵	۵۷۳	۰٫۶۶	تهران	۱٫۴۶
۱۵	سمنان	۵۳۰۲۱	۴۴۹	۰٫۸۴	فارس	۱٫۳۲
۱۶	سیستان و بلوچستان	۳۵۱۵۰۴	۳۱۶۰۱	۸٫۹۹	قم	۱٫۲۸
۱۷	فارس	۳۸۷۷۶۱	۵۱۳۹	۱٫۳۲	چهارمحال و بختیاری	۱٫۲۷
۱۸	قزوین	۱۰۳۲۶۳	۷۷۷	۰٫۷۵	البرز	۱٫۱۹
۱۹	قم	۱۰۸۷۱۶	۱۳۹۵	۱٫۲۸	خراسان جنوبی	۱٫۱۴
۲۰	کردستان	۱۳۰۹۲۵	۲۳۷۴	۱٫۸۱	بوشهر	۱٫۰۷
۲۱	کرمان	۲۹۶۵۸۹	۶۸۷۸	۲٫۳۱	اردبیل	۱٫۰۴
۲۲	کرمانشاه	۱۵۶۹۰۳	۲۶۸۸	۱٫۷۱	همدان	۱٫۰۱
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۶۳۹۳۱	۱۰۶۲	۱٫۶۶	اصفهان	۰٫۹۴
۲۴	گلستان	۱۶۴۷۶۸	۲۹۹۶	۱٫۸۱	گیلان	۰٫۹۳
۲۵	گیلان	۱۸۵۸۶۶	۱۷۳۳	۰٫۹۳	آذربایجان شرقی	۰٫۹۲
۲۶	لرستان	۱۵۴۳۳۲	۴۱۵۰	۲٫۶۸	مرکزی	۰٫۹۰
۲۷	مازندران	۲۴۰۸۶۵	۲۰۴۷	۰٫۸۴	مازندران	۰٫۸۴
۲۸	مرکزی	۱۱۶۲۰۵	۱۰۵۷	۰٫۹۰	سمنان	۰٫۸۴
۲۹	هرمزگان	۱۶۹۲۴۷	۳۵۳۹	۲٫۰۹	یزد	۰٫۷۹
۳۰	همدان	۱۴۲۲۲۱	۱۴۴۸	۱٫۰۱	قزوین	۰٫۷۵
۳۱	یزد	۱۰۰۴۲۹	۷۹۷	۰٫۷۹	زنجان	۰٫۶۶
۳۲	جمع کل	۶۶۸۱۴۹۶	۱۲۹۷۴۶	۱٫۹۴	جمع کل	۱٫۹۴

شاخص برابری فرصت

نظریه برابری فرصت ایده اصلی رومر است. او در کتاب «برابری فرصت» اساس این ایده را مطرح می‌کند که نابرابری نتایج را می‌توان به دو مولفه تقسیم کرد: ۱. نابرابری ناشی از شرایط فرد که وی هیچ‌گونه کنترلی بر آن‌ها ندارد، مانند: جنسیت، نژاد، محل تولد تحصیلات والدین و... ۲. نابرابری ناشی از تلاش فرد، که نتایج آن متأثر از انتخاب فرد است. در این چارچوب نابرابری ناشی از شرایط، ناعادلانه و نابرابری ناشی از تلاش عادلانه تلقی می‌شود. نابرابری فرصت در آموزش، موجب اتلاف استعداد افراد و کاهش امید به شکوفایی فراگیر می‌شود. با کاهش نابرابری فرصت آموزشی می‌توان علاوه بر بهبود توزیع آموزش، ابعاد دیگری مانند رفاه، درآمد، مشارکت عمومی، بهداشت و... را نیز بهبود بخشید. در اینجا مقصود از برابری فرصت آموزشی، عدم اثرگذاری شرایطی همچون جنسیت، نژاد، محل تولد یا پیشینه خانوادگی که همگی خارج از کنترل کودک هستند و بر شناسن دسترسی او تأثیر دارند می‌باشد. مزیت به کارگیری این روش نسبت به سایر روش‌ها این است که این شاخص‌ها به طور مستقیم سیاست‌گذاران را از مقدار ضروری انتقال فرصت‌های آموزشی از گروه‌های برخوردار به گروه‌های محروم برای توزیع منصفانه فرصت‌ها آگاه می‌سازد.

جدول ۱۶: پیشینه تاریخی شاخص برابری فرصت

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
تیین و اندازه‌گیری فرصت انسانی در آموزش ایران	۱۳۹۶	اسماعیل ابونوری علی رضا محمدی	۱۳۸۳ و ۱۳۹۲	بر اساس این پژوهش فرصت دسترسی به پایه پنجم ابتدائی در سال‌های ۱۳۸۳ و ۱۳۹۲ سنجیده شده و با یکدیگر در مقایسه قرار گرفته است. «با مقایسه مقدار شاخص فرصت انسانی در سال‌های مورد نظر ملاحظه می‌شود که شاخص فرصت انسانی از ۶۸٫۱ در سال ۱۳۸۳ به ۷۸٫۸ در سال ۱۳۹۲ افزایش یافته است». این شاخص در ربط مستقیم با نرخ پوشش این پایه نیز قرار دارد. چنانچه در سال ۱۳۸۳ نرخ پوشش برابر ۷۲٫۸ بوده است و در سال ۱۳۹۲ برابر ۸۱٫۴ است. علاوه بر این «با نگاهی به نتایج برآورد مشاهده می‌شود که جنسیت، سکونت در مناطق شهری، تعداد برادر و خواهر با سنی میان ۶ تا ۱۸ سال و حضور توامان والدین در خانواده اثری معنادار بر احتمال حضور به موقع کودکان در پایه پنجم ندارد. اما افزایش میانگین تحصیلات والدین و سرانه درآمد خانوار احتمال حضور به موقع کودکان در پایه پنجم را افزایش می‌دهد».

شاخص ضریب جینی پوشش تحصیلی

استفاده از ضریب جینی پوشش تحصیلی برای نشان دادن میزان نابرابری پوشش تحصیلی در مجموع آموزش‌های عمومی و متوسطه در استان‌ها است. ضریب جینی از مقایسه نسبت تجمعی تعداد دانش‌آموزان هر استان به مجموع دانش‌آموزان کشور برای آموزش مورد نظر با نسبت تجمعی تعداد افراد لازم‌التعلیم گروه سنی مربوطه در هر استان به جمعیت گروه سنی ذی ربط در کل کشور به دست می‌آید. مقدار این ضریب بین صفر و یک متغیر است و هرچه مقدار آن کوچک‌تر باشد توزیع دانش‌آموزان بین استان‌ها با توجه به افراد لازم‌التعلیم استان متناسب‌تر صورت گرفته است.

جدول ۱۷: پیشینه تاریخی شاخص ضریب جینی پوشش تحصیلی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
برآورد دانش‌آموزان آموزش عمومی و متوسطه برحسب استان‌ها در برنامه دوم توسعه و بررسی تحولات احتمالی وضعیت نابرابری آموزشی در استان‌ها در سال‌های ۱۳۷۲ و ۱۳۷۸	۱۳۷۳	عبدالحسین نفیسی / سازمان برنامه و بودجه. دفتر امور آموزش عمومی، عالی و تحقیقات	۱۳۷۲ و ۱۳۷۸	با بررسی ضریب جینی استان‌ها روشن می‌شود «اولاً مقدار این ضرایب خیلی کوچک است و این خود نشانه توزیع نسبتاً برابر آموزش در استان‌ها است، ثانیاً ضریب جینی به جز آموزش ابتدائی برای کلیه سطوح آموزش‌های عمومی و متوسطه کاهش یافته است که نمایانگر کاهش نابرابری در پوشش تحصیلی بین استان‌های کشور است». در مجموع برای سه مقطع ضریب جینی در سال ۱۳۷۲ برابر با ۰٫۴۸۸ است و در سال ۱۳۷۸ به ۰٫۴۹۱ رسیده است.

نتیجه‌گیری از یافته‌های نابرابری در دسترسی

برابری در دسترسی به آموزش از جمله شاخص‌های حداقلی در حوزه برابری آموزش است. در اینجا مروری چهار شاخص نابرابری در دسترسی خواهیم داشت، نابرابری در دسترسی به آموزش پیش دبستانی، نابرابری در دسترسی به آموزش ابتدایی و بازماندگی تحصیلی و نابرابری فرصت در دسترسی.

دوره پیش دبستانی به عنوان فراهم کننده بنیادهای آموزش سواد پایه یکی از مهم‌ترین پایه‌های آموزشی در دنیا به حساب می‌آید. متأسفانه این دوره در نظام آموزش اجباری و رایگان کشور جایگاه قانونی ندارد. با این حال تأثیر ثابت شده این دوره بر کل دوران تحصیل (به خصوص در مناطق دو زبانه) باعث شده است تا در ۳۰ سال گذشته برنامه‌هایی برای بالا بردن افزایش پوشش پیش دبستان اجرا گردد. در شرایطی که آمار کنونی نرخ پیش دبستان به دلیل تکثر متولیان در این حوزه، محل مناقشه است (از ۴۲ درصد در گزارش توسعه انسانی تا ۵۸ درصد در گزارش آموزش برای همه)، طبق گزارش آموزش برای همه (EFA) اختلاف نرخ پوشش پیش دبستانی میان مناطق شهری و روستایی، از دهه هشتاد تا نود در ایران تغییری نداشته و ۱۵ تا ۲۰ درصد فاصله میان این دو منطقه همواره برقرار بوده است. با این حال به نظر میرسد در دهه ۹۰ و با تصویب دستورالعمل پیش دبستانی رایگان در مناطق دو زبانه، این شکاف در این مناطق کمی جبران خواهد شد.

مقاطع ابتدایی و راهنمایی در ایران مانند بسیاری از کشورهای جهان به عنوان دوره لازم‌التعلیم محسوب می‌شوند و به همین دلیل شاخص پوشش مقطع ابتدایی از شاخص‌های اصلی برای بررسی وضعیت نابرابری آموزشی در ایران است. در رابطه با این شاخص اگرچه میانگین کلی از سال ۵۰ که ۵۱ درصد بوده، تقریباً به ۱۰۰ نزدیک شده است، اما همچنان شکاف استانی در نرخ پوشش مقطع دبستان بارز است و مناطق محروم، مرزنشین و دو زبانه مانند سیستان و بلوچستان، کردستان و آذربایجان غربی در سال‌های اخیر با حدود ۹۰ درصد پوشش تقریبی، کمترین نرخ ثبت نام دبستان را دارا هستند.

شاخص بازماندگی از تحصیل از زاویه ای دیگر دسترسی به آموزش عمومی را اندازه‌گیری می‌کند. دو پژوهش ملی MICS (در دهه هفتاد) و EPDC (در دهه هشتاد) در ایران نشان می‌دهد که سه استان سیستان و بلوچستان، آذربایجان غربی و کردستان، بیش از بقیه استان‌ها دارای کودکان بازمانده از تحصیل در مقطع ابتدایی هستند و محاسبات پژوهشی در وزارت رفاه که یک دهه بعد (سال ۹۵-۹۶) انجام گرفته است نیز همچنان گویای شکافی استانی است و نشان می‌دهد که بیشترین نرخ بازماندگی از تحصیل در دوره دبستان با فاصله بسیار نسبت به سایر استان‌ها به سیستان و بلوچستان تعلق دارد. بازماندگی از تحصیل در این استان نزدیک به ۹ درصد بوده، در حالی که این نرخ در سایر استان‌های کشور کمتر از ۲٫۶ درصد است. استان‌های لرستان، خوزستان و آذربایجان غربی نیز بیشترین درصد بازماندگی از تحصیل را پس از سیستان و بلوچستان دارند.

شاخص سوم، شاخص برابری فرصت آموزش است که نشان دهنده عدم اثرگذاری شرایطی همچون جنسیت، نژاد، محل تولد یا پیشینه بر شانس دسترسی به آموزش است. این شاخص در ایران تنها برای یک پایه محاسبه شده است و نشان می‌دهد که در پایه پنجم ابتدایی، ۲۲ درصد از کودکان در کشور فرصت نابرابری در دسترسی به آموزش داشته‌اند (این شاخص نسبت به سال ۸۳، ۵ درصد بهبود داشته است). در این مطالعه نشان داده شده است که افزایش میانگین تحصیلات والدین و سرانه درآمد خانوار، احتمال حضور به موقع کودکان را افزایش داده است (ابونوری و محمدی، ۱۳۹۶).

شاخص‌های نابرابری در ماندگاری یا ادامه تحصیل

شاخص ترک تحصیل

نرخ ترک تحصیل نشان دهنده توانایی سیستم آموزش کشور در نگهداری دانش‌آموزان است. میزان ترک تحصیل نشان دهنده میزان اتلافی است که نظام آموزشی به دلیل عدم کارایی متحمل آن می‌شود. بر اساس برخی از تحقیقات، ترک تحصیل حتی در برخی از پایه‌های ابتدایی سبب می‌شود که فرد آموزش‌های پیشین را نیز فراموش کند و دچار بی‌سوادی شود.

پیشینه تاریخی نرخ ترک تحصیل

جدول ۱۸: پیشینه تاریخی نرخ ترک تحصیل

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
کارآئی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	حمید سهرابی سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی	۱۳۶۸ تا ۱۳۷۲	تعداد تارکان تحصیل با نرخ رشد متوسط سالانهای معادل ۶٫۵ درصد از ۶۴۰ هزار نفر در سال ۱۳۶۸ به ۸۲۷ هزار نفر در سال ۱۳۷۲ افزایش یافت. رشد مزبور در طی این دوره در دوره تحصیلی راهنمایی کمترین ۱-٪ و در دوره تحصیلی متوسطه با بیشترین ۲٫۲-٪ بوده است. رشد متوسط سالانه دوره ابتدائی ۹٫۵ درصد طی دوره مزبور بوده است. تحول شمار تارکان تحصیل بر حسب جنس در دورههای مختلف تحصیلی نسبت دختران تارک تحصیل به کل از ۴۲٫۵ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۴۸٫۵ درصد در سال ۱۳۷۲ افزایش یافته است. درحالی که این شاخص برای پسران از ۵۷٫۵ در سال ۱۳۶۸ به ۵۱٫۵ درصد در سال ۱۳۷۲ کاهش یافته است.
سیمای توسعه آموزشی استان هادر دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری های بین المللی آموزش و پرورش با همکاری یونسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	شاخصی که در این مجموعه محاسبه شده است، شاخص نرخ ماندگاری تافارغ التحصیلی پایه پنجم است. این شاخص درست معکوس شاخص ترک تحصیل است. در سال ۱۳۷۰ از هر هزار نفروودی به سیستم آموزش ابتدائی در نهایت ... در کل کشور ۸۳۷ نفر فارغ التحصیل شده اند و ۱۶۳ نفر ترک تحصیل کردند. « که معادل ۸۳٫۷ درصد نرخ ماندگاری برای کل کشور است. سیستان و بلوچستان (۷۱٫۶٪)، آذربایجان غربی (۷۱٪) و همدان با (۷۶٪) کمترین میزان ماندگاری را به خود اختصاص داده اند. در سال ۱۳۷۸ براساس این شاخص وضعیت تمام استان ها بهبود یافته است به جز استان کرمان ... در کل نرخ ماندگاری به ۹۰٫۵ ارتقا یافته است و سه استان محروم در این شاخص را به ترتیب سیستان و بلوچستان (۷۲٫۷٪)، آذربایجان غربی (۸۲٫۱٪) و آذربایجان شرقی (۸۵٫۴) تشکیل دادند.

یافته های کنونی نرخ ترک تحصیل (شکاف منطقه ای در سال ۹۵-۱۳۹۶)

برای محاسبه نرخ ترک تحصیل ابتدا نیاز است دو شاخص نرخ ارتقا و نرخ تکرار پایه محاسبه گردند. سپس نرخ ترک تحصیل را فرمول زیر بدست می آوریم:

$$(\text{نرخ ارتقاء} + \text{نرخ تکرار پایه}) - 100 = \text{نرخ ترک تحصیل}$$

جدول ۱۹: نرخ ترک تحصیل مقطع ابتدایی (دولتی و غیردولتی) در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بدون استثنای و بزرگسال (شهر و روستا)

شکاف کلی نرخ ترک تحصیل		شکاف جنسیتی نرخ ترک تحصیل مقطع ابتدایی			استان	ردیف
پسران و دختران ۲	اختلاف دختران از پسران	نرخ ترک تحصیل دختران	نرخ ترک تحصیل پسران			
۲/۰۴۲	-۰/۵۵	۲/۶۵	۲/۰۹	آذربایجان شرقی	۱	
۱/۷۵	-۰/۷۵	۲/۴۳	۱/۶۸	آذربایجان غربی	۲	
۲/۲۸	۰/۶۶	۲/۲۰	۲/۸۶	اردبیل	۳	
۱/۶۹	-۰/۳۰	۲/۱۱	۱/۸۰	اصفهان	۴	
-۰/۰۶	۰/۲۶	-۰/۲۲	۰/۰۳	البرز	۵	
۰/۹۷	۰/۲۹	۰/۹۳	۱/۲۳	ایلام	۶	
۲/۳۵	۰/۱۷	۲/۵۶	۲/۷۴	بوشهر	۷	
۳/۱۱	-۰/۵۹	۳/۸۹	۳/۳۰	تهران	۸	
-۲/۸۴	۰/۸۹	-۳/۷۶	-۲/۸۷	تهران (شهرستان‌ها)	۹	
۲/۲۲	-۰/۴۵	۲/۸۰	۲/۳۴	چهارمحال و بختیاری	۱۰	
۲/۵۰	-۰/۴۹	۳/۱۳	۲/۶۴	خراسان جنوبی	۱۱	
۲/۱۴	-۰/۰۱	۲/۴۵	۲/۴۳	خراسان رضوی	۱۲	
۳/۲۳	-۰/۳۳	۳/۸۷	۳/۵۳	خراسان شمالی	۱۳	
۲/۹۷	-۰/۳۴	۳/۵۸	۳/۲۳	خوزستان	۱۴	
۲/۵۶	-۱/۱۹	۳/۶۱	۲/۴۲	زنجان	۱۵	
۱/۴۹	-۱/۲۰	۲/۴۰	۱/۲۰	سمنان	۱۶	
۵/۳۰	-۱/۹۷	۷/۱۸	۵/۲۱	سیستان و بلوچستان	۱۷	
۱/۵۰	-۰/۱۸	۱/۸۱	۱/۶۳	فارس	۱۸	
۱/۲۸	-۰/۵۹	۱/۸۱	۱/۲۱	قزوین	۱۹	
۱/۸۴	۰/۷۴	۱/۶۵	۲/۴۰	قم	۲۰	
۱/۸۰	-۰/۵۳	۲/۳۶	۱/۸۳	کردستان	۲۱	
۲/۹۴	-۰/۴۸	۳/۶۲	۳/۱۳	کرمان	۲۲	
۲/۵۶	-۰/۶۲	۳/۲۷	۲/۶۵	کرمانشاه	۲۳	
۳/۳۰	-۲/۲۵	۵/۰۷	۲/۸۲	کهگیلویه و بویراحمد	۲۴	
۲/۲۵	-۰/۵۴	۲/۸۸	۲/۳۳	گلستان	۲۵	
۰/۳۴	۰/۱۵	۰/۲۹	۰/۴۵	گیلان	۲۶	
۳/۵۰	-۰/۵۱	۴/۲۸	۳/۷۷	لرستان	۲۷	
۰/۴۱	-۰/۰۶	۰/۵۱	۰/۴۴	مازندران	۲۸	
۲/۱۴	۰/۰۵	۲/۴۱	۲/۴۶	مرکزی	۲۹	
۱/۹۱	۰/۵۴	۱/۸۵	۲/۴۰	هرمزگان	۳۰	
۲/۶۹	-۰/۴۶	۳/۳۴	۲/۸۷	همدان	۳۱	
۱/۸۲	-۰/۹۴	۲/۶۲	۱/۶۸	یزد	۳۲	
۱/۹۸	-۰/۳۲	۲/۴۴	۲/۱۲	جمع کل		

جدول ۲۰: شکاف نرخ ترک تحصیل دانش‌آموزان دوره اول متوسطه (دولتی و غیردولتی) در استان‌های کشور (بدون بزرگسال) مناطق شهری و روستایی در سال ۹۵-۱۳۹۶

شکاف کلی استانی		شکاف جنسیتی-استانی نرخ ترک تحصیل متوسطه اول			
ردیف	استان	پسران	دختران	اختلاف زن از مرد	پسران و دختران
۱	آذربایجان شرقی	۲/۱۰	۳/۷۳	-۱/۴۷	۲/۸۸
۲	آذربایجان غربی	۴/۰۳	۶/۲۵	-۲/۰۱	۵/۰۸
۳	اردبیل	۲/۶۵	۵/۰۲	-۲/۲۹	۳/۷۹
۴	اصفهان	۱/۵۶	۰/۹۴	-۰/۳۹	۱/۲۶
۵	البرز	۰/۲۱	۰/۳۲	-۰/۹۸	۰/۲۷
۶	ایلام	۱/۴۸	۱/۹۲	-۰/۳۰	۱/۷۰
۷	بوشهر	۲/۱۶	۱/۷۳	-۰/۵۰	۱/۹۵
۸	تهران	۲/۶۶	۲/۶۴	-۰/۴۶	۲/۶۵
۹	تهران (شهرستان‌ها)	-۰/۶۴	-۱/۳۵	-۱/۴۸	-۰/۹۹
۱۰	چهارمحال و بختیاری	۲/۰۶	۲/۶۰	-۰/۶۰	۲/۳۳
۱۱	خراسان جنوبی	۲/۳۷	۳/۰۵	۰/۴۳	۲/۷۰
۱۲	خراسان رضوی	۳/۶۷	۴/۹۶	-۱/۳۲	۴/۳۰
۱۳	خراسان شمالی	۴/۰۷	۶/۱۶	-۱/۴۷	۵/۰۷
۱۴	خوزستان	۳/۴۷	۵/۳۵	-۱/۷۳	۴/۳۷
۱۵	زنجان	۲/۱۸	۵/۵۷	-۳/۲۲	۳/۷۹
۱۶	سمنان	۲/۱۰	۲/۰۵	-۱/۰۶	۲/۰۸
۱۷	سیستان و بلوچستان	۷/۶۲	۱۲/۱۷	-۰/۶۱	۹/۷۲
۱۸	فارس	۲/۳۶	۱/۴۰	-۰/۵۳	۱/۹۰
۱۹	قزوین	۱/۷۵	۲/۸۵	-۱/۶۴	۲/۲۸
۲۰	قم	۳/۱۶	۲/۲۶	-۱/۳۱	۲/۷۲
۲۱	کردستان	۲/۵۰	۵/۵۶	-۲/۰۹	۳/۹۷
۲۲	کرمان	۲/۷۴	۲/۷۳	-۰/۳۱	۲/۷۳
۲۳	کرمانشاه	۲/۳۵	۴/۴۶	-۱/۱۲	۳/۳۷
۲۴	کهگیلویه و بویراحمد	۱/۹۰	۴/۱۵	-۱/۷۷	۲/۹۹
۲۵	گلستان	۳/۸۱	۴/۵۱	-۱/۵۶	۴/۱۵
۲۶	گیلان	۱/۷۴	۱/۳۱	-۰/۹۶	۱/۵۳
۲۷	لرستان	۳/۳۸	۵/۱۷	-۱/۲۱	۴/۲۴
۲۸	مازندران	۱/۱۷	۰/۴۰	-۰/۴۶	۰/۸۰
۲۹	مرکزی	۲/۲۷	۲/۴۶	-۱/۲۷	۲/۳۷
۳۰	هرمزگان	۳/۰۱	۳/۷۵	-۰/۴۲	۳/۳۷
۳۱	همدان	۲/۹۸	۵/۳۶	-۲/۴۴	۴/۱۲
۳۲	یزد	۱/۶۴	۱/۴۱	-۱/۰۴	۱/۵۳
جمع کل		۲/۶۲	۳/۴۰	-۱/۰۵	۳

شاخص تکرار پایه

تکرار پایه یا ثبت نام دانش‌آموزان مردودی شاخصی است که نشان دهنده میزان اتلاف نظام آموزشی است. عدم کارایی درونی سبب افزایش هزینه‌های نظام آموزشی می‌شود و یکی از نتایج آن دانش‌آموزان تکرار پایه‌ای هستند. تغییرات این شاخص در مناطق مختلف و در مقاطع تحصیلی گوناگون و مقایسه آن‌ها با یکدیگر نشان‌دهنده شکاف کیفیت تحصیلی است و توجه به آن سبب می‌شود که سیاست‌گذار برای افزایش بهره‌وری و کاهش هزینه به افزایش کیفیت آموزش نظر داشته باشد.

پیشینه تاریخی شاخص نرخ تکرار پایه

جدول ۲۱: پیشینه تاریخی شاخص نرخ تکرار پایه

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
سیمای توسعه آموزشی استان‌ها در دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی آموزش و پرورش با همکاری یونسف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	در سال ۱۳۷۰ در گروه پسران ۱۱ درصد و در بین دختران ۸ درصد و در نهایت در سطح کشور به طور متوسط ۱۰ درصد از دانش‌آموزان دوره تحصیلی ابتدائی تکرار پایه داشتند و استان‌هایی که بیشترین درصد تکرار پایه را داشتند به ترتیب سیستان و بلوچستان (۱۷٪)، هرمزگان (۱۵٪) و آذربایجان شرقی و اردبیل (۱۴٪) هستند.
کارآئی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	حمید سهرابی سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی	۱۳۶۸ تا ۱۳۷۲	در این گزارش درباره مردودین مشغول به تحصیل (تکرار پایه) آمده است که: «تعداد مردودان مشغول به تحصیل با نرخ متوسط منفی سالان‌های معادل ۳،۱ درصد از ۱۵۳ هزار نفر در سال ۱۳۶۸ به حدود ۱۳۴۷ هزار نفر در سال ۱۳۷۲ کاهش یافت. رشد مزبور در طی این دوره در دوره تحصیلی ابتدائی بیشترین (معادل ۵،۵٪) و در دوره تحصیلی راهنمایی کمترین (معادل ۱،۴٪) بوده است. رشد متوسط سالانه مردودان مشغول به تحصیل در دوره متوسطه برابر ۳،۹٪- در طی دوره ۷۲-۱۳۶۸ بوده است.» از لحاظ جنس در دوره‌های مختلف آموزشی نسبت دختران مردود مشغول به تحصیل به کل مردودان مشغول به تحصیل از ۳۳،۹ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۳۴،۲ درصد در سال ۱۳۷۲ افزایش یافته است. در حالی که این شاخص برای پسران از ۶۶،۱ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۶۵،۵ درصد در سال ۱۳۷۲ کاهش نشان می‌دهد.
گزارش وضعیت اجتماعی ایران (۱۳۸۰-۱۳۸۸)	۱۳۹۰	موسسه رحمن مجموعه مقالات مدیر: سعید مدنی	۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵	نرخ تکرار پایه در دوره ابتدائی به تفکیک پایه‌های تحصیلی در سال ۱۳۷۹ از ۷٪ پایه اول، ۴،۵٪ پایه دوم، ۲،۷٪ درصد پایه سوم، ۲،۹۹٪ پایه چهارم و ۱،۴۶٪ پایه پنجم به ترتیب در سال ۱۳۸۵ به ۴،۳، ۱،۵۶، ۱،۱۶ و ۰،۹۲ درصد رسیده است.
آموزش و پرورش ایران از نگاه بانک جهانی (آموزش راهی برای کاهش فقر)	۱۳۹۱	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ترجمه: علیرضا محمدی نظارت: عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۲	در پژوهش بانک جهانی، در سال ۱۳۸۲ نرخ ثبت نام ناخالص در روستاها ۱۰۸ درصد بوده است که نشان دهنده تکرار پایه است. در این پژوهش نرخ ثبت نام ناخالص در استان‌های محروم گویای بی‌کیفیتی زیاد آموزش است.

یافته‌های کنونی شاخص نرخ تکرار پایه (شکاف منطقه‌ای در سال ۹۵-۱۳۹۶)

نرخ تکرار هر پایه عبارت است از تعداد مردودین مشغول به تحصیل دریم پایه تحصیلی در سال مورد نظر تقسیم بر تعداد دانش‌آموزان در همان پایه تحصیلی در سال قبل ضرب در صد.

$$\text{نرخ تکرار پایه} = \frac{\text{تعداد مردودین مشغول به تحصیل در یک پایه مورد نظر}}{\text{تعداد دانش‌آموزان در همان پایه مورد نظر}}$$

در جداول ذیل نرخ شاخص مورد نظر برای پایه‌های تحصیلی مقاطع تحصیلی دبستان و متوسطه اول محاسبه و آورده شده است.

جدول ۲۲: شکاف جنسیتی-استانی نرخ تکرار پایه در کل مقطع ابتدایی (دولتی و غیردولتی) در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بدون استثنایی و بزرگسال (شهر و روستا)

شکاف کلی نرخ تکرار		شکاف جنسیتی-استانی نرخ تکرار مقطع ابتدایی		
دختران و پسران	اختلاف زن از مرد	نرخ تکرار پایه دختران	نرخ تکرار پایه پسران	استان
۰/۷۷	۰/۳۷	۰/۵۸	۰/۹۵	آذربایجان شرقی
۰/۴۷	۰/۱۹	۰/۳۷	۰/۵۷	آذربایجان غربی
۰/۳۳	۰/۰۹	۰/۲۸	۰/۳۷	اردبیل
۰/۸۲	۰/۳۴	۰/۶۴	۰/۹۸	اصفهان
۰/۳۸	۰/۰۸	۰/۳۳	۰/۴۲	البرز
۰/۶۲	۰/۳۲	۰/۴۵	۰/۷۸	ایلام
۱/۵۸	۰/۶۴	۱/۲۵	۱/۸۹	بوشهر
۰/۵۲	۰/۱۶	۰/۴۴	۰/۶۰	تهران
۰/۷۱	۰/۱۱	۰/۶۵	۰/۷۷	تهران (شهرستان‌ها)
۰/۹۹	۰/۲۳	۰/۸۷	۱/۱۱	چهارمحال و بختیاری
۱/۳۹	۰/۷۶	۱	۱/۷۶	خراسان جنوبی
۱/۵۸	۰/۸۴	۱/۱۵	۱/۹۹	خراسان رضوی
۱/۹۱	۱/۰۷۴	۱/۳۶	۲/۴۳	خراسان شمالی
۱/۳۱	۰/۵۹	۱	۱/۶۰	خوزستان
۰/۵۶	۰/۳۳	۰/۳۹	۰/۷۲	زنجان
۰/۹۳	۰/۳۹	۰/۷۳	۱/۱۲	سمنان
۵/۶۷	۱/۳۰	۵	۶/۳۰	سیستان و بلوچستان
۱/۴۲	۰/۶۲	۱/۱۰	۱/۷۲	فارس
۰/۶۷	۰/۳۳	۰/۵۰	۰/۸۳	قزوین
۱/۱۰	۰/۲۵	۰/۹۶	۱/۲۲	قم
۰/۴۶	۰/۱۵	۰/۳۸	۰/۵۳	کردستان
۱/۲۱	۱/۵۵	۰/۴۰	۱/۹۵	کرمان
۰/۷۱	۰/۷۱	۰/۳۴	۱/۰۵	کرمانشاه
۳/۴۰	-۲/۹۷	۴/۹۲	۱/۹۴	کهگیلویه و بویراحمد
۱/۰۶	۰/۸۰	۰/۶۵	۱/۴۵	گلستان
۰/۸۱	-۰/۱۳	۰/۸۸	۰/۷۵	گیلان
۱/۲۸	۰/۴۱	۱/۰۷	۱/۴۸	لرستان
۰/۳۷	۰/۱۸	۰/۲۷	۰/۴۶	مازندران
۱/۲۶	-۰/۷۴	۱/۶۴	۰/۸۹	مرکزی
۱/۱۹	۱/۶۹	۰/۳۱	۲/۰۱	هرمزگان
۰/۶۵	۰/۳۰	۰/۴۹	۰/۸۰	همدان
۰/۸۵	۰/۳۱	۰/۶۹	۱/۰۱	یزد
۰/۴۸	۰/۴۸	۱	۱/۴۹	جمع کل

جدول ۲۳: شکاف جنسیتی و استانی نرخ تکرار پایه

شکاف کلی نرخ تکرار پایه		شکاف جنسیتی نرخ تکرار پایه مقطع متوسطه اول			ردیف
پسران و دختران	اختلاف دختران از پسران	دختران	پسران	استان	
۱/۰۸	۱/۴۲	۰/۳۳	۱/۷۶	آذربایجان شرقی	۱
۱/۰۸	۱/۴۸	۰/۲۷	۱/۷۶	آذربایجان غربی	۲
۰/۴۵	۰/۳۵	۰/۲۶	۰/۶۲	اردبیل	۳
۰/۵۹	۰/۸۸	۰/۱۴	۱/۰۳	اصفهان	۴
۰/۶۴	۰/۸۶	۰/۱۹	۱/۰۶	البرز	۵
۰/۳۹	۰/۴۳	۰/۱۶	۰/۶۰	ایلام	۶
۱/۳۳	۱/۲۵	۰/۶۷	۱/۹۳	بوشهر	۷
۰/۴۹	۰/۵۵	۰/۲۱	۰/۷۶	تهران	۸
۰/۸۶	۰/۹۴	۰/۳۷	۱/۳۱	تهران (شهرستان‌ها)	۹
۰/۵۳	۰/۶۶	۰/۱۸	۰/۸۵	چهارمحال و بختیاری	۱۰
۰/۵۱	۰/۶۹	۰/۱۴	۰/۸۴	خراسان جنوبی	۱۱
۰/۸۰	۰/۸۹	۰/۳۴	۱/۲۴	خراسان رضوی	۱۲
۱/۲۳	۱/۳۶	۰/۵۰	۱/۸۷	خراسان شمالی	۱۳
۱/۳۹	۱/۹۹	۰/۳۳	۲/۳۳	خوزستان	۱۴
۰/۸۶	۱/۱۵	۰/۲۵	۱/۴۰	زنجان	۱۵
۰/۹۸	۱/۴۳	۰/۲۳	۱/۶۷	سمنان	۱۶
۱/۹۷	۱/۷۰	۱/۰۱	۲/۷۱	سیستان و بلوچستان	۱۷
۰/۹۸	۱/۰۴۵	۰/۴۴	۱/۴۹	فارس	۱۸
۱/۰۵	۱/۵۱	۰/۲۶	۱/۷۷	قزوین	۱۹
۰/۹۲	۱/۳۴	۰/۲۳	۱/۵۸	قم	۲۰
۰/۴۴	۰/۴۰	۰/۲۳	۰/۶۴	کردستان	۲۱
۰/۵۳	۰/۴۴	۰/۳۰	۰/۷۵	کرمان	۲۲
۰/۷۶	۰/۶۰	۰/۴۳	۱/۰۴	کرمانشاه	۲۳
۰/۴۶	۰/۰۲	۰/۴۵	۰/۴۷	کهگیلویه و بویراحمد	۲۴
۱/۰۸	۱/۰۹	۰/۵۱	۱/۶۱	گلستان	۲۵
۰/۸۴	۰/۵۳	۰/۵۷	۱/۱۰	گیلان	۲۶
۰/۹۲	۰/۶۲	۰/۵۹	۱/۲۲	لرستان	۲۷
۰/۵۴	۰/۶۲	۰/۲۲	۰/۸۵	مازندران	۲۸
۱/۳۱	۱/۵۲	۰/۵۳	۲/۰۵	مرکزی	۲۹
۱/۳۱	۱/۵۴	۰/۵۱	۲/۰۵	هرمزگان	۳۰
۰/۴۹	۰/۵۶	۰/۲۰	۰/۷۶	همدان	۳۱
۰/۷۹	۱/۲۳	۰/۱۶	۱/۴۰	یزد	۳۲
۰/۸۸	۱/۰۲	۰/۳۵	۱/۳۷	جمع کل	

شاخص نرخ ارتقاء دانش‌آموزان به تفکیک مقاطع و پایه‌های تحصیلی (شکاف منطقه‌ای در سال ۹۶-۱۳۹۵) این شاخص از کسر دانش‌آموزان تکرار پایه ثبت نام شده از تعداد دانش‌آموزان ثبت نام شده در پایه مورد نظر بدست می‌آید.

جدول ۲۴: نرخ ارتقا دانش‌آموزان دوره ابتدایی (دولتی و غیردولتی) به تفکیک جنس و پایه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ (مناطق شهری و روستایی)

ردیف	استان	پسران	دختران	اختلاف دختران از پسران	دختران و پسران
۱	آذربایجان شرقی	۹۷/۲۵	۹۷/۶۸	-۰/۴۲	۹۷/۴۶
۲	آذربایجان غربی	۹۷/۹۱	۹۷/۹۳	-۰/۰۱	۹۷/۹۲
۳	اردبیل	۹۶/۹۱	۹۸/۱۹	-۱/۲۸	۹۷/۵۲
۴	اصفهان	۹۷/۶۶	۹۸/۰۹	-۰/۴۳	۹۷/۸۷
۵	البرز	۹۹/۶۵	۹۹/۹۵	-۰/۲۹	۹۹/۸۰
۶	ایلام	۹۸/۲۰	۹۹/۰۱	-۰/۸۰	۹۸/۵۹
۷	بوشهر	۹۵/۹۲	۹۷/۳۴	-۱/۴۱	۹۶/۶۱
۸	تهران	۹۶/۲۸	۹۶/۷۸	-۰/۵۰	۹۶/۵۲
۹	تهران (شهرستان‌ها)	۱۰۲/۳۴	۱۰۲/۳۹	-۰/۰۴	۱۰۲/۳۶
۱۰	چهارمحال و بختیاری	۹۷/۰۳	۹۷/۴۱	-۰/۳۷	۹۷/۲۱
۱۱	خراسان جنوبی	۹۶/۳۰	۹۷/۲۰	-۰/۸۹	۹۶/۷۳
۱۲	خراسان رضوی	۹۶/۲۷	۹۷/۵۳	-۱/۲۵	۹۶/۸۸
۱۳	خراسان شمالی	۹۴/۸۱	۹۶/۲۸	-۱/۴۷	۹۵/۵۳
۱۴	خوزستان	۹۵/۶۸	۹۶/۶۹	-۱	۹۶/۱۷
۱۵	زنجان	۹۷/۲۱	۹۷/۰۸	۰/۱۳	۹۷/۱۴
۱۶	سمنان	۹۸/۰۱	۹۷/۷۵	۰/۲۶	۹۷/۸۷
۱۷	سیستان و بلوچستان	۸۹/۸۵	۹۰/۸۷	-۱/۰۲	۹۰/۳۴
۱۸	فارس	۹۷/۳۲	۹۸/۰۱	-۰/۶۹	۹۷/۶۵
۱۹	قزوین	۹۸/۲۵	۹۸/۳۵	-۰/۱۰	۹۸/۲۹
۲۰	قم	۹۶/۸۹	۹۸/۲۱	-۱/۳۲	۹۷/۵۳
۲۱	کردستان	۹۷/۸۱	۹۸/۰۳	-۰/۲۱	۹۷/۹۲
۲۲	کرمان	۹۵/۶۵	۹۷/۰۶	-۱/۴۰	۹۶/۳۲
۲۳	کرمانشاه	۹۶/۶۳	۹۷/۳۷	-۰/۷۴	۹۶/۹۸
۲۴	کهگیلویه و بویراحمد	۹۵/۹۲	۹۳/۶۴	۲/۲۷	۹۴/۸۰
۲۵	گلستان	۹۶/۷۸	۹۷/۴۰	-۰/۶۱	۹۷/۰۸
۲۶	گیلان	۹۹/۰۱	۹۹/۱۹	-۰/۱۷	۹۹/۰۹
۲۷	لرستان	۹۵/۱۸	۹۶/۲۳	-۱/۰۵	۹۵/۶۸
۲۸	مازندران	۹۹/۱۶	۹۹/۴۴	-۰/۲۷	۹۹/۳۰
۲۹	مرکزی	۹۷/۰۵	۹۷/۰۶	-۰/۰۰۹	۹۷/۰۵
۳۰	هرمزگان	۹۶/۳۳	۹۸/۳۸	-۲/۰۵	۹۷/۳۲
۳۱	همدان	۹۶/۵۹	۹۷/۲۴	-۰/۶۴	۹۶/۹۰
۳۲	یزد	۹۷/۷۷	۹۷/۶۹	۰/۰۷	۹۷/۷۳
	جمع کل	۹۶/۸۷	۹۷/۵۴	-۰/۶۶	۹۷/۲

جدول ۲۵: شاخص نرخ ارتقای مقطع متوسطه اول به تفکیک جنسیت و استان

ردیف	استان	پسران	دختران	اختلاف دختران از پسران	دختران و پسران
۱	آذربایجان شرقی	۹۶/۱۳	۹۵/۹۲	۰/۲۰	۹۶/۰۳
۲	آذربایجان غربی	۹۴/۲۰	۹۳/۴۷	۰/۷۳	۹۳/۸۳
۳	اردبیل	۹۶/۷۲	۹۴/۷۱	۲/۰۱	۹۵/۷۵
۴	اصفهان	۹۷/۴۰	۹۸/۹۰	-۱/۴۹	۹۸/۱۳
۵	البرز	۹۸/۷۱	۹۹/۴۷	-۰/۷۶	۹۹/۰۸
۶	ایلام	۹۷/۹۰۹۶۴۶۹	۹۷/۹۱۰۱۶۷۹	۰	۹۷/۹۰
۷	بوشهر	۹۵/۸۹	۹۷/۵۸	-۱/۶۹	۹۶/۷۱
۸	تهران	۹۶/۵۶	۹۷/۱۳	-۰/۵۶	۹۶/۸۴
۹	تهران (شهرستان‌ها)	۹۹/۳۲	۱۰۰/۹۸	-۱/۶۵	۱۰۰/۱۲
۱۰	چهارمحال و بختیاری	۹۷/۰۷	۹۷/۲۱	-۰/۱۳	۹۷/۱۳
۱۱	خراسان جنوبی	۹۶/۷۸	۹۶/۷۹	-۰/۰۱	۹۶/۷۷
۱۲	خراسان رضوی	۹۵/۰۸	۹۴/۶۹	۰/۳۹	۹۴/۸۸
۱۳	خراسان شمالی	۹۴/۰۵	۹۳/۳۲	۰/۷۲	۹۳/۶۹
۱۴	خوزستان	۹۴/۱۸	۹۴/۳۰	-۰/۱۱	۹۴/۲۲
۱۵	زنجان	۹۶/۴۱	۹۴/۱۶	۲/۲۴	۹۵/۳۳
۱۶	سمنان	۹۶/۲۱	۹۷/۷۰	-۱/۴۸	۹۶/۹۳
۱۷	سیستان و بلوچستان	۸۹/۶۵	۸۶/۸۱	۲/۸۴	۸۸/۲۹
۱۸	فارس	۹۶/۱۴	۹۸/۱۴	-۲	۹۷/۱۱
۱۹	قزوین	۹۶/۴۶	۹۶/۸۸	-۰/۴۱	۹۶/۶۶
۲۰	قم	۹۵/۲۵	۹۷/۵۰	-۲/۲۴	۹۶/۳۴
۲۱	کردستان	۹۶/۸۵	۹۴/۲۰	۲/۶۵	۹۵/۵۷
۲۲	کرمان	۹۶/۵۰	۹۶/۹۶	-۰/۴۵	۹۶/۷۲
۲۳	کرمانشاه	۹۶/۵۹	۹۵/۰۹	۱/۵۰	۹۵/۸۶
۲۴	کهگیلویه و بویراحمد	۹۷/۶۱	۹۵/۳۹	۲/۲۲	۹۶/۵۳
۲۵	گلستان	۹۴/۵۷	۹۴/۹۶	-۰/۳۹	۹۴/۷۵
۲۶	گیلان	۹۷/۱۴	۹۸/۱۱	-۰/۹۶	۹۷/۶۲
۲۷	لرستان	۹۵/۳۹	۹۴/۲۳	۱/۱۶	۹۴/۸۳
۲۸	مازندران	۹۷/۹۷	۹۹/۳۶	-۱/۳۹	۹۸/۶۵
۲۹	مرکزی	۹۵/۶۷	۹۷	-۱/۳۳	۹۶/۳۰
۳۰	هرمزگان	۹۴/۹۲	۹۵/۷۳	-۰/۸۰	۹۵/۳۰
۳۱	همدان	۹۶/۲۴۹۹۳۰۳	۹۴/۴۳۴۵۷۳۸	۱/۸۱۵۳۵۶۵	۹۵/۳۷
۳۲	یزد	۹۶/۹۵	۹۸/۴۲	-۱/۴۷	۹۷/۶۶
	جمع کل	۹۵/۹۹	۹۶/۲۴	-۰/۲۵	۹۶/۱۱

شاخص میانگین طول دوره تحصیل

این شاخص نیز از جمله مهم‌ترین شاخص‌هایی است که میزان اتلاف را نشان می‌دهد. در این شاخص تمام مواردی که اتلاف هزینه نیز به شکل مستتر لحاظ می‌شود. در واقع ملاک ایده آل فراغت از تحصیل در هر دوره تعداد سال‌های آن مقطع می‌باشد. محاسبه اینکه به شکل میانگین با توجه به نرخ تکرار پایه و ترک تحصیل میزان تخطی از ایده‌آل چه قدر است را این شاخص مشخص می‌کند. برای محاسبه آن باید از فرمول زیر اقدام کرد.

" میانگین طول دوره تحصیل = " مجموع دانش‌آموزانی که یک دوره را به پایان رسانند × تعداد سال‌های مربوط " / " مجموع دانش‌آموزانی که دوره را به پایان رسانند "

جدول ۲۶: پیشینه تاریخی شاخص میانگین طول دوره تحصیل

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
پژوهشی در میزان کارایی درونی آموزش و پرورش (آموزش راهنمایی تحصیلی)	۱۳۶۸	یدالله پویان شورا تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران	۶۳-۱۳۶۲	در این پژوهش که بر اساس نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی که در سال تحصیلی ۶۳-۱۳۶۲ برای اولین بار وارد مدارس کشور شدند، انجام شده است؛ میانگین طول دوره تحصیل در دوره راهنمایی که در ایده‌آل‌ترین حالت باید با توجه به تعداد پایه‌های این مقطع ۳ باشد را محاسبه کرده است. بر این اساس میانگین طول سال‌های تحصیل مقطع راهنمایی در کشور برابر ۳,۴۹ است. این شاخص در شهرها و روستاها به ترتیب ۳,۴۶ و ۳,۶۴ است. همچنین دختران با ۳,۲۸ عملکردی بهتر از پسرها (۳,۵۷) کسب کرده‌اند.
کارآئی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی، حمید سهرابی	۱۳۷۲	مشاهده می‌شود که متوسط طول دوره تحصیل در دوره ابتدائی بر اساس این مطالعه ۵,۴۷ سال است... پدیده فوق در دوره راهنمایی ۳,۴۷ سال است... متوسط طول دوره تحصیلی در دوره متوسطه به جای ۴ سال، ۴,۳۹ سال است.
گزارش ملی ارزیابی و تحلیل عملکرد دوره‌ی آموزش و پرورش عمومی در دهه (۱۳۷۰-۸۰)	۱۳۸۲	موسسه فرهنگی منادی تربیت معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی	۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	بررسی شاخص بیان شده نشانگر کاهش سالانه مدت تحصیل فارغ التحصیلان در دوره ابتدائی است؛ به گونه‌ای که از ۵,۳۹ در سال تحصیلی ۱۳۷۰ به ۷۱ به ۵,۱۹ در سال تحصیلی ۱۳۷۹ رسیده است

شاخص ضریب جینی تعداد سال‌های تحصیل

این شاخص عمدتاً توسط دو نهاد بین‌المللی بانک جهانی و UNDP مورد استفاده قرار می‌گیرد. UNDP در گزارش توسعه انسانی، شاخصی با عنوان نابرابری آموزش اتکینسون ارائه می‌کند که در آن توزیع تعداد سال‌های تحصیل را بر اساس سرشماری خانوار محاسبه می‌شود. ضریب جینی آموزش بانک جهانی نیز به همین شکل اختلاف تعداد سال‌های تحصیل گروه‌های سنی مختلف را بر حسب توزیع منطقه‌ای محاسبه می‌کند.

جدول ۲۷: پیشینه تاریخی شاخص ضریب جینی تعداد سال‌های تحصیل

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص												
آموزش و پرورش ایران از نگاه بانک جهانی (آموزش راهی برای کاهش فقر)	۱۳۹۱	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ترجمه: علیرضا محمدی نظارت: عبدالحسین نفیسی	۱۳۸۲	ضریب جینی سال‌های تحصیل در سال ۲۰۰۱، برآورد شده از اطلاعات جمع‌آوری شده ۰,۴۴ درصد است. هرچند توزیع تحصیل برای گروه‌های سنی جوانتر ۲-۲۹ سال به طور قابل ملاحظه‌ای متعادل تر است (۰,۲۹ درصد). در جدول زیر توزیع تعداد سال‌های تحصیل تمامی سنین در سال ۲۰۰۱ قابل مشاهده است.												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>روستا</th> <th>شهر</th> <th>کل</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>مردان ۰,۴۶</td> <td>۰,۳۴</td> <td>۰,۴۰</td> </tr> <tr> <td>زنان ۰,۵۴</td> <td>۰,۴۱</td> <td>۰,۴۷</td> </tr> <tr> <td>کل ۰,۴۹</td> <td>۰,۳۷</td> <td>۰,۴۴</td> </tr> </tbody> </table>					روستا	شهر	کل	مردان ۰,۴۶	۰,۳۴	۰,۴۰	زنان ۰,۵۴	۰,۴۱	۰,۴۷	کل ۰,۴۹	۰,۳۷	۰,۴۴
روستا	شهر	کل														
مردان ۰,۴۶	۰,۳۴	۰,۴۰														
زنان ۰,۵۴	۰,۴۱	۰,۴۷														
کل ۰,۴۹	۰,۳۷	۰,۴۴														
گزارش توسعه انسانی (شاخص نابرابری آموزش اتکینسون)	۲۰۱۷	UNDP	۲۰۱۳-۲۰۱۷	در گزارش توسعه انسانی وضعیت نابرابری آموزش در ایران در سال ۹۵-۹۶، ۰,۳۷ اعلام شده است که در مقایسه با ضریب ۰,۲۵ در میانگین جهانی، یک و نیم برابر بیشتر و در مقایسه با کشورهای توسعه یافته، دو تا سه برابر بیشتر است. وضعیت این شاخص از سال ۲۰۱۳ تا ۲۰۱۷ به صورت ثابت گزارش شده است.												

شاخص ضریب کارایی و نسبت اتلاف

ضریب کارایی هر پایه تحصیلی عبارت است از تعداد سال‌هایی که هر دانش‌آموز بایستی طی کند تا به آن پایه برسد، ضریب تعداد افرادی که از پایه ی قبل فارغ التحصیل شده‌اند، تقسیم بر مجموع تعداد دانش‌آموز واقعی تا پایه ی مورد نظر. شاخص ضریب کارایی همواره کمتر از یک می باشد و هر چقدر به عدد یک نزدیکتر باشد، سیستم آموزشی کارا تر خواهد بود.

شاخص نسبت اتلاف دقیقاً نقطه مقابل شاخص ضریب کارایی است. نسبت ایده آل وقتی حاصل است که تمام دانش‌آموزان یک دوره تحصیلی خاص بدون هیچ گونه تکرار و یا وفاتی دوره را به پایان برسانند. بدیهی است که هرگونه افزایشی در نسبت مزبور به معنی افزایش هزینه‌های آموزشی است که بر اثر عملکرد ضعیف نظام آموزشی حاصل می‌گردد. بنابراین میزان این شاخص هرچه بالاتر از یک باشد نشانه عدم کارایی سیستم است.

جدول ۲۸: پیشینه تاریخی شاخص ضریب کارایی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
سیمای توسعه آموزشی استان هادر دهه ۷۰	۱۳۸۱	دفتر همکاری های علمی بین المللی آموزش و پرورش با همکاری یونیسیف مجری: صمد برزویان	دهه ۷۰	در سال ۱۳۷۰ دوره آموزش ابتدائی در کل کشور حدود ۸۰ درصد کارایی داشته است. استان هایی که کمترین کارایی را داشتند به ترتیب سیستان و بلوچستان (۶۶٫۵٪)، آذربایجان غربی (۷۰٫۲٪) و هرمزگان (۷۰٫۴٪) هستند. در سال ۱۳۷۸ کارایی سیستم آموزشی در سطح کشور افزایش یافته و این ضریب بیش از ۹۰ درصد است. سه استان آخر در این سال به ترتیب سیستان و بلوچستان (۷۴٪)، اردبیل (۸۴٫۳٪) و آذربایجان شرقی (۸۴٫۳٪) هستند.
گزارش ملی ارزیابی و تحلیل عملکرد دوره ی آموزش و پرورش عمومی در دهه (۱۳۷۰-۸۰)	۱۳۸۲	موسسه فرهنگی منادی تربیت معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی	۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	ضریب کارایی دوره آموزش و پرورش عمومی ۳ طی دهه گذشته نشانگر آنست که این شاخص با نوساناتی همراه بوده، اما در کل سیر صعودی داشته است. به طور کلی از ۶۵٫۳۲ در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱ به ۷۴٫۷۶ درصد در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ رسیده است.

جدول ۲۹: پیشینه تاریخی شاخص نسبت اتلاف

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
کارائی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی، حمید سهرابی	۱۳۷۲	نسبت اتلاف در دوره مد نظر (۱۳۶۸-۱۳۷۲) در مقطع ابتدائی برابر با ۱٫۲۷۶ است. تحلیل فوق نشان می دهد که به طور کلی تولید و تربیت یک فارغ التحصیل در دوره ابتدائی ۱٫۲۷۶ برابر هزینه های ایدئال هزینه دارد، یا به عبارتی دیگر به دلیل تکرار و ترک تحصیل ۱٫۳ این هزینه باید فراهم شود تا یک نفر با موفقیت این دوره را تمام کند. این شاخص در دوره راهنمایی معادل ۱٫۳۹۳ است و همچنین در دوره متوسطه برابر با ۱٫۷۹۵ است که همان تحلیلی که درباره دوره ابتدائی انجام گرفت برای این دو دوره نیز صدق می کند. در نتیجه بیشترین میزان اتلاف در دوره متوسطه و کمترین آن در ابتدائی است.
گزارش ملی ارزیابی و تحلیل عملکرد دوره ی آموزش و پرورش عمومی در دهه (۱۳۷۰-۸۰)	۱۳۸۲	موسسه فرهنگی منادی تربیت معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی	۱۳۷۰ و ۱۳۸۰	بررسی نسبت اتلاف در طول سال های مورد مطالعه نشانگر کاهش سالانه آن است. چرا که این شاخص از ۱٫۱۹ در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱ به ۱٫۰۹ در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ کاهش یافته است.

شاخص افت تحصیلی

کاربرد اصطلاح افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش و پرورش، از زبان اقتصاددانان گرفته شده و آموزش و پرورش را به صنعتی تشبیه می کند که بخشی از سرمایه و مواد اولیه را که باید به محصول نهایی تبدیل می شد، تلف کرده و نتیجه مطلوب و مورد انتظار را به بار نیاورده است. البته کاربرد اصطلاح قصور و واماندگی در تحصیل مطلوب تر است. وقتی صحبت از افت تحصیلی می شود، منظور تکرار پایه تحصیلی در یک دوره و ترک تحصیل پیش از پایان دوره است. به عبارت دیگر افت تحصیلی شامل جنبه های مختلف شکست تحصیلی، چون غیبت مطلق از مدرسه، ترک تحصیل قبل از موعد مقرر، تکرار پایه تحصیلی، نسبت میان سنوات تحصیلی دانش آموز و سال های مقرر آموزش و کیفیت نازل تحصیلات می شود. منظور از افت تحصیلی و درسی دانش آموز از سطح رضایت بخش به سطح نامطلوب است.

جدول ۳۰: پیشینه تاریخی شاخص افت تحصیلی

عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
کارائی داخلی و پیش بینی تقاضای آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۷۳-۱۳۹۲	۱۳۷۳	سازمان برنامه و بودجه، معاونت امور اجتماعی دفتر امور آموزش عمومی، حمید سهرابی	۱۳۷۲	بر اساس محاسبات انجام شده در سال‌های اخیر شاخص افت تحصیلی که به وسیله نسبت تعداد دانش آموزان پایه آخر به دانش آموزان پایه اول در هر دوره تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود. در دوره ابتدائی، افت تحصیلی در دو دوره مورد بررسی (۱۳۶۸-۱۳۷۲) از ۱۲ درصد به ۱۱ درصد رسیده است. در دوره راهنمایی نرخ افت تحصیلی در مقایسه با دوره ابتدائی بالاتر است. افت تحصیلی در این دوره به طور متوسط در سنوات اخیر ۲۱ درصد بوده است. افت تحصیلی دوره متوسطه طی سنوات اخیر به طور متوسط ۳۹ درصد بوده است که در مقایسه با دوره های ابتدائی و راهنمایی بسیار بالاتر است. چنانچه توزیع افت را در این دوره بین پسران و دختران مورد توجه قرار دهیم مشاهده می‌نمائیم که نرخ افت پسران (۴۱٫۵٪) بالاتر از نرخ مشابه برای دختران (۳۵٫۵٪) است.
شاخص های اجتماعی ایران ۱۳۵۷: گزارشی مقدماتی	۱۳۵۷	سازمان برنامه و بودجه، معاونت برنامه ریزی	۱۳۴۵ و ۱۳۵۵	بر اساس این پژوهش افت تحصیلی مقطع ابتدائی در سال تحصیلی ۴۴-۱۳۴۵ در کل کشور برابر ۲۳٫۴ است. همین شاخص در یک دهه بعد در سال ۵۴-۱۳۵۵ با کاهش نه چندان زیاد به ۱۹٫۴ رسیده است. شکاف زیادی بین مناطق شهری روستایی در این دو دهه دیده می‌شود. در دوره مذکور در دهه ۴۰ افت تحصیلی در مناطق شهری (۱۲٫۵) و در مناطق روستایی (۳۷٫۱) است. یک دهه بعد نیز مناطق شهری شاخص افت (۳٫۵) را تجربه کردند اما شاخص افت تحصیلی مقطع ابتدائی روستاها با نسبتی ثابت به ۱۲٫۸ کاهش پیدا کرد.
خلاصه گزارش عملکرد بخش آموزش و پرورش در دوره ۱۳۶۷-۱۳۷۵: تبیین وضع موجود و پیش بینی آینده	۱۳۷۷	سازمان برنامه و بودجه، دفتر امور آموزش و پرورش	۱۳۶۷	میزان افت تحصیلی در سال ۱۳۶۷ در دوره های ابتدائی و راهنمایی در حال کاهش بوده و تنها در دوره متوسطه تا حدودی افزایش یافته است. ترک تحصیل در دوره متوسطه عامل مؤثری برای افزایش میزان افت تحصیلی این دوره می باشد. در آموزش مقطع ابتدائی نرخ افت حدود ۱۲ درصد است. در مقطع راهنمایی نیز این شاخص حدود ۱۳ درصد است. اما در دوره متوسطه عمومی این رقم همچنان بالاست و حدود ۴۰ درصد دانش آموزان را شامل می‌شود.
پژوهشی در میزان کارایی درونی آموزش و پرورش (آموزش راهنمایی تحصیلی)	۱۳۶۸	یدالله پویان شورا تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران	۱۳۶۲-۶۳	طبق این پژوهش که بر اساس نمونه‌گیری از دانش آموزان پایه اول راهنمایی در سال تحصیلی ۶۳-۱۳۶۲ انجام شده است نظام آموزش کشور در دوره راهنمایی تحصیلی از ۵۷٫۲ درصد کارایی و ۴۲٫۷ درصد نسبت اتلاف (عدم کارایی) برخوردار می‌باشد نرخ کارایی در این سال‌ها در شهرها و روستاها به ترتیب ۵۹٫۱ و ۴۹٫۹ درصد است. اما در نرخ کارایی تفاوت محسوسی میان دختران و پسران در این نمونه وجود ندارد.
پژوهشی در میزان کارایی درونی آموزش و پرورش دوره ابتدائی ۱۳۵۹-۶۰ الی ۱۳۶۸-۶۹	-	حبیب سلیم پور شورا تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان تهران	۶۰-۱۳۵۹ الی ۶۹-۱۳۶۸	بر اساس نمونه‌گیری ۱۲ هزار نفری این پژوهش از تمام دانش آموزان مقطع ابتدائی سراسر کشور که پایه اول را در سال تحصیلی ۱۳۵۹-۶۰ تحصیل می‌کردند در کل کشور در مقطع ابتدائی ۸۱٫۵ کارایی وجود دارد. این آمار در شهرها معادل ۸۴٫۳ درصد است و در روستاها حدود ۷۴ درصد می‌باشد. سه استان آخر در کارایی در این سال در مقطع ابتدائی به ترتیب کردستان (۶۰٫۷)، اصفهان (۶۲٫۵) و کهگیلویه و بویراحمد (۶۲٫۶) است. استان‌هایی که بیشترین کارایی را دارند نیز سمنان (۹۳٫۳)، تهران (۹۲٫۶) و ایلام با (۹۱٫۳) هستند.

نتیجه‌گیری از یافته‌های نابرابری در ماندگاری یا ادامه تحصیل

شاخص‌هایی که توانایی سیستم آموزشی کشور در نگه‌داری دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، عبارت‌اند از: شاخص ترک تحصیل و نرخ ماندگاری، شاخص تکرار پایه، نرخ ارتقا، ضریب نابرابری و ضریب جینی طول دوره تحصیل، میانگین طول دوره تحصیل، ضریب کارایی و شاخص افت تحصیلی. محاسبات این دسته شاخص‌ها، اساساً به صورت رسمی در ایران اعلام نمی‌گردد و حتی در برخی پایه‌ها، داده‌های خام سالنامه به صورت غیر واقعی اشتباه اعلام شده‌اند. در متوسط دوم نیز به دلیل ندادن بخشی از داده‌ها در سالنامه آماری، اساساً امکان محاسبه نرخ‌ها وجود ندارد. در اینجا به برخی یافته‌های این شاخص‌ها اشاره خواهیم کرد.

در سال ۱۳۷۰ نرخ کلی ماندگاری، ۸۳٫۷ درصد برای کل کشور است. در حالی که سیستان و بلوچستان (۷۱٫۶٪)، آذربایجان غربی (۷۱٪) و همدان با (۷۶٪) کمترین میزان ماندگاری را به خود اختصاص داده‌اند. در سال ۱۳۷۸ در کل نرخ ماندگاری به ۹۰٫۵ ارتقا یافته است و سه استان محروم در این شاخص را به ترتیب سیستان و بلوچستان (۷۲٫۷٪)، آذربایجان غربی (۸۲٫۱٪) و آذربایجان شرقی (۸۵٫۴) هستند و یافته‌های ما در سال ۱۳۹۵ نیز نشان می‌دهد که با وجود افزایش نرخ ماندگاری تا ۹۸٫۹ درصد در ابتدایی و ۹۶٫۶ درصد در متوسط اول، شکاف استانی در این مقاطع همچنان بالاست و سه استان سیستان و بلوچستان (۵٫۳)، لرستان (۳٫۵) و کهگیلویه و بویراحمد (۳٫۳) در ابتدایی و سیستان و بلوچستان (۹٫۷)، آذربایجان غربی (۵٫۰۸) و خراسان شمالی (۵٫۰۷) به ترتیب بالاترین نرخ‌ها را در ترک تحصیل دارا هستند.

یکی دیگر از شاخص‌ها در حیطه نابرابری در ماندگاری، شاخص ضریب نابرابری و ضریب جینی است که نحوه توزیع میزان ماندگاری طول دوران تحصیل را محاسبه می‌کند. هرچند این الگوها می‌توانند گویای بخشی از وضعیت نابرابری آموزشی در هر کشور باشند، کمتر در آموزش و پرورش ایران مورد محاسبه قرار گرفته‌اند یا صرفاً به صورت کشوری اعلام می‌شوند. در گزارش توسعه انسانی و وضعیت نابرابری آموزش در ایران در سال ۹۵-۹۶، ۳۷٫۰ اعلام شده است که در مقایسه با ضریب ۰٫۲۵ در میانگین جهانی، یک و نیم برابر بیشتر و در مقایسه با کشورهای توسعه یافته، دو تا سه برابر بیشتر است. پژوهش بانک جهانی در دهه هشتاد در ایران نیز نشان می‌دهد که اگر این شاخص تا سطح استانی و شهری روستایی، محاسبه شود، وضعیت نگران‌کننده تری را نیز نشان می‌دهد (ضریب نابرابری آموزش در کل کشور در دهه ۸۰ (۰٫۴۴) است، در حالی که این شاخص در مناطق روستایی و ویژه زنان تا ۵۵ درصد نیز افزایش دارد).

شاخص‌های نابرابری در خروجی‌های یادگیری

شاخص کیفیت یادگیری (تیمز و پرلز؛ شکاف منطقه‌ای، طبقاتی و جنسیتی)

مطالعه بین‌المللی روند آموزش ریاضیات و علوم (تیمز) و مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)، از مهم‌ترین و وسیع‌ترین مطالعات تطبیقی در قلمرو ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیش از ۶۰ کشور جهان را در دروس ریاضیات، علوم و سواد خواندن می‌سنجد. کشور جمهوری اسلامی ایران نیز از سال ۱۳۷۰ شمسی برابر با ۱۹۹۱ میلادی رسماً همکاری خود را با این انجمن آغاز کرد و تاکنون در شش مطالعه تیمز در فاصله سال‌های ۹۵، ۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۱ و تیمز پیشرفته ۲۰۰۸ و نیز در سه مطالعه پرلز در فاصله سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ شرکت کرده است و قرار است که در مطالعه تیمز ۲۰۱۵ و پرلز ۲۰۱۶ نیز شرکت نماید.

این آزمون‌ها علاوه بر سنجش سطح یادگیری، اطلاعاتی را در رابطه با محل سکونت، سطح سواد والدین، وضعیت مالی خانواده، میزان مکالمه به زبان فارسی و جنسیت و... از سه دسته دانش‌آموزان، معلمان و والدین استخراج می‌کنند و در چهار سطح، یک (آسانترین سطح)، دو (نسبتاً آسان)، سه (نسبتاً سخت)، چهار (سخت‌ترین سطح) عملکرد دانش‌آموزان را می‌سنجند.

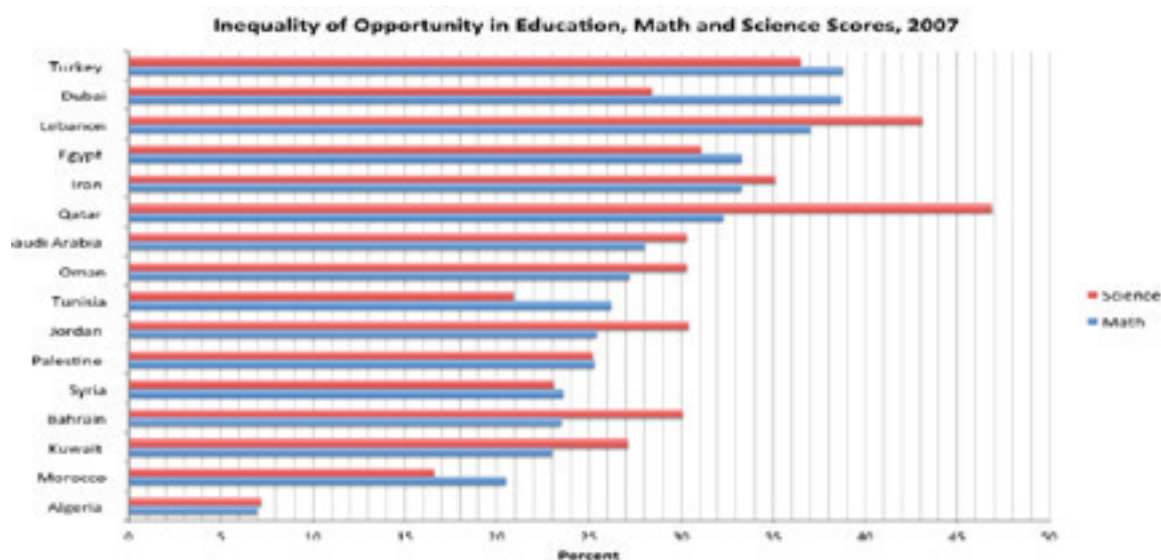
در این پژوهش داده‌ها از سایت رسمی تیمز و پرلز استخراج گردیده و در جدول‌هایی در نرم‌افزار اکسل وارد گردیده‌اند. سپس بر روی این داده‌ها که بصورت جداگانه جنسیت، شهرنشینی و روستایی، وضعیت درآمد خانواده بررسی نموده‌اند بصورت نمودارهایی تحلیل گردیده‌اند.

مروری بر یافته‌های کلان نابرابری کیفیت آموزش

مروری بر یافته‌های کلان نابرابری کیفیت آموزش

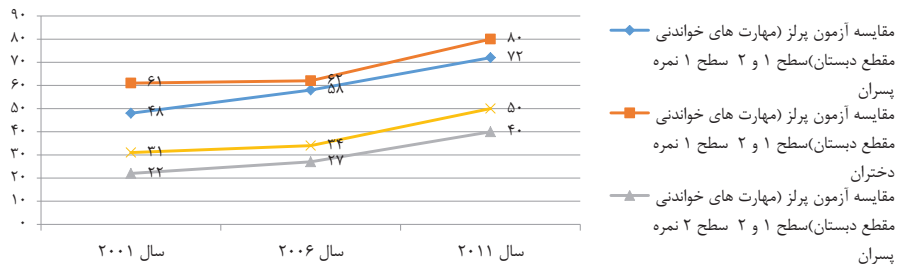
عنوان	سال انتشار	نویسنده / سازمان	سال سنجش شاخص	توضیح شاخص
جستارهایی در نابرابری آموزش	۲۰۱۷	وحیدمنش	۲۰۱۱	ایران در زمینه نابرابری فرصت در کیفیت آموزش نسبت به سایر کشورهای منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. براساس این پژوهش روی نتایج آزمون سال ۲۰۱۱ آزمون تیمز و محاسبه نابرابری فرصت در دستیابی به آموزش با کیفیت بر روی کشورهای شرکت‌کننده در این آزمون، ایران یکی از کشورهای دارای نابرابری شدید می‌باشد.
نابرابری در فرصت‌های موفقیت تحصیلی در خاور میانه و شمال آفریقا Equality of Opportunity in Educational Achievement in the Middle East and North Africa	۲۰۱۳	جواد صالحی اصفهانی	۲۰۰۷	نتایج پژوهش صالحی اصفهانی نشان می‌دهد که احتمال اینکه یک کودک ۱۴ ساله که در خانواده‌های دارای بالاترین مزایا رشد یافته (دهک‌های بالای اقتصادی) در امتحان (ریاضی) تیمز سال ۲۰۰۷ در ۱۰ درصد بالاترین نمرات قرار گیرد، ۵۵ درصد است. در مقایسه تنها ۴ درصد شانس برای کودکی که در خانواده با کمترین مزایا قرار دارد (دهک‌های پایین اقتصادی) است. در این پژوهش صالحی اصفهانی وضعیت نابرابری در فرصت‌های آموزشی در تیمز ۲۰۰۷ در ایران را با کشورهای شمال آفریقا و خاور میانه مقایسه می‌کند و نشان می‌دهد که وضعیت ایران در حیطه‌ی نابرابری در نسبت با میانگین کشورهای عربی بالاتر است.

یافته‌های جزئی‌تر نابرابری در کیفیت آموزش: آزمون پرلز

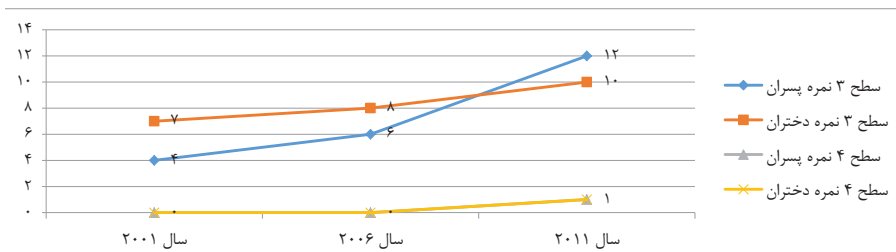


تأثیر شکاف جنسیتی در نتایج آزمون پرلز

شکل ۴: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۱ و ۲



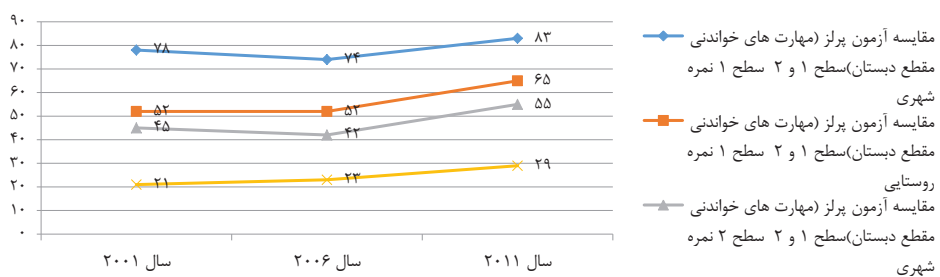
شکل ۵: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۳ و ۴



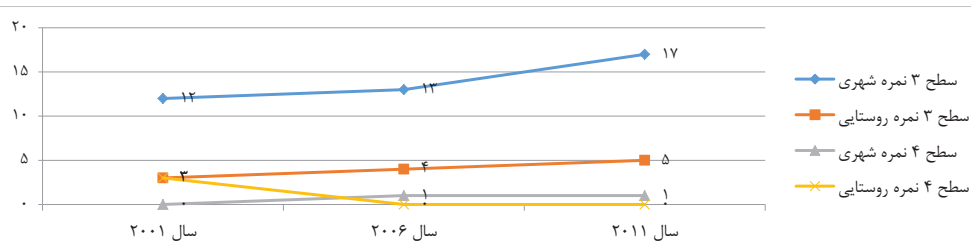
در بعد نابرابری جنسیتی در آزمون پرلز به نظر می‌رسد در اغلب سال‌ها به جز یک مورد (پرلز ۲۰۱۱ در سطح ۳)، میزان کیفیت یادگیری دختران بالاتر است.

تأثیر شکاف شهری - روستایی در نتایج آزمون پرلز:

شکل ۶: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۱ و ۲



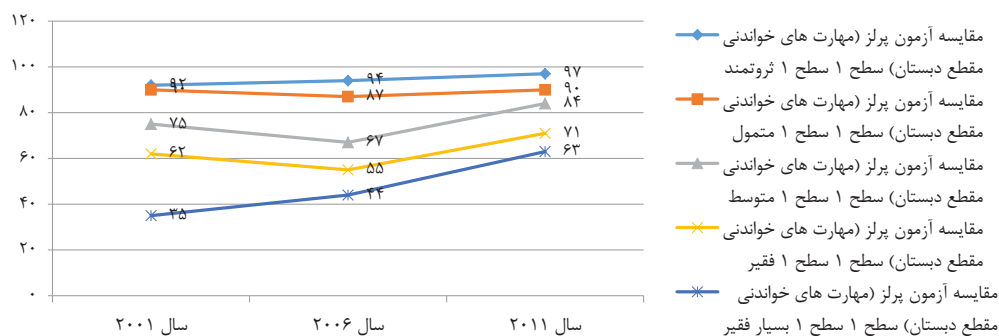
شکل ۷: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۳ و ۴



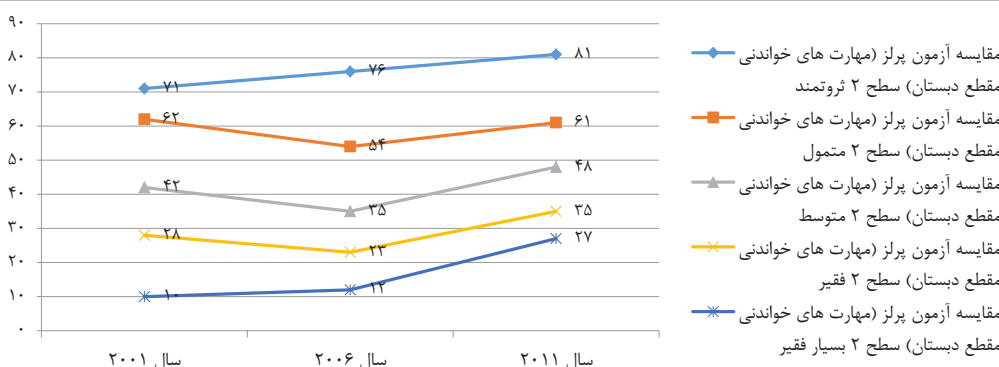
در حوزه شکاف شهری - روستایی آزمون پرلز، بالاتر بودن سطح نمرات شهری در نسبت با روستایی مشهود است و این وضعیت در بازه ده ساله، نه تنها بهتر نشده بلکه در سطح ۴ بدتر نیز می‌شود.

تأثیر شکاف طبقاتی در نتایج آزمون پرلز

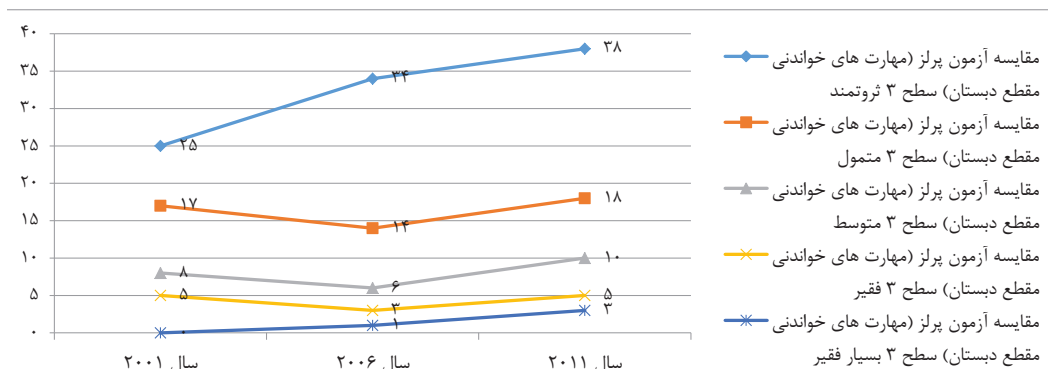
شکل ۷: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۱



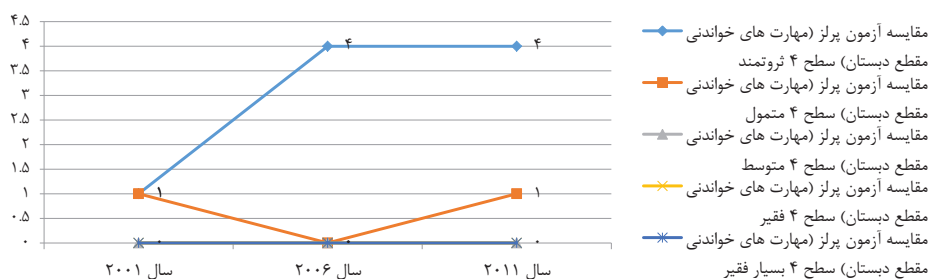
شکل ۸: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۲



شکل ۹: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۳



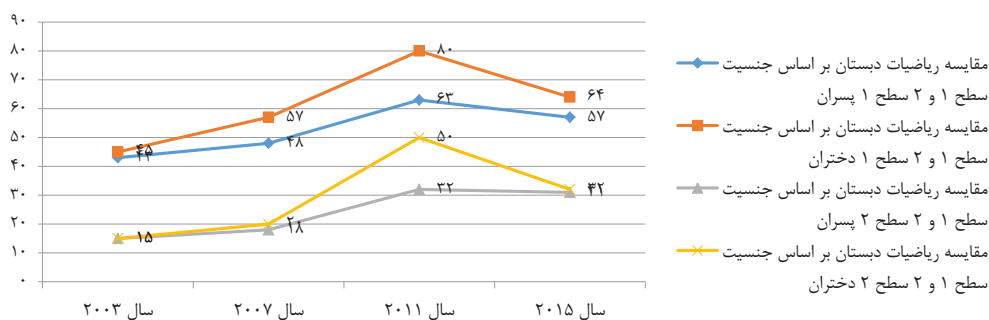
شکل ۱۰: مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۴



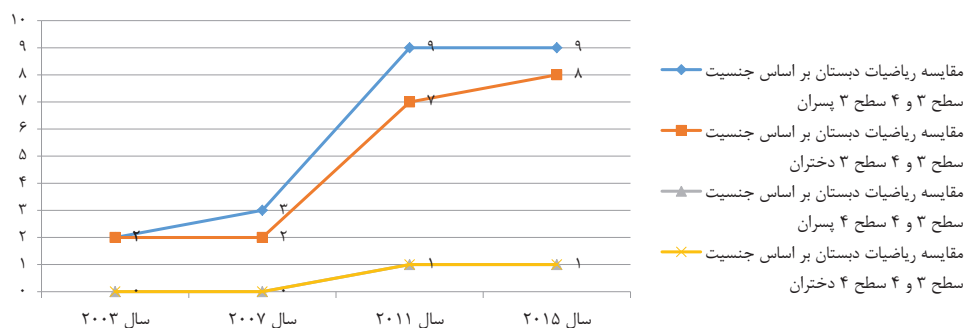
سلسله مراتب طبقاتی در نتایج آزمون کیفیت یادگیری خواندن به طور کامل حفظ شده است و در هیچ یک از سطوح کیفیت یادگیری طبقات پایین افزایش نیافته است. با این حال شکاف در آزمون‌های سخت تر سطح چهار بیشتر شده است.

یافته‌های جزئی تر نابرابری در کیفیت آموزش: آزمون تیمز تأثیر شکاف جنسیتی در نتایج آزمون تیمز

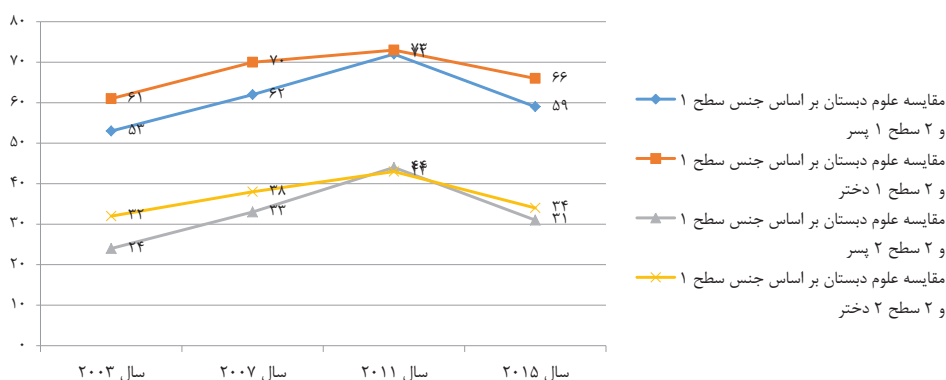
شکل ۱۱: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس جنسیت سطح ۱ و ۲



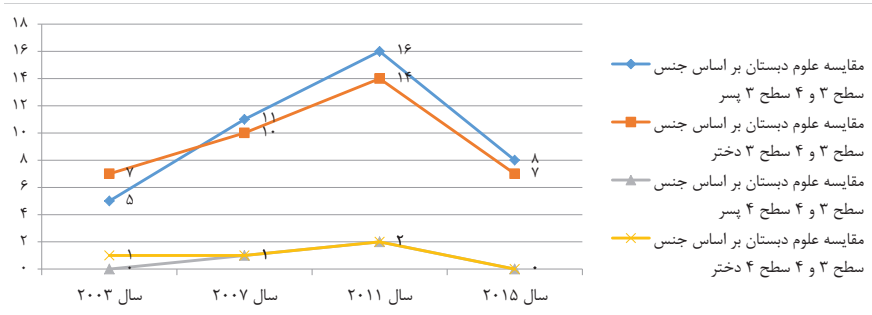
شکل ۱۲: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس جنسیت سطح ۳ و ۴



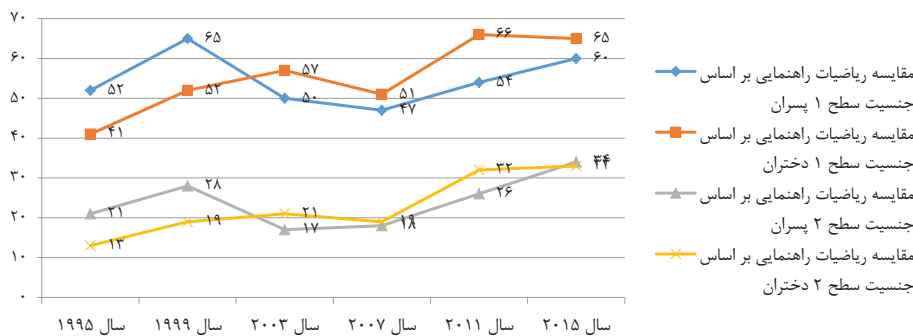
شکل ۱۳: مقایسه علوم دبستان بر اساس جنس سطح ۱ و ۲



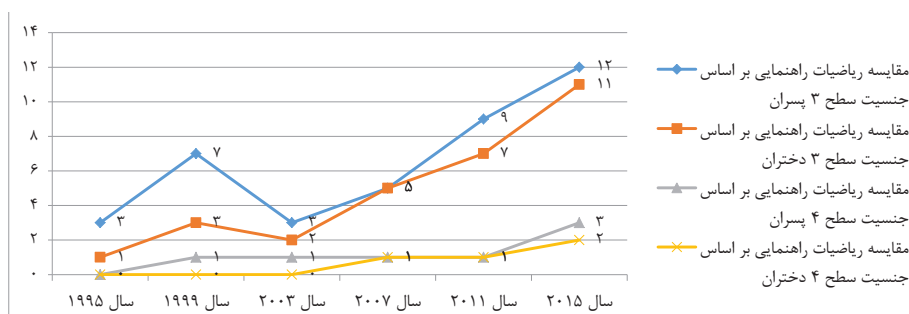
شکل ۱۴: مقایسه علوم دبستان بر اساس جنس سطح ۳ و ۴



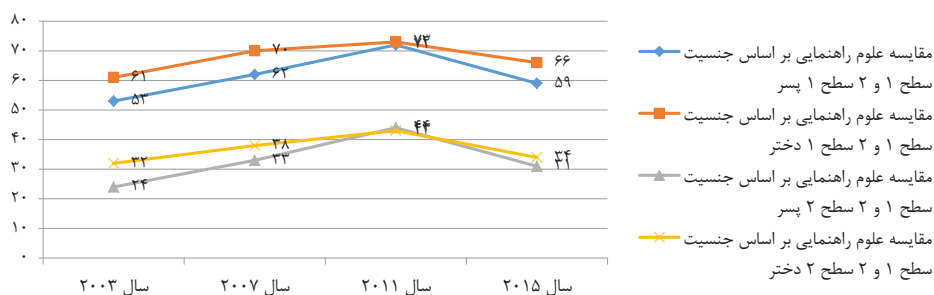
شکل ۱۵: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس جنسیت



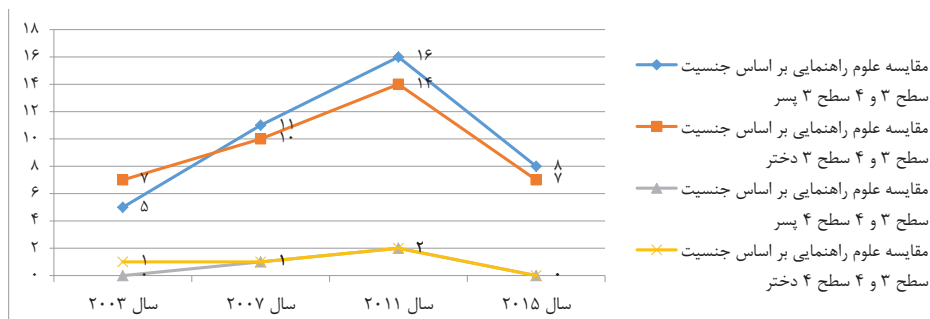
شکل ۱۶: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس جنسیت



شکل ۱۷: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس جنسیت سطح ۱ و ۲



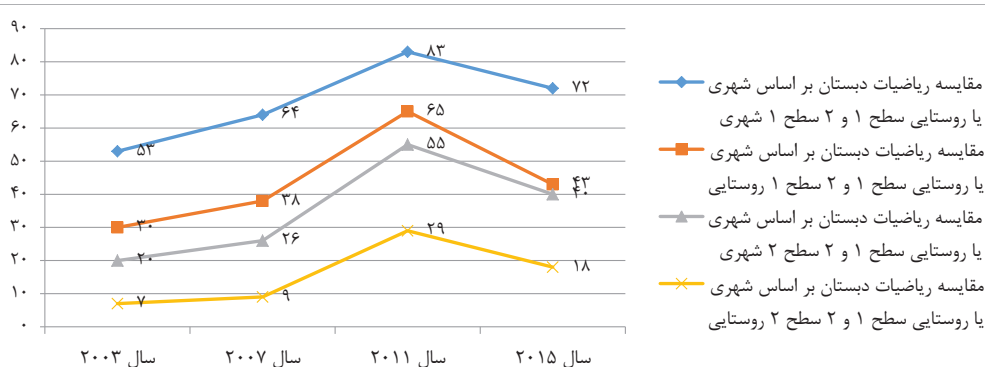
شکل ۱۸: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس جنسیت سطح ۳ و ۴



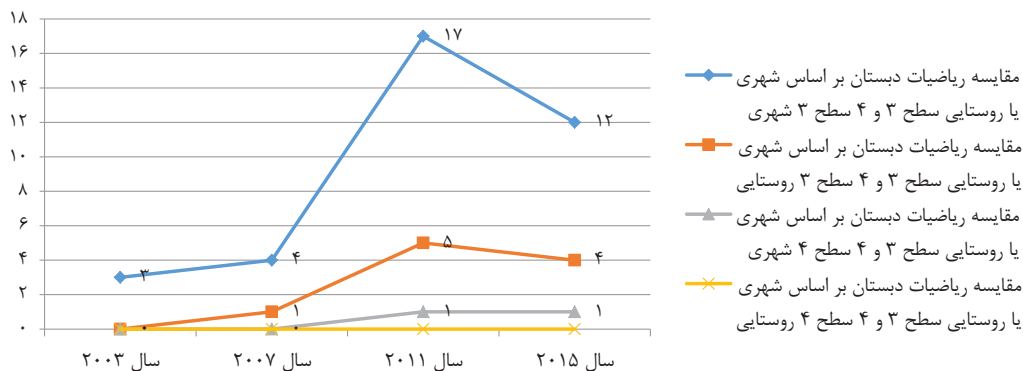
در حوزه شکاف جنسیتی در نتایج یادگیری ریاضیات و علوم به مانند سواد خواندن، به نظر می‌رسد عملکرد دختران در دو سطح آسان و نسبتاً آسان بهتر از پسران و در سطوح سخت و نسبتاً سخت، بدتر است. با این حال در طول این دوره ده ساله از شکاف میان آن‌ها کاسته نشده و با شیب یکسانی افزایش داشته‌اند.

تأثیر شکاف شهری-روستایی در نتایج آزمون تیمز

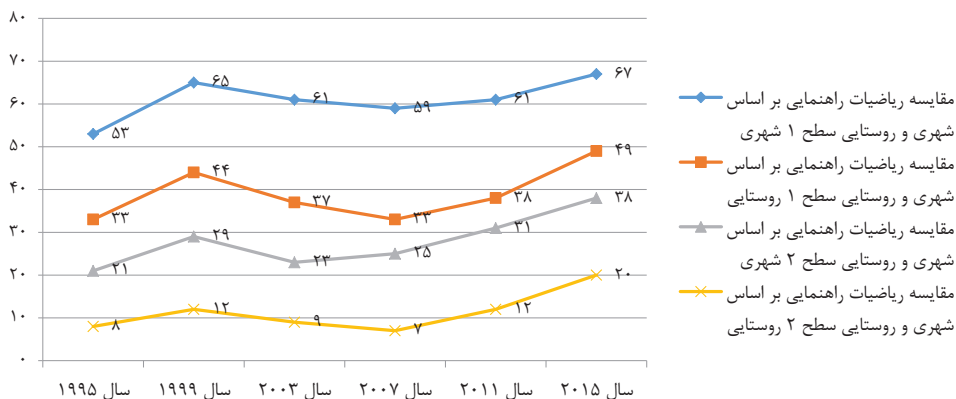
شکل ۱۹: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس شهری یا روستایی سطح ۱ و ۲



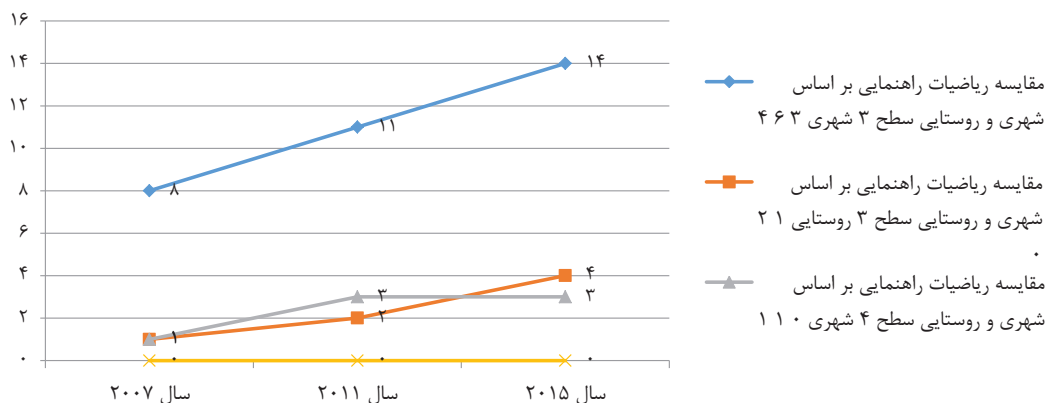
شکل ۲۰: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس شهری یا روستایی سطح ۳ و ۴



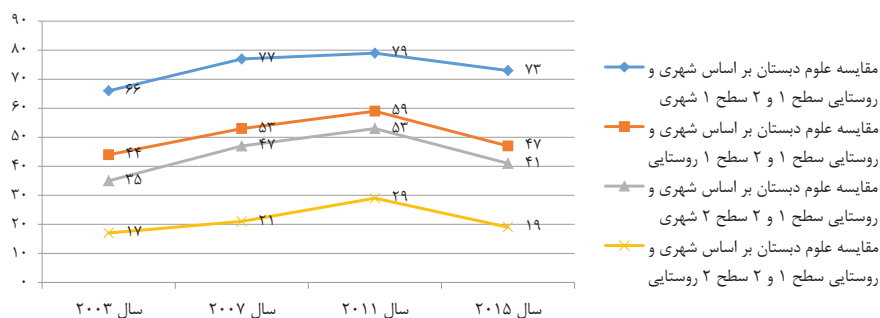
شکل ۲۱: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس شهری و روستایی



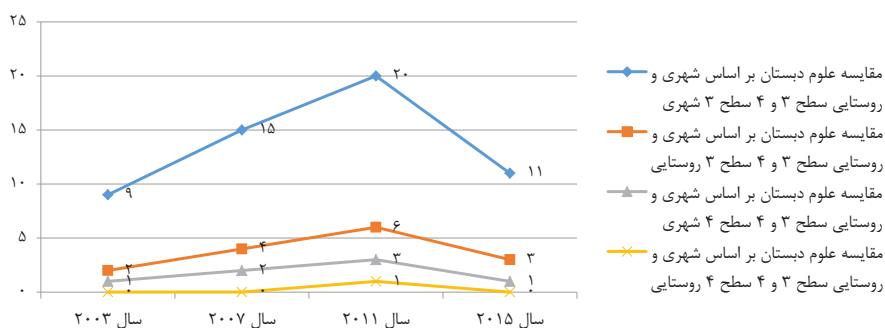
شکل ۲۲: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس شهری و روستایی



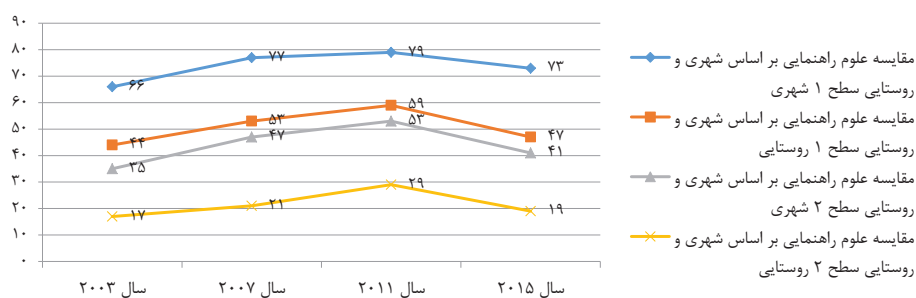
شکل ۲۳: مقایسه علوم دبستان بر اساس شهری و روستایی سطح ۱ و ۲



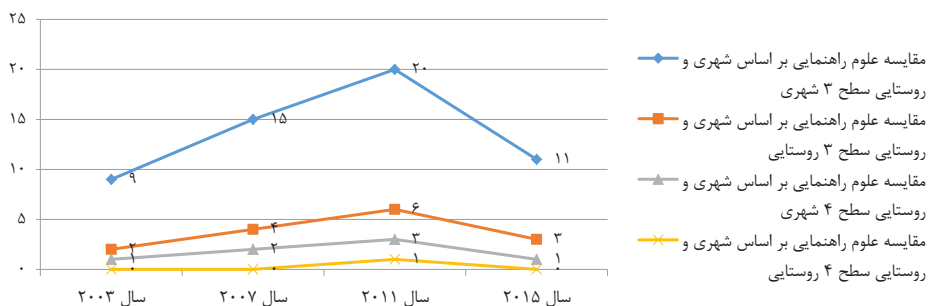
شکل ۲۴: مقایسه علوم دبستان بر اساس شهری و روستایی سطح ۳ و ۴



شکل ۲۵: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس شهری و روستایی



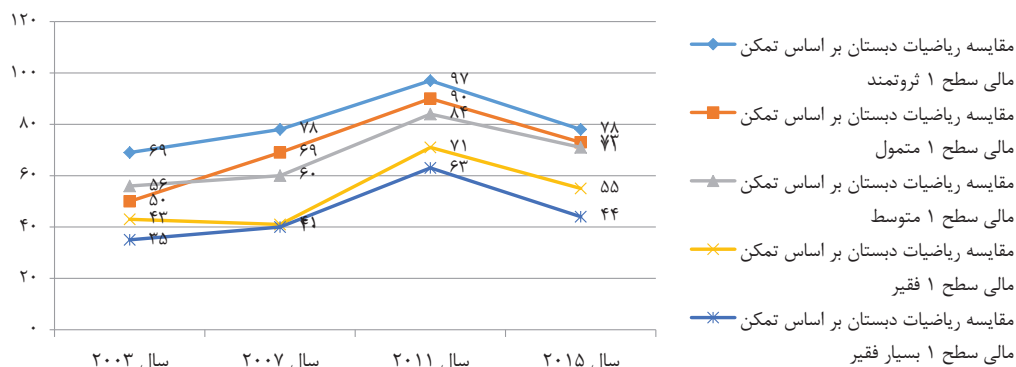
شکل ۲۶: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس شهری و روستایی



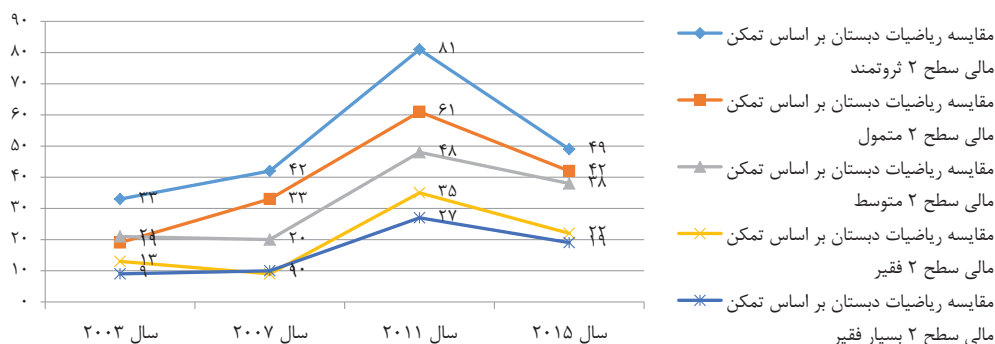
در حوزه کیفیت یادگیری علوم و ریاضیات، شکاف شهری-روستایی محسوس است و در تمامی سطوح در همه سال‌ها، سطح شهری با اختلاف زیادی همچنان بالاتر بوده است و در مجموع نسبت به سال ۲۰۰۳ شکاف یادگیری شهری روستایی بیشتر شده است.

تأثیر شکاف طبقاتی در نتایج آزمون تیمز

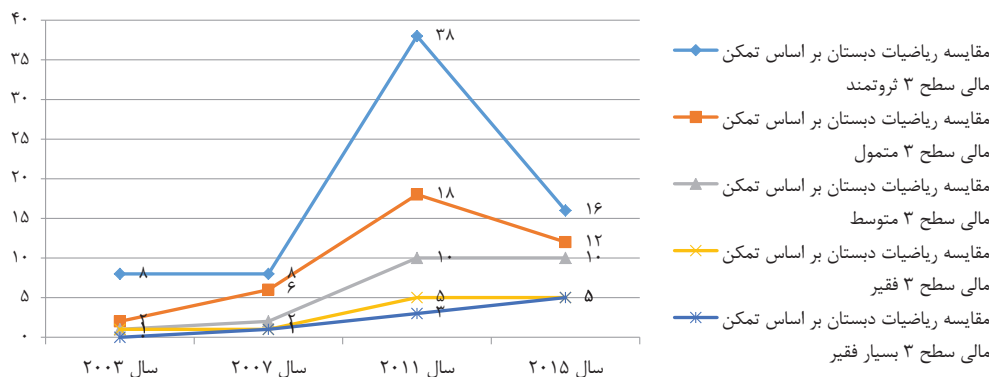
شکل ۲۷: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۱



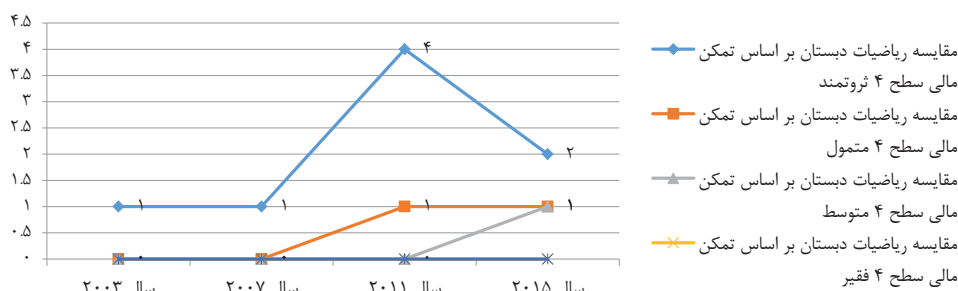
شکل ۲۸: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۲



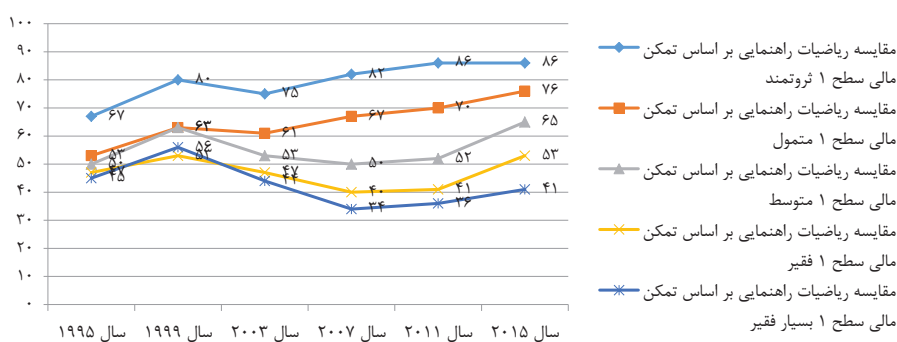
شکل ۲۹: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۳



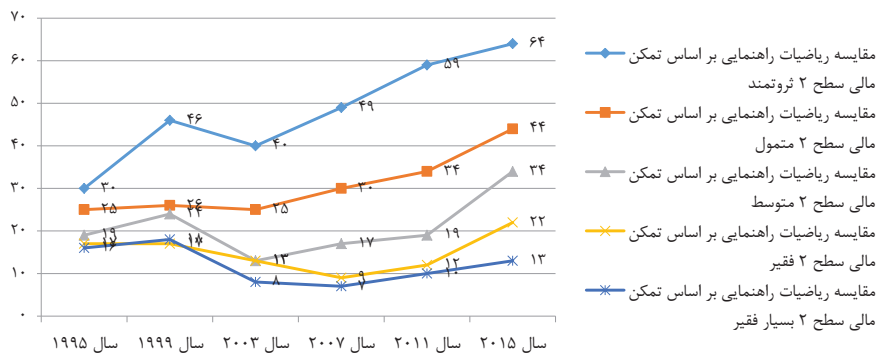
شکل ۳۰: مقایسه ریاضیات دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۴



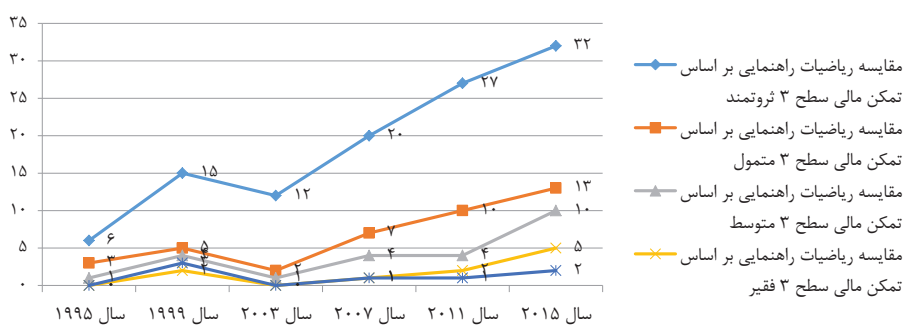
شکل ۳۱: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۱



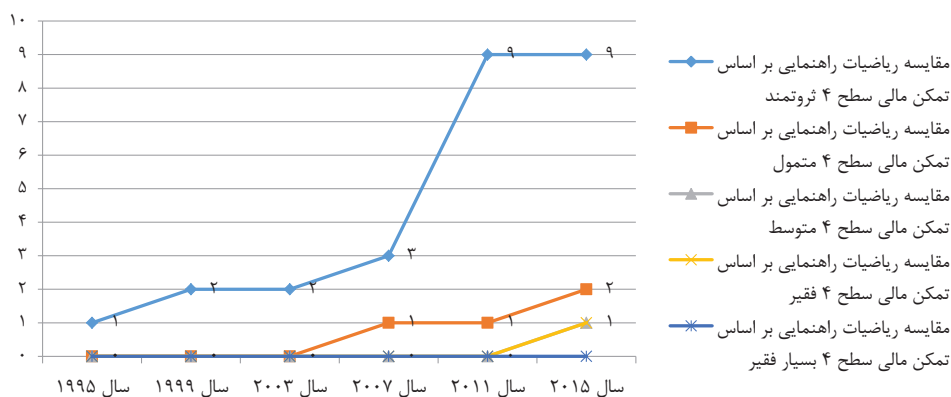
شکل ۳۲: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۲



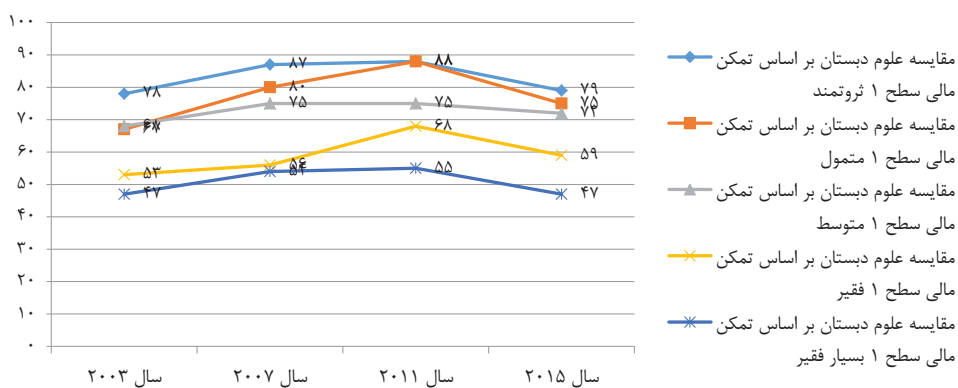
شکل ۳۳: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۳



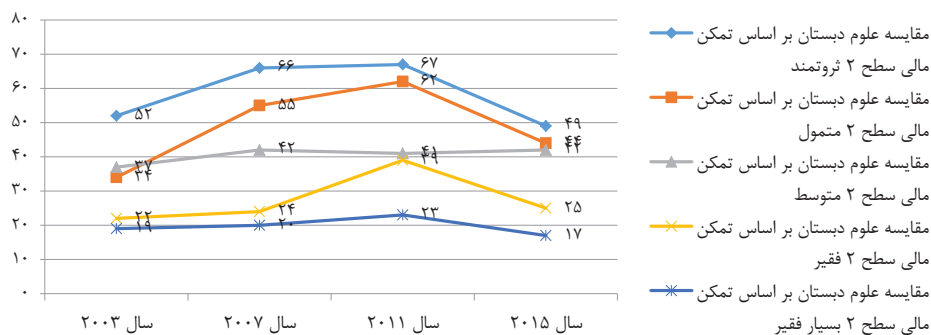
شکل ۳۳: مقایسه ریاضیات راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۴



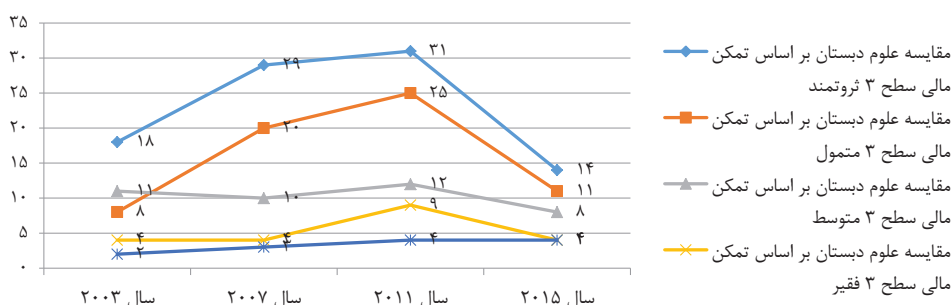
شکل ۳۴: مقایسه علوم دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۱



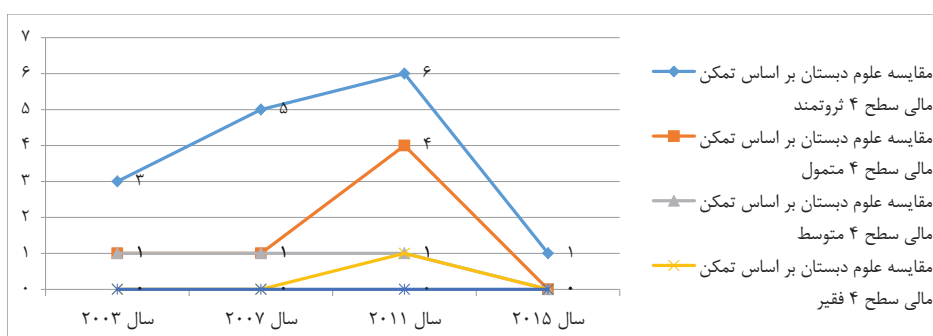
شکل ۳۵: مقایسه علوم دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۲



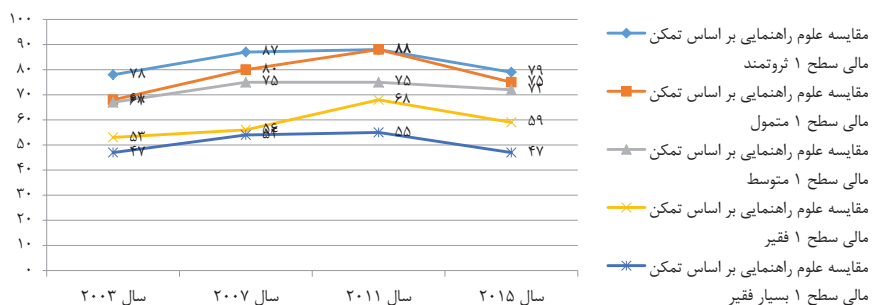
شکل ۳۶: مقایسه علوم دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۳



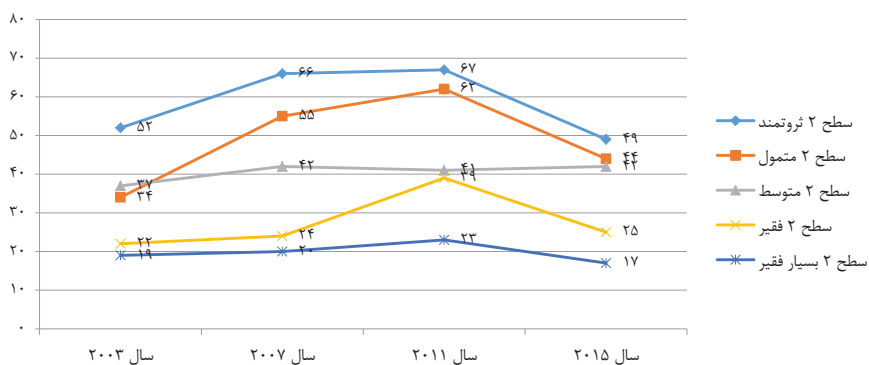
شکل ۳۷: مقایسه علوم دبستان بر اساس تمکن مالی سطح ۴



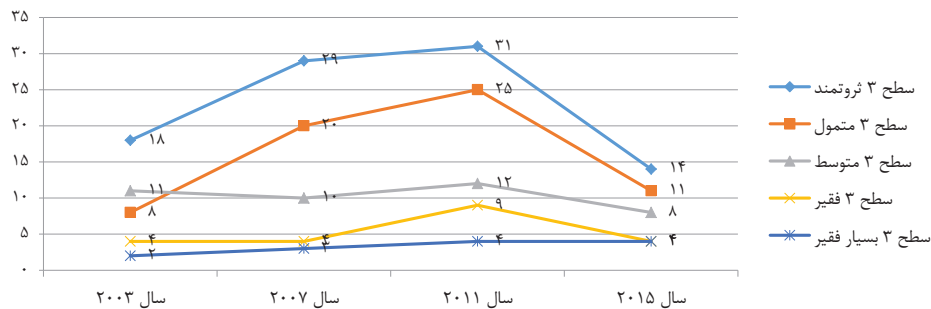
شکل ۳۸: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۱



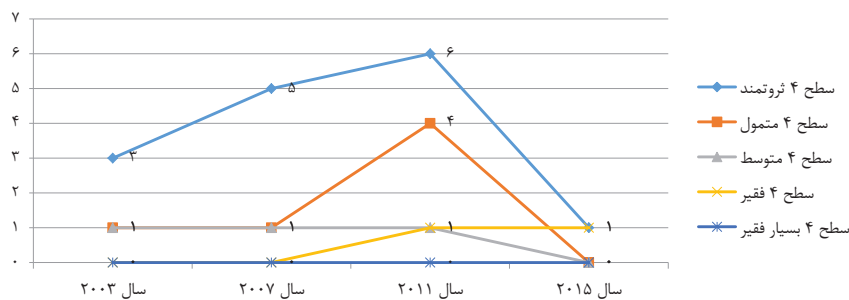
شکل ۳۹: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۲



شکل ۴۰: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۳



شکل ۴۱: مقایسه علوم راهنمایی بر اساس تمکن مالی سطح ۴



در حوزه شکاف طبقاتی یادگیری، در هر دو مقطع دبستان و راهنمایی، اگرچه کیفیت در تمامی طبقات پایین آمده است اما نسبت شکاف تقریباً یکسان باقی مانده است.

نتیجه‌گیری از یافته‌های نابرابری در خروجی‌های یادگیری

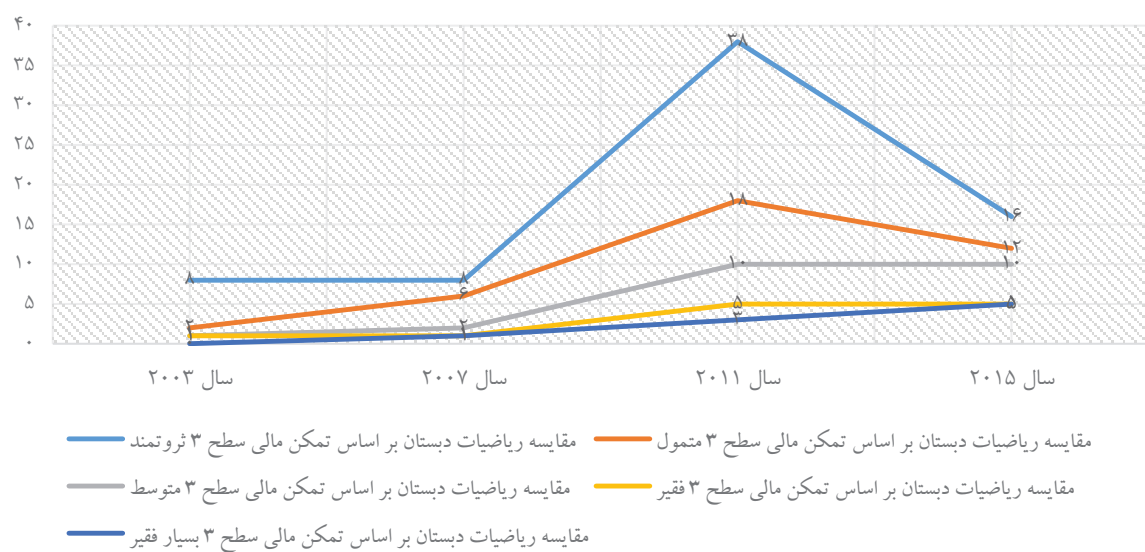
این دسته از شاخص‌ها، نشانگر نابرابری در پیامدهای آموزش و پرورش اند، شاخص افت تحصیلی و شاخص‌های مربوط به کیفیت یادگیری از این جمله اند. در ادامه به بررسی برخی آمار در شاخص‌های کیفیت یادگیری (تیمز و پرلز) خواهیم پرداخت. شاخص‌های مربوط به کیفیت یادگیری یکی از محتوایی ترین شاخص‌های سنجش نابرابری هستند و به همین سبب تفاسیر و نتایج زیادی می‌توان برداشت نمود.

در بعد تأثیر شکاف طبقاتی بر نابرابری یادگیری، براساس پژوهش وحیدمنش (۲۰۱۷) بر روی نتایج آزمون سال ۲۰۱۱ آزمون تیمز و محاسبه نابرابری فرصت در دستیابی به آموزش با کیفیت بر روی کشورهای شرکت کننده در این آزمون (که در شکل ۱۳ نمایش داده شده است)، ایران یکی از کشورها با نابرابری شدید در میزان یادگیری می‌باشد. نتایج پژوهش صالحی اصفهانی (۲۰۱۳) نیز نشان می‌دهد احتمال اینکه یک کودک ۴ ساله در خانواده‌ای با بالاترین امکانات (دهک‌های بالای اقتصادی) در امتحان (ریاضی) تیمز سال ۲۰۰۷ در میان ۱۰ درصد اول آزمون قرار گیرد، ۵۵ درصد است. در مقایسه شانس کودکی که کمترین حمایت را در خانواده دارد، (دهک‌های پایین اقتصادی) تنها ۴ درصد است. همچنین نابرابری در این آزمون از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ رو به گسترش بوده است.

مطالعه مقایسه‌ای ما از نمرات دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های تیمز و پرلز در سال‌های ۲۰۰۳، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵، نابرابری میان شهر

و روستا و همچنین فقیر و غنی را به وضوح نشان داده است.

برای مثال نمودار زیر نمرات فرزندان خانواده‌های گروه‌های مختلف درآمدی در بخش ریاضی آزمون تیمز نشان داده شده است. این جدول نشان دهنده رابطه مستقیم میان سطوح درآمدی و دستیابی به آموزش با کیفیت است و گویای آن است که ثروتمندان بیش از ۲ برابر فقرا به آموزش با کیفیت می‌رسند. همچنین نتیجه دیگری که می‌توان از این آمار گرفت فاصله گرفتن هر چه بیشتر ثروتمندان از فقرا در سطوح بالای یادگیری است. این بدان معنی است که یک دانش‌آموز دبستانی ثروتمند ۳ تا ۴ برابر شانس بیشتری برای موفقیت در آزمونهای دشوار دارد. از این الگوها می‌توان حدس زد که در مقاطع بالاتر تحصیل نیز این شکاف وجود داشته و حتی تعمیق می‌یابد و توان دانش‌آموزان کم بضاعت برای رقابت در آزمون‌هایی مانند کنکور را چندین برابر کمتر از اقشار مرفه خواهد نمود.



در بعد تأثیر شکاف شهری - روستایی بر میزان یادگیری نیز یافته‌های این آزمون‌ها وضعیتی مشابه را نشان می‌دهند. بررسی نتایج آزمون پرلز نیز نشان می‌دهد که شکاف شهری و روستایی نیز در سطوح مختلف دشواری آزمون، بسیار زیاد است. برای مثال معدل نمرات دانش‌آموزان دبستانی شهرنشین در سطوح ۱، ۲ و ۳ دشواری، دو تا سه برابر معدل دانش‌آموزان روستایی است. این آمار حکایت از آن دارد که کیفیت یادگیری در مناطق شهری بیش از دو برابر مناطق روستایی است. به معنای دیگر دانش‌آموزی که در یک شهر معمولی زندگی کرده و دوران دبستان را به پایان رسانده است، در حالت عادی دو برابر یک دانش‌آموز روستایی مهارت‌های مربوط به خواندن را داراست.

مقایسه آزمون پرلز (مهارت‌های خواندنی مقطع دبستان) سطح ۱ و ۲

شهری یا روستایی / سال	سطح ۱		سطح ۲	
	نمره شهری	نمره روستایی	نمره شهری	نمره روستایی
سال ۲۰۰۱	۷۸	۵۲	۴۵	۲۱
سال ۲۰۰۶	۷۴	۵۲	۴۲	۲۳
سال ۲۰۱۱	۸۳	۶۵	۵۵	۲۹

الگوی جداول و نمودارهای بالا در مورد شکاف شهر و روستا، در آزمون تیمز نیز با مشابهت ۹۰٪ تکرار شده است. این بدین معناست که سطح کیفیت یادگیری ریاضیات و علوم در مناطق شهری به طور متوسط بیش از ۲ برابر مناطق روستایی در کشور است. علاوه بر این، مقایسه این شکاف میان سال‌های ۱۳۸۰ تا سال ۱۳۹۴ نشان می‌دهد که علی‌رغم بهبود نسبی وضعیت نمرات دانش‌آموزان روستایی، فاصله میان شهر و روستا در کیفیت یادگیری طی این ۱۵ سال تغییر چندانی نکرده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در یک مرور جامع بر یافته‌های نابرابری آموزش در ایران، نخستین نکته‌ای که به چشم می‌آید، محدودیت دسترسی به اطلاعات است و آموزش و پرورش ایران تاکنون تنها به صورت مقطعی، محدود و صرفاً در سطح کشوری، اطلاعاتی را در اختیار چند پایگاه بین‌المللی داده قرار داده است (البته در این بین پایگاه بین‌المللی (IEA) در حیطة کیفیت یادگیری، یک استثنا است).

پایش مستمر و ملی وضعیت نابرابری آموزش در ایران، دست کم تا سطح منطقه‌ای و شهری-روستایی امروزیکی از ضرورت‌های سیاست‌گذاری آموزش در کشور است. در شرایطی که تقریباً تمامی شاخص‌های مورد بررسی گویای آن هستند که وضعیت آموزش در مناطق مرزی و استان‌های محروم، با میانگین‌های کشوری فاصله زیادی دارد، عدم شفافیت در ارائه آمار، سیاست‌گذاران را دچار فریب میانگین‌ها خواهد کرد و ضرورت سرمایه‌گذاری و هزینه‌کرد دولت در حوزه آموزش را کم‌رنگتر می‌سازد. نظام آموزشی ایران، نیازمند طراحی یک گزارش ملی نابرابری با بهره‌گیری از نظرات ترکیبی از کارشناسان آموزشی است که بتواند وضعیت موجود و آینده کشور را در حیطة نابرابری به صورت مستمر پایش کند.

از دیگر سو به باور بسیاری از محققین حوزه نابرابری، محتمل‌ترین منشأ نابرابری آموزشی در ایران، نابرابری‌های منطقه‌ای خصوصاً در مناطق روستایی است (نفیسی ۱۳۹۲) اما نظام بودجه‌ریزی در ایران نه مبتنی بر نیاز و سطح شکاف، بلکه مبتنی بر هزینه‌کرد و قدرت چانه‌زنی مناطق است. اگر وضعیت نابرابری آموزش در مناطق کشور محاسبه گردد، به توزیع عادلانه‌تر بودجه متناسب با کمبودها و نیازهای مناطق محرومتر کمک بیشتری خواهد کرد.

بخش دو:

تحلیل کنشگران سیاست‌های
خصوصی‌سازی آموزش



مقدمه

آموزش عمومی رایگان سیاستی جهان شمول است که اکثر کشورهای جهان حد و حدودی در قانون برای آن تعیین کرده‌اند. وقتی آموزش و پرورش عمومی در یک جامعه نهادمند می‌شود نقش مهمی در شکوفایی فردی، پرورش مهارت‌های مورد نیاز جامعه و در نهایت تحرک اجتماعی بر عهده می‌گیرد. نهاد آموزش و پرورش در جوامع مدرن بر این اساس شکل گرفته است که بتواند بستری عادلانه برای آموزش و رشد افراد جامعه از طبقات و اقشار مختلف فراهم آورده و شایستگیان را به جایگاهی که لایق آن هستند برساند. بدین ترتیب اگر آموزش و پرورش در یک کشور نتواند امید به ارتقاء اجتماعی را محقق نماید یکی از مهم‌ترین کارکردهای خود را از دست خواهد داد.

سابقه قانونگذاری در حوزه آموزش عمومی در ایران نیز به صد سال پیش بازمی‌گردد. گفتمان‌های عدالت‌خواهی با هر تعریف از عدالت، آموزش با کیفیت برای همگان را یکی از ارکان اصلی گسترش عدالت در جامعه دانسته و برای آن تلاش می‌کنند. به همین ترتیب زمانی که آموزش و پرورش ناعادلانه باشد نه تنها به بهبود عدالت کمک نخواهد کرد بلکه شکاف‌ها را بیشتر از گذشته خواهد نمود و باعث خواهد شد فرزندان ثروتمندان مهارت‌های بیشتری برای حفظ جایگاه اجتماعی و یا تحرک اجتماعی به دست آورند.

امروز در بیشتر کشورهای جهان وظیفه آموزش عمومی (بر خلاف نقش دولت در دیگر عرصه‌ها) بر عهده دولت‌هاست و لذا بازیگر اصلی و قدرتمند این حیطه نیز دولت‌ها هستند. همچنین سیاست‌ها و اصلاحات آموزشی در کشورهای جهان همواره متأثر از شرایط و تصمیمات اقتصادی دولت‌ها بوده است.

علی‌رغم بیش از ۴ قرن سابقه آموزش عمومی در جهان، سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزش عمومی و همزمانی آن با جریان کلی بازاری شدن آموزش، موجب دگردیسی‌های جدی در نهاد آموزش عمومی در سطح جهان شده است، تا بدان جا که نظریه پردازان علوم اجتماعی امروز از مفهومی به نام صنعت جهانی آموزش نام می‌برند.

در ایران نیز سیاست‌های اقتصادی دولت‌ها حرکتی شتابان به سمت خصوصی‌سازی خدمات عمومی و رفاهی داشته است و آموزش و پرورش نیز تحت تأثیر این سیاست کلان اقتصادی، حرکتی کندتر به سمت خصوصی‌سازی را تجربه می‌کند. بنابر نظر اکثر اندیشمندان آموزش و پرورش، خصوصی‌سازی مهم‌ترین سیاستی است که باعث بازاری شدن و کالایی شدن آموزش و پرورش شده و به مرور نقش آموزش و پرورش در تحرک اجتماعی را کمرنگ تر از گذشته خواهد کرد. همچنین بر همین اساس با ایجاد بازار آموزش و پرورش به مرور، نقش مدرسه به بنگاه ارائه کالای آموزشی تقلیل یافته و منش‌ها و ارزش‌های اصیل و مشترک تربیتی از جمله رابطه معلم و دانش‌آموز، معنامحوری، صلح و اصلاح، انسان دوستی و... کمرنگ و محو خواهد شد.

این پژوهش در فصل نخست به چهارچوب مسئله و مفهوم خصوصی‌سازی خواهد پرداخت، در فصل دوم مروری خواهد داشت بر روند خصوصی‌سازی آموزش در ایران و با استخراج و بررسی داده‌های آماری این حوزه فضا و سپهر کلی سیاست‌گذاری را ترسیم خواهد کرد. در دو فصل پایانی به صورت خاص بر دو سیاست جاری و پررنگ در یک سال اخیر خواهد پرداخت و ادعاهای کنشگران را در هر یک از این دو سیاست مورد بررسی قرار خواهد داد.

فصل یک: چهارچوب مسئله خصوصی سازی آموزش در ایران

تعریف مفهوم خصوصی سازی آموزش

خصوصی سازی آموزش^۲ به طور کلی انتقال فعالیت ها، دارایی ها و مسئولیت ها از مؤسسات و سازمان های دولتی به افراد و مؤسسات خصوصی است. از خصوصی سازی آموزش با تعبیر دیگری چون آزاد سازی آموزش^۳ (از مقررات دولتی) نیز نام برده می شود. نظریه پردازان کلیدی حوزه خصوصی سازی آموزش، هریک تقسیم بندی متفاوتی از حوزه و گستره خصوصی سازی در نظام آموزش تعریف کرده اند. استفان جی بال، جامعه شناس انتقادی، فرایند خصوصی سازی آموزش را فرایندی پنهان^۴ می داند که در دو روند در دولت ها دنبال می شود: ۱. خصوصی سازی درونی یا خصوصی سازی درون نظام آموزش^۵ (آن شکل از خصوصی سازی که نگرش ها، تکنیک ها و شیوه عمل بخش خصوصی را وارد بخش دولتی می کند تا بخش دولتی را شبیه بازاری کند) ۲. خصوصی سازی بیرونی یا خصوصی سازی نظام آموزش^۶ (آن شکل از خصوصی سازی است که درهای نظام آموزش دولتی را به روی مشارکت بخش خصوصی باز می کند) (Ball, 2008).

دیگر نظریه پردازان معروف خصوصی سازی نیز هریک بنا بر نقطه تأکید متفاوت خود به اشکالی از خصوصی سازی نظام آموزش اشاره می کنند: مارک بری (خصوصی سازی مالکیت، تأمین مالی و کنترل)، ورگاری (خصوصی سازی ارائه، تأمین منابع مالی، حاکمیت، نظارت و هدف گذاری آموزش)، کلین و برچاردت (ارائه خدمات و تأمین مالی) (جعفری، ۱۳۸۹).

بانک جهانی نیز در تعریفی که از خصوصی سازی آموزش ارائه می کند، بر اساس انواع قراردادهای دولتی با بخش خصوصی به خصوصی سازی در ورودی ها، فرایندها و خروجی های آموزش و پرورش اشاره می کند: ۱. خصوصی سازی خدمات پشتیبانی، حرفه ای و مدیریت (ورودی) ۲. خصوصی سازی خدمات عملیاتی (فرایند) ۳. خصوصی سازی خدمات آموزشی (خروجی) ۴. خصوصی سازی ارائه امکانات (ورودی) (Patrinis et al, 2009).

در گزارش ۲۰۱۸ سازمان ملل به قلم فیلیپ الستون، و با عنوان «فقر شدید و حقوق بشر» در تعریف خصوصی سازی آمده است: «خصوصی سازی فرایندی است که از طریق آن بخش خصوصی به طور فزاینده ای از دولت در حوزه های مختلف از جمله حوزه های حقوق بشری مسئولیت زدایی می کند. خصوصی سازی، گونه های متنوعی از کوچک سازی دولت نظیر واگذاری دارایی های دولت تا خرید خدمت دولت از بنگاه های خصوصی را شامل می شود... موجهی که نه تنها از سوی دولت و بخش خصوصی، بلکه از سوی سازمان های بین المللی نظیر بانک جهانی و صندوق بین المللی پول اوج گرفته است...».

گونه های سیاست های خصوصی سازی در ایران

در این پژوهش مفهوم خصوصی سازی بر اساس نظریات پیشین و مطالعات و مصاحبه های اکتشافی آغازین، در حوزه های زیر مورد بررسی قرار خواهد گرفت:

- خرید خدمات آموزشی (اعم از فروش خدمات معلمی، خدمات مدرسه و خدمات دانش آموزی)
- حذف مدارس تیزهوشان و نمونه مردمی
- بنگاه داری و فروش مالکیت اراضی آموزش و پرورش
- تأمین مالی بخش دولتی از طریق مردم (کمک به مدرسه و ورود خیریه ها به حیطه آموزش)
- عدم عمومی سازی خدمات پشتیبانی آموزش (تغذیه، حمل و نقل)
- عدم عمومی سازی مقاطع پیش از دبستان (عدم پذیرش مسئولیت آموزش پیش دبستانی عمومی و رایگان توسط دولت)
- سیاست های حمایتی مستقیم دولت از مدارس غیردولتی در قالب صندوق حمایت از مدارس غیردولتی، اعطای وام و...

2- Privatization of education

3- Liberation of Education

4- Hidden privatization

5- Endogenous privatization or privatization in public education

6- Exogenous privatization or privatization of public education



در ادامه مروری اجمالی بر مختصات برخی از این سیاست‌ها خواهیم داشت و ذی نفعان عمده سیاست‌های تسهیل‌کننده خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش را بر این اساس شناسایی خواهیم کرد.

۱- عدم عمومی‌سازی مقاطع پیش از دبستان

عدم عمومی‌سازی مقاطع پیش از دبستان

مفاد و اطلاعات	پیش‌دبستانی رایگان پشتوانه قانونی ندارد. هم‌اکنون طرح پیش‌دبستانی رایگان در مناطق محروم و دوزبانه در حال اجراست.	
پشتوانه قانونی یا اجرایی	دستورالعمل وزات آموزش و پرورش برای گسترش پیش‌دبستانی در مناطق دوزبانه.	
ابعاد دیگر	حجم پول	-
	گروه‌های متضرر یا منتفع	متضرر: کودکان پیش‌دبستان مریمان پیش‌دبستان مدارس ابتدایی ذی نفع: بخش خصوصی در حوزه پیش‌دبستانی دولت
	عمق تأثیر	کم کردن قابل توجه افت تحصیلی در مقاطع مختلف استفاده از مقطع طلایی آموزش و تربیت کودک (زیر ۵ سال)
	امکان تأثیرگذاری	موضوع قابل پیگیری
	دامنه شمول	کل کشور
	قوت سند پشتیبان	کم
	ایجابی یا سلبی	ایجابی

۲- خرید خدمات آموزشی

خرید خدمات آموزشی

<p>ثبت نام برخی دانش آموزان مدارس دولتی در مدارس غیردولتی در ازای پرداخت سرانه توسط دولت (خرید صندلی)</p> <p>واگذاری اداره برخی مدارس دولتی به مؤسسان مدارس غیردولتی با پرداخت حداقلی سرانه دانش آموزی</p> <p>در چند سال گذشته در غالب صندوق حمایت و طرح خرید خدمات و بسته حمایتی تلاشی برای گسترش بیشتر خرید خدمت در حال انجام است. سرمایه اولیه صندوق ۲ هزار میلیارد تومان است. ادبیات ظاهری توجیه این اقدامات، ارتقاء کیفیت است اما به وضوح با هدف کم کردن بار بودجه‌ای آموزش و پرورش عمل می‌کند.</p>	<p>مفاد و اطلاعات</p>
<p>قانون مدارس غیردولتی مصوب ۱۳۹۵</p> <p>قانون اساسنامه سازمان مدارس غیردولتی</p> <p>اساسنامه صندوق حمایت از مدارس غیرانتفاعی</p> <p>قانون بودجه کشور</p> <p>قانون برنامه ۵ ساله</p> <p>قانون مدارس هیئت امنایی</p>	<p>پشتوانه قانونی یا اجرایی</p>
<p>هزینه‌های دولت در این محاسبه یک سوم گذشته می‌شود.</p> <p>سرانه تحصیل در مدارس دولتی ۲ میلیون تومان است ولی در این طرح به ازای هر دانش آموز ۷۰۰ هزار تومان به مدارس دولتی پرداخت می‌شود.</p> <p>مدارس غیردولتی از طریق بستن قرار دادهای کاری پایین با معلمان تازه کار و احتمالاً از طریق دریافت برخی هزینه‌های اضافی کسری خود را جبران می‌کنند.</p> <p>هر چند ممکن است این گونه طرح‌ها در کوتاه مدت کمبود نیرو و بخشی از بار بودجه‌ای و پ را جبران، اما دورنمای بلندمدت این اقدامات تاریک است.</p> <p>اگر در مقابل چنین بدعت‌هایی واکنش نشان داده نشود در بلندمدت می‌تواند رخنه‌ی بزرگی در آموزش و پرورش عمومی کشور ایجاد کند.</p>	<p>مسئله</p>
<p>حجم پول</p> <p>بنا بر آخرین اطلاعات به ازای هر دانش آموز این طرح حدود ۲ میلیون ریال از بار مالی آموزش و پرورش خواهد کاست و معادل نیمی از همین مبلغ به سمت بخش خصوصی هدایت خواهد شد.</p>	<p>حجم پول</p>
<p>گروه‌های متضرر یا منتفع</p> <p>گروه‌های متضرر: دانش آموزان مدارس دولتی در کل کشور (به خصوص مناطق محروم) - معلمان قراردادی</p> <p>گروه‌های ذی نفع: دولت - مؤسسان مدارس غیردولتی</p>	<p>گروه‌های متضرر یا منتفع</p>
<p>عمق تأثیر</p> <p>علاوه بر مسائلی که در رابطه با معلمان قرار دادی و ... ذکر گردید، این طرح می‌تواند: باعث افول نهاد مدرسه در مناطق محروم شود و ظرفیت عمومی مدارس در این مناطق را از بین ببرد.</p> <p>گسترش این رویه در مناطق شهری غیر ممکن نیست و در اثر سهل انگاری محتمل است دولت بخواهد بار بیشتری از آموزش و پرورش را از دوش خود بردارد. هم اکنون ۸,۷ درصد از دانش آموزان کشور در مدارس غیرانتفاعی تحصیل می‌کنند و ممکن است در آینده ترتیبات به گونه‌ای تنظیم شود که حتی در اصل آموزش و پرورش رایگان در قانون اساسی نیز تغییراتی اعمال شود.</p>	<p>ابعاد دیگر</p>
<p>امکان تأثیرگذاری</p> <p>بعضی از این اقدامات در ابتدای مسیر هستند و شاید بتوان از آسیب‌های اجرای آن جلوگیری کرد.</p>	<p>امکان تأثیرگذاری</p>
<p>دامنه شمول</p> <p>مناطق محروم - کل کشور</p>	<p>دامنه شمول</p>
<p>قوت اسناد پشتیبان</p> <p>زیاد</p>	<p>قوت اسناد پشتیبان</p>
<p>ایجابی یا سلبی</p> <p>سلبی</p>	<p>ایجابی یا سلبی</p>

۳- اجاره داری و فروش مالکیت اراضی آموزش و پرورش

اجاره داری و فروش مالکیت اراضی آموزش و پرورش

<p>دولت و مجلس هر کدام به گونه‌ای در پی بهره‌گرفتن از این اموال هستند. از طرفی دولت در سال‌های اخیر و با ذکر در قوانین سالانه این امکان را در اختیار آموزش و پرورش قرار داده است که بتواند از این بخش برای خود در آمد کسب نماید. از طرف دیگر مجلس با ارائه طرحی برای بهره‌برداری بی‌ضابطه از این اموال چوب حراج به این سرمایه‌ها زده است.</p>	مفاد و اطلاعات
<p>قانون محاسبات عمومی کشور قانون تنظیم برخی از مقررات مالی دولت قانون تأسیس مدارس غیردولتی قانون ۵ ساله توسعه قوانین بودجه سالانه</p>	پشتوانه قانونی یا اجرایی
<p>مسئله بنگاه‌داری آموزش و پرورش در ماجرای فروش و اجاره املاک شانه خالی کردن تدریجی دولت در حوزه آ و پ ایجاد فساد در بدنه آموزش و پرورش به حراج رفتن اموال عمومی در پی بهره‌برداری‌های بی‌ضابطه و غیر کارشناسی</p>	مسئله
<p>بخش عظیمی از اموال عمومی دولت در دست آموزش و پرورش است. بر اساس محاسبات بین‌المللی بهره‌برداری درست از این اموال افزایشی معادل آن در تولید ناخالص داخلی خواهد داشت. یعنی ظرفیت اقتصادی این اموال در مجموع برابر با تولید ناخالص داخلی است و به همین میزان فسادزا نیز هست.</p>	حجم پول
<p>متضرر: دانش‌آموزان و خانواده‌ها منتفع: دولت مجلس بدنه ذی‌نفع در آموزش و پرورش مؤسسان مدارس غیردولتی</p>	گروه‌های متضرر یا منتفع
<p>واگذاری ساختمان‌های مدارس دولتی در راستای خصوصی سازی در آموزش و پرورش است. مسئله بنگاه‌داری در آ و پ فساد اداری در بدنه آموزش و پرورش در بلندمدت را سبب می‌شود.</p>	عمق تأثیر
<p>نسبتاً خوب. طرح در حال تغییرات در کمیسیون برنامه و بودجه مجلس است.</p>	امکان تأثیرگذاری
<p>بیشتر در شهرهای بزرگ</p>	دامنه شمول
<p>زیاد</p>	قوت سند پشتیبان
<p>سلبی</p>	ایجابی یا سلبی

۴- حذف مدارس نمونه مردمی و تیزهوشان

حذف مدارس نمونه مردمی و تیزهوشان

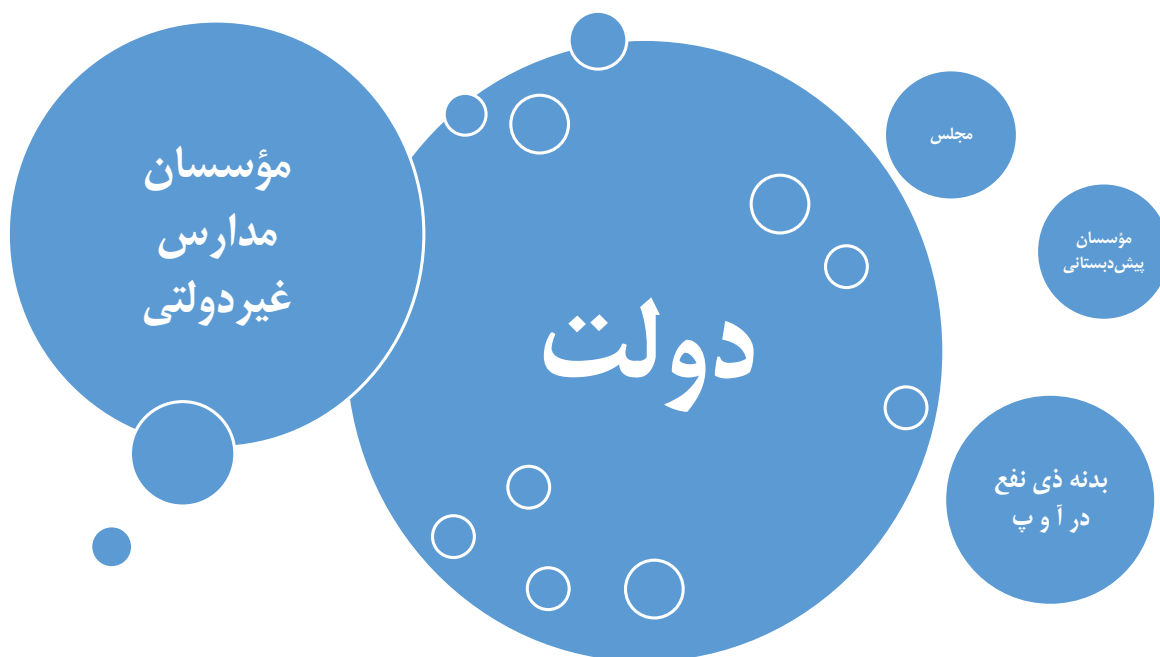
<p>دولت در سال ۹۶ اعلام نمود که در راستای حذف رقابت و افزایش کیفیت آموزش به خصوص در دوران ابتدایی، مدارس دوره راهنمایی تیزهوشان و نمونه مردمی ها به مرور منحل شده و به مدارس دولتی تبدیل خواهند شد. قرار بود در سال ۹۷ پذیرش پایه هفتم تیزهوشان صورت نگیرد که با دخالت شورای عالی انقلاب فرهنگی این طرح متوقف شد.</p>	<p>مفاد و اطلاعات</p>
<p>ندارد: دستور وزیر توقف طرح توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی</p>	<p>پشتوانه قانونی یا اجرایی</p>
<p>هر چند حذف این مدارس در راستای حذف رقابت و نابرابری در آموزش اعلام شده است، اما تأثیر آن در رشد مدارس غیردولتی غیرقابل انکار است. مسلماً بسیاری از دانش آموزان این مدارس به جای مدارس دولتی، مجبور خواهند بود به مدارس غیردولتی رجوع کنند.</p>	<p>مسئله</p>
<p>معادل هدایت بخشی از دانش آموزان مدارس خاص به مدارس غیردولتی (۱۵ هزار نفر تیزهوشان ۵۵ هزار نفر نمونه دولتی) - تخمین حداقلی: ۲۵ درصد. (حداقل ۱۰۰ میلیارد تومان سرمایه به سمت مدارس غیردولتی سرازیر خواهد شد.)</p>	<p>حجم پول</p>
<p>منتفع: مؤسسان مدارس غیردولتی - دولت متضرر: دانش آموزان نخبه و خانواده‌ها</p>	<p>گروه‌های متضرر یا منتفع</p>
<p>این طرح خدمات آ و پ به حدود ۵ درصد دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود بسیاری از استعداد های کشور از آموزش با کیفیت محروم شوند.</p>	<p>عمق تأثیر</p>
<p>وجود دارد. این طرح توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی متوقف شده است.</p>	<p>امکان تأثیرگذاری</p>
<p>دانش آموزان نخبه کشور</p>	<p>دامنه شمول</p>
<p>کم</p>	<p>قوت سند پشتیبان</p>
<p>سلبی</p>	<p>نوع اقدام</p>

۵- کمک به مدرسه

<p>مجاوری مشاور وزیر اعلام کرده است که درآمد مدارس از این کمک‌ها سالانه ۱۰ هزار میلیارد تومان است سیستم یکپارچه ای برای کنترل این کمک‌ها در سال ۹۵ به وجود آمد که به دلیل غیرقانونی بودن فعالیت آن متوقف است و هم اکنون آموزش و پرورش به دنبال رفع نقایص آن است. مجلس مصوبه‌ای دارد که مدرسه می‌تواند از مشارکت مالی مردم استفاده کند. این استفاده و مشارکت دارای شرایطی است: اول اینکه داوطلبانه باشد، دوم در فصل ثبت نام اتفاق نیفتد، سوم در قبالتش رسیدت تحویل داده شود. بنابراین جلب کمک‌های مردمی طبق این شرایط قانونی است.</p>	<p>مفاد و اطلاعات</p>
<p>قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش (۱۳۷۲) قانون شورای عالی آموزش و پرورش</p>	<p>پشتوانه قانونی یا اجرایی</p>
<p>۱۰ هزار میلیارد تومان در سال</p>	<p>حجم پول</p>
<p>متضرر: دانش آموزان و خانواده‌ها منتفع: دولت - احتمالاً (مدیران)</p>	<p>گروه‌های متضرر یا منتفع</p>
<p>اجرای بلندمدت این طرح آن را به رویه ای عادی در مدارس تبدیل کرده است و به طور غیررسمی این کمک‌ها اجباری شده است. بدین ترتیب دولت در فرآیندی غیرقانونی نزدیک به ۲۰ درصد هزینه‌های آموزش و پرورش را به اجبار از مردم دریافت می‌کند.</p>	<p>عمق تأثیر</p>
<p>دشوار: به خاطر کسری بودجه آ و پ</p>	<p>امکان تأثیرگذاری</p>
<p>مدارس کل کشور</p>	<p>دامنه شمول</p>
<p>کم</p>	<p>قوت سند پشتیبان</p>
<p>سلبی</p>	<p>ایجابی یا سلبی</p>

بر اساس جداول بالا مشاهده می‌شود که مهمترین ذی‌نفعان در سیاست‌های مربوط به خصوصی سازی دولت و مؤسسات مدارس غیردولتی هستند و این به خودی خود می‌تواند تفسیرگر روند خصوصی سازی‌ها در آموزش و پرورش ایران باشد. همچنین پرواضح است که قربانی اصلی این سیاست‌ها نیز دانش‌آموزان و معلمان هستند.

ذی‌نفعان عمده در عرصه خصوصی سازی آموزش و پرورش



قطعاً تمرکز بر تمامی ابعاد خصوصی سازی آموزش به دلیل گستره عظیم این حوزه، از حوصله انجام این پژوهش خارج است و از دیگر سو با توجه به تمرکز این پژوهش بر نابرابری منطقه‌ای و حاشیه‌ها، تمامی زوایای خصوصی سازی از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند. ازین رو در مرحله آغازین این پژوهش بر اساس معیارهایی، شاخص‌ترین سیاست‌ها مورد انتخاب قرار خواهند گرفت.

مطالعات اولیه گویای آن است که از میان مجموعه سیاست‌ها، سیاست تأمین مالی بخش دولتی توسط مردم تبدیل به عرفی غیر قانونی شده است و پیچیدگی‌های خاصی پیدا کرده است. این سیاست هم در مناطق شهری و هم در حاشیه‌ها و مناطق روستایی سال‌هاست که اجرامی شود و پرداختن به آن با توجه به میزان جابه‌جایی پول در آن امری لازم به نظر می‌رسد. علاوه بر این در سال‌های اخیر و با توجه به وضعیت خاص اقتصادی کشور، نگاه به اموال غیر منقول آموزش و پرورش برای رفع کسری بودجه این وزارت خانه بیشتر از قبل و تبدیل به رویه‌ای معمول شده است. همچنین خرید خدمات از بخش خصوصی در مناطق محروم سیاستی است که دولت مایل به گستردن آن در سایر نقاط کشور است و نمود آن در قوانین بودجه سالانه قابل مشاهده است.

در این مجال با توجه به تأکیدی که در چند سال اخیر بر دو سیاست اخیر گفته شده وجود دارد، به شرح و نقد مفصل‌تری از آن‌ها خواهیم پرداخت و ابعاد مختلف این دو سیاست مرتبط با خصوصی سازی در آموزش و پرورش را روشن تر خواهیم کرد.

فصل دو: تحلیل روند خصوصی سازی آموزش در ایران

به طور کلی رد پای خصوصی سازی آموزش در ایران را در سه برهه زمانی می توان جست و جو کرد: دهه ۱۳۳۰ (پس از کودتای سال ۱۳۳۲) ، دهه ۱۳۶۰ (پس از جنگ تحمیلی در ایران) و دهه ۱۳۹۰ (مقارن با تحریم های اقتصادی ایران). در این سه برهه، سیاست گذاری های دولت در حیطه آموزش، به سمت دولت زدایی^۷ از آموزش از یکسو و بسط قدرت بخش خصوصی و تقویت سیطره بازار بر آموزش^۸ از سوی دیگر حرکت کرد.

سابقه خصوصی سازی نظام مند آموزش عمومی در ایران به بعد از کودتای سال ۱۳۳۲ برمی گردد. اولین قانون تأسیس مدارس خصوصی در ۱۳۳۵ تصویب شد و از همان سال اولین مدارس خصوصی نیز تأسیس شدند. این روند به نحوی پیش رفت که تا اوایل دهه ۱۳۴۰ حدود ۱۱ درصد دانش آموزان در مدارس خصوصی تحصیل می کردند. در این مقطع، مدارس خصوصی این امکان را داشتند که محتوای آموزشی متفاوتی نظیر آموزش های دینی، و آموزش های مهارتی ارائه کنند.

در اردیبهشت ماه ۱۳۴۵ گزارشی با عنوان «مسئله واگذاری امور فرهنگی به مردم» از سوی گروه برنامه ریزی امور اجتماعی سازمان برنامه و بودجه تدوین شد و اصلی ترین هدف آن به اختصار اینگونه بیان شده است:

«مدارس غیردولتی آنچنان توسعه یابند که امکان تحصیل و تربیت طبقات مرفه در آن ها فراهم باشد»، که نگاه طبقاتی به این مدارس از سوی دولت را نشان می دهد. این وضعیت تا سال ۱۳۵۳ تداوم داشت. در این سال تمام مدارس، دولتی اعلام شدند که مهم ترین دلیل آن افزایش درآمدهای دولت در نتیجه جهش درآمدهای نفتی در اوایل دهه ۱۳۵۰ بوده است. در این میان باید در نظر داشت که شروع خصوصی سازی آموزش نیز همزمان با قرارداد کنسرسیوم نفتی و افزایش درآمدهای نفتی بوده است.

بعد از انقلاب و در سال ۱۳۵۸ تمام مدارس دولتی و غیردولتی کشور دولتی اعلام شدند. با این حال بار دیگر جریان های مذهبی نظیر انجمن حجتیه پیشنهاد تأسیس مدارس خصوصی اسلامی را مطرح کردند که ابتدا با واکنش منفی مدیران عالی آموزش پرورش مواجه شد، اما در نهایت در مرداد ماه ۱۳۵۹ مصوبه ای در هیئت دولت در حمایت از تأسیس مدارس غیردولتی اسلامی به تصویب رسید. در سال های بعد از جنگ، دولت سیاست های تعدیل اقتصادی را در دستور کار قرار داد که مهم ترین تأکید آن بر کوچک سازی دولت به ویژه از طریق کاهش هزینه های اجتماعی و یارانه ها بود. در این راستا، یکی از اولین حوزه هایی که بحث خصوصی سازی آن مطرح شد، آموزش عمومی بود. در سال ۱۳۶۷ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی تصویب شد و از اولین برنامه توسعه (۷۲-۱۳۶۸) تا امروز یکی از اهداف کمی توسعه بخش آموزش «نسبت دانش آموزان غیرانتفاعی به کل دانش آموزان» بوده است. از این رو، طی سه دهه اخیر دولت ها انواعی از سیاست های تشویقی را برای گسترش مدارس خصوصی به کار برده اند.

همچنین این سیاست ها و عدم سیاست گذاری ها، تبعاتی مرحله دوم نیز در حوزه آموزش و پرورش عمومی داشته است که به بازاری شدن عرصه آموزش و پرورش عمومی دامن زده است. در فقدان سیاست ها و عملکردهای مناسب در حیطه های مختلف آموزش و پرورش، بخش خصوصی در حوزه بازار سایه آموزش (کنکور، معلمان و کلاس های خصوصی، محصولات کمک آموزشی و ...) توانسته است بازار بزرگی برای خود به وجود بیاورد که سودهایی کلان در پی دارد. گسترش بازار سایه آموزش عمومی نه تنها معلول سیاست های نادرست، بلکه تشدیدکننده اثرات آن است. گسترش این بازار ضمن تسریع روند کالایی شدن آموزش، راه ورود دهک های ضعیف درآمدی به دانشگاه را از طریق تقویت دهک های بالاتر مسدود و محدود کرده است.

بنابراین مدرسه در ایران در یک سیر تدریجی در حال دگردیسی از یک نهاد اجتماعی به یک بنگاه اقتصادی است و این امر معلول روند همزمان خصوصی سازی آموزش عمومی از یک سو و گسترش سیطره بازار از سوی دیگر است

7- destatization

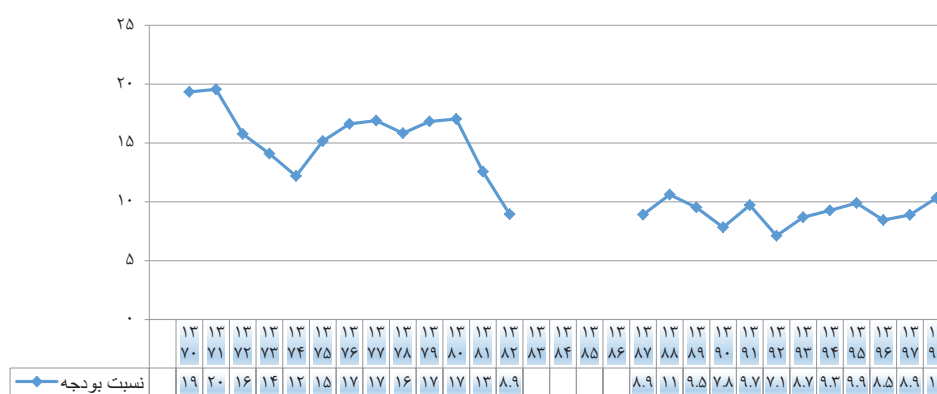
8- Marketization

تحلیل شاخص‌های کمی

جهت تحلیل روند خصوصی سازی آموزش، بیش از ۲۰ شاخص شناسایی شد (پیوست ۱) و در گفت و گویی با فعالان مدنی این حوزه، شاخص‌های زیر به عنوان معیار انتخاب شد. عمده شاخص‌هایی که گویای عقب نشینی دولت از مسئولیت‌های خود در حوزه آموزش اند، به طور کلی یا شاخص‌های بودجه‌ای هستند و یا شاخص‌های مرتبط با جمعیت دانش‌آموزان خصوصی. داده‌های این بخش از دو منبع اصلی استخراج و مورد تحلیل آماری قرار گرفتند:

- سالنامه آماری آموزش و پرورش از ۱۳۷۵ تا کنون
- قانون بودجه آموزش و پرورش از ۱۳۷۰ تا کنون

نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی دولت در طول ۳ دهه:



عقب‌نشینی دولت‌ها در تأمین هزینه‌های آموزش، در غالب کشورهای جهان یکی از شاخص‌های گویای حرکت به سمت خصوصی سازی است. از میان شاخص‌های بودجه‌ای دو شاخص، نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی دولت و نسبت بودجه آموزش و پرورش به GDP، اهمیت زیادی در تعاریف جهانی دارند. با توجه به تغییرات ارزش ارز، تحلیل تاریخی نسبت بودجه به GDP عملاً بسیار دشوار است اما تغییرات سهم بودجه آموزش و پرورش از بودجه عمومی دولت بر اساس قوانین بودجه امکان پذیر است. با این حال در محاسبه تاریخی تغییرات سهم بودجه نیز به دلیل انحلال سازمان برنامه در دولت نهم و تغییر اساسی در روند بودجه نویسی (ملی شدن به جای استانی شدن)، محاسبه همه سال‌ها امکان پذیر نبوده است.

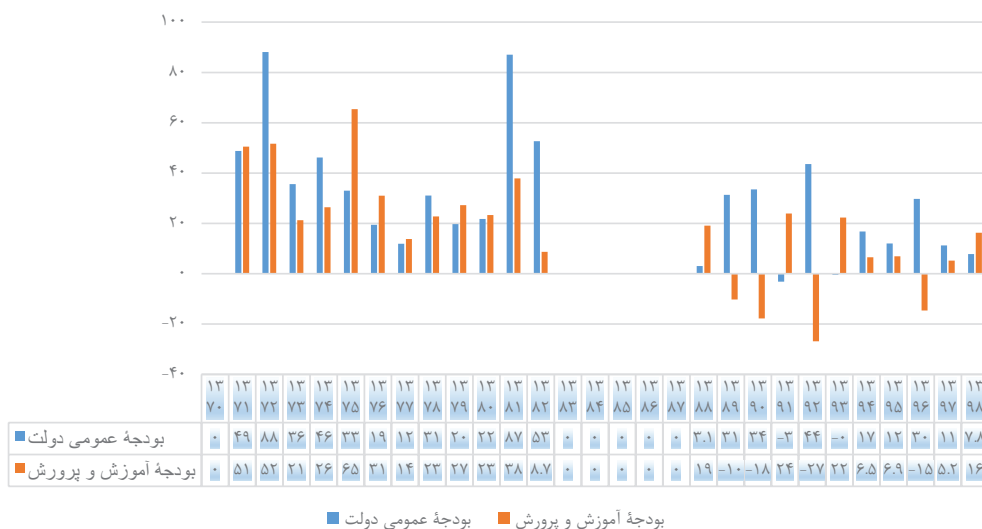
تغییرات نسبت بودجه نشان می‌دهد که به طور کلی، سهم بودجه آموزش و پرورش از بودجه عمومی دولت در طول سه دهه اخیر تقریباً به نصف و در برخی سال‌ها به کمتر از نصف رسیده است. این شاخص در طول یک دهه اخیر کمتر از ۱۰ درصد بوده است و در نسبت با میانگین جهانی ده سال اخیر که بالای ۱۴ درصد بوده است (سایت بانک جهانی^۹)، رقم پایینی است.

مقایسه نرخ رشد بودجه آموزش و پرورش و بودجه عمومی دولت:

شاخص دیگری که نسبت تغییرات را گویا تر نشان می‌دهد و عاملی مانند کاهش بودجه عمومی دولت را نیز لحاظ می‌کند، مقایسه دو نرخ رشد بودجه عمومی دولت و بودجه عمومی آموزش و پرورش است. در نمودار زیر پیداست که لزوماً کاهش سهم آموزش و پرورش از بودجه دولت‌ها به دلیل شرایط مالی دشوار دولت‌ها نبوده است و در بسیاری سال‌ها که رشد بودجه دولت چشم گیر بوده است، رشد بودجه آموزش و پرورش روندی معکوس داشته است.

9- <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS>

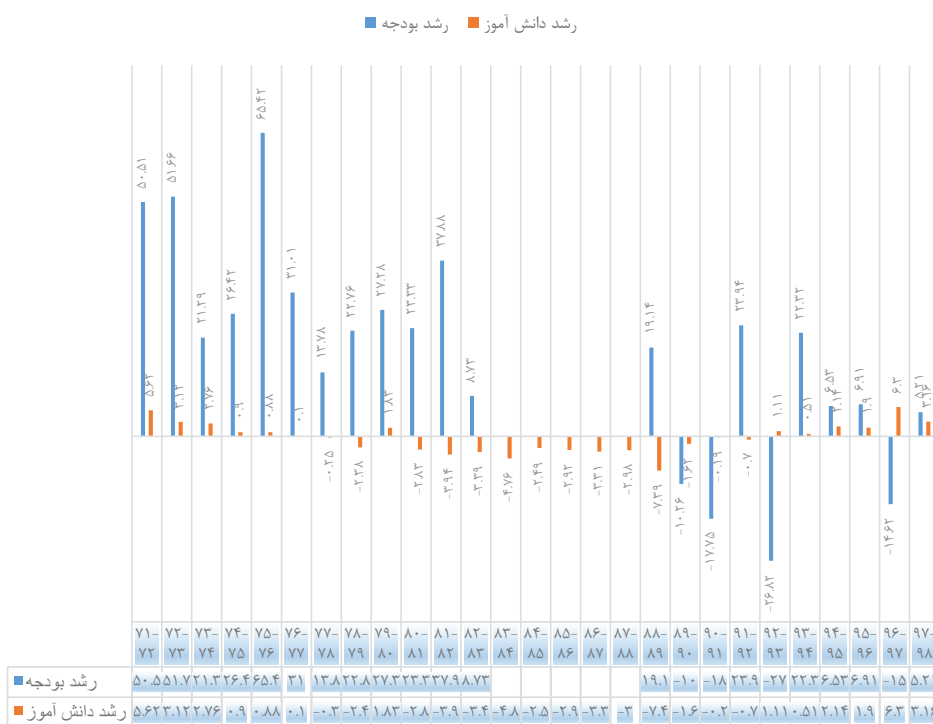
مقایسه نرخ رشد بودجه عمومی دولت با بودجه آموزش و پرورش



مقایسه نسبت تغییرات نرخ رشد بودجه آموزش و پرورش با نرخ رشد جمعیت دانش آموزی

برای بررسی سهم تغییرات جمعیتی در این روند کاهشی بودجه، نسبت دو شاخص رشد جمعیت و رشد بودجه را مقایسه کردیم. در این شاخص نیز همبستگی بالایی مشاهده نمی شود. برای مثال در سال ۹۶-۹۷ علی رغم افزایش جمعیت، شاهد کاهش روند رشد بودجه بودیم و در برخی سال ها مانند سال ۷۵-۷۶ علی رغم کاهش جمعیت، بیشترین رشد بودجه قابل مشاهده است.

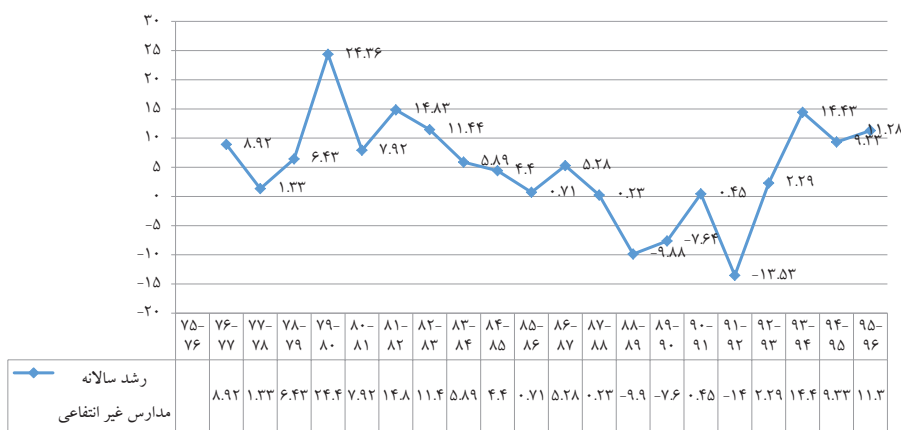
مقایسه نسبت نرخ رشد بودجه آموزش و پرورش با نرخ رشد جمعیت دانش آموزی



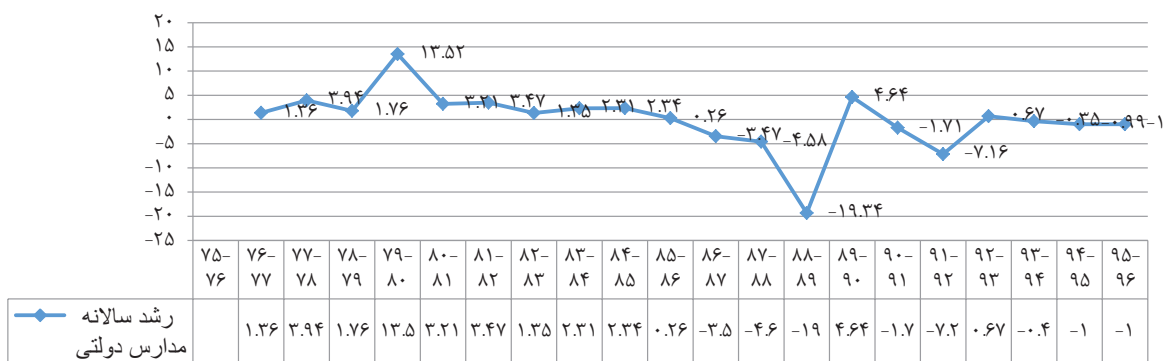
مقایسه نسبت رشد مدارس دولتی و غیردولتی

پیش از مقایسه نسبت رشد، نمودارهای رشد مدارس غیردولتی و مدارس دولتی به تفکیک خود می‌توانند به صورت گویاتر، سیر نزولی مدارس دولتی و سیر صعودی مدارس غیردولتی را نشان دهند:

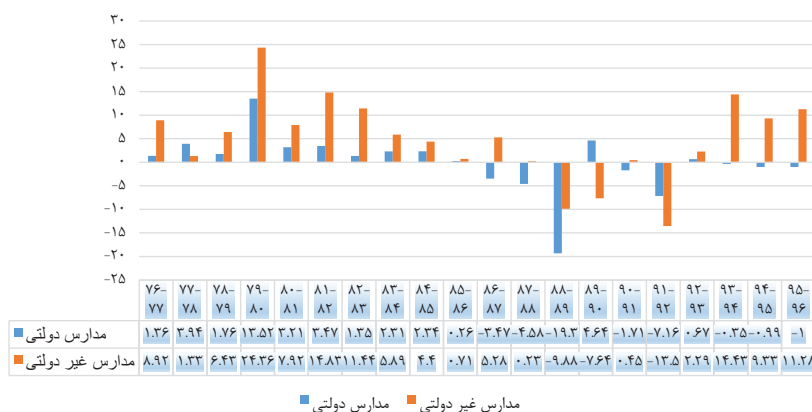
میزان رشد سالانه مدارس غیردولتی



میزان رشد سالانه مدارس دولتی



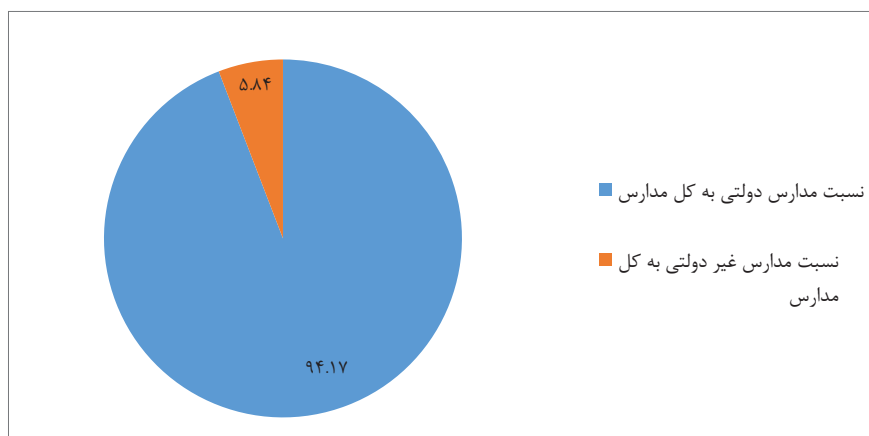
مقایسه نسبت رشد مدارس دولتی و غیردولتی



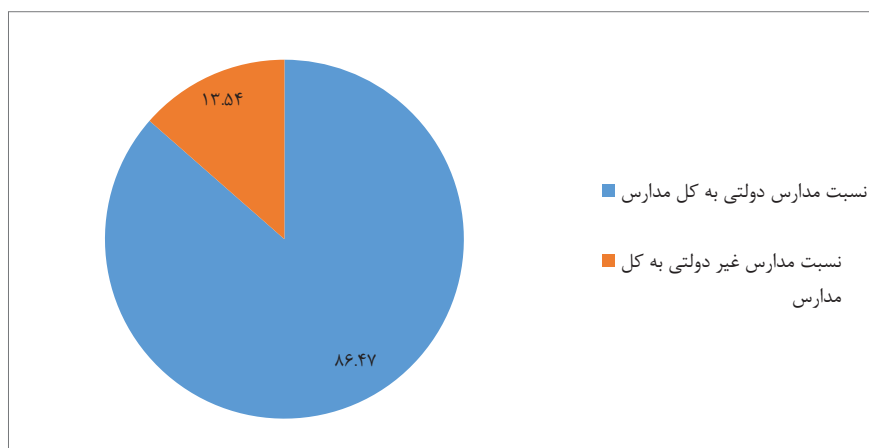
صرف رشد مدارس غیردولتی، نمی‌تواند گویای خصوصی‌سازی باشد و بیشتر ناظر به فرایند کالایی شدن است اما وقتی این شاخص در کنار شاخص نرخ رشد مدارس دولتی قرار می‌گیرد می‌تواند گرایش و جهت‌گیری عمومی دولت را نشان دهد. چنان‌که پیداست، نرخ رشد مدارس دولتی در طول یک دهه ۱۳۸۵-۱۳۹۵، عمدتاً منفی بوده است که بخشی از آن به دلیل کاهش جمعیت است اما افزایش نرخ مدارس غیردولتی به ویژه از ۹۲ بدین سو که با افزایش نرخ جمعیت مواجهیم، گویای گرایش دولت به عقب‌نشینی از مسئولیت‌هایش در ارائه آموزش عمومی است.

نمودارهای زیر، تغییرات تعداد مدارس دولتی به غیردولتی را در طول دو دهه نشان می‌دهد.

۷۶-۷۵

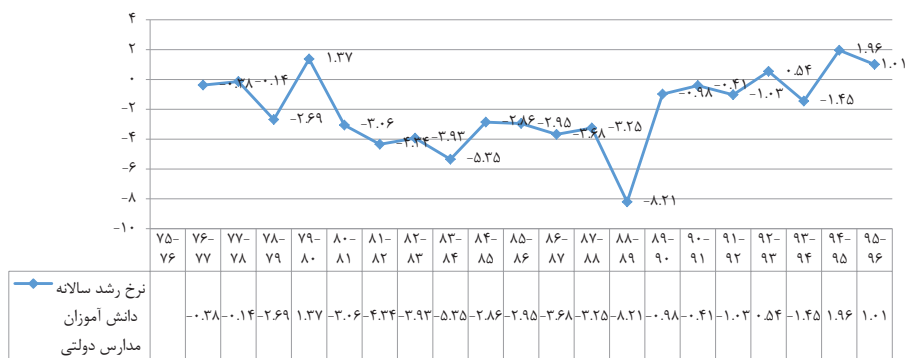


۹۶-۹۵

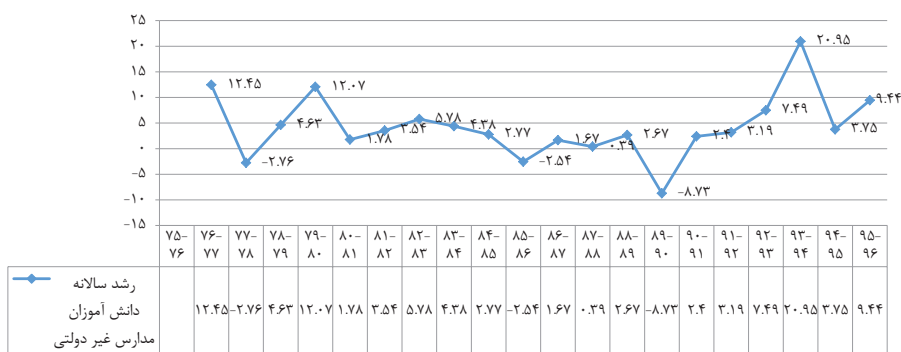


مقایسه نسبت رشد دانش‌آموزان دولتی به غیردولتی

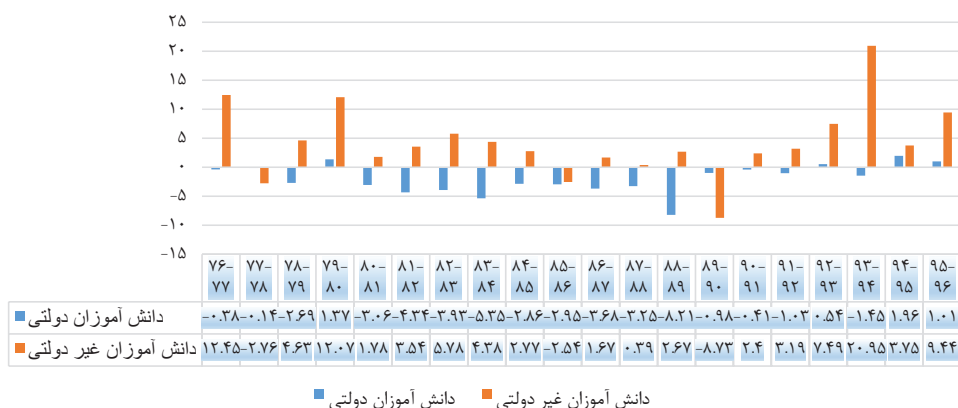
رشد سالانه دانش‌آموزان مدارس دولتی



رشد سالانه دانش‌آموزان مدارس غیردولتی

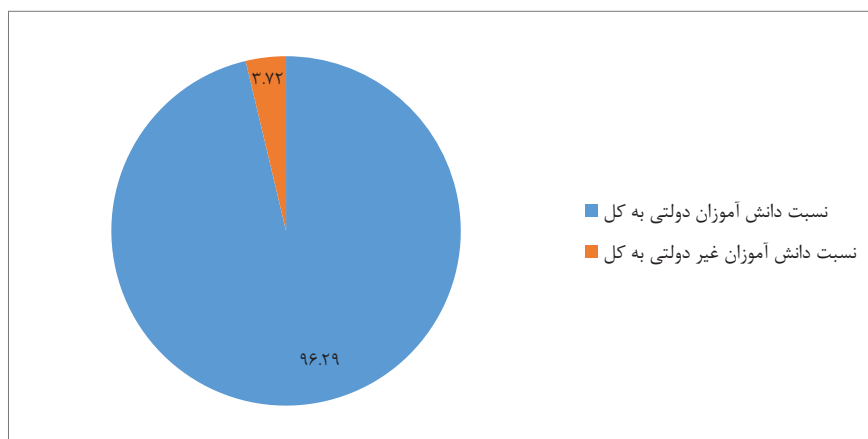


مقایسه نرخ رشد دانش‌آموزان دولتی و غیردولتی

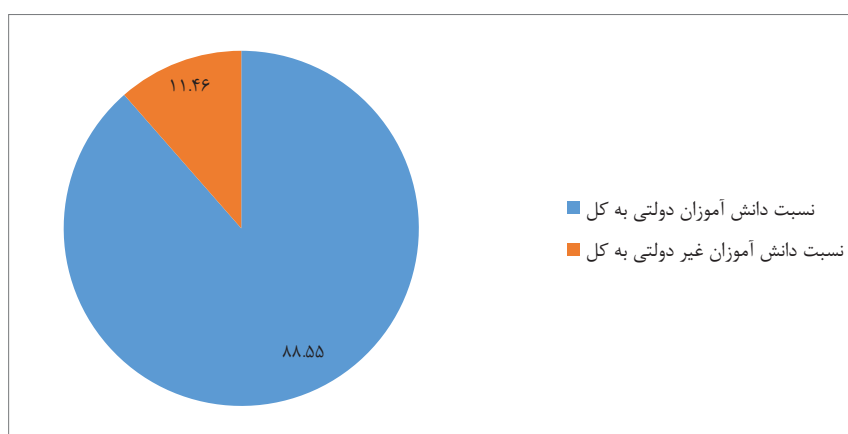


نسبت رشد جمعیت دانش‌آموزان دولتی به غیردولتی نیز نشان می‌دهد که علی‌رغم رشد جمعیت کلی دانش‌آموزان در دهه ۹۰ شاید رشد مثبت بیشتری در مدارس غیردولتی و انتقال دانش‌آموزان از مدارس دولتی به غیردولتی هستیم.

۷۶-۷۵



۹۶-۹۵



بخش سه:

تحلیلی بر سیاست
خصوصی سازی خدمات آموزشی



مقدمه

خرید خدمت بخش خصوصی توسط دولت روندی در حوزه سیاست‌گذاری اقتصادی که برای ایجاد بهره‌وری در ارائه خدمات رفاهی توسط دولت پیشنهاد می‌شود. از آن جا که دولت‌ها در اکثر کشورها موظف به ارائه خدمات در حوزه‌های رفاهی به مردم هستند، و بنابر فرض بنیادین اقتصاد نئولیبرال مدیریت و اقتصاد دولتی فاقد بهره‌وری لازم است، در اواخر قرن بیستم و با افول قدرت دولت‌های رفاه، پیشنهاد شد تا دولت‌ها به جای ورود مستقیم به حیطه‌هایی چون آموزش و بهداشت، با خصوصی کردن سازمان‌های دولتی و یا حمایت از گسترش شرکت‌های خصوصی، به خرید خدمت رفاهی از این شرکت‌های خصوصی بپردازند. بدین ترتیب ادعا می‌شود که با توجه به تحرک و خلاقیت شرکت‌های خصوصی، هزینه‌های دولتی برای ارائه خدمات رفاهی به شکل بهتری مورد استفاده قرار می‌گیرند و با افزایش بهره‌وری و خلاقیت، خدمات کیفی تری به مردم ارائه خواهد شد و ضمن آن شکوفایی اقتصادی نیز از قبیل فعالیت بیشتر بخش خصوصی عاید کشور خواهد شد.

بنابراین خرید خدمات آموزشی را می‌توانیم فرآیندی تعریف کنیم که طی آن دولت از طریق واگذار کردن بخشی از وظایف خود به بخش خصوصی و پرداخت بودجه رفاهی کشور به این نهادها، خدمات خود در این حوزه‌ها را از طریق این شرکت‌ها به مردم ارائه می‌دهد.

ادبیات نظری و تجارب جهانی

انتخاب در آموزش و پرورش

در سال‌های ۱۹۸۰ و پس از افول دولت‌های رفاه نظریات اقتصاددانانی همچون فریدمن مبنی بر کوچک‌سازی خدمات دولتی از طریق واگذاری آن به بخش خصوصی رواج یافت و دولت‌ها از طریق واگذاری مسئولیت‌ها، به خرید خدمات در حوزه‌های رفاهی از بخش خصوصی روی آوردند. بدین ترتیب در حوزه‌های وسیعی مانند بهداشت، درمان، خدمات شهری و همچنین آموزش سعی شد تا اداره امور از طریق واگذاری یا تقویت بخش خصوصی به صاحبان سرمایه واگذار گردد^۱.

آموزش و پرورش حوزه‌ای است که مقاومت زیادی در برابر واگذاری آن به بخش خصوصی وجود داشته و دارد و ایده خصوصی‌سازی در آن چندان مقبولیت نیافته است. با این حال فریدمن و هم‌فکران او بر اجرای این ایده در آموزش و پرورش اصرار داشتند و نتیجه آن شده است که جریانی با شعار «حمایت و گسترش حق انتخاب در آموزش و پرورش» در آمریکا و دیگر کشورهای جهان ایجاد شدند^۲. این گروه معتقد بودند که کیفیت پایین و عدم بهره‌وری در آموزش و پرورش عمومی در کشوری مانند آمریکا، ناشی از دولتی بودن و غیررقابتی بودن مدارس است و اگر بتوانیم ساز و کار رقابت در بازار را به هر نحوی در آموزش و پرورش عمومی نیز وارد کنیم، خود به خود کیفیت و بهره‌وری در آموزش و پرورش نیز بالاتر خواهد رفت^۳. آن‌ها استدلال‌هایی جانبی نیز برای این ایده ارائه می‌دهند از جمله آن که والدین و دانش‌آموزان در یک کشور دموکراتیک باید این حق را داشته باشند که نوع آموزش خود را تعیین کنند. چنین اتفاقی زمانی خواهد افتاد که تنوع مدارس تحت حمایت مالی دولت افزایش یابد.

بدین ترتیب امروز انواع شیوه‌های حمایت از سیاست انتخاب در آموزش و پرورش جهان وجود دارد که می‌توان اصلی‌ترین آن‌ها را

۱- فریدمن در مقاله مهمش معتقد است که باید هزینه‌های آموزش را به عهده خانواده گذاشت تا به درستی در مورد تعداد فرزندان تصمیم بگیرند.
 ۲- در همین راستا انجمن «ed choice» در آمریکا توسط فریدمن پایه‌گذاری شده است که هدف از آن گسترش انتخاب در آموزش و پرورش است. این سازمان غیرانتفاعی و غیردولتی در معرفی خود اعلام کرده است که هدفش توانمندسازی خانواده‌ها برای انتخاب نحوه تحصیل فرزندشان بر اساس نیازشان است. آن‌ها تأکید دارند که ورای دوگانه‌های دولتی-خصوصی، دور-نزدیک، سکولار-مذهبی به پیشبرد هدفشان می‌اندیشند. آن‌ها معتقدند که این مأموریت به ساخت زندگی خوب و جامعه‌ای نیرومند کمک خواهد نمود. همچنین این گروه راهنمای فکری خود را میلتون فریدمن می‌نامند و مخاطبین خود را دعوت به مطالعه دو مقاله «The Role of Government in Education» و «Why America Needs School Vouchers» دعوت می‌کند. لازم به ذکر است موضوع انتخاب در آموزش و پرورش آن قدر جایگاه اساسی در نظریات فریدمن دارد که او آن را یکی از دو افتخار مهم خود بر می‌شمرد.

۳- نکته‌ای که در این باره وجود دارد آن است که انتخاب آموزشی در کشورهایی که مایل اند یا مجبورند هزینه‌های کمتری را صرف معلمان کنند اتفاق می‌افتد.

اینگونه بر شمرده ۱۰. پته آموزشی ۲. مدارس چارتر (اجاره‌ای) ۴. این دو سیاست هم اکنون در برخی کشورهای جهان اجرا می‌شوند.

نقدهای اساسی به ایده فریدمن

همانطور که اشاره شد فریدمن معتقد است که انتخاب در آموزش و پرورش به دلیل پیروی از قواعد بازار به ایجاد یک جامعه دموکراتیک خواهد انجامید و علاوه بر این او معتقد است امکان برقراری عدالت آموزشی از این طریق هموار می‌گردد به این صورت که با برداشتن محدودیت منطقه‌ای برای ثبت نام و همچنین پرداخت اعتبار به خانواده‌های کم درآمد آن‌ها این امکان را خواهند داشت که با صرف مبلغی اندک یا حتی هیچ مبلغ اضافی در مدارس بهتری درس بخوانند.

با این حال شواهد نشان می‌دهد که هر چند ممکن است این طرح موافقی را در اختیار برخی از اقشار فرودست قرار دهد، لیکن در مجموع حق انتخاب ارتقاء خاصی در این زمینه را سبب نخواهد شد. همچنین چنین طرحی با وارد کردن سوداگران به سیستم آموزش و پرورش، در بلندمدت آموزش و پرورش را در اختیار بنگاه‌های اقتصادی قرار خواهد داد. یکی از دیگر معضلات عینی که باز به آن خواهیم پرداخت، زوال جایگاه معلمی و استثمار نیروی کار خواهد بود.

۱. پته (بن) مدرسه

پته آموزشی در مقام یک ایده مبنای همه طرح‌های انتخاب در آموزش و پرورش است و سند اعتباری است که دولت برای انتخاب مدرسه در اختیار والدین قرار می‌دهد. پته آموزشی یا بن ثبت نام در مدرسه سیاستی است که فریدمن در مقالات علمی خود از آن مستقیماً یاد کرده است. وی در دو مقاله «نقش دولت در آموزش و پرورش» و «چرا آمریکا به بن مدرسه احتیاج دارد؟» مستقیماً از این ایده دفاع کرده است و همانطور که در بالا اشاره شد آن را راهی برای دموکراتیک کردن آموزش و پرورش می‌داند.

با وجود این پته مدرسه در اجرا به موارد خاص تری از انتخاب آموزشی محدود است. هم اکنون در آمریکا و برخی دیگر کشورها نظیر سوئد این طرح به گونه‌های متفاوت در حال اجراست. برای این اساس مالیات دهندگان می‌توانند به جای فرستادن فرزندان خود به مدارس دولتی، سرانه آموزشی آن‌ها را به صورت بن مدرسه از دولت دریافت کرده و در مدرسه غیردولتی‌ای که مایل هستند ثبت نام کنند. در برخی ایالت‌های آمریکا این امکان برای آموزش در خانه نیز وجود دارد. امروز در ۱۵ ایالت آمریکا امکانی برای دریافت پته‌های شیوه‌های مختلف آموزشی وجود دارد.

در ایران از سال‌های دور مدارس غیرانتفاعی و غیردولتی موظف بودند بخشی از صندلی‌های خود را به طور رایگان در اختیار مناطق آموزش و پرورش قرار دهند، هر چند این رویه نه در راستای افزایش قدرت انتخاب بلکه برای کاستن از تراکم مدارس دولتی و کمک به پویایی مدارس غیردولتی بوده است^۵. همچنین در چند سال اخیر و در ضمن موضوع خرید خدمات آموزشی، وزارت آموزش و پرورش برای حل کمبود نیرو در مناطق محروم و همچنین حمایت از مدارس غیردولتی، طرحی را برای خرید صندلی مدارس غیردولتی به اجرا گذاشته است. این طرح‌ها از آن جهت که مدارس دولتی در آن واگذار نشده‌اند و از ظرفیت مدارس غیردولتی استفاده می‌کند به طرح پته آموزشی نزدیک است، با این حال همانطور که اشاره شد اعتبار آموزشی برای انتخاب مدرسه در اختیار والدین قرار نمی‌گیرد.

۲. مدارس چارتر

مدارس اجاره‌ای یا چارتری یکی دیگر از طرح‌ها برای گسترش حق انتخاب در آموزش و پرورش است. در این طرح به جای آنکه بن حمایتی مدرسه به مالیات دهندگان پرداخت شود، مدارس دولتی طی قراردادی محدود (یک ساله) به بخش خصوصی واگذار می‌شوند و در ازای ثبت نام هر دانش‌آموز سرانه آموزش مشخصی (معادل ارزش پته آموزشی) به اجاره‌کنندگان مدارس پرداخت می‌شود. مدارس چارتر هم اکنون رایج‌ترین شیوه گسترش انتخاب آموزشی است و به تدریج در حال پیاده‌سازی به شکل‌های گوناگون در جهان است.

۴- انواع دیگری از سیاست‌های مدرسه‌ای برای گسترش انتخاب آموزشی وجود دارد. از جمله آموزش در خانه، آموزش بر خط و مدارس حرفه محور.

۵- در اسناد مربوط به قوانین تأسیس و آیین نامه‌های حمایت از مدارس دولتی در ایران به این دو دلیل مستقیماً اشاره شده است. در ادامه به این موارد خواهیم پرداخت.

برای مثال بر اساس آمار در حال حاضر ۱۴ درصد از دانش‌آموزان در سراسر آمریکا از طریق انتخاب والدینشان در مدارس ثبت نام شده‌اند. ۷۷ درصد از آن‌ها مدارس عمومی (چارتر) را انتخاب نموده‌اند و ۸ درصدشان مدارس غیردولتی و مابقی انواع دیگر آموزش را انتخاب کرده‌اند. با توجه به گسترش الگوی مدارس چارتری در سطح جهان و آنکه ایران نیز در معرض این الگو قرار گرفته است، لازم است تا تجربه برپایی این مدارس در جهان را دقیق‌تر بررسی کنیم.

انتخاب آموزش در آمریکا

بنا بر گزارشات آماری وزارت آموزش و پرورش آمریکا تا سال ۲۰۱۵ بیش از ۲,۷ میلیون دانش‌آموز در مدارس چارتر درس می‌خوانند که با توجه به جمعیت ۵۶ میلیونی دانش‌آموزان آمریکایی می‌توان گفت ۵,۴ درصد از دانش‌آموزان آمریکایی در مدارس چارتر تحصیل می‌کنند (Snyder, De Brey, & Dillow, pp. ۱۰۳, ۱۰۴, ۱۸۴, ۱۹۵). همچنین ۶,۹ درصد از مدارس آمریکا چارتر هستند. بیش از ۶۷۰۰ مدرسه (ibid, ۱۹۵). در حال حاضر ۴۲ ایالت آمریکا دارای قانون مدارس چارتر هستند (Ziebarth & Palmer, ۲۰۱۸) در حالی که تنها ۱۵ ایالت ایده پته آموزشی را اجرا می‌کنند (Wixom, ۲۰۱۷). بنابراین به نظر می‌رسد سیاستی که توانسته است نظرات طرفداران آزادی انتخاب آموزشی را در سطحی نسبتاً گسترده به پیش ببرد، اجاره مدارس است. شاید یکی از دلایل این گسترش آن باشد که افزایش انتخاب از طریق گسترش مدارس خصوصی - عمومی تعداد بسیار بیشتری از دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. یک مدرسه چارتر به تنهایی می‌تواند حداقل ۲۰۰ دانش‌آموز را در انتخاب آموزشی مشارکت دهد.

انتخاب آموزشی در آمریکا



مدارس چارتر به مدرسی گفته می‌شود که از مدارس عمومی انتزاع شده‌اند ولی بر اساس قانون اداره آن‌ها با قراردادی چند ساله به یک شرکت آموزشی یا هیئت امنای آموزشی واگذار می‌شود. معمولاً این قرارداد با یک نهاد مشخص در ایالت مانند اداره آموزش و پرورش یا دانشگاه دولتی^۶ بسته می‌شود. دپارتمان آموزش و پرورش دولت فدرال (ED) نیز تحت عنوان «برنامه مدارس عمومی چارتری»^۷ (PCSP) از این مدارس حمایت می‌کند. بر اساس گزارش ملی ارائه شده در سال ۲۰۰۴ بیش از ۷۵ درصد مدارس چارتر بنیاد بوده‌اند، ۱۶ درصد حاصل تبدیل مدارس دولتی‌اند و ۷ درصد نیز مدارس خصوصی تغییر شکل یافته‌اند.

قانون این مدارس در آمریکا از سال ۱۹۹۱ در ایالت مینه‌سوتا برای اولین بار تصویب شد و پس از آن در سایر ایالت‌ها نیز گسترش پیدا

6- This evaluation report examined three categories of authorizing bodies: local school districts, state departments of education, and universities

7- Public Charter Schools Program (PCSP)

نمود. تا سال ۲۰۱۵ تعداد ۴۳ ایالت در آمریکا قانون این مدارس را تصویب کرده‌اند و تنها ۷ ایالت هنوز فاقد چنین قانونی هستند. تا سال ۲۰۱۵ حدود ۶ درصد از دانش‌آموزان مدارس دولتی در این مدارس مشغول به آموزش بوده‌اند که تعدادشان بالغ بر ۲ میلیون و هشتصد هزار دانش‌آموز بوده است.

انتظارات از این مدارس در آمریکا به شرح زیر اعلام شده است (Finnigan, et al, ۲۰۰۴):

- بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان
- بالا بردن رضایت اولیاء و دانش‌آموزان
- بالا بردن رضایت معلمان و کارمندان (از طریق توانمندسازی)
- تأثیرات مثبت بر کلیت نظام آموزش و پرورش عمومی
- تأثیر مثبت یا تأثیر خنثی بر برابری آموزشی

نحوه عملکرد

این مدارس نوعی از مدارس عمومی اند و بنابراین دولت عهده دار تأمین منابع آن‌هاست. مهم‌ترین دلیل مطرح‌کنندگان ایده این مدارس ارتقاء کیفیت آموزش عمومی از طریق تمرکززدایی است (جنبش تمرکززدایی مدارس چارتری)^۸. با این حال مکانیزم اقتصادی مهمی در پس آن قابل شناسایی است.

ایده‌ای که در پس تأسیس مدارس چارتری بیان شده این است که دولت منابع اصلی مالی این مدارس را مطابق با سرانه دانش‌آموزان در مدارس دولتی به اداره‌کنندگان آن بپردازد. بنابراین این مدارس خواهند کوشید تا در رقابت با یکدیگر برای بالا بردن کیفیت آموزشی خود، به جذب هر چه بیشتر دانش‌آموزان بپردازند. در این سازوکار متعاقباً هر چه تعداد دانش‌آموزان بالاتر باشد، دریافتی آن‌ها از دولت نیز بالاتر خواهد رفت. همچنین دولت یا نهاد مسئول با ارزیابی‌های مداوم صلاحیت این مدارس برای ادامه کار کنترل می‌نمایند. بدین ترتیب ساز و کار رقابت باعث خواهد شد تا از طرفی کیفیت آموزش در مدارس بالا رود و از طرف دیگر با توجه به خصوصی شدن مدرسه بیشترین بهره‌وری در هزینه‌ها اعمال گردد^۹. بنابراین نظامی ساختاری به وجود می‌آید که برآمده از منطق اقتصاد آزاد است و باعث می‌شود این مدارس به حیات خود ادامه دهند.

اینگونه ادعا می‌شود که در این معامله نوعی بازی برد-برد رقم می‌خورد که طی آن نظام آموزش و پرورش عمومی بدون کاهش یا افزایش، بخشی از بودجه سالانه خود را به عنوان سود در اختیار شرکت‌های آموزشی قرار می‌دهد و در عوض رقابت ایجاد شده میان مدارس (و احياناً مشارکت مردم در آموزش و پرورش) به بهبود کیفیت آموزش عمومی می‌انجامد و رخوت و رکود موجود در سیستم آموزش و پرورش عمومی برطرف می‌شود. البته در ادبیات رسمی این طرح مستقیماً به این معامله اشاره نمی‌شود و تنها گفته می‌شود که مدرسه درازای معاف شدن از اجرای برخی قواعد مدارس دولتی (از جمله نحوه به کارگیری معلمان است) و در دست داشتن اختیار تصمیم‌گیری‌ها خود را ملزم به اجرای برخی دستاوردهای خاص می‌کند^{۱۰}.

مکانیزم سودآوری

از آنجا که این مدارس خصوصی به حساب می‌آیند و بخش خصوصی نیز اصولاً به دنبال کسب سود در سرمایه‌گذاری است این سؤال پیش می‌آید که این مدارس چگونه با دریافتی سرانه هزینه تحصیل دانش‌آموزان در مدارس دولتی علاوه بر افزایش کیفیت می‌توانند

8- decentralized charter school movement

۹- البته در قانون مدارس چارتری برخی کشورهای اروپایی یکی از شروط ارائه مجوز غیرانتفاعی بودن این مدارس است. ممکن است برخی از ایالت‌های آمریکا نیز چنین محدودیتی را قائل شوند اما عموماً اینگونه نیست.

۱۰- در متن گزارش ملی ۲۰۰۴ مربوط به این مدارس در آمریکا آمده است:

Although these schools are subject to the terms of an individual state's charter school legislation, all charter school laws require that a designated body the charter school authorizer hold a school accountable for particular outcomes through the school's individualized contract. Further, flexibility (freedom from many policies and regulations affecting traditional public schools) and autonomy (control over decisions) are central to this educational reform.

- کسب سود نمایند. سه مکانیزم مهم در این زمینه که از طرف موافقان و مخالفان این مدارس بیان می‌شود به اختصار به شرح زیر است:
- ۱- افزایش بهره‌وری و خلاقیت نیروی کار در روند خصوصی شدن: این استدلال بیشتر از طرف موافقان طرح می‌شود.
 - ۲- تولید انبوه محتوای آموزشی توسط شرکت‌های بزرگ آموزشی: موافقان و مخالفان طرح هر دو ممکن است برای تأیید نظر خود به این استدلال تکیه زنند. موافقان برای اثبات بهره‌وری اقتصادی طرح و مخالفان برای نشان دادن کالایی شدن آموزش در این مدارس.
 - ۳- استفاده از معلمان تازه کار با قراردادهای موقت و با حقوق کم: این واقعیت مهم‌ترین نقد اقتصادی مخالفان این مدارس را تشکیل می‌دهد.

ارزیابی‌های رسمی

- دو ارزیابی رسمی مهم درباره مدارس چارتری در آمریکا انجام شده است که به اختصار نتایج آن‌ها را مرور خواهیم نمود.
۱. اطلاعات مربوط به نحوه اجرا و پیامدهای این مدارس در آمریکا در گزارش ملی ۲۰۰۴ بر اساس گزارش ملی ۲۰۰۴ درباره این مدارس قواعد زیر در شکل‌گیری این مدارس قابل ذکراند^{۱۱}:
 - دولت فدرال برای تأسیس این مدارس بودجه‌ای اختصاص داده است. این منابع رایج‌ترین منابع برای تأسیس این مدارس اند. حمایت‌های مالی از این مدارس از طرف دولت فدرال، بخش خصوصی، دولت ایالتی و نهاد مجوزدهنده انجام شده است.
 - این مدارس می‌توانند بر اساس قوانین برآمده از یک مدرسه خصوصی یا عمومی قبلی باشند و یا جدید تأسیس شده باشند. البته بیشتر آن‌ها جدید تأسیس اند.
 - این مدارس می‌توانند بر اساس فلسفه یا متود خاص آموزشی اداره شوند. پس شکل چارتر محتوای خاصی را تحمیل نمی‌کند.
 - یکی از اهداف حمایت از این مدارس در مناطق آموزشی گسترش مدارس عمومی بیان شده است.
 - بر اساس قرارداد این مدارس در ازای تعدادشان از برخی قوانین مدارس دولتی معاف هستند. قوانینی که این مدارس از آن‌ها معاف هستند عبارت است از:
 - قواعد مربوط به استخدام معلم کنترل منابع قرارداد و سررسید پرداخت حقوق معلمان - گواهی‌نامه‌های حرفه‌ای معلمان - لوازم برنامه آموزشی طول زمان مدرسه در روز یا سال - ممیزی منطقه‌ای دانش‌آموزان (حضور در محدوده) قواعد پذیرش قواعد حضور و غیاب سیاست‌های ارزیابی ایالتی دانش‌آموزان درصد مدارس معاف از این قواعد در جدول پایین آمده است.
 - همچنین در این گزارش‌های ملی، اطلاعات میدانی زیر ذکر شده‌اند.
 - این مدارس بیشتر به کمک اқشار ضعیف و کم درآمد آمده‌اند ولی در زمینه آموزش‌های خاص کمتر مشارکت داشته‌اند. در این گزارش ادعا می‌شود که دو سوم کودکان متعلق به اқشار کم درآمد جامعه بوده‌اند.
 - در بعضی از ایالت‌ها این مدارس به جای معلم رسمی می‌توانند معلم غیررسمی انتخاب کنند.
 - این مدارس به ویژه در جذب کودکان خانواده‌های فقیر و رنگین پوست موفق بوده‌اند.
 - تفاوت‌چندانی در الزامات مسئولیت‌پذیری میان این مدارس و مدارس دولتی مشاهده نشد.

11 - according to Finn, Manno and Vanourek (2000, p.15):

* They can be created by almost anyone.

* They are exempt from most state and local regulations, essentially autonomous in their operations.

* They are attended by youngsters whose parents choose them.

* They are staffed by educators who are also there by choice.

* They are liable to be closed for not producing satisfactory results

Exhibit 3-12
Charter School Reports of Waivers, 2001-02

Type of Waiver	Percentage of Schools (n=229)
Teacher policies (contract year and tenure requirements)	61
Teacher/staff hiring/firing policies	56
Control of finances	56
Teacher salary/pay schedule	56
Teacher certification requirements	53
Curriculum requirements	48
Length of school day or year	43
District student assessment policies	35
Student admission policies	33
Student attendance policies	21
State student assessment policies	5

Source: SRI 2001-02 charter school survey.

Exhibit reads: In 2001-02, 61 percent of charter schools reported receiving waivers on teacher policies.

- در ۵ مورد اهداف گفته شده در مدارس برآورده نشده بود ولی دلیل آن مشخص نیست.
- دفاتر و ادارات ایالتی مربوط نقش مهمی در پیشبرد سیاست‌های مدارس چارتری داشته‌اند. از جمله نظارت، تسهیل و ...
- درصد معلمان آفریقایی-آمریکایی این مدارس بیش از مدارس دولتی است. اکثر معلمان فاقد مدرک معلمی بودند ولی به شکل بهتری نسبت به مدارس دولتی به کار گرفته شده‌اند.
- خانواده‌ها نقش پررنگ‌تری در این مدارس داشته‌اند.

۲. پژوهش دانشگاه استنفورد در سال ۲۰۱۳

- این گزارش نشان می‌دهد که ارزیابی گروه‌های اقلیت در آمریکا در مدارس چارتری بهبود یافته است.
- در مجموع ارزیابی‌ها نیز تفاوت خاصی میان مدارس عمومی و چارتری مشاهده نشده است.
- ارزیابی نهایی این پژوهش نشان می‌دهد مدارس چارتری در کل شرایط بهتری را برای رشد اجتماعی اقلیت‌ها فراهم کرده است. در جدول زیر تأثیر این مدارس بر آموزش ریاضی و خواندن برای اقشار ضعیف جامعه آمریکا بیان شده است:

Table 1: Summary of Significant Charter Impacts by Student Group

Student Group	Reading	Math
White	Negative	Negative
Black	Positive	Positive
Black Poverty	Positive	Positive
Black Non Poverty	Similar	Similar
Hispanic	Similar	Similar
Hispanic Poverty	Positive	Positive
Hispanic Non Poverty	Negative	Negative
Hispanic ELL	Positive	Positive
Hispanic Non ELL	Positive	Similar
Asian	Similar	Negative
Students in Poverty	Positive	Positive
English Language Learners (ELL)	Positive	Positive
Special Education	Similar	Positive

- در نظرسنجی که درباره رضایت معلمان و والدین انجام گرفته نشان داده شده است که میزان رضایت از آموزش ریاضیات و خواندن در مدارس چارتری کمی بیش از مدارس عمومی بوده است.
- این پژوهش دو نظر و پیشنهاد اساسی را منتقل می‌کند.
- ۱. روند پیشرفت مدارس چارتری رو به پیشرفت است و این مدارس به طور متوسط عملکردی کمی بهتر از متوسط مدارس دولتی داشته اند. البته به ضعف درصدی از مدارس در برآورده کردن انتظارات نیز اشاره دارد.
- ۲. در ثانی این پژوهش معتقد است که علی رغم رضایت نسبی از معدل عملکرد این مدارس، ضعف برخی از مدارس نشان دهنده پایین بودن استانداردهای وضع شده برای این مدارس است. این استانداردها باید بهبود یابند.

این پژوهش در انتها پیشنهادهایی را برای بهبود اجرای این طرح در آمریکا پیشنهاد می‌کند. بنابراین گزارش این قواعد باعث می‌شود تا نهاد تازه تأسیس این مدارس از نقد های بنیان افکن در امان بماند.

- با توجه به اینکه این مدارس در عمل باید خود را نشان دهند نیاز است تا تیم ناظر قوی بر آن‌ها نظارت داشته باشد. در همین گزارش تأکید می‌شود که برای در امان ماندن از نقادی به کل این پروژه نیاز است تا عملکردهای ضعیف از بین بروند. برای مثال در همین پژوهش نشان داده می‌شود که اگر عملکرد ۸ درصد ضعیف از مدارس ضعیف را حذف کنیم، تأثیر معناداری بر معدل عملکرد خواهد داشت. بنابراین گزینه بستن این مدارس باید همیشه در دست باشد.
- به همین خاطر این گزارش تأکید می‌کند که شروط لغو مجوز این مدارس سخت تر شود تا بتوان کیفیت اجرای این طرح را ضمانت نمود:
- داشتن حداقل درصدی از رشد - کمتر نبودن رشد مدرسه از رشد متوسط مدارس عمومی - قرار نگرفتن در بین ۱۰ درصد مدارس ضعیف چارتر.

انتقادهای اساسی وارد شده به طرح مدارس چارتر

همانگونه که در بالا مشاهده کردیم گزارش‌های ارائه شده از نحوه عملکرد مدارس چارتری در آمریکا در مجموع شرایط مثبتی را برای سیاست‌گذاران و پژوهشگران روایت می‌کنند و نشان می‌دهند که مدارس چارتری در زمینه ارتقاء کیفیت در آموزش و همچنین رشد اجتماعی اقلیت‌ها توانسته‌اند تا حدودی انتظارات را برآورده کنند. با این حال این گزارش‌ها که سعی کرده‌اند همراه با برخی آمار، طرح مدارس چارتر را نسبتاً موفق ارزیابی کنند، به برخی وجوه بسیار مهم در نقد برپایی این مدارس بی توجه بوده‌اند.

۱- انتقادهای اقتصادی اجتماعی

- سودآوری برای شرکت‌های بزرگ: منتقدان چپ‌گرای این طرح در ورای هر انتقاد روبنایی به ساز و کار سرمایه‌دارانه‌ای می‌پردازند که این طراحی را در حوزه آموزش و پرورش انجام داده است. از نظر این منتقدان به دلیل اینکه سیاست مدارس چارتری در آمیخته با تبدیل کردن آموزش و پرورش به یک صنعت است، قرار است سودی عظیم در اختیار بنگاه‌ها و شرکت‌ها قرار دهد. یعنی هدف اصلی این طرح در آمریکا سرازیر کردن سودی هنگفت از منابع عمومی آموزش و پرورش به سمت شرکت‌های خصوصی است. بنابراین به ظاهر قرار است مردم بر آموزش و پرورش حاکم شوند ولی در واقع اموال عمومی در اختیار بنگاه‌ها قرار می‌گیرد^{۱۲}. مدارس چارتر سرعت بیشتری به خصوصی سازی می‌بخشند و از این جهت بر طرح مدارس پته ای مقدم اند. نام مدارس چارتر بر این اساس انتخاب شده است که واژه نامبارک خصوصی سازی را پنهان کنند. بدین ترتیب هیچ کجا به اندازه آموزش و پرورش موقعیتی پر پول برای شرکت‌های خصوصی نیست. به همین

۱۲- در ایران ممکن است ماجرا به گونه‌ای دیگر باشد. یعنی آنکه می‌گوییم دولت قصد ندارد منابع عمومی را به بنگاه‌داران بسپارد، بلکه از این طریق می‌کوشد تا بار مالی خود را کاهش دهد.

خاطر است که اهالی وال استریت و خیریه‌های وابسته به آن‌ها (مانند edchoice) سعی می‌کنند کمپین علیه مدارس دولتی به راه اندازند (Macavel, ۲۰۱۴).

● استعمار معلمان: حمایت بی‌شائبه اوپاما از طرح مدارس چارتر باعث بیرون رانده شدن بسیاری از معلمان از مدارس شد. آن‌ها با جایگزین کردن معلمان جوان سفیدپوست به جای معلمان با سابقه قدرت اتحادیه‌های معلمی را هم از بین بردند. دوره تربیت معلمی این جوانان ۵ هفته بود. بر این اساس یکی از استدلال‌های مهم در نقد مدارس چارتری آمریکا درباره نظام بهره‌کشی از معلمان در این سیستم جدید است. همچنین از همین منظر استخدام معلمان پاره‌وقت باعث می‌شود اتحادیه‌های معلمی ضعیفتر از گذشته شوند.

● تفکیک نژادی در مدارس: این طرح در آمریکا به جنبش سیاه‌پوستان نیز گره خورده است. خیریه‌های راست‌گرا در آمریکا یکی از حامیان خصوصی سازی مدارس در آمریکا هستند. بعضی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدارس چارتری با توجه به واگذاری انتخاب مدرسه به والدین باعث شده‌اند که جریان جدیدی از تفکیک‌های نژادی در آمریکا به راه افتد. برای مثال رنزولی و اوآن (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که بر اساس آمار مدارس چارتری به تفکیک نژادی دامن زده‌اند به این صورت که سفیدپوستان در راستای رقابت نژادی ترجیح داده‌اند که فرزندانشان را از مدارس با تراکم رنگین‌پوست به مدارس با تراکم بیشتر سفیدپوست منتقل کنند. آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که این روند در بلندمدت می‌تواند به حدی گسترش یابد که جابه‌جایی‌های گسترده در ترکیب جمعیتی به سمت تفکیک نژادی را رقم زند (Renzulli & Evans, ۲۰۰۵).

۲- انتقادهای تربیتی

● نقد رقابت میان نظام‌های آموزشی: مهم‌ترین نقد آموزشی وارد شده بر این مدارس و مسئله انتخاب در آموزش و پرورش از طرف پاسی سالبرگ اندیشمند فنلاندی وارد شده است. پاسی سالبرگ معتقد است، جریانی که با نام اصلاحات در آموزش و پرورش چند سالی است که در جهان الگوهای رقابتی میان مدارس را در آموزش و پرورش تبلیغ می‌کند، موجب عقب‌گرد آموزش و پرورش شده است. از نظر سالبرگ یکی از علائم بیماری جنبش اصلاحات آموزشی، علاقه به در رقابت در مدارس است. نشانه دیگر بیماری «گرم» علاقه به آزمون‌های استاندارد است (Sahlberg, ۲۰۰۶). انتخاب و رقابت در نظام‌های آموزشی، از رقابت‌های ملی گرفته تا رقابت بین مدارس باعث می‌شود تا نیاز به استانداردسازی در آموزش و پرورش بیشتر احساس شود. این روند باعث می‌گردد تا احساس ناامنی در میان اهالی آموزش و پرورش بالا رفته و خلاقیت و انعطاف در آموزش کم‌تر شود. به نظر سالبرگ سیستم‌های سالم آموزشی در برابر این تغییرات مقاومت می‌کنند. مثلاً فنلاند و یکی از ویژگی‌های این سیستم‌ها اهمیت جایگاه معلمی و آموزش است. مدرک معلمی در فنلاند به اندازه مدرک حقوق ارزشمند است و به خاطر اهمیتی که معلم در پویایی سیستم آموزشی دارد از او به اندازه کافی محافظت می‌کنند (Sahlberg, How, GERM is infecting schools around the world, ۲۰۱۲).

● بنابراین پاسخ کسانی مانند سالبرگ به ایده انتخاب و رقابت مدارس در آموزش و پرورش آن است که رقابت در مدارس لزوماً به نتیجه مثبتی نخواهد رسید. استدلال آن‌ها بر این اصل پایه‌گذاری شده است که رقابت در مدارس باعث می‌شود تا معیارهای کمی و آزمون‌های استاندارد معیار قضاوت میان مدارس شوند و این در حالی است که ماهیت آموزش و پرورش از این معیارهای کمی به دور است. راه حل جایگزینی که این دسته از منتقدین ارائه می‌دهند بالا بردن شأن معلم برای بالا بردن کیفیت آموزش در مدارس است. یعنی برای ارتقاء آموزش و پرورش به جای ایجاد رقابت صوری بین مدارس برای ارتقاء کیفیت، باید حمایت کافی از معلمان صورت گیرد.

● بدین ترتیب اگر بخواهیم نتیجه ملموس‌تری از این نقادی بگیریم، می‌توانیم گفت که اصلاحاتی که محور آن رقابت میان مدارس باشد، در نهایت موجب تضعیف فرآیند اصیل آموزش و پرورش می‌شود. این از آن روست که مدارس و معلمان در بهترین حالت مجبور خواهند بود به رقابت برای کسب بهترین نتایج در آزمون‌های استاندارد بپردازند و آموزش شیوه‌ای

کارخانه‌ای پیدا کند.

● از میان رفتن نقش و شأن معلمی: این نقد در ادامه نقد بالا بر این موضوع متمرکز است که چنین طرحی به مرور باعث می‌شود که افراد کم تجربه به عنوان معلم در مدارس به کار گرفته شوند و نه توانایی‌های اصیل معلمی آن‌ها بلکه کارکردشان در ارائه خروجی‌های استاندارد معیار ارزیابی و عمل قرار گیرد. یعنی رقابت میان مدارس از طرفی فرآیند جذب معلمان را غیر تخصصی می‌کند و از طرف دیگر عملکرد آن‌ها را به سمت و سوی مورد پسند بازار استانداردسازی سوق می‌دهد. برای مثال در آمریکا، شرکت‌های بزرگ آموزشی که محتواها و ابزارهای آموزشی را برای مدارس چارتر فراهم می‌کنند، با تهیه پاورپوینت‌های آموزشی برای معلمان تازه کار، شیوه‌ای از آموزش کالایی شده را بسط و گسترش می‌دهند. بدین ترتیب افراد بی تجربه و بی مهارت به کمک این پاورپوینت‌ها تبدیل به معلم شده و هویت معلمی و رابطه معلم دانش آموز در معرض تهدید قرار می‌گیرد.

● برخی نقدهای حاشیه‌ای تر در این باره به شرح زیر است:
بدون نظارت و حمایت کافی نمی‌توان از کیفیت آموزش در مدارس چارتر مطمئن بود.
موفقیت این مدارس موردی است و نمی‌توان موفقیت‌های خاص موردی را به همه آن‌ها تعمیم داد.
تفکیک استعدادها: منتقدان معتقدند این مدارس ضعف خود را با غربال‌گری دانش آموزان جبران کرده و دانش آموزان ضعیف را راهی مدارس عمومی می‌کنند.

مختصری درباره تجارب سایر کشورها

سوئد: سودستروم و اوسیتالو در مطالعاتشان درباره انتخابی شدن مدارس در سوئد نشان می‌دهند که نتیجه حق انتخاب در این کشور به جدایی سازی دانش آموزان بر اساس پیشینه خانوادگی، مهاجر و غیر مهاجر و توانایی انجامیده است (Uusitalo, & derstr m, 2010). البته آنچه در کشوری مانند سوئد رخ داده است، نه واسپاری گسترده مدارس وابسته به دولت (شهرداری‌ها) به بخش خصوصی بلکه برداشتن محدودیت‌های منطقه‌ای برای ثبت نام بوده است. این واقعیت نشان می‌دهد که موضوع انتخابی شدن مدارس می‌تواند با خصوصی سازی گسترده همراه نباشد. البته از سال ۱۹۹۲ به بعد در سوئد مدارس چارتری هم به وجود آمده‌اند که هزینه‌های آن‌ها توسط مردم داده نمی‌شود و به آن friskola می‌گویند. حدود ۱۷ درصد مدارس دوره ۱۰ ساله اول (دبستان و متوسطه) و ۳۳ درصد مدارس دوره بعد از متوسطه در سوئد چارتر هستند. با این حال تمام هزینه‌های آن‌ها توسط شهرداری‌ها پرداخت می‌شوند (Sweden, 2018).

انگلستان: فاستر (2002) نیز در نقد بر ایپهاوس و دفاعش از انتخاب در آموزش و پرورش، توضیح می‌دهد که چگونه سیاست‌های انتخابی کردن آموزش در انگلستان توسط چپ‌ها و حزب کارگر با این توجیه که حق انتخاب خانواده را حفظ کرده و موجب مشارکت بیشتر شهروندان در فرآیند آموزش و پرورش می‌شود، به گسترش مدارس انتخابی دست زدند.

چین: این پدیده در چین نیز از ابتدای دهه ۹۰ آغاز شده است و ویژگی‌های خاص خود را دارد. از نظر هانجین (2008) پدیده مدارس انتخابی در چین یک رخداد شهری است که به دلیل رشد درآمد برخی طبقات شهری به وجود آمده است. افراد ثروتمندتر شهرهای چین مایل هستند تا فرزندانشان در مدارس متفاوت از دیگران تحصیل کنند. هانجین اینگونه نتیجه می‌گیرد که ظهور این مدارس پدیده‌ای است که دولت نمی‌تواند جلوی آن را بگیرد بلکه باید با آن کنار بیاید (Hangyin, 2008).

در سایر نقاط جهان هم از این سیستم گزته برداری گردیده است.

- در سال ۲۰۱۲ بیش از ۶۰ درصد مدارس شیلی به عنوان یادگاری از سیاست‌های نئولیبرال پینوشه چارتری‌اند.
- در آلمان به آن معنا مدارس چارتری وجود ندارد ولی مدارس غیردولتی با رعایت ضوابط فعال‌اند. ۸۵ درصد هزینه‌های آموزش در آلمان را خود دولت متقبل شده است.
- در نروژ مدارس چارتری با سیستم‌های مختلف آموزشی وجود دارند ولی حتی اگر با پول دولت اداره نشوند نه می‌توانند دست به انتخاب کودک بزنند و نه سودآوری داشته باشند.

خرید خدمات آموزشی در ایران

بستر و پیشینه اجرا

در ایران طرح‌های مرتبط با خرید خدمت (مدارس چارتر و بن‌های آموزشی) با شمایل متفاوتی در حال اجرا شدن است. این طرح‌ها همزمان با رکود اقتصادی ناشی از تحریم‌ها در سال‌های ۹۱ و ۹۲ طرح شده‌اند و دو طرح «خرید خدمات آموزشی از بخش غیردولتی» و «مشارکت با بخش غیردولتی در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان» نام گرفته‌اند. منظور از طرح اول، ارجاع دانش‌آموزان مدارس دولتی به مدارس غیردولتی از طریق پرداخت سرانه به دانش‌آموزان است^{۱۳} (خرید صندلی) و طرح دوم به اجاره مدارس دولتی توسط مؤسسين مدارس غیردولتی اشاره دارد. این دو طرح به ترتیب با طرح بن مدرسه و مدارس اجاره‌ای قابل مقایسه هستند به شرط آن که شرایط خاص اجرا شدن آن‌ها در ایران مورد غفلت قرار نگیرد.

تیرماه ۹۳ و در سال‌های ابتدایی دولت یازدهم طرح بسته حمایتی آموزش و پرورش از مدارس غیردولتی با محوریت حمایت از مدارس غیردولتی و خرید خدمات آموزشی از مدارس غیرانتفاعی به ادارات مناطق آموزش و پرورش ابلاغ می‌شود. دو مورد از اقدامات اصلی این طرح تکمیل ظرفیت مدارس غیردولتی با خرید خدمت آموزشی و مشارکت با بخش غیردولتی در اداره مدارس دولتی است و به صراحت اعلام می‌گردد که هدف مهم اجرای آن کاستن بار مالی آموزش و پرورش و تأمین نیروی انسانی غیراستخدامی در مناطق محروم است (سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت‌های مردمی، ۱۳۹۶).

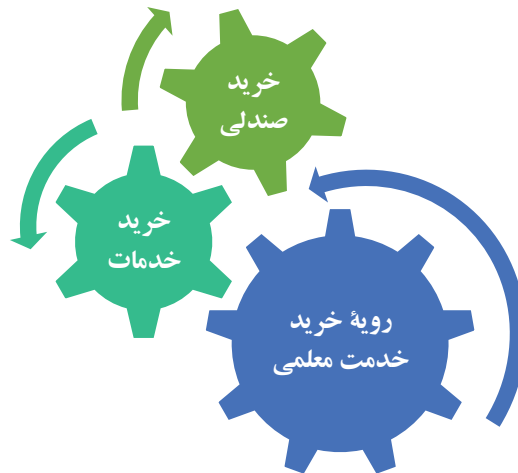
بنابراین، دو سیاست گفته شده در بالا که ما به اختصار با نام «خرید صندلی» و «خرید خدمت» از آن‌ها نام خواهیم برد به طور جدی و با ابلاغ بسته حمایتی مدارس غیردولتی توسط وزیر آموزش و پرورش از سال تحصیلی ۹۳-۹۴ آغاز شد. آموزش و پرورش از طریق اجرای این دو طرح و با حمایت از مدارس غیردولتی قصد داشت تا از دو طریق در منابع خود صرفه جویی کند:

۱. سپردن آموزش دانش‌آموز به بخش خصوصی و پرداخت حداقلی سرانه دانش‌آموزی: در گزارش بسته حمایتی آمده است، مابه‌التفاوت هزینه‌های اجرای این طرح برای ۱۷۶,۰۰۰ دانش‌آموز در مقایسه با آموزش همین تعداد در مدارس دولتی بیش از ۲۰۰ میلیارد تومان بوده است. بر اساس محاسبات سازمان توسعه مدارس غیردولتی هزینه‌کرد آموزش و پرورش برای ۱۷۶,۰۰۰ هزار دانش‌آموز واگذار شده به بخش خصوصی ۱۰۰ میلیارد تومان بوده است در حالی که هزینه‌های تحصیل همین تعداد دانش‌آموز در مدارس دولتی ۳۱۶ میلیارد تومان است. بر اساس این محاسبات آموزش و پرورش ادعا می‌کند که می‌تواند هزینه‌های خود در مدارس و مناطق تحت پوشش این طرح را به یک سوم برساند. همچنین فانی وزیر سابق آموزش و پرورش در مورد خرید صندلی مدارس غیرانتفاعی در سال ۹۳-۹۴ می‌گوید: «هر صندلی را ۶۰۰ تا ۷۰۰ هزار تومان خریداری کردیم و ۴۰ هزار دانش‌آموز به این مدارس غیردولتی فرستاده شد».

۲- به کارگیری معلمان آزاد از طریق مدارس غیردولتی: این راهکار در واقع موتور محرک اصلی راهکار اول است. بر این اساس آموزش و پرورش با اجرای این دو طرح به جای آنکه مجبور به استخدام معلم جدید باشد، معلمان آزاد را از طریق شرکت‌های خصوصی (مدارس غیردولتی) به کار می‌گیرد. در نتیجه معلمان خرید خدمت با دریافتی نزدیک به یک سوم حقوق معلمان دولتی، بدون آنکه تعهد استخدامی برای دولت ایجاد کنند، به ارائه خدمت در مدارس می‌پردازند. در گزارشی که در سال ۹۳ در یکی از روزنامه‌های اصفهان آمده است وضعیت اجرای طرح به این صورت گزارش شده است: «در حال حاضر در مدارس غیرانتفاعی اصفهان برای تدریس در مقطع ابتدایی به یک فرد دارای مدرک لیسانس، ۴۰۰ هزار تومان در ماه پرداخت می‌شود. در مقطع متوسطه نیز بدون در نظر گرفتن درس تدریس شده برای هر ساعت تدریس در مدارس غیرانتفاعی ۲۵۰ تا ۵ هزار تومان پرداخت می‌شود» (اصفهان زیبا، ۱۳۹۳). این در حالی است که حداقل دریافتی معلمان ابتدایی در همین سال حدود ۱ میلیون تومان بوده است و لذا می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که بار اصلی مالی این طرح بر دوش جویندگان کار و معلمان حق‌التدریس شرکتی است.

این اطلاعات نشان می‌دهد دو طرح ذکر شده که ما آن‌ها را طرح‌های «خرید خدمات آموزشی» می‌نامیم به مدد استخدام‌های شرکتی موقت در آموزش و پرورش (خرید خدمت معلمی) در حال اجرا در ایران هستند. به بیان دیگر رویه قراردادهای شرکتی خرید خدمت معلمی، بستر حیات طرح‌های خرید خدمات آموزشی از بخش خصوصی است.

۱۳- این طرح از گذشته در آموزش و پرورش اجرا گردیده است.



دلایل و توجیحات اجرا

در مصاحبه‌های صورت گرفته در این پژوهش با مسئولان اجرای طرح، به طور کلی ۵ دسته دلایل ذکر می‌شوند:

۱. خرید خدمات به جهت افزایش بهره‌وری نیروی انسانی

دانش آشتیانی که مسئله تمرکزگرایی در مدیریت را یکی از عمده‌ترین مسائل آموزش و پرورش ایران می‌داند، معتقد است، خرید خدمات بهره‌وری نیروی انسانی را به دلیل ورود بخش خصوصی پویا به مدیریت مدارس بالا می‌برد: در مدل خرید خدمات وقتی یک مدیر همه برنامه‌ها و امورات مدرسه را به عهده دارد، سعی می‌کند همه ساعات یک معلم را پر کند. اما در سیستم دولتی شما معلمی دارید که فقط پنج ساعت در هفته به مدرسه می‌رود و بقیه ساعات کلاس ندارد این نشان دهنده راندمان پایین سیستم دولتی است یعنی سیستم متمرکز این آسیب‌ها را دارد... این یکی از راه‌هایی است که در روش مدیریت هزینه‌ای که من گفتم، با استفاده از آن می‌توان هزینه‌ها را کاهش داد.

او در جایی دیگر طرح خرید خدمات را راهی برای کاهش پرسنل اداری در مدارس می‌داند:

در وضعیت فعلی آموزش و پرورش، مدلی تحت عنوان «بسته‌های حمایتی» داریم، یعنی ما ساختمان یک مدرسه را به بخش خصوصی می‌دهیم و بخش خصوصی باید مدیریت آن را به عهده بگیرد. ما به ازای هر دانش‌آموز مبلغی هم به آن‌ها پرداخت می‌کنیم. در بعضی از استان‌های ما مبلغی که وزارتخانه پرداخت می‌کرد ۷۰۰ هزار تومان بود! حالا شما این مبلغ را یک میلیون تومان در نظر بگیرید. ما در سیستم دولتی، به طور متوسط دو و نیم میلیون تومان برای هر دانش‌آموز هزینه می‌کنیم. بنابراین با مدیریت صحیح هزینه‌ها بسیار کمتر می‌شود. در هیچ کجای دنیا، تعداد پرسنل اداری به اندازه آموزش و پرورش ایران نیست. در بسیاری از مناطق دنیا، کل آموزش و پرورش با ۵۰ الی ۶۰ نفر اداره می‌شود. ما در آموزش و پرورش ۲۵۰ هزار نفر پرسنل اداری و مدیریتی داریم در حالیکه ۷۵۰ هزار معلم داریم. در همین تهران، اگر مدرسه را محور قرار دهیم، بسیاری از این اداره‌ها تعطیل می‌شوند.

۲. خرید خدمات به دلیل پوشش حداکثری و گستردگی جغرافیایی

فانی که نخستین مجری طرح است، عمده دلیل اجرا را گستردگی می‌داند:

در مناطق مرزی و دورافتاده که امکان فرستادن معلم به دلیل شرایط بد آب و هوایی و مسائل دیگر نبود، با این سبک از همان منطقه، دوره آموزشی گذاشته می‌شد و معلم استخدام می‌شد و دانش‌آموزان حتی اگر اشکال درسی داشتند، می‌توانستند به منزل معلم بروند و از او کمک بگیرند. هنوز معلمان زیادی داریم که روزی ۱۴ کیلومتر از شهر به روستا

می‌روند و دوباره برمی‌گردند و مشکلاتی مثل آب و هوا و مسافت در دیر رسیدن آن‌ها به کلاس درس و غیبت آن‌ها مؤثر است.

زرافشان نیز معتقد است:

بحث خرید خدمات، فلسفه اولیه‌اش بحث عدالت آموزشی بوده است که تقریباً می‌شود گفت که عمدتاً هم در شروعش و هم الان کار در مناطق محروم انجام می‌شده حالا به غیر از شاید یک مورد که در تهران انجام شده آن هم در یکی از محروم‌ترین مناطق تهران که منطقه خاک سفید است که آنجا بچه‌ها هم به لحاظ فرهنگی و هم اجتماعی و اقتصادی شرایط خیلی ویژه‌ای دارند، بقیه تقریباً می‌توان گفت که در مناطق محروم بوده و بیشترین فراوانی هم متعلق به سیستان و بلوچستان است. در بحث عدالت یکی از بحث‌ها این است که آیا دسترسی به آموزش ایجاد شده یا خیر؟ یعنی دلیل بازماندگی از تحصیل عدم وجود مدرسه است یا نه مدرسه داریم و بچه‌ها نمی‌آیند.

الهی‌ار ترکمن نیز معتقد است:

در درجه اول وظیفه ما بحث رعایت حقوق دانش‌آموز است یعنی تحت پوشش بردن حداکثری جمعیت لازم‌التعلیم در تمام مناطق کشور... ما می‌خواهیم که با استفاده از قوانین معلمین خرید خدمات را بفرستیم آن جاهایی که کم جمعیت است و آن معلمی که مجبوریم که پولش را بدهیم و به عهده ماست و نیروی ماست، او برود در کلاسی که مثلاً ۲۵ تا ۳۰ دانش‌آموز دارد تا بتوانیم هزینه‌ها را متعادل کنیم. این بحثی که فرمودید ما به این سمت می‌رویم که استفاده کنیم به دلیل کارایی یا کمبود بودجه، عمده‌اش به دلیل کارایی است و یک رفت و برگشت بین این دو پدیده وجود دارد.

وی در جایی دیگر ذکر می‌کند:

استان و بلوچستان یک نمونه بارز است. شما به قصرقند می‌روید، ۳۰ کیلومتر در صحرا و کویر به سمت نوار مرزی می‌روید و آنجا می‌بینید که یک روستایی ۳ دانش‌آموز دارد. اصل عدالت به ما می‌گوید که نباید آن را فراموش کنی بلکه باید حتماً به سراغش بروی و آن را تحت پوشش قرار دهی. حال چگونه باید تحت پوشش درآوریم؟ یا باید به مدرسه شبانه‌روزی ببریمش یعنی به والدینشان بگوییم که بچه‌هایشان را تحویل ما دهند تا ما آن‌ها را به مدارس شبانه‌روزی بفرستیم که البته آسیب‌های خاص خودش را دارد و هزینه‌های خودش را دارد یا این که می‌توانیم بگوییم که من معلم می‌فرستم برای آنجا. ما معلمی داریم در سیستان و بلوچستان که به او بگوییم ۵ میلیون تومان می‌دهیم تا به آنجا برود، نمی‌پذیرد زیرا رفت و آمد برای او غیرممکن است یعنی باید از زندگی‌اش دور شود و آنجا بماند به طوری که حتی نتواند ماه به ماه هم برگردد یعنی تا به این اندازه شرایط محیطی سخت است. بالاخره کشور ایران کشوری پهناور با شرایط جغرافیای خاص است و در خود آنجا هم ما کسی را نداریم که به عنوان معلم رسمی از او استفاده کنیم اگر دانشجویی معلم داریم، چهار سال دیگر قرار است که فارغ‌التحصیل شود و به آنجا برود و شروع به کار کند. به همین خاطر من آنجاها مجبورم که از نیروی خرید خدمات استفاده کنم به دلایل مختلف تا هم اصل عدالت برقرار شود و دانش‌آموزی که آنجا هست در کنار خانواده تحت پوشش آموزش برود و هم بهره‌وری در استفاده از ظرفیت‌ها داشته باشم و هم هزینه‌ها را متعادل کنم و به کسری موجودی که ناشی از عدم توازن است دامن نزنند.

۳. خرید خدمات به دلیل متوازن سازی هزینه‌ها

الهی‌ار بیش از سایر مصاحبه‌شوندگان بر نامتعادل بودن هزینه‌ها تأکید داشت:

مشکل اصلی ما بودجه نیست بلکه در درجه اول نامتعادل و نامتوازن بودن توزیع عوامل آموزش در کشور است. یعنی الان به گونه‌ای شده است که مثلاً می‌خواهیم ساماندهی نیروی انسانی انجام دهیم، واقعاً می‌مانیم. نیروهای موجودمان را می‌گذاریم و همه اینها را می‌گذاریم کنار و نهایتاً با یک کمبود ۲۰ هزار نفری رو به رو می‌شویم. حال این ۲۰ هزار نفر را چگونه توزیع کنیم؟ آنی که وضعش خوب است، خوب‌تر می‌شود و آنی که شلوغ است، شلوغ‌تر می‌شود. یعنی حالت اینچنینی برقرار است. به همین خاطر اگر دولت بحث خرید خدمات را مطرح می‌کند و اگر بحث استفاده از ظرفیت‌های

غیردولتی را مطرح می‌کنند، نه به خاطر این است که می‌خواهد آموزش و پرورش را خصوصی کند و نه به خاطر این است که می‌خواهد آموزش و پرورش را بفروشد و مدارس دولتی را واگذار کند بلکه واقعاً چاره‌ای جز این کار نیست. به عنوان مثال عرض می‌کنم؛ جاجرود که در ۲۵ کیلومتری تهران است، آنجا یک روستاست و در آن روستا می‌بینید که پنج دانش‌آموز دارید. اگر یک معلم رسمی را بخواهید به جاجرود بفرستید، حالا مسئله رفت و آمد از تهران به جاجرود بماند، این معلم باید برود آنجا و در ماه اگر شما دو و نیم میلیون تومان حقوق این معلم را فرض کنید، شما باید سالانه ۳۰ میلیون الی ۳۳ میلیون تومان به این شخص پول بدهید، باید عیدی بدهید اضافه‌ها را بعد پرداخت کنید. آنجا ولی می‌گوید پنج نفر را تحت پوشش می‌برد. ۳۰ میلیون را اگر تقسیم بر ۵ کنید هر دانش‌آموز ۶ میلیون تومان هزینه برمی‌دارد. ولی اگر من یک خرید خدمات را تحت قانون کار به گونه‌ای که شأن و اصول آن رعایت شود، به آنجا بفرستم، به صرفه‌تر است.

۴. محدودیت‌های سازمان‌های استخدامی در جذب نیرو

زرافشان مسئله خرید خدمات را یک مسئله موقت و مربوط به شرایط کنونی دولت می‌داند: بحث خرید خدمات با توجه به محدودیت‌هایی که سازمان امور استخدامی ایجاد می‌کرد برای اختصاص ردیف اختصاصی در حال حاضر تنها راه است. چون بنا بر تعبیری که من هم به آن معتقد هستم، بنابر قانون خدمات کشوری، آموزش جزء امور حاکمیتی است و در قانون خدمات گفته شده که در امور حاکمیتی به ازای هر یک نفر بازنشسته باید یک ردیف داده شود... اما این اتفاق نمی‌افتد و ردیف استخدامی را در اختیار نمی‌گذاشت و حتی در قانون برنامه ششم توسعه دولت را مکلف کرده که به تعدادی که آموزش و پرورش اعلام نیاز می‌کند ردیف استخدامی در اختیار آموزش و پرورش بگذارد ولی باز هم همین امسال مجموعه ردیفی که در اختیار آموزش و پرورش گذاشته شد، ۴۳ هزار نفر هست در حالیکه آماری که آموزش و پرورش اعلام کرده این هست که امسال بیش از ۱۲ هزار معلم کم دارد و در ظرف چند سال آینده نزدیک به ۴۰ هزار معلم از آموزش و پرورش خارج می‌شوند که باید ۴۰ هزار نفر استخدام شوند لذا برای اینکه هم مسئله استخدام حل شود و هم برای مناطق محروم معلم تأمین شود، این طرح خرید خدمات آموزشی طرح شد. الهیار نیز به این مسئله اشاره می‌کند:

اگر من بخواهم همین الان همه کشور را از طریق نیروهای رسمی و پیمانی تحت پوشش ببرم، دیگر نباید به آموزش و پرورش ۳۷ هزار میلیارد پول بدهم بلکه باید نزدیک ۹۰ هزار میلیارد پول بدهم که همه می‌دانیم که چنین چیزی غیرممکن است و شدنی نیست.

۵. تغییر جمعیت دانش‌آموزی

الهیار بر این باور است که تغییرات جمعیتی به دلیل رشد جمعیت و مهاجرت‌ها، نیاز به نیروی پاره‌وقت را به یک ضرورت تبدیل می‌کند:

استفاده از نیروی پاره‌وقت یک راه حل است. چون موج آموزش و پرورش تحت تأثیر امواج جمعیتی است و سینوسی است. ببینید الان ما که امسال ۱۴ میلیون و ۲۰۰ هزار دانش‌آموز داریم، این روند از سه سال پیش شروع شده و به ما رسیده است. یک اتفاقات جمعیتی می‌افتد مثلاً ۴ سال دیگر می‌بینیم که این موج یا بالا رفته یا پایین آمده است. به همین خاطر باید از نیروهای پاره‌وقت استفاده کنیم به دلایل مختلف زیرا نیازهای ما ثابت و یکنواخت نیست. جاهای مختلف کشور ما به دلیل پدیده مهاجرت و مسائل جغرافیایی جمعیت ثابت و یکسانی ندارد. مثلاً شما نمی‌توانید بگویید که خراسان جنوبی امسال ۲۰۰ هزار دانش‌آموز دارد و سال دیگر هم ۲۰۰ هزار دانش‌آموز خواهد داشت. ممکن است سال دیگر ۱۸۰ هزار دانش‌آموز شود. ردیابی می‌کنیم می‌بینیم که به دلیل خشکسالی ۲۰ هزار دانش‌آموز مهاجرت کردند. در نتیجه این ۲۰ هزار دانش‌آموزی که مهاجرت می‌کنند یا به خراسان رضوی یا مثلاً در یزد یا در شهر دیگری می‌روند. عمده مهاجرت ما در سیستان و بلوچستان است یعنی یک رشد منفی دارد. به همین خاطر ما مجبوریم از نیروهای پاره‌وقت استفاده کنیم.

اطلاعات اجرای طرح و قوانین

در جدول زیر پیشینه‌ای از اجرای طرح در سال‌های مختلف و چگونگی اجرای آن را مرور خواهیم کرد.

۱. تاریخچه

عنوان	رخداد	وضعیت قانونی
پیشینه	طرح مدارس مستقل	در سال‌های ۸۲ و ۸۳ طرح مدارس مستقل خودگردان اجرا شد که در آن به مدیرانی که داوطلب بودند سرانه دانش‌آموزان پرداخت می‌شد و مدیران اختیار داشتند خودشان این سرانه را هزینه کنند که شامل حقوق پرسنل و سایر هزینه‌های مالی مدارس می‌شد ۴. البته از میزان گستردگی این طرح و آیین‌نامه‌های آن اطلاعات زیادی موجود نیست.
۹۳	ابلاغ بسته حمایت از مدارس غیردولتی	با محوریت واگذاری مدارس دولتی به مؤسسان مدارس غیردولتی ۵
۹۴-۹۳	سال اول اجرای جدی طرح	بند ۲ ماده ۱۳ قانون بودجه سال تصویب کرد که آموزش و پرورش می‌تواند در مناطقی که ظرفیت کافی در مدارس دولتی وجود ندارد از طریق پرداخت بخشی از سرانه دانش‌آموزی از مدارس غیردولتی خرید خدمات کند. بدین ترتیب این طرح در سال ۹۴-۹۳ در حدود ۱۰۰۰ مدرسه آغاز شده است. این طرح در کنار خرید صندلی مدارس غیرانتفاعی انجام شده است.
۹۵-۹۴ ۹۶-۹۵	ایجاد محدودیت و اختصاص طرح به مناطق محروم	در این سال این طرح با محدودیت‌گذاری مجلس تنها در مورد دانش‌آموزان لازم‌التعلیم به کار رفته است. به گزارش تسنیم، با وجود توضیحات مسئولان آموزش و پرورش به انتقادات نمایندگان مجلس و کارشناسان در رابطه با این طرح اما نمایندگان مجلس بازمی‌تواند از این توضیحات قانع نشدند و در جریان تدوین و بررسی لایحه بودجه سال ۹۴ بندی را تصویب کردند که بر اساس آن واگذاری مدارس دولتی به بخش خصوصی تا پایان برنامه پنجم توسعه متوقف شد ۶. البته نمایندگان مجلس در جریان بررسی بودجه سال ۹۴ بندی را تصویب کردند که بر اساس آن آموزش و پرورش در مناطقی که پوشش تحصیلی کاملی ندارد می‌تواند خرید خدمات آموزشی از بیرون داشته باشد.
۹۶-۹۷ ۹۸-۹۷	تصویب بودجه ویژه در قانون بودجه	در طی ۳ سال اول اجرای طرح وضعیت پرداخت‌ها به مدارس خرید خدمت به دلیل وضعیت بودجه‌ای نامشخص آن با مشکلات زیادی مواجه بوده است. در سال ۹۷ بودجه‌ای مشخص برای طرح در مجلس تصویب می‌شود تا وضعیت پرداخت‌ها را بهتر از گذشته نماید. در این بودجه نیز تأکید بر اجرای طرح در مناطق محروم است. با این حال هنوز هم مشکل بودجه‌ای برای آموزش در این زمینه وجود دارد. برای مثال مدیرکل مراکز و مدارس غیردولتی وزارت آموزش و پرورش در مردادماه ۹۷ تأکید می‌کند «در طرح خرید خدمات سال تحصیلی پیش‌رو باید مؤسسانی وارد شوند که با دریافت ۳۰ درصد هزینه‌های خود تا اسفند ۹۷ و ۷۰ درصد دیگر تا شهریور ۹۸ بتوانند مدرسه را اداره کنند» ۷.
۹۸	رد پیشنهاد دولت برای واگذاری اداره مدارس به بخش خصوصی	رئیس‌جمهور در زمان تحویل بودجه به مجلس مستقیماً به این طرح اشاره کرد و اظهار نظرهای منفی زیادی را برانگیخت. تا بدین جا و بر اساس اطلاعاتی که در دست است ادامه اجرای این طرح با مخالفت مجلس روبرو شده است.

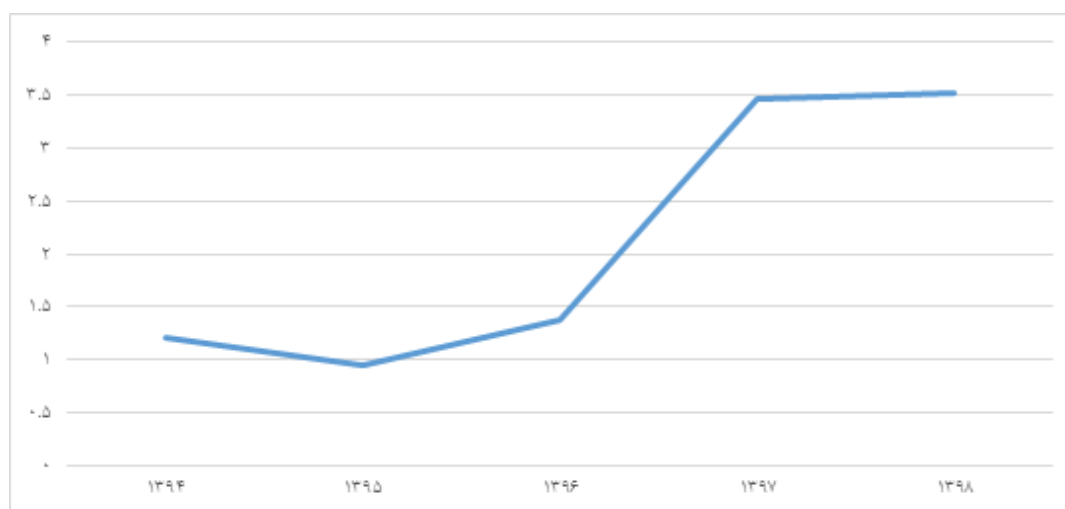
۲. نسبت بودجه اختصاص یافته به خرید خدمات دانش‌آموزی از کل بودجه آموزش و پرورش در طول ۵ سال اجرای طرح / ارقام به میلیون ریال

سال	ابتدایی	متوسطه اول	متوسطه دوم	جمع مبلغ خرید خدمات	بودجه آموزش و پرورش	نسبت خرید خدمات به بودجه
۱۳۹۴	۱۹۰۰۰۰	۲۰۰۰۰۰	۸۵۰۰۰	۴۷۵۰۰۰	۲۵۳۸۹۱۰۸۰	۰/۱۸
۱۳۹۵	۱۹۰۰۰۰	۲۰۰۰۰۰	۸۵۰۰۰	۴۷۵۰۰۰	۳۰۴۰۴۵۴۲۶	۰/۱۵
۱۳۹۶	۲۴۹۹۰۰	۲۷۲۲۵۰	۱۰۷۱۰۰	۶۲۹۲۵۰	۳۳۶۸۴۵۳۹۰	۰/۱۸۲
۱۳۹۷	۱۸۰۰۰۰۰	۶۰۰۰۰۰	۶۰۰۰۰۰	۳۰۰۰۰۰۰	۳۹۴۳۸۲۰۰۰	۰/۷۶
۱۳۹۸	۲۱۸۱۰۰۰	۷۲۴۵۰۰	۷۲۴۵۰۰	۳۶۳۰۰۰۰	۴۹۴۵۸۵۰۰۰	۰/۷۳

۳. نسبت جمعیت دانش‌آموزی تحت پوشش طرح خرید خدمات از کل جمعیت دانش‌آموزی کشور

نسبت دانش‌آموزان تحت پوشش به کل	تعداد کل دانش‌آموزان سه مقطع	جمع تعداد دانش‌آموزان خرید خدمات	تعداد کل دانش‌آموزان متوسطه دوم نظری	تعداد دانش‌آموزان خرید خدمات متوسطه دوم نظری	تعداد کل دانش‌آموزان متوسطه اول	تعداد دانش‌آموزان خرید خدمات متوسطه اول	تعداد کل دانش‌آموزان ابتدایی	تعداد دانش‌آموزان خرید خدمات ابتدایی	سال
۱/۲۱۵	۹۸۷۵۵۰۰	۱۲۰۰۰۰	۱۲۴۹۶۰۰	۲۰۰۰۰	۲۳۸۲۷۰۰	۵۰۰۰۰	۶۲۴۳۲۰۰	۵۰۰۰۰	۱۳۹۴
۰/۹۷۴	۱۲۳۲۵۵۷۸	۱۲۰۰۰۰	۱۵۶۴۵۷۰	۲۰۰۰۰	۳۱۱۲۲۴۳	۵۰۰۰۰	۷۶۴۸۷۶۵	۵۰۰۰۰	۱۳۹۵
۱/۳۷۳	۹,۲۴۹,۴۶۵	۱۲۷۰۰۰	۱,۰۴۰,۹۳۲	۲۱۰۰۰	۲,۲۹۵,۵۷۵	۵۵۰۰۰	۵,۹۱۲,۹۵۸	۵۱۰۰۰	۱۳۹۶
۳/۴۵۶	۱۰,۱۲۶,۸۹۹	۳۵۰۰۰۰	۱,۰۸۰,۷۵۲	۷۰۰۰۰	۲,۷۸۳,۲۳۰	۷۰۰۰۰	۶,۲۶۲,۹۱۷	۲۱۰۰۰۰	۱۳۹۷
۳/۵۱۱	۱۰,۵۱۷,۹۴۲	۳۶۹۲۷۶	۱,۱۳۶,۸۸۹	۷۳۸۵۵	۲,۷۰۳,۶۶۸	۷۳۸۵۵	۶,۶۷۷,۳۸۵	۲۲۱۵۶۶	۱۳۹۸

نسبت جمعیت دانش‌آموزان خرید خدمات به کل جمعیت دانش‌آموزی



۴. تعداد و ساعت زمان معلمین خرید خدمات

آمار و اطلاعات دقیقی در رابطه با تعداد معلمین خرید خدمات وجود ندارد. با این حال، الهیار ترکمن که مسئول مستقیم اجرای این طرح در وزارت آموزش و پرورش است در مصاحبه چنین اعلام کرد: «در سال ۱۳۹۶، حدود ۴۰ هزار نیرو و در سال ۱۳۹۷ برای حدود ۵۵ هزار نیرو مجوز گرفته ایم».

اگر مبنای سخنان ایشان قرار دهیم، بنابراین نسبت نیروهای خرید خدمات به کل نیروی انسانی آموزش و پرورش تقریباً بین ۵ تا ۶ درصد از نیروی انسانی آموزش و پرورش از طریق خرید خدمات آموزشی تأمین شده است.

ایشان در ادامه در رابطه با ساعت زمان نیروهای خرید خدمات عنوان می‌کند که کمتر از ۲۰۰ هزار ساعت به خرید خدمات اختصاص یافته است:

ما در طول سال ۲ میلیون ساعت حق التدریس انجام می‌دهیم یعنی نیروهای رسمی را که می‌چنینم ۲ میلیون ساعت کم می‌آوریم و از این دو میلیون ساعت یک میلیون و سیصد هزار تایش را همین معلمان رسمی پیمانی موجود انجام می‌دهند. یعنی همین نیروهایی که استخدام وزارت آموزش و پرورش هستند به عنوان اضافه کاری یا کار دوم آن‌ها ۷۰۰ هزار ساعت می‌ماند که کمتر از ۲۰۰ هزار ساعت را خرید خدمات انجام می‌دهد و مابقی حق التدریسی‌ها هستند به استناد قانون مجلس ما اینها را به کار گرفتیم یعنی باز قانونی و در سیستم دولتی انجام می‌شود. پس بحث خصوصی سازی اصلاً مطرح نیست.

۵. قوانین و مقررات پشتیبان

در رابطه با طرح‌های خرید خدمات آموزشی قوانینی وجود دارند که مستقیم و یا غیرمستقیم پشتیبان هستند.



ذی نفعان و نظرات آن‌ها

فرصت‌ها و تهدیدهای خرید خدمات آموزشی

فرصت‌ها از نظر موافقان	تهدیدها
<p>حل کمبود نیرو در مناطق محروم</p> <p>فعال کردن مدارس غیردولتی در مناطق حاشیه‌ای</p> <p>جذب نیروهای با انگیزه بومی</p> <p>بدون دریافت شهریه از مردم</p> <p>این امر موجب کیفیت بخشی به آموزش و پرورش خواهد شد.</p> <p>استفاده از ظرفیت خالی مدارس غیردولتی در راستای سیاست توسعه مشارکت مدارس چند پایه‌ای یک پایه و مدارس دوشیفته، تک شیفته شدند.</p> <p>۳۰۰۰ بازمانده از تحصیل به چرخه آموزش بازگشتند.</p>	<p>تعارض با اصل ۳۰ قانون اساسی درباره حاکمیتی بودن آ.پ.</p> <p>نگاه اقتصادی دولت به آموزش و پرورش</p> <p>استثمار معلمان حاضر در طرح</p> <p>طبقاتی شدن آموزش و پرورش است.</p> <p>تبدیل مدارس به بنگاه‌های اقتصادی است</p> <p>استخدام نیروهای بدون تجربه</p> <p>روشن نبودن سازوکار واگذاری مدارس دولتی به مؤسسان بخش خصوصی و فسادزا بودن</p> <p>نگرانی از پولی شدن این مدارس بعد از گذشت چند سال از واگذاری به بخش خصوصی</p>

نمودار ذی نفعان



ارزیابی و تحلیل

با توجه به نقدها و بررسی‌هایی که درباره مدارس چارتر در آمریکا مرور کردیم و به خصوص با عطف توجه به ارزیابی صورت گرفته از این مدارس در سال ۲۰۱۳، به نظر می‌رسد که پیاده نمودن چنین طرحی در آمریکا آنگونه که مورد ادعای طرفداران انتخاب در آموزش و پرورش است ثمر آموزشی خاصی در پی نداشته است. هر چند بر اساس این طرح والدین این امکان را دارند که میان انواع شیوه‌های آموزشی دست به انتخاب بزنند، لیکن مقایسه این مدارس با مدارس دولتی در آزمون‌های استاندارد نشان می‌دهد که تفاوت خاصی میان این مدارس با مدارس دولتی وجود ندارد. برای مثال همانگونه که قبلاً مرور کردیم در اکثر شاخص‌های مربوط به زبان آموزی، ریاضی و علوم این مدارس در بهترین حالت اختلاف ۱ یا ۲ درصدی با مدارس دولتی دارند. بدین ترتیب شاید بتوان اجمالا چنین نتیجه‌گیری نمود که گسترش چنین مدرسی با توجه به آسیب‌هایشان در حوزه تفکیک نژادی، استثمار معلمان، یک سویه شدن آموزش‌ها برای کسب نتیجه در آزمون‌های استاندارد و سایر مشکلاتی که ذکر آن رفت، سیاستی غیر قابل قبول است. شاید روند کند گسترش این مدارس در

آمریکا خود نشانی برای این ایده باشد چرا که پیاده کنندگان آن از عواقب این اقدام مطمئن نیستند. تمام ملاحظاتی که در بالا درباره مدارس چارتری آمریکا بیان شد درباره اجرای طرح‌های مشابه در ایران نیز وجود داد. با این حال با توجه به وضعیت خاص کشور ما در اجرای طرح خرید خدمت آموزشی، باید تفاوت‌های اجرای آن نیز مورد توجه قرار گیرد:

- در ایران با وجود قانون خرید خدمت معلمان، اجرای خرید خدمات آموزشی به استثمار نیروی کار در همه جای کشور دامن خواهد زد و ضمن آن نیروهای کم‌تجربه و کم‌مهارت جای معلمان متخصص را خواهند گرفت. همانطور که در جداول بالا ملاحظه کردیم بسیاری از مخالفان این طرح، این مسئله را به عنوان معضلی اساسی مورد توجه قرار داده‌اند.
- اینکه بخواهیم این را جایگزین کنیم در فاصله ای دو نوع معلم خواهیم داشت؛ یک نوع معلمی که با ۱ میلیون و صد هزار تومان می‌خواهد کار کند و یک نوع معلمی که می‌خواهد با ۳ تا ۴ میلیون تومان می‌خواهد کار کند. و این خود یک بحرانی را در آموزش پرورش ایجاد خواهد کرد.

- نبود شفافیت مالی کافی در ایران و نبود سیستم ارزیابی مؤثر باعث خواهد شد گزارشات درباره کیفیت این مدارس به امری فرمالیته تبدیل شود. و رانت در ارائه مجوز و... تبدیل به مهمترین عامل تقسیم سرمایه‌ها شود.

- طرح مدارس چارتر در آمریکا در کشوری اجرا می‌شود که بالاترین سرانه آموزشی در جهان را دارد. بنابراین منابع هر چند از فیلتر شرکت‌های خصوصی رد شود، در نهایت در بدترین حالت ۸۰ درصد از آن مستقیماً صرف آموزش شده و باز هم این سرانه بالا خواهد بود. اما در ایران با سرانه محدود آموزشی آنچه قرار است اتفاق افتد کم کردن دو سوم از هزینه‌های دولت به ازای هر دانش‌آموز است. تفاوت آنچه مدنظر سیاست‌گذاران در ایران است را باید در گفته‌های اخیر رییس‌جمهور در مجلس در زمان تقدیم لایحه بودجه ۹۸ جستجو کرد. دولت انتظار دارد با این طرح هزینه‌های خود را کاهش دهد بدون آنکه به عواقب اجرای طرح توجه داشته باشد. بنابراین تفاوت ظریفی که میان ذی نفعان طرح در دو کشور وجود دارد آن است که در ایران صرفاً بزرگ اقتصادی از چارتر شدن رانه شرکت‌های آموزشی بلکه دولت می‌برد. زرافشان معاون سابق وزیر آموزش و پرورش به گونه‌ای دیگر به همین نکته اشاره می‌کند:

- نکته‌ای که باید مقداری از آن پرهیز و مراقبت کرد این است که آیا ما خرید خدمات را مانند چارتر اسکول به عنوان یک برنامه بلندمدت و همه جانبه می‌بینیم؟ در چارتر اسکول‌ها تمام منابع را دولت تعیین می‌کند ولی دولت مدرسه را واگذار نمی‌کند بلکه با مدرسه قرارداد می‌بندد. می‌گوید من این مقدار به تو منابع می‌دهم و انتظار دارم پایان سال از این عملکرد به این عملکرد بررسی. در واقع یک نوع تعریف پروژه است برای ارتقای کیفیت. اینها راه‌حل‌هایی است که آموزش و پرورش آمریکا برای خروج از بحران ۶۰ ساله که دارد با آن دست و پنجه نرم می‌کند، راه‌های مختلفی را تجربه کرده و یکی از اینها چارتر اسکول‌هاست.

- این فعال عرصه تعلیم و تربیت در همین باره به این نکته مهم اشاره می‌کند که متأسفانه دولت در ایران صرفاً نگاه اقتصادی به این مدارس دارد و از سخنان رییس‌جمهور در مجلس شاهد می‌آورد:

- نباید قیمت تمام شده خرید خدمات موجب این شود که دولتمردان و سوسه شوند که این را جایگزین تعلیم و تربیت عادی و رسمی کنند. الان علت اینکه در همین ایام دولت بودجه اش را به مجلس داد و در مجلس این همه سرو صد اشد، نکته‌ای است که آقای روحانی راجع به خرید خدمات گفت. گفتند سالانه باید ۱۰ درصد خرید خدمات انجام شود و در بودجه هم این ذکر شده است. و علتش را هم گفتند برای اینکه ارزان‌تر تمام می‌شود. همه به خاطر همین حرف دوم به ایشان اعتراض کردند.

- قانونی مشخص درباره مدارس خرید خدمت در ایران وضع نشده است؛ سوا از قضاوت‌مان درباره موضوع واگذاری آموزش به بخش خصوصی، آنچه اهمیت اداری و حقوقی دارد، قانون مندی یک تصمیم و حرکت است. در چندسالی که مدارس خرید خدمت در ایران مشغول فعالیت شده‌اند، قانون مدون و حساب شده‌ای برای فعالیت آن‌ها وجود نداشته است. صرفاً آیین‌نامه‌های داخلی آموزش و پرورش و بندهایی از قوانین بودجه سالانه در صدور مجوز خرید خدمت در این باره وجود

داشته است و هیچ کدام از این اسناد حکایت از تفکرو پژوهش عمیق در این باره ندارد. این خود نشان دهنده ضعف فکری پیش برندگان این طرح است.

● در مورد ایران دولت بزرگترین سود را عاید خواهد شد چرا که به ازای هر دانش‌آموز، یک سوم از هزینه‌های معمول را خواهد پرداخت. اما در آمریکا صرفه جویی این طرح برای دولت بسیار کمتر از ایران است و سود بیشتر نصیب شرکت‌های خصوصی آموزشی می‌شود.

● در ایران صرفاً مؤسسان مدارس غیرانتفاعی می‌توانند چنین مدرسی را در اختیار گیرند اما در قوانین مربوط به آمریکا، بنا بر قوانین هر ایالت واگذاری می‌تواند به گروه‌های متنوع‌تری انجام گیرد.

● در ایالات متحده این طرح به صورت تدریجی در حال رشد هستند و فشار و عجله‌ای برای تبدیل مدارس دولتی به چارتر وجود ندارد. اما این فرآیند در ایران به صورت ضربتی و به خاطر عجله دولت قرار بود سریعاً عملی گردد.

● در آمریکا بیش از آنکه بر واگذاری مدارس دولتی تأکید شود، تأسیس مدارس جدید در دستور کار قرار گرفته است به طوری که دو سوم مدارس چارتری، نو بنیاد هستند و تنها درصد کمی از آن‌ها حاصل دگردیسی مدارس دولتی‌اند (شاید این رخداد به خاطر تأکید بر انتخاب مدرسه باشد).

جمع بندی

خرید خدمات آموزشی در هر کجا که اجرا گردد در کنار مزایایی که می‌تواند داشته باشد مضراتی دارد که اجرای آن را با تردیدهای بسیار مواجه می‌کند. در جدول زیر به طور خلاصه مشکلات و مضرات اجرای طرح خرید خدمات بر مبنای مباحث قبلی به طور اجمالی بیان شده است.

مشکلات اجرای طرح خرید خدمات آموزشی

نقدها	دلایل
از منظر اقتصادی	استثمار معلمان سرازیر نمودن بودجه دولت به سوی شرکت‌های خصوصی تفکیک طبقاتی در مدارس
از منظر تربیتی	کالایی شدن آموزش در روند رقابت میان مدارس کمرنگ شدن نقش معلم و روابط انسانی در آموزش خدشه دار نمودن شأن معلمی و تربیت در جامعه دشواری نظارت بر فعالیت این مدارس غریب‌ان دانش‌آموزان مستعدتر
وضعیت خاص ایران	نبود قانون مشخص برای این اقدام خطیرو اجرای زیر پوستی آن از طریق لویح بودجه و ابلاغیه‌های وزارتخانه‌ای تلاش دولت برای کاستن از هزینه‌های آموزش و پرورش از طریق آن به کارگیری معلمان بی تجربه فساد خیز بودن روند واگذاری مدارس به مؤسسان نگرانی از پولی شدن مدارس در آینده

پس از این مرور و مقایسه می‌توان از زوایای مختلف تحلیل‌هایی را درباره طرح‌های خرید خدمات در ایران ارائه داد:

۱. بر اساس گزارش ملی آمریکا ارائه شده در سال ۲۰۰۴ بیش از ۷۵ درصد مدارس چارتر بنیاد هستند، ۱۶ درصد حاصل تبدیل مدارس دولتی‌اند، و ۷ درصد نیز مدارس خصوصی تغییر شکل یافته‌اند. بنابراین عموم این مدارس قرار نبوده است که جای مدارس دولتی را مستقیماً بگیرند، بلکه شکلی بدیل از آموزش عمومی‌اند که در کنار مدارس دولتی سنتی و مدارس خصوصی قرار می‌گیرند و مردم میان آن‌ها دست به انتخاب می‌زنند. در ایران نیز طرح‌کنندگان این مدارس یکی از دلایل اصلی خود را تمرکززدایی از آموزش و پرورش و رقابتی کردن آن می‌دانند. رقابت زمانی به وجود می‌آید که تعداد مدارس بیش از تقاضا باشد. آنگونه که طرح خرید خدمت در ایران اجرا می‌گردد قرار است مدارس دولتی در اختیار

بخش خصوصی قرار گیرند و عملاً ظرفیت جدیدی در کلاس و صندلی‌های درسی ایجاد نمی‌شود. در نتیجه این مدارس وارد رقابت با جایی نمی‌شوند و مردم نیز تقریباً حق انتخابی نخواهند داشت چرا که عمده آن‌ها مجبورند فرزندان خود را به نزدیک‌ترین مدرسه به محل زندگی یا کار خود بفرستند. اگر رقابت یا حق انتخابی نیز باشد در شهرهای بزرگتر به شکل محدود رخ خواهد داد ولی در این حالت نیز به مرور برخی از مدارس با کیفیت‌تر با گزینش دانش‌آموزان مستعدتر عملاً نام و اعتباری برای خود کسب کرده و به مرور زمان با جذب دانش‌آموزان مستعد دلیلی برای تلاش بیشتر برای کیفیت آموزش نخواهند دید و توانایی‌های دانش‌آموزان را اسباب برتری در بازار آموزش خواهند نمود. به هر جهت آنچه متعاقب سپرده شدن مدارس اتفاق خواهد افتاد در بهترین حالت ایجاد رقابت میان مدارس مختلف برای جذب دانش‌آموزان مستعدتر خواهد بود و نه رقابت برای بهبود کیفیت آموزش.

۲. طرح خرید خدمات در ایران به هیچ عنوان در راستای گسترش انتخاب آموزشی شکل نگرفته است بلکه هدف اصلی طراحان آن کاهش هزینه‌های آموزش و پرورش و البته سهولت ارائه خدمات آموزشی در مناطق محروم بوده است. از خلال اسناد و گفته‌های مسئولان این نهاد می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که این طرح توسط اقتصاددانان برای آموزش و پرورش ایران ارائه شده است. با این حال حاصل کار این اقتصاددانان طرحی است که به طور مقطعی بخشی از مشکلات پوشش تحصیلی را در مناطق محروم پوشش خواهد داد ولی در بلندمدت نخواهد توانست مشکل را حل کند و در عوض باری از معلمان ناخرسند و کم‌مهارت را به نظام آموزش و پرورش وارد می‌کند.

۳. هر چند اینگونه بیان می‌شود که این طرح صرفاً در مناطق محروم اجرا خواهد شد، حرف‌های متناقضی از طرف دولت در این باره شنیده می‌شود. در یک مورد بسیار عجیب در بند «ب» تبصره ۲۱ قانون بودجه ۹۸ آمده است: دولت مکلف است از ابتدای سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ سالانه ۱۰ درصد از دانش‌آموزان تحت پوشش وزارت آموزش و پرورش را به صورت خرید خدمات از بخش غیردولتی واجد شرایط و ذی صلاح و به صورت آموزش رایگان (علاوه بر تعداد دانش‌آموزان مشمول فعلی) اداره کند.

این بند نشان‌دهنده آن است که دولت قصد دارد برای کاهش هزینه‌ها به مرور آموزش و پرورش را درگیر در موجی از خصوصی‌سازی نماید. هر چند نمایندگان مجلس به احتمال زیاد این بند را از قانون بودجه حذف خواهند نمود، این رخداد نشان می‌دهد که میل زیادی در نهادهای دولتی برای واگذاری مدارس دولتی به بخش خصوصی وجود دارد. اگر این طرح را با طرح مدارس چارتر در آمریکا مقایسه کنیم خواهیم دید که چگونه نابخردی در تصمیم‌گیری‌های آموزش و پرورش موج می‌زند. در کشور آمریکا که مهد ایده‌های نئولیبرال خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش است، بعد از ۲۵ سال تنها ۵ درصد از مدارس چارتری‌اند. این نشان‌دهنده عدم تمایل دولت آن کشور برای اجرای دفعی این سیاست و بدون در نظر گرفتن پیامدهای آن است. طرح این درصد در بودجه سالانه و تبیین خط‌مشی کلی برای آموزش و پرورش کشور در قالب قانونی یک ساله نشان از شتاب‌زدگی طراحان اقتصادی این طرح در دوران بد اقتصادی دارد و نشان می‌دهد که پیشنهاد فراگیر کردن این مدارس در کشور و برنامه ریزی برای ادامه آن در بلندمدت صرفاً منافع اقتصادی کوتاه مدت را مدنظر قرار داده است.

نتیجه‌گیری

سیاست خرید خدمات از مدارس غیردولتی در ایران، که با اجرای طرح‌های واگذاری مدارس دولتی به مدارس غیردولتی از سال ۹۳ وارد فاز جدیدی شده است، هر چند در هدف‌گذاری‌اش، تنوع در شیوه‌های آموزش و افزایش کیفیت مدارس و مشارکت بیشتر مردم را مدنظر دارد لیکن با توجه به شیوه عمل بازاری آن عملاً نخواهد توانست چنین هدفی را جامه عمل بپوشاند. عمل و کنش تربیتی امری مکانیکی و بوروکراتیک نیست و بر خلاف دیگر حوزه‌های مدیریتی، دستورالعمل‌های سیاست‌گذاران بالا دست مهم‌ترین شاخص برای موفقیت آن نیست. نظام آموزش و پرورش نهادی است که نقطه پایان سنجش عملکرد آن، نتایج دانش‌آموزان در آزمون‌ها نیست بلکه

روابط خانوادگی به نام معلمان دانش‌آموزان در خانه‌ای به نام مدرسه است که در آن باید به‌عنوان نتیجه مورد ارزیابی قرار گیرد. با این وصف رقابت معلمان و مدارس در محیطی با مشخصه‌های بازار و تحت تأثیر فرهنگ تبلیغات رسانه‌ای و مصرف، باعث کالایی شدن آموزش و پرورش خواهد شد.

باری، نکته پایانی و درخور یادآوری اینکه سیاست خصوصی سازی، در بهسازی آموزش و پرورش یک بیراهه است، یعنی انجام بگیرد یا نگیرد چندان تفاوتی در بهسازی آموزش ندارد و اگر از همه پیامدهای منفی آن بگذریم - برای نمونه اینکه برابر برخی پژوهش‌ها و گزارش‌های جهانی، به تبعیض جنسیتی در آموزش دامن می‌زند، به فرایند پرورش همه جانبه توانمندی‌های دانش‌آموز آسیب می‌رساند، جایگاه آموزگار را به یک تکنسین آموزشی فرو می‌کاهد و ... - نمی‌تواند آن‌چنان بهبودی در آموزش و پرورش و کیفی سازی آن پدید آورد. درستی این سخن را تجربه‌های جهانی بسیاری تأیید می‌کنند.

در ایران دغدغه‌مندان تعلیم و تربیت یکی از مشکلات آموزش و پرورش در ایران را تمرکزگرایی و متعاقب آن سیطره ایدئولوژیک بی‌سابقه دولت بر آن می‌دانند. در این میان آنچه با توجه به محدودیت‌های قانونی در کشور به ذهن آن‌ها می‌رسد، خارج کردن مدارس از رکود دولتی بودن و ایدئولوژیک بودن است. هر چند تلاش سیاست‌گذاران برای حل معضل تمرکزگرایی در کشوری مانند ایران بسیار لازم است، اما باید دانست که تنها راه تمرکززدایی، خصوصی سازی نیست. خصوصی سازی به سبک خرید خدمات آموزشی ممکن است سرابی باشد که در نابودی آموزش عمومی را در پی داشته باشد.

پیشنهاد

با توجه به مطالعات انجام شده طرح خرید خدمات در ایران سه منطبق اصلی برای پیشبرد دارد.

الف. کاستن از بار مالی دولت با اجرای گسترده طرح در کل کشور

ب. تمرکززدایی از آموزش و پرورش و واگذاری اختیاراتی به شوراها و مدیران مدارس.

پ. حل مسائل آموزشی مناطق محروم از جمله، کمبود معلم بومی، کلاس‌های چند پایه، عدم پوشش تحصیلی و غیره.

در مقابل هر یک از این منطبق‌ها، استدلال‌هایی وجود دارد که می‌تواند سیاست‌گذاران آموزش و پرورش را نسبت به تصمیماتشان در سال‌های اخیر برای اجاره مدارس دولتی و خرید خدمات آموزشی از بخش خصوصی مردد سازد. تلاش ما در این پژوهش تاکنون محاسبه هزینه فایده این طرح‌ها برای آموزش و پرورش کشور بود. حال در بخش پایانی این مقاله استدلال خواهیم نمود که اهداف اجرای این طرح چقدر قابل قبول اند و چه راه‌های متفاوتی برای نیل به آن‌ها قابل ترسیم است.

۱. با توجه به استدلال‌ها و مقایسه‌هایی که انجام شد این امر بدیهی به نظر می‌رسد که کاستن بار مالی دولت در آموزش و پرورش به هیچ عنوان راه منطقی و استدلال قابل قبولی برای پیشبرد این طرح نیست. متأسفانه به‌رغم مخالفت‌ها این ایده همچنان در بدنه مدیریتی وزارتخانه آموزش و پرورش مقبولیت بسیار دارد و نیاز است تا روشنگری بیشتری در این باره در سطوح مختلف انجام شود تا مبادا به مرور طرفداران آن، ایده‌های اقتصادزده خود را به واقعیت تبدیل کنند. در حال حاضر مقایسه بودجه آموزش و پرورش با کل بودجه عمومی کشور و تولید ناخالص داخلی نشان می‌دهد که بودجه آموزش و پرورش در وضعیت مناسبی قرار ندارد.

۲. تمرکززدایی از آموزش و پرورش ایران از راه‌های گوناگونی دارد که لزوماً از مسیر واگذاری مدرسه و خرید خدمات نمی‌گذرد. برای مثال قانون شوراها و آموزش و پرورش که در سال ۱۳۷۲ تصویب شده است بستر مناسبی را برای مشارکت‌های استانی، منطقه‌ای و محلی در آموزش و پرورش فراهم می‌کند. متأسفانه این شوراها هم اکنون صرفاً کارکرد اقتصادی دارند و از ظرفیت آن‌ها برای تمرکززدایی از مدیریت مدارس و محتواهای درسی استفاده نشده است. همچنین انجمن اولیاء و مربیان نهادی است که هر کجا به درستی توسط مدیران مدارس به مشارکت گرفته شده است توانسته است تأثیرگذار باشد و در صورت جهت‌دهی مناسب نقش مشارکتی بهتری در اداره مدارس می‌تواند بر عهده گیرد. این موارد نشان می‌دهد که آموزش و پرورش با استفاده از مدیران کارآمد و غیر سیاسی در مدارس و ادارات خود و با حمایت مالی بهتر

می‌تواند از خود تمرکززدایی کند بدون آنکه در ورطه‌ای ناشناخته و مشکوک به نام خرید خدمات آموزشی قدم بگذارد. ۳. برای حل مشکلات مناطق محروم به جای آن که حمایت از مدارس غیردولتی و اجرای طرح خرید خدمات راه حل ماجرایی معرفی شود، باید نگاه بلندمدت‌تری را جایگزین نمود. به نظر می‌رسد راه حل کمبودها در مناطق محروم جذب تدریجی معلمان با انگیزه و توانمند این طرح در این مناطق است. هر چند این ممکن است بار مالی برای آموزش و پرورش ایجاد نماید لیکن با چانه‌زنی و برنامه‌ریزی و ارائه طرح‌های بلندمدت به دولت می‌توان توجیه کاملی برای آن پیدا نمود. برای مثال اگر قرار باشد ۱۰۰۰۰ نیروی جدید در مناطق گفته شده جذب آموزش و پرورش شوند، بار مالی آن‌ها برای آموزش و پرورش سالانه حدود ۲۰۰ میلیارد تومان خواهد بود که حدود یک صدم بودجه آموزش و پرورش است. این در حالی است که دولت در دو سال گذشته برای اجرای طرح خرید خدمات ۲۰۰ میلیارد تومان در بودجه کشور هزینه در نظر گرفته است. فانی وزیر سابق آموزش و پرورش در همین باره طرحی استخدام بوم از بوم را بیان کرده است: سیاستی که من در نیروی انسانی مطرح کردم «از بوم برای بوم» بود که خیلی حرف بزرگی بود... من پیشنهاد دادم کشور به بوم‌هایی تقسیم شود. ممکن است یک بوم دو شهرستان یا نیمی از شهرستان باشد. در نتیجه از این بوم برای همین بوم نیرو گرفته شود. نقل و انتقالات آموزش و پرورش یکی از بدبختی‌های آموزش و پرورش است. از بوم برای بوم، این فشار را در دراز مدت کاهش می‌دهد.

از این بحث می‌توان نتیجه گرفت که اگر مسئولان آموزش و پرورش و برنامه‌ریزان اقتصادی کشور بخواهند رؤیای خصوصی‌سازی را از سر بیرون کنند، رسیدگی منطقی و اصولی به مناطق محروم با داشتن برنامه‌ریزی ممکن خواهد شد. اما اگر همان‌گونه که در بودجه ۹۸ آمده است، صرفاً قصد واگذاری آموزش و پرورش عمومی به خاطر هزینه‌های آن را دارند، مسلماً راهی بهتر از خرید خدمات پیدا نخواهند کرد.

فصل چهار:

تحلیلی بر سیاست واگذاری
املاک در آموزش و پرورش



مبنای نظری و پیشینه

اموال عمومی که در اختیار دولت‌ها قرار دارند، به‌عنوان ثروت و همچنین منابعی برای تولید ثروت موضوعی هستند که در دهه‌های اخیر مورد توجه اقتصاددانان و سیاست‌گذاران قرار گرفته است. اقتصاددانانی چون دترو و فولستر معتقد هستند که دولت‌ها برای بهره‌برداری بهینه از این ثروت‌های پنهان و خاموش باید برنامه‌ای مشخص و فراگیر داشته باشند. این اقتصاددانان معتقدند که اولین قدم در راستای این بهره‌وری بهینه ثبت دقیق مشخصات و تعیین ارزش این اموال و گام دوم سپردن اداره این اموال به یک نهاد عمومی مستقل است (دترو و فولستر ۱۳۹۶). آن‌ها معتقدند مسئله‌ای که چند دهه است با عنوان نزاع خصوصی‌سازی و ملی‌سازی در جهان در گرفته است باید به نفع مدیریت بهینه اموال عمومی حل و فصل شود. این دو نظریه‌پرداز در کتاب تحسین‌شده‌شان «ثروت ملل» با اشاره به مشکلاتی همچون عدم بهره‌وری، سرمایه‌داری رفاقتی، و رقابت ناسالم با بخش خصوصی در مدیریت دولتی شرکت‌ها و اموال، به مزایایی اشاره می‌کنند که در تجارب مختلف جهانی از مدیریت بهینه دارایی‌های عمومی وجود داشته است. پیشنهاد آن‌ها در همین رابطه ایجاد «صندوق ثروت ملی» که بتواند مستقل از دخالت دولت‌ها و با مقررات‌گذاری‌های شفاف به مدیریت با کیفیت دارایی‌های دولتی بپردازد. آن‌ها قدم اول در این راه را اقدام برای شفاف‌کردن این دارایی‌ها می‌دانند و گام بعدی را سپردن اداره دارایی‌های دولتی به یک نهاد عمومی عدم وابسته به دولت به نام «صندوق ثروت ملی». البته وظیفه این صندوق مدیریت و واگذاری اموال دولتی به بخش خصوصی نیست بلکه مجموع اقداماتی است که موجب نظارت دقیق بر بهره‌وری از دارایی‌های عمومی می‌شود و امکان واگذاری اموال یکی از ابزارها در دست این نهاد است (دترو و فولستر ۱۳۹۶، ۲۱۰-۲۲۰).

سوا از موانع فنی پیش روی اجرای این طرح، نگاه برسازنده این ایده نگاهی قابل قبول است چرا که با در نظر گرفتن واقعیت‌های اقتصادی در کشورهای مختلف، پیشنهاداتی را ارائه می‌دهد که به دور از دعوای ایدئولوژیک به دنبال شفافیت و بهره‌مندی عمومی از دارایی‌ها در بستری قانونی و فسادستیز است. در کشور ما نیز نزدیک به یک دهه است که تلاش‌هایی برای ثبت مشخصات دارایی‌های بخش دولتی شروع شده است. با این حال چند سالی است که به نظر می‌رسد با توجه به فشارهای اقتصادی و کسری بودجه دولت، تمرکز قانون‌گذاران بیش از آنکه بر شفافیت بخشی و نهادمند کردن مدیریت اموال دولتی باشد، بر تعجیل برای واگذاری این اموال است. یکی از سازمان‌های دولتی که به دلیل گسترده بودن خدماتش بیشترین اموال را در اختیار دارد، آموزش و پرورش است و از این رو در سال‌های اخیر موجهی برای واگذاری اموال آن به وجود آمده است. هر چند بر اساس مقدمه‌ای که پیش از این رفت، واگذاری (فروش یا اجاره) لزوماً امری مذموم نیست، لیکن واگذاری‌های گسترده مدارس و دیگر املاک آموزش و پرورش در شرایطی که بیش از نیمی از مدارس کشور ما از استحکام لازم برخوردار نیستند و اینکه موج جدید افزایش جمعیت دانش‌آموزی تا سال ۱۴۱۰ ادامه خواهد داشت، موضوعی در خور توجه در زمینه کیفیت و عدالت آموزشی است. در ادامه خواهیم کوشید ابعاد قانونی و اجرایی این واگذاری‌ها در آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار دهیم.

پیشینه قانونی واگذاری املاک آموزش و پرورش در ایران

به لحاظ قانونی فروش و استجاره اموال غیردولتی در ایران بنا به موادی از قانون محاسبات عمومی کشور (مصوب ۱۳۶۵) با نظارت بالاترین مقام اجرایی در کشور یا استان امکان‌پذیر است. با این حال تا سال ۱۳۸۰ قانونی برای ثبت و جمع‌آوری اطلاعات اموال غیرمنقول عمومی وجود نداشت و در این سال با تصویب «قانون تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت» وزارت اقتصاد مکلف گردید تا این اماکن را ثبت و بانک اطلاعاتی جامعی از این اموال تهیه نماید. آنچه امروز با عنوان فروش و اجاره املاک آموزش و پرورش مطرح است به طور خاص با تصویب ماده ۱۴ قانون «تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت» قانونی گردید و پس از آن در قوانین ۵ ساله توسعه و همچنین قوانین سالانه بودجه کشور موادی بدان اختصاص داده شد. قوانین و مقررات مربوط به فروش و اجاره املاک آموزش و پرورش را به طور کلی می‌توان به دو دسته تقسیم کرد.

۱. قوانینی که امکان واگذاری مدارس و اماکن آموزشی را بدون تغییر کاربری فراهم کرده‌اند. (مثلاً قانون تأسیس مدارس غیردولتی)

۲. قوانین و مقرراتی که امکان تغییر کاربری را در عین واگذاری مدنظر داشته‌اند.

در ماده ۱۲ «قانون تأسیس مدارس غیردولتی» قید شده است که آموزش و پرورش می‌تواند اماکن مازاد خود را به صورت اجاره یا فروش به مدارس غیردولتی واگذار کند و بر اساس همین قانون آیین‌نامه‌ای توسط دولت برای این منظور در سال ۱۳۸۹ به تصویب رسیده است. بر اساس قانون اول‌آیین واگذاری برای کاربری‌های آموزشی امکان پذیر است و در ثانی هیچ واگذاری ملکی نباید دسترسی محلی به مدارس دولتی را با مشکل روبرو نماید. اما از سال ۱۳۹۲ و در جریان تصویب لایحه بودجه، بندی در قوانین سالانه گنجانده شده است که اجازه می‌دهد آموزش و پرورش پس از تغییر کاربری املاک مازاد خود را واگذار نماید. این قوانین به پشتیبانی برنامه‌های ۵ ساله توسعه بستری را برای واگذاری املاک آموزش و پرورش فراهم کرده‌اند به طوری که این اموال به راحتی می‌توانند تغییر کاربری داده و عواید آن به هزینه‌های جاری آموزش و پرورش اختصاص می‌یابد.

قانون	متن قانون	توضیحات
قانون محاسبات عمومی کشور (۱۳۶۵)	ماده ۷۹: در مورد خرید یا استجاره اموال غیرمنقول که به تشخیص و مسئولیت وزیر و یا بالاترین مقام دستگاه اجرایی در مرکز و یا استان و یا مقامات مجاز از طرف آن‌ها با کسب نظر کارشناس رسمی دادگستری و یا کارشناس خبره و متعهد رشته مربوطه انجام خواهد شد. ماده ۱۱۵- فروش اموال غیرمنقول وزارتخانه‌ها و مؤسسات دولتی که مازاد بر نیاز تشخیص داده می‌شود به استثناء اموال غیرمنقول مشروحه زیر: ۱. اموال غیرمنقولی که از نفایس ملی باشد. ۲. تأسیسات و استحکامات نظامی و کارخانجات اسلحه و مهمات سازی. ۳. آثار و بناهای تاریخی. ۴. اموال غیرمنقول که در رابطه با مصالح و منافع ملی در تصرف دولت باشد که فروش آن‌ها ممنوع می‌باشد بنا به پیشنهاد وزیر مربوط با تصویب هیأت وزیران و با رعایت سایر مقررات مربوط مجاز می‌باشد و جوه حاصل از فروش این قبیل اموال باید به حساب درآمد عمومی کشور واریز شود. ماده ۱۲- وزارتخانه‌ها و مؤسسات دولتی می‌توانند پس از تصویب هیأت وزیران حق استفاده از اموال غیرمنقول دولتی مازاد بر احتیاج خود را به طور موقت به مؤسسات و نهاد‌های عمومی غیردولتی واگذار نماید. در این صورت مؤسسات و نهاد‌های عمومی غیردولتی انتقال گیرنده بدون این که حق تصرف مالکانه داشته باشند مسئول حفظ و حراست اموال مذکور بوده و باید پس از رفع نیاز عین مال را به وزارتخانه یا مؤسسه دولتی ذیربط اعاده و مراتب را به وزارت امور اقتصادی و دارایی اطلاع دهند. فصل ششم- مقررات متفرقه ماده ۱۲۳- سهام و اسناد مالکیت اموال غیرمنقول و تضمین نامه‌ها و سایر اوراق بهادار متعلق به وزارتخانه‌ها و مؤسسات دولتی و همچنین سهام متعلق به دولت در شرکت‌ها باید به ترتیب در محل و یا محل‌هایی که از طرف وزارت امور اقتصادی و دارایی تعیین می‌شود نگهداری شود.	تهیه بانک اطلاعاتی اموال غیرمنقول دولتی و واگذاری مسئولیت جمع‌آوری داده‌ها به وزارت اقتصاد.
قانون تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت (۱۳۸۰)	ماده ۱۴- به وزارت آموزش و پرورش (سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌ها) اجازه داده می‌شود با استفاده از ظرفیت‌های خالی مراکز آموزشی تحت پوشش خود نسبت به برگزاری مسابقات علمی و ورزشی، آزمون‌های ورودی و همچنین برقراری دوره‌های آموزش شبانه، تقویتی و جبرانی و کوتاه‌مدت با دریافت هزینه‌های آموزشی از مؤسسات و افراد متقاضی اقدام نماید. وجوه دریافتی از این بابت به حساب درآمد اختصاصی نزد خزانه معین استان واریز می‌شود و معادل آن در قوانین بودجه سنواتی همان استان برای تأمین بخشی از اعتبار مدارس و دوره‌های مذکور منظور و در اختیار سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌های ذی‌ربط قرار خواهد گرفت. تبصره ۱- در مورد اراضی واگذار شده توسط کمیسیون‌های مواد (۳۱) و (۳۲) قانون مذکور و هیئت‌های واگذاری زمین مشروط بر آنکه مطابق طرح مصوب احیاء گردیده‌اند چنانچه در داخل حریم و محدوده قانونی شهرها قرار گرفته و مالکیت اراضی به وزارت مسکن و شهرسازی یا سازمان‌های تابعه منتقل گردیده‌اند وزارت مسکن و شهرسازی و سازمان‌های تابعه مکلفند اسناد این اراضی را با قیمت کارشناسی روز بدون لحاظ کردن ارزش افزوده ناشی از سرمایه‌گذاری انجام شده توسط سرمایه‌گذاران به آن‌ها منتقل نمایند. تبصره ۹- سازمان ثبت اسناد و املاک کشور، اسناد اراضی و املاک دولتی را بر اساس این قانون و با اعلام وزارت امور اقتصادی و دارایی و بدون نیاز به اخذ نظر سازمان متصرف و یا سازمانی که اسناد مالکیت را در اختیار دارد اصلاح و سند جدید صادر می‌نماید. با صدور سند جدید، اسناد قبلی از درجه اعتبار ساقط خواهد بود. تبصره ۱۰- وزارت امور اقتصادی و دارایی موظف است بانک اطلاعاتی جامع از اراضی و املاک دولت موضوع این قانون با استفاده از تجهیزات رایانه‌ای تهیه و در اختیار دستگاه‌های اجرایی قرار دهد.	تهیه بانک اطلاعاتی اموال غیرمنقول دولتی و واگذاری مسئولیت جمع‌آوری داده‌ها به وزارت اقتصاد.

توضیحات	متن قانون	قانون
	<p>ماده ۱۲- به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود مطابق قوانین و مقررات، زمین و ساختمان‌های مازاد بر نیاز خود را به صورت اجاره یا فروش به مؤسسان مدارس غیردولتی واگذار کند. آیین‌نامه نحوه تعیین قیمت فروش و اجاره و شرایط واگذاری ساختمان‌ها و اراضی مذکور ظرف مدت سه ماه پس از لازم الاجراء شدن این قانون توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری وزارت امور اقتصادی و دارایی تهیه و به تصویب هیئت وزیران می‌رسد. واگذاری‌ها در هر محل مشروط بر آن است که دسترسی مردم به مدارس دولتی در آن محل دچار خلل نشود.</p>	قانون تأسیس مدارس غیردولتی
	<p>پ- به وزارت امور اقتصادی و دارایی اجازه داده می‌شود به منظور استفاده از دارایی‌های دولت برای انتشار صکوک اسلامی پیش‌بینی شده در این قانون و ساماندهی و مدیریت دارایی‌ها و اموال در مالکیت دولت و تمرکز اختیارات مربوط به نحوه نقل و انتقال اموال منقول و غیرمنقول و سایر دارایی‌های دولت، ضمن اجرای سامانه جامع اطلاعات اموال غیرمنقول دستگاه‌های اجرایی (سادا) حسب مورد نسبت به انجام اقدامات مورد نیاز برای مدیریت و استفاده از دارایی‌ها و اموال دستگاه‌های اجرایی موضوع ماده ۵ قانون مدیریت خدمات کشوری مصوب ۸/۷/۱۳۸۶ به استثنای انفال، اموال دستگاه‌های زیر نظر مقام معظم رهبری و موارد و مصادیق مندرج در ۸۳۱ قانون اساسی به منظور پشتوانه انتشار صکوک اسلامی نظیر ارزیابی توسط کارشناسان رسمی، شناسایی، تعیین و تغییر بهره‌بردار، واگذاری و هرگونه نقل و انتقال یا فروش اموال مذکور با تصویب هیئت وزیران اقدام کند. کلیه دستگاه‌های اجرایی موضوع ماده ۵ قانون مدیریت خدمات کشوری در اجرای ماده ۱۳۷ قانون محاسبات عمومی کشور و تبصره ۱۰ ماده ۶۹ قانون تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت مکلفند ضمن همکاری لازم حداکثر ظرف مدت سه ماه از تاریخ ابلاغ این قانون نسبت به ثبت کلیه اموال غیرمنقول اعم از اراضی، املاک، ساختمان‌ها و فضاهای اداری در اختیار یا تصرف اعم از اینکه دارای سند مالکیت بوده یا فاقد سند مالکیت باشند، اجاره‌ای یا وقفی یا ملکی در سامانه اقدام نمایند. صدور هرگونه مجوز برای واگذاری حق استفاده، تغییر بهره‌بردار، فروش اموال غیرمنقول دولتی بدون ثبت اطلاعات در سامانه مذکور و اخذ شناسه رهگیری ممنوع است.</p>	قانون برنامه ششم
<p>تغییر کاربری باید به تصویب کمیسیون ماده ۵ شهرسازی برسد.</p>	<p>بند ۳۰ قانون بودجه کشور سال ۱۳۹۲: به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود با رعایت اصول قانون اساسی و قوانین موجود در حفظ موارد حاکمیتی در سال ۱۳۹۲ اموال غیرمنقول مازاد خود را پس از تغییر کاربری و از طریق انتشار آگهی مزایده عمومی واگذار نماید. بند ۹- تبصره هفتم قانون بودجه کشور ۱۳۹۷: به وزارت آموزش و پرورش اجازه داده می‌شود به منظور ساماندهی و بهینه‌سازی کاربری بخشی از املاک و فضاهای آموزشی، ورزشی و تربیتی خود و با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی، نسبت به احداث، بازسازی و بهره‌برداری از آن‌ها اقدام کند. تغییر کاربری موضوع این بند به پیشنهاد شورای آموزش و پرورش استان و تصویب کمیسیون ماده (۵) قانون تأسیس شورای عالی شهرسازی و معماری ایران صورت می‌گیرد و از پرداخت کلیه عوارض شامل تغییر کاربری، نقل و انتقال املاک، اخذ گواهی بهره‌برداری، احداث، تخریب و بازسازی و سایر عوارض شهرداری معاف می‌باشد.</p>	قوانین بودجه ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷
	<p>ماده ۸- وظایف و اختیارات شورای شهرستان به شرح زیر است: ۴. برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در مورد اجاره، احداث و توسعه اماکن آموزشی و پرورشی شهرستان (از نظر محل، دوره تحصیلی) ماده ۱۳- منابع مالی شوراهای مناطق برای هزینه‌های جاری و عمرانی عبارتند از: ۴. عواید حاصل از فروش ساختمان‌ها و زمین‌های بلااستفاده و نیز ساختمان‌ها و زمین‌های دیگر که در اختیار آموزش و پرورش است و می‌توان آن‌ها را با توجه به نیازهای آموزش و پرورش تبدیل به احسن نمود، در چهارچوب ضوابطی که از سوی وزارت آموزش و پرورش معین می‌شود. ماده ۱۷- کمیسیون موضوع ماده ۵ قانون تأسیس شورای عالی شهرسازی و معماری موظف است با رعایت استانداردهای مربوطه به تعیین سطح کاربری‌های آموزشی در طرح‌های جامع، طبق درخواست شورای استان، نسبت به تغییر کاربری زمین‌های مورد نظر، همکاری و اقدام نماید. نقل و انتقال زمین‌ها و املاک موضوع این ماده از پرداخت هرگونه عوارض و مالیات و حق الثبت معاف هستند.</p>	قانون شوراهای آموزش و پرورش

پیشینه اجرایی واگذاری املاک آموزش و پرورش

بر اساس مصاحبه‌های انجام گرفته، به نظر می‌رسد این موضوع از دوره وزارت علی احمدی آغاز گردیده است اما از دوره فانی به بعد اوج گرفته است. عبدالله انصاری در رابطه با پیشینه طرح معتقد است این طرح به ریاست جمهوری احمدی نژاد بازمی‌گردد:

آموزش و پرورش قبل انقلاب املاک زیادی داشت، بخش اعظمش را سپاه بعد از انقلاب گرفت. این موضوع فروش املاک هم از زمان علی احمدی شروع شد. علی احمدی یک نفر را آورده بود به عنوان مشاورش، یک کمیته اقتصادی درست کرده بود و رئیسش هم آقای سلیمی جهرمی (وزیر اول رفاه احمدی نژاد) را گذاشته بود. آن‌ها می‌گفتند ما بیایم منظریه را که اردوگاه است بفروشیم و خانه بسازیم. به نظر شما این بودجه کجا می‌رود؟ آموزش و پرورش دهنش برای بودجه‌های پرسنلی باز است. اگر منظریه را هم بفروشی، اصلاً صرف کیفیت نمی‌شود و صرف پرسنل می‌شود.

وزرای بعد نیز جملگی براهمیت اجرای این موضوع اشاره می‌کردند. دانش آشتیانی معتقد بود که باید از دارایی‌ها استفاده کرد اما دارایی‌های بلااستفاده و نه دارایی‌های بر خیابان:

یکی از مواردی که در زمان خود من هم در بودجه قرار دادند، همین مسئله بصورت یک تبصره بود، البته نه به شکل بنگاه‌داری. واقعیتی این است که از دارایی‌های آموزش و پرورش به خوبی، بهره‌برداری نمی‌شود. به عنوان مثال ما یک اردوگاه شهید باهنر به مساحت ۱۵۰ هکتار تا نزدیک کلکچال داریم. ارزش اقتصادی آن در بهترین نقطه تهران چقدر است؟ چنین چیزی برای اردوگاه استفاده می‌شود ولی در ماه چقدر از محل اردوگاه درآمد دارد و چقدر هزینه دارد؟ اگر از نظر اقتصادی به موضوع نگاه کنیم، ادامه کار آن به این شکل صحیح نیست. یعنی ما آموزش و پرورش فقیر داریم و سرمایه زیادی هم در اینجا داریم که نمی‌توانیم از این سرمایه زیاد استفاده کنیم. نمونه‌های مشابه، زیاد است. مثلاً ما در نیشابور یک اردوگاه دانش‌آموزی به مساحت حدود ۱۰۰۰ هکتار داریم. اساساً امکان رسیدگی به چنین چیزی وجود ندارد. بحث این است که مالکیت این مناطق را آموزش و پرورش در اختیار دارد... با این حال اگر زمین بر خیابان‌های اصلی اولویت داشته باشد، من موافق نیستم. اولویت اول ما اصلاً این‌ها نیست، اولویت اول ما فضاها و زمین‌هایی است که سال‌های سال بلااستفاده افتاده است.

زرافشان نیز بر این موضوع صحنه می‌گذارد:

در برخی موارد من موافق هستم که تغییر کاربری دهیم. شما منطقه ۱۲ آموزش و پرورش تشریف ببرید. بخش عمده‌ای از آن خالی از سکنه شده. ما در دل بازار تهران مدرسه داریم. خوب برای چه ما آنجا مدرسه داریم؟ خوب الان منطقه ۱۲ یک منطقه تجاری است. ما هر واحد آموزشی مان را که در آنجا بفروشیم، به ازایش می‌توانیم چندین مدرسه بسازیم. خوب آنجا را بله باید تغییر کاربری دهیم و بفروشیم ولی جایی که منطقه مسکونی است و ما بدان نیاز داریم یا مثلاً اینکه آمدند برخی استان‌ها حیاط مدارس را مغازه کردند. حیاط مدرسه جزء ضروریات مدرسه است. بچه کجا جست و خیز کند؟ کجا ورزش کند؟ خوب اینها آسیب‌زاست.

این تغییر و تحولات که طی ۱۰ سال گذشته تشدید شده است نشان می‌دهد که آموزش و پرورش با توجه به کسری بودجه سالانه مجبور به کسب درآمد از طریق اموال است و این کار را از طریق فروش، اجاره و تغییر کاربری املاک و مستغلات انجام می‌دهد. آنچه به وضوح در این سال‌ها قابل ردگیری است حجم بالای مزایده‌های عمومی به خصوص برای اجاره فضاهای آموزشی و ورزشی آموزش و پرورش است.

شکل ۱. نمونه‌ای از انبوه آگهی‌های مزایده املاک آموزش و پرورش در سایت مزایده‌کشوری



متأسفانه آمار و گزارش‌های مشخصی در این باره توسط مسئولان آموزش و پرورش ارائه نشده است و مسئولین فعلی آموزش و پرورش از پذیرش مسئولیت اجرای آن شانه خالی می‌کنند. الهیار ترکمن در مصاحبه به طور کامل منکر اجرای اجاره‌داری شد و آن را تخلف خواند: اجاره‌داری خیلی محدود است. یک زمانی بود که مدرسه‌ها را می‌ساختند الان یک سری مدارس مازاد آوردیم. مثلاً در پیش‌روی ورامین حداقل ۲۰ مورد مدرسه می‌بینید که خالی است. آن‌ها را بله. ولی اینکه شیفت دورا اجاره می‌دهند قطعاً تخلف کردند. درآمدزایی از مدرسه فعلاً در مرحله جنینی خودش است و فعلاً کسی روی آن بحثی ندارد. فعلاً یک پیشنهادات خامی می‌آید و می‌رود اما در آموزش و پرورش اجرایی نمی‌شود مگر اینکه ما به آن الگوهای تنوع بخشی به منابع مالی مان برسیم. اما مصاحبه‌ها با مسئولین سابق و فعالان صنفی و هم چنین آگهی‌های تبلیغاتی نشان می‌دهند که امروز اجاره‌داری توسط مدارس و ادارات آموزش و پرورش، به یک روند جا افتاده تبدیل شده است.

فانی در مصاحبه عنوان می‌دارد که تنها در شهرستان‌های استان تهران (به غیر از شهر تهران)، بیش از ۸۰۰ مغازه ایجاد شده است: ۱۴ هزار متر مدرسه در حاشیه خیابان داریم که پیشنهاد شد این مدارس به مغازه تبدیل شوند و سرفلی آن‌ها خرج آموزش و پرورش گردد. این کار انجام شد، بطوریکه در شهرستان‌های تهران مثل اسلامشهر، شهریار، رباط کریم، دماوند و فیروزکوه تعداد ۸۰۰ مغازه ایجاد شد. درآمد این ۸۰۰ مغازه باعث شد ادارات آموزش و پرورش سرپا بایستند، اضافه کاری معلمان پرداخت شوند و برای معلمان سرویس گرفته شود. یعنی اصلاً نیازی به قانون نیست. من به شخصه با شورای عالی استان‌ها آقای چمران جلسه گذاشتم تا شهرداری‌ها هزینه تغییر کاربری را از ما نگیرند و این موضوع نیز تصویب شد. مغازه‌ها فروخته نشد، بلکه اجاره داده شد و منبع درآمدی برای آموزش و پرورش گردید. اگر این کار صورت نمی‌گرفت، آموزش و پرورش اداره نمی‌شد. هرچند در روزنامه‌ها نوشته شد که مدرسه‌ها به پاساژ تبدیل شدند، ولی این اقدام خارج از فهم آن‌ها بود.

برای مثال در مصاحبه با یکی از فعالان صنفی با موارد زیادی از اجاره دهی مدارس و اماکن ورزشی آموزش در شهر تهران آشنا شدیم (آقای نیک‌نژاد، فعال صنفی). در همین باره یکی از موارد تعجب برانگیز آن بود که آموزش و پرورش تعداد زیادی استخر در اختیار دارد که

اکثر آن‌ها در اجاره بخش خصوصی است و معلمان نمی‌توانند از آن‌ها استفاده کنند:

دوره آقای حاجی بابایی با افزایش سنگین نیروهای انسانی و همین‌طور با تغییر ساختار آموزش و پرورش، هزینه زیادی بر آموزش و پرورش تحمیل شد. دولت بعدی بار مالی شدیدی به همراه داشت. دوره آقای فانی علناً این موضوع اجاره‌داری و فروش شروع شد و البته با حمایت معاون مالی اش، آقای بطحایی. عملاً در شهرستان‌های استان تهران این اجاره‌داری انجام می‌شود. در پاکدشت، فضای مدرسه را به بازار روز اجاره داده بودند و با فشار معلم‌ها مجبور به اجاره دادن به کتابفروشی شدند. حیاط تنها فضای ورزشی بچه‌هاست. تقریباً ۱۰۰ درصد فضاهای ورزشی مدارس را اجاره سالانه داده‌اند، من اطلاع کامل دارم که در منطقه ۱۲ استخرها و تمام سالن‌های ورزشی کامل اجاره داده شده است. دو مدرسه در اکباتان هست که سالن ورزشی، سالن کنفرانس و سالن غذاخوری دارد، این سالن‌ها در طول دو سالی که من آنجا بودم اجاره داده شده بود و بالکل امکان استفاده وجود نداشت. آموزش و پرورش در ایران ۷۰۰ استخر دارد که اصلاً تا زمان آقای حاجی بابایی نمی‌دانستیم وجود دارد. نه دانش‌آموزان آن استفاده می‌کنند و نه معلم. سایر اردوگاه‌های آموزش و پرورش هم به همین شکل، بخش کمی برای دانش‌آموزان استفاده می‌شود.

یکی دیگر از فعالین صنفی، خانم موسوی معتقد است انحلال مدارس دولتی به دلیل تعداد دانش‌آموز نیست بلکه به دلیل ذی‌نفع بودن تمایل به اجاره دادن مدارس خوش دسترسی است:

در منطقه سه تهران سالانه دو الی سه مدرسه دولتی به بهانه اینکه دانش‌آموز ندارند منحل می‌شوند. کسی که در مدرسه فرزندان ۶ بوده است. یعنی مدیر فرزندان ۶ را زودتر از موعد بازنشست می‌کند. مدرسه نوآور منطقه سه را به او می‌دهد و یک جای کوچک را در جردن اجاره می‌کند، بعد مدرسه مبین کنار متروی شریعتی با مساحت بیش از هزار متر را با چنان موقعیت خوبی به او کرایه می‌دهند.

طرح تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش

در ادامه روند قانونی کردن واگذاری‌ها در آموزش و پرورش در سال ۹۵ طرحی با هدف افزایش درآمدهای آموزش و پرورش از طرف کمیسیون آموزش و پرورش به صحن مجلس برده شد. در این طرح دو راهکار برای افزایش درآمدهای مذکور پیشنهاد شده است که یکی از آن‌ها اعطای اختیار تام به آموزش و پرورش برای تغییر کاربری بدون مجوز املاک مازاد و فروش و اجاره آن‌هاست. سوا از سرنوشت تصویب طرح، آنچه باید مورد توجه قرار گیرد، فشارهای همه‌جانبه و کارشناسی نشده برای واگذاری سرمایه‌های مادی آموزش و پرورش است. در ادامه به بررسی این طرح خواهیم پرداخت و از خلال این بررسی موضوع واگذاری املاک آموزش و پرورش را دقیق‌تر واکاوی خواهیم نمود.

مختصری درباره طرح

فوریت این طرح در تاریخ یکشنبه ۱۷ مرداد ۱۳۹۵ و کلیات آن در تاریخ ۵ اردیبهشت ۱۳۹۷ مورد تصویب مجلس قرار گرفت و قرار شد مفاد آن توسط کمیسیون برنامه و بودجه اصلاح گردد. این طرح در کمیسیون آموزش و پرورش تأیید و در کمیسیون برنامه و بودجه در اسفندماه ۹۶ رد شده است. پس از تصویب کلیات برای اصلاح مفاد به کمیسیون برنامه و بودجه برگشت داده شده است. گزارش کمیسیون برنامه و بودجه به مجلس ارائه شده است.

دلایل عمده پیشنهاد طرح:

- پرداختی فرهنگیان نسبت با سایر کارمندان دولت نا عادلانه است و این مشکل باید حل شود.
- بودجه آموزش و پرورش وابسته به چانه‌زنی است و باید قانون خاصی برای آن تدوین شود تا درگیر چانه‌زنی‌ها نباشد.
- چون موضوع خاص است و در مورد نیمی از کارمندان دولت است نیاز به بودجه خاص نیز دارد (فرهنگی).
- چون در قانون اساسی آموزش و پرورش رایگان وجود دارد باید این طرح تصویب شود (سعیدی مبارکه).
- به گفته حاجی بابایی رئیس کمیسیون آموزش و پرورش این طرح ۸ هزار میلیارد تومان به بودجه آموزش و پرورش

اضافه خواهد نمود.

انتقاد مخالفان به کلیت قانون:

- نقد به بنگاه‌دار کردن آموزش و پرورش.
- نقد به منابع تعیین شده برای افزایش بودجه آموزش و پرورش.
- بی‌سروته و غیراصولی بودن قانون و مغایرت‌های آن با دیگر قوانین کشور.
- دخالت در حق دولت برای بودجه‌ریزی سالانه است (اصل ۵۲ قانون اساسی).
- قانون باید در چند ماده تنظیم می‌شده است.

موافق: کمیسیون آموزش قاضی زاده حاجی بابایی

مخالف: کمیسیون برنامه و بودجه - آموزش و پرورش - سازمان استخدامی کشور - سازمان برنامه و بودجه - مرکز پژوهش‌های مجلس

مفاد طرح، موافقت‌ها و مخالفت‌ها

اصلاح برخی از مقررات مالی و اداری آموزش و پرورش

موضوع	استدلال‌های موافقان	استدلال‌های مخالفان	بررسی
بند ۱: شرکت‌های دولتی، بانک‌های دولتی و مؤسسات انتفاعی وابسته به دولت، موظفند یک درصد از کلیه درآمدهای حاصله خود را به خزانه واریز تا از محل ردیف خاصی که در قانون بودجه لحاظ می‌شود، علاوه بر بودجه سنواتی، در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و در توسعه عدالت آموزشی، بهبود معیشت فرهنگیان، تأمین سرانه آموزشی و پرورشی و پرداخت مطالبات فرهنگیان هزینه شود.	کمیسیون آموزش: مشکل بودجه فرهنگیان چانه زنی است. اینکه در این قانون بندی برای تأمین ۱۰ درصدی و تأمین ماه به ماه آن آمده ضمانتی برای افزایش بودجه آموزش و پرورش خواهد بود (میرزاده). ادیانی: موارد دیگری وجود دارد که درصد‌هایی شبیه به این ۱ درصد برای امور دیگر اختصاص یافته است. پس اینجا نیز می‌تواند اتفاق بیفتد. قاضی زاده: چرا در قانون ارزش افزوده ۱ درصد به پزشکان دادید ولی اینجا به آموزش و پرورش نمی‌دهید. دو نهاد دیگر هم از این درصد بهره برده‌اند (منظور طرح تحول سلامت است) لاریجانی: اگر یک درصد مغایرت با قانون بودجه نداشته باشد مشکلی نیست.	کمیسیون برنامه و بودجه: مغایرت با اصول ۵۲۹ و ۱۰۷۵ قانون اساسی. در بند ۱ حق دولت در تدوین بودجه نادیده گرفته شده است. همچنین در همین بند بودجه دولت بدون جایگزین کاهش پیدا کرده است. ۱ درصد از درآمدهای مالیاتی کشور حاصل از درآمد شرکت‌ها کم می‌شود. وقتی درآمد مالیاتی کم شود، بودجه هم کم می‌شود و در نهایت بودجه خزانه‌ای آموزش و پرورش هم کم می‌شود. جمع جبری این کاهش و افزایش چه خواهد بود؟ مرکز پژوهش‌ها: شمولیت این حکم بر تمام شرکت‌های دولتی، بانک‌های دولتی و مؤسسات انتفاعی وابسته به دولت در مواردی که این شرکت‌ها زیان ده باشند، غیرعملی بوده و باعث زیان بیشتر این شرکت‌ها و یا تعطیلی و ورشکستگی آن‌ها شده و به اقتصاد ملی آسیب می‌زند پرداخت ۱ درصد از درآمد بانک‌ها تعرض به منافع اشخاص تلقی شده و واجد ملاحظات شرعی است. عبارت «۱۰ درصد تخصیص یافته تلقی می‌شود»، تحدید اختیار «کمیته تخصیص» موضوع ماده ۳۰ قانون برنامه و بودجه کشور مصوب ۱۳۵۱ است کواکبیان: ۱ درصد از درآمد شرکت‌ها (و نه سود) مبلغ بسیار بالایی است.	این بند به دلیل مغایرت با تعداد زیادی از قوانین کشور نمی‌تواند به عنوان قانون تصویب شود. موارد مغایرت به حدی زیاد است که غیر قابل اصلاح می‌باشد.

موضوع	استدلال‌های موافقان	استدلال‌های مخالفان	بررسی
<p>بند ۲ وزارت آموزش و پرورش مکلف است بخش مازاد املاک واقع در بر خیابان‌ها و مناطق تجاری و همچنین املاک مازاد خود را با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی به صورت طرح‌های تجاری و خدماتی، رآسا و یا با مشارکت بخش‌های خصوصی و تعاونی احداث و نسبت به واگذاری یا اجاره آن‌ها اقدام کند.</p>	<p>قاضی زاده: هدف از بحث واگذاری املاک مشارکت دادن خود وزارتخانه در تأمین منابع بود. فرهنگی: موضوع در مورد اجاره فضاها آن است که قانون بودجه ۱ ساله است و اجازه بستن قرار داده‌ها بیش از یک سال را می‌گیرد. این مشکل زا است و نیاز به قانون بلندمدت دارد.</p>	<p>۱- بخش مازاد املاک واقع در بر خیابان‌ها و مناطق تجاری چه املاکی را شامل می‌شود؟ آیا مدرسه‌ای که در حال فعالیت است و در منطقه‌ای تجاری قرار گرفته است باید تغییر مکان دهد؟ اگر چنین باشد این به معنای دامن زدن به کالایی شدن آموزش است. مدارس به عنوان نمادهایی فرهنگی باید همچنان بخشی از منظره خیابان‌های اصلی بمانند. این به معنای اهمیت دادن به فرهنگ در مقابل روند کالایی شدن امور است و در بلندمدت در توسعه پایدار کشور نقش خواهد داشت.</p> <p>۲- به چه دلیل آموزش و پرورش باید درگیر بنگاه داری شود. آیا وارد شدن گسترده آموزش و پرورش به این عرصه (آن هم با توجه به امکان تغییر کاربری) به صلاح آموزش و پرورش است. (دلایل محکمی مطرح گردد که در بلندمدت بنگاه داری موجب کالایی شدن آموزش خواهد گشت و ...)</p>	<p>کمیسیون برنامه و بودجه: نقد به بنگاه دار کردن آموزش و پرورش: مرکز پژوهش‌های مجلس: احداث واحدهای تجاری و خدماتی و واگذاری آن‌ها از امور بنگاهداری است که با وظایف ذاتی آموزش و پرورش در تضاد است.</p> <p>این اقدام علاوه بر تعارض با روح حاکم بر سند تحول در آموزش و پرورش با بند «الف» ماده (۸) و بند «الف» ماده (۲۵) قانون برنامه ششم نیز در تعارض است.</p> <p>معیار مازاد بودن و مرجع مازاد اعلام کردن املاک مشخص نیست.</p> <p>واگذاری املاک مازاد راه مناسبی برای تأمین مالی پایدار برای آموزش و پرورش نیست و بیم آن می‌رود این رویه به سایر اموال این وزارتخانه گسترش یابد. بیشتر املاک آموزش و پرورش، مدارس و فضاهایی هستند که دارای کارکرد آموزشی و تربیتی است و نباید به حریم این املاک تجاوز کرد.</p>
<p>نحوه اجرا تبصره ۱ ماده ۲ تغییر کاربری‌های موضوع این بند با تشخیص اداره کل تجهیز و نوسازی مدارس استان‌ها بوده و نیاز به مجوز کمیسیون ماده ۵ قانون شورای عالی شهرسازی و معماری ایران ندارد و از پرداخت هرگونه عوارض اعم از عوارض شهرداری مانند صدور پروانه، پذیره، نوسازی و تغییر کاربری معاف است.</p>	<p>کمیسیون برنامه و بودجه: استثنا شدن این قانون از کمیسیون ماده ۵ اخلاف در نظام اداره کشور است</p>	<p>این تبصره نقض قانون است. چرا اصول شهرسازی کشور باید تحت الشعاع یک قانون فرعی قرار گیرد؟</p>	<p>تبصره ۳ بند ۲ سی درصد (۳۰٪) در اختیار واحد مربوط (حسب مورد)، بیست درصد (۲۰٪) در اختیار اداره آموزش و پرورش ناحیه یا منطقه مربوط، سی درصد (۳۰٪) در اختیار اداره کل آموزش و پرورش استان، پنج درصد به تشخیص وزارت آموزش و پرورش جهت اختصاص به توسعه و تجهیز (کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، انجمن اولیاء و مربیان و سایر سازمان‌های تابعه آموزش و پرورش) و مابقی در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار می‌گیرد تا برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش و توسعه عدالت آموزشی هزینه شود.</p>
<p>در این قسمت خلأ قانونی درباره نحوه هزینه کرد اجاره یا فروش املاک وجود دارد. مثلا در مورد املاکی که به واحد مشخصی تعلق ندارند و مستقیم تحت مدیریت نواحی، مناطق و یا ادارات کل هستند. همچنین نوعی تلاش برای تقسیم غنائم را سبب می‌شود.</p>	<p>فرهنگی: خود مدرسه یا واحد هم باید منفعتی ببرد تا انگیزه برای پیگیری اجاره ایجاد شود. به همین خاطر درصدی به مدرسه اختصاص داده شده است.</p>	<p>فرهنگی: خود مدرسه یا واحد هم باید منفعتی ببرد تا انگیزه برای پیگیری اجاره ایجاد شود. به همین خاطر درصدی به مدرسه اختصاص داده شده است.</p>	<p>در این قسمت خلأ قانونی درباره نحوه هزینه کرد اجاره یا فروش املاک وجود دارد. مثلا در مورد املاکی که به واحد مشخصی تعلق ندارند و مستقیم تحت مدیریت نواحی، مناطق و یا ادارات کل هستند. همچنین نوعی تلاش برای تقسیم غنائم را سبب می‌شود.</p>

موضوع	استدلال‌های موافقان	استدلال‌های مخالفان	بررسی
بانک فرهنگیان	بنده ۳ مؤسسه صندوق ذخیره فرهنگیان مکلف است پس از طی مراحل قانونی بانک فرهنگیان را تأسیس نماید. بانک فرهنگیان مجاز به تأمین تسهیلات مورد نیاز فرهنگیان بدون رعایت سقف تسهیلات بانکهای دیگر و با نرخ سود کمتر از آن‌ها می‌باشد. بانک فرهنگیان بانک عامل وزارت آموزش و پرورش بوده و وزیر آموزش و پرورش رئیس مجمع آن است.	کمیسیون آموزش و پرورش (میرزاده): اگر بودجه فرهنگیان وارد بانک فرهنگیان شود، منافعتش هم به فرهنگیان می‌رسد. (تأسیس بانک راه درآمدزایی) ادیانی: بانک سرمایه متعلق به فرهنگیان نیست بلکه بخشی از سهام آن برای فرهنگیان است. چرا بقیه سازمان‌ها بانک دارند ولی فرهنگیان ندارند	یکی از گره‌های مهم اقتصاد کشور تأسیس بانک‌های متعدد و کژکارکردهای بانک‌هاست. آیا بدون بررسی محکم اقتصادی می‌توان صندوق بحران زده ذخیره فرهنگیان را درگیر بانکداری نیز نمود و هزینه‌های اضافی بر سرمایه‌های فرهنگیان تحمیل کرد؟! تجربه اساساً به نظر می‌رسد چنین پیشنهادی دامن زدن به اقتصاد بیمار کشور است. انجام کاری غیر اصولی و غیر قانونی برای رفع نیازهای فوری. دلایلی که بر مضرات بنگاه‌داری اقامه شد در این مورد نیز صحت دارد.
سایر شیوه‌های تأمین فرهنگیان	بنده ۴ دولت مکلف است در ارائه لوابیح و تصویب سایر مصوبات دولت، برای هر گونه افزایش پرداخت مستمر و غیرمستمر و رفاهی کارکنان دستگاه‌های اجرایی، اعتبار مورد نیاز برای فرهنگیان را در اولویت قرار دهد. به نحوی که هر گونه افزایش در هر کدام از دستگاه‌های اجرایی منوط به تأمین و تخصیص اعتبار مربوط برای وزارت آموزش و پرورش باشد.	کواکبیان: اینکه قبلاً فلان امتیاز برای فلان وزارتخانه در نظر گرفته شده دلیل بر حقانیت نیست.	این بند پوشش دهنده اهداف اصلی طرح می‌تواند باشد و روش اصولی را به کار گرفته است.
سایر شیوه‌های تأمین فرهنگیان	بنده ۵ در اجرای ماده (۷۸) قانون الحاق برخی مواد به قانون تنظیم بخشی از مقررات مالی دولت (۲) مصوب ۱۳۹۳.۱۲.۴ وزارت امور اقتصادی و دارایی و سازمان مدیریت و برنامه ریزی موظفند منابع موضوع ماده مذکور را به صورت سه ماهه از موسسات و بنگاه‌های اقتصادی ذریعاً اخذ و پس از واریز به خزانه برابر موافقتنامه‌های مربوط در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار دهند.		
واگذاری مسئولیت به ساخت مدارس به آپ	بنده ۶ فوق‌العاده موضوع بند (۱۰) ماده (۶۸) قانون مدیریت خدمات کشوری ۱۲ در مورد کلیه کارکنان وزارت آموزش و پرورش و سازمان‌های تابعه اعمال می‌شود.		
واگذاری مسئولیت به ساخت مدارس به آپ	بنده ۷ تبصره ذیل ماده (۱۸) قانون الحاق چهار تبصره به ماده (۱۸) قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش ۱۳ مصوب ۱۳۷۹.۲.۲۱ ابقا و تبصره‌های ذیل ماده (۵) قانون ساماندهی و حمایت از تولید و عرضه مسکن مصوب ۱۳۸۷.۲.۲۵ لغو می‌شود. همچنین عبارت «تا» از ابتدای بند (۳) ماده (۱۳) قانون شوراهای آموزش و پرورش مصوب ۱۳۷۲.۱۰.۲۶ حذف می‌گردد.		حذف تبصره ذیل ماده (۵) قانون ساماندهی و حمایت از تولید و عرضه مسکن ۱۴ به معنای آن است که تأمین هزینه‌های ساخت مدارس جدید از قوانین بودجه حذف شده و بر عهده وزارتخانه آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت. این بند به این معناست که دولت در ساخت مدارس جدید هیچ وظیفه‌ای بر عهده نخواهد داشت. این بند ناقض ماده ۹۱۵ همین قانون است.

موضوع	استدلال‌های موافقان	استدلال‌های مخالفان	بررسی
بند ۸ در روستاها و مناطقی که وزارت آموزش و پرورش نمی‌تواند خدمات آموزشی ارائه نماید، وزارتخانه مذکور مکلف است وسیله ایاب و ذهاب را تا نزدیکترین محل آموزشی مربوط به صورت رایگان تأمین کند.	قاضی زاده: موضوع حمل و نقل رایگان برای حل مشکل بی‌سوادی طرح گردیده است.	تناسبی با عنوان قانون ندارد و نشان دهنده تدوین صوری ضعیف طرح است. این بند احتمالاً در مناطق دورافتاده کشور موجب کمکاری آموزش و پرورش خواهد شد. بسیاری از کودکان و نوجوانان حتی با وجود حمل و نقل رایگان به دلایلی از جمله خطر مسیرهای دور، عدم موافقت خانواده و به طور کلی سختی شرایط تحصیل عملاً از شمول آموزش عمومی کشور خارج خواهند شد.	

تحلیل و بررسی

آثار و نتایج واگذاری ها

با توجه به مفاد مربوط به واگذاری املاک آموزش و پرورش در این طرح چند نقد ملموس را می‌توانیم به این قانون و اقدامات مشابه آن در آموزش و پرورش ایراد نماییم.

۱- در سال‌های اخیر و بر اساس قوانین بودجه سالانه وزارت آموزش و پرورش (بند «د» تبصره ۹ لوایح بودجه ۹۷) این امکان را داشته است که مدارس خود را در نوبت عصر به متقاضیان اجاره دهد. لذا امسال شاهد روندی غیرمعمول در حذف نوبت دوم مدارس بوده‌ایم و با توجه به افزایش تعداد دانش‌آموزان تازه‌وارد به مدارس، این اقدام بدون پشتوانه سبب شده است حد گنجایش کلاس‌ها در دوره ابتدایی از ۳۶ نفر به ۴۴ نفر افزایش یابد و علاوه بر آن عده‌ای از کودکان واجد شرایط در مناطق حاشیه شهرهای بزرگ به مدرسه راه نیابند. نکته مهم در همین باره آن است که بر اساس اطلاعات جمعیتی کشور ما طی ۱۵ سال آینده با موج جدید جمعیت دانش‌آموزی در کشور مواجه خواهیم شد و تا سال ۱۴۱۵ به طور متوسط ۱٫۵ میلیون دانش‌آموز بیش از تعداد فعلی به مدارس وارد خواهند شد. لذا با توجه به این پیش‌آمد و افزایش ۱۵ درصدی دانش‌آموزان نیاز است تا در ۲۰ سال آینده ظرفیت فعلی کلاس‌های آموزش و پرورش نه تنها حفظ شده بلکه افزایش یابد. براین اساس اجرای چنین قانونی سبب خواهد شد با حذف بخشی از مدارس، در سال‌های آینده دوباره با سندرم کلاس‌های ۵۰ نفره در بسیاری از مناطق مواجه شویم. (مگر آنکه بخواهیم با گسترش بیشتر مدارس غیردولتی پولی از جیب مردم برای حل این معضل برداشت کنیم.)

در این رابطه نیک نژاد، عضو شورای مرکزی کانون صنفی معتقد است:

ما سرانه فضایی دانش‌آموزیمان همین حالا هم خیلی پایین است. یعنی نسبت به سرانه جهانی که حدوداً ۸ تا ۹ متر است، ما تقریباً سرانه ۴-۵ متری داریم. یعنی ۳ متر اختلاف سرانه داریم. ما شش میلیون (۳۳ درصد) کاهش جمعیت دانش‌آموزی داشتیم، اما چرا سرانه فضاییمان بهتر نشده است؟ ما بین ۳۰ درصد تا ۶۰ درصد فرسودگی ساختمان داریم. ۳۰ درصد مطلقاً غیر قابل استفاده است و ۶۰ درصد بخشی است که باید بازسازی‌های عمده شود. آیا با این وضعیت ما نیاز به فضا نداریم؟

زرافشان نیز بر این باور است که ما پیش از هر کاری به طرح آمایش جمعیتی و سرزمینی بلندمدت در آموزش و پرورش داریم و این طرح در بلندمدت مغایر با منافع مردم است:

برخی از استان‌ها این کار را کردند و برخی مدارسشان را که بر خیابان اصلی بودند مغازه درست کردند که من خودم کلاً با این روش به این شکل مخالفم. یعنی ما ابتدا باید یک برنامه آمایش بلندمدت داشته باشیم. الان که جمعیت دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند، ما ببینیم که ظرفیت‌های آموزشی مان بای چند سال آینده چه خواهد بود و چه فضاهایی نیاز داریم و آیا مازاد داریم یا نه؟ یعنی دچار خسران نشویم. که امروز مدارسمان را بفروشیم و بعد فردا دوباره

بگوییم که دانش‌آموزان زیاد شدند چه کنیم. مدارس را دو شیفت کنیم... در آموزش و پرورش یک نگاه وجود ندارد. خیلی‌ها در آموزش و پرورش موافق این طرح هستند و معتقدند که می‌تواند درآمد آبی سریع ایجاد کند. یعنی با نگاه کوتاه‌مدت اگر نگاه کنند، به نفع آموزش و پرورش هست ولی با یک نگاه بلندمدت به ضرر آموزش و پرورش است.

۲- نقد دیگر بر راهکار ذکر شده در این طرح، در تعارض بودن شیوه انجام آن با اهداف آموزش و پرورش است. هر چند املاک متعلق به آموزش و پرورش سرمایه‌ای عظیم محسوب می‌شوند قانون‌گذاران کشور باید به این سؤال پاسخ دهند که آیا آموزش و پرورش نیرو و تخصص لازم برای به عهده گرفتن و نظارت کردن بر فعالیت‌های تجاری گسترده را دارد؟ اگر چنین امکانی وجود داشته باشد آیا بنگاه‌داری آموزش و پرورش، این وزارتخانه را از وظیفه اصلی‌اش دور نخواهد نمود و از منظری موشکافانه‌تر مسئولان این وزارتخانه خواهند توانست از به وجود آمدن میدانی جدید از فساد اداری در کشور جلوگیری کنند؟ باید این نکته را به نمایندگان مردم یادآوری کنیم که از زمانی که در کشور فعالیت‌های اقتصادی کلان به دست نهادهای نامربوط سپرده شده، علاوه بر وقوع اختلال در مدیریت اقتصادی کشور زمینه‌ای برای فسادهای کلان ایجاد شده است. متأسفانه تدوین این قانون بدون ملاحظه حداقلی در این باره صورت گرفته و ناچاراً منجر به تکرار تجارب گذشته (مثلاً در مورد بانک‌های وابسته به نهادهای مختلف) خواهد شد.

همچنین از آنجا که موضوع و تخصص فعالیت وزارتخانه آموزش و پرورش هیچ‌سختی با فعالیت‌های اقتصادی این چینی ندارد، سپردن چنین مسئولیتی در عمل موجب خواهد شد که ادارات و مدارس آموزش و پرورش به خاطر تمرکز بر کسب درآمد از وظایفشان برای تحقق کیفیت و برابری آموزشی منحرف شوند. بنابراین حتی اگر این املاک و عرصه‌ها مازاد بر نیاز باشند نیاز است تا وزارتخانه‌ای تخصصی امور مربوط به آن‌ها را بر عهده گیرد و علاوه بر آن، ضمن پیش‌بینی ساخت مدارس جدید هیچ مدرسه‌ای از چرخه آموزش کشور حذف نگردد.

دانش‌آشتیانی علی‌رغم موافقت با اجرای این طرح، معتقد است که خود آموزش و پرورش صلاحیت و تخصص اجرای آن را ندارد: آیا باید خود آموزش و پرورش وارد شود و ارزش افزوده برای این املاک ایجاد کند؟ نه، آیا باید به همین شکل رها شود؟ خیر. نیاز به ساختاری است که یک نهاد اقتصادی غیر از آموزش و پرورش وارد شود. یکی دیگر از مشکلاتی که در دوران حضور من در آموزش و پرورش، وجود داشت صندوق ذخیره فرهنگیان بود. مدیران آموزش و پرورش را به عنوان مدیران یک صندوق اقتصادی قرار داده بودند. این صندوق به عنوان یک بنگاه اقتصادی، در کنار آموزش و پرورش، باید مدیران اقتصادی داشته باشد. که از امکانات استفاده کنند و بهره‌آن را به معلمینی که عضو صندوق هستند برسانند. بنابراین اینکه دوباره قرار باشد خود آموزش و پرورش متولی ایجاد این ارزش افزوده‌ها شود، اشتباه است. کار و وظیفه آموزش و پرورش چنین چیزی نیست. اما اینکه از این‌ها دارایی‌ها باید به این شکل استفاده شود یا خیر، به نظر من باید حتماً استفاده شود. چون این‌ها در حال حاضر هیچ استفاده‌ای ندارد. بعضاً ساختمان‌ها ساختمان‌هایی است که در حال تخریب است و آموزش و پرورش اصلاً پول ندارد که این‌ها را تخریب یا بازسازی کند. اما اینکه خودش بخواهد این کار را انجام بدهد، بلد نیست و نباید هم بلد باشد. یک بخشی در دولت باید متولی شود که کارایی این مجموعه‌ها را افزایش دهد و استفاده‌اش را هم وارد بودجه دولت کند و دولت به آموزش و پرورش بدهد. اما اینطور نباشد که دولت این فضاها را بگیرد و باز به خود آموزش و پرورش و نیروی انسانی و سایر موارد دیگر آن وارد نکند.

۳- سؤال مهم دیگری که از تدوین‌کنندگان این قانون باید پرسید آن است که حتی اگر آموزش و پرورش یا هر نهاد دیگر توانایی مدیریت این فعالیت اقتصادی را داشته باشد و بتواند از فسادهای آن در امان بماند، این دستور چه میزان بر درآمدهای ثابت آموزش و پرورش خواهد افزود؟ آیا پس از گذشت چند سال این درآمدها پا برجا خواهد ماند؟ برای مثال چه تضمینی وجود دارد که بودجه ریزان کشور در آینده به بهانه وجود چنین درآمدی، بودجه سالانه آموزش و پرورش را

کاهش ندهند؟ کما اینکه در تصویب قانون مدارس غیردولتی نیز چنین اتفاقی رخ داد و علی رغم وعده اولیه مسئولین برای کم نشدن بودجه دولت و تخصیص بودجه به مناطق محروم، عملاً هر سال درصد کمتری از بودجه کل به آموزش و پرورش اختصاص پیدا کرد.

حالا برخی از استان‌ها این را هم کیاست به خرج دادند. مثلاً یک سری زمین دارند که کوچک است و به درد مدرسه نمی‌خورد. در منطقه تجاری هم قرار گرفته. مثلاً رفتند با شهرداری توافق کردند که شهرداری اینجا را بسازد و سهمی‌اش به آموزش و پرورش برسد و آموزش و پرورش آنجا را اجاره بدهد و درآمد ماهانه‌اش، جزء درآمد اختصاصی شود که درآمد دائمی می‌شود. این می‌شود مشارکت در ساخت تا اینکه واگذاری و از آن طرف هم درآمدش هم درآمد دائمی می‌شود. من ملکی که امسال فروختم، دیگر فروختم. پولش را هم امسال خرج می‌کنم و تمام می‌شود. ولی آنجا نه. درآمد هر ماه و هر سال هست و من می‌توانم روی آن درآمد حساب کنم و از آن استفاده کنم برای هزینه‌های آموزش و پرورش. در برخی موارد

۴. نکته نهایی که طرح آن در این مقال ضروری است، توجه به مصالح عموم مردم و همخوانی با سایر قوانین جامع و کلان کشور است. در پایه‌گذاری چنین تصمیماتی باید متوجه بود که قوانینی اساسی کشور همچون قوانین شهرسازی مورد تعدی قرار نگیرد. در این مورد خاص اگر قرار باشد زمین‌ها و اماکن در دسترس تر به خاطر ارزش اقتصادی‌شان به فروش برسند نباید هیچگاه به این صورت مکان‌گزینی می‌شدند. اما می‌دانیم که کاربری‌های دقیق اماکن با معیارهای عدالت شهری و کارآمدی تعیین می‌شوند و هیچ نهادی به هیچ بهانه‌ای نباید به قوانین ضمانت‌کننده حقوق شهروندی تعدی کند. عامل دسترسی به مراکز آموزشی یکی از شاخص‌های کلیدی در عدالت آموزشی است و طرح‌های شهری و مکان‌گزینی‌های اولیه مدارس، بر مبنای عامل دسترسی پذیرای طراحی گردیده‌اند.

علاوه بر این، الهیار بروجی و هویتی املاک آموزش و پرورش تأکید می‌کند:

قداست و اصالت مدرسه باید حفظ شود. اگر به ترکیه بروید در استانبول و منطقه‌های اعیان‌نشین آن، ساختمان مدرسه را می‌بینید که برای صد سال پیش است که اگر آن مدرسه را بفروشند می‌توانند میلیاردری از آن پول در بیاورند ولی نگه می‌دارند زیرا هویت آن به مدارس است یعنی یکی از چیزهایی که به آنجا هویت می‌دهد، مدارس آنجا است به همین خاطر بحث مدرسه فروشی فعلاً بحث نیست و به جایی هم نمی‌رسد.

برآیند این ملاحظات نشان می‌دهد که هر چند هدف پیشنهادکنندگان این ماده واحد، افزایش بودجه آموزش و پرورش برای حل بخشی از مسائل بی‌شمار آن بوده است، اما در تدوین طرح هوشمندی و تدبیر مبتنی بر آینده‌نگری کمتر به چشم می‌خورد. واقعیت آن است که مشکل بودجه آموزش و پرورش مسئله‌ای است که در صورت وجود اراده و نگرش عمیق در مسئولان بودجه ریزی کشور، قابل حل شدن است و اگر چنین اراده‌ای در رأس سیاست‌گذاری‌ها وجود نداشته باشد، هر قانونی قابل تفسیر و یا دورزدن خواهد بود.

نتیجه‌گیری

ملاحظات بالایی درباره طرح «تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش» به گونه‌ای ملموس ضعف‌های اجرای چنین اقداماتی در آموزش و پرورش را مورد تأکید قرار داده است. با این حال اگر از منظر کلان‌تر اقتصادی و مدیریتی به موضوع نگاه کنیم، بصیرت‌های اساسی تری در رابطه با وضعیت فعلی تصمیمات درباره املاک آموزش و پرورش عایدمان خواهد شد. عطف نظر به موضوع ساماندهی بهره‌وری از اموال دولتی که در ابتدای بحث به آن اشاره نمودیم، به نظر می‌رسد علی‌رغم وجود قوانین برای ثبت این اموال در ایران، ضعف قوانین و ساختارها برای مدیریت واحد آن‌ها (ایده صندوق ثروت ملی) باعث شده است که نمایندگان مجلس و مدیران دولتی این اموال را اسبابی برای رأی‌آوری و پوشاندن ضعف مدیریتی خود تلقی کنند. در بالا مشاهده نمودیم که نمایندگان مجلس با ارائه طرح‌های عوامانه و بدون توجه به عواقب و ابعاد اجرایی و مدیریتی، سعی دارند از این ثروت‌ها برای افزایش

محبوبیت خود نزد معلمان بهره‌بردار می‌کنند. شتاب زدگی آنان به حدی است که در چند جای طرح پیشنهادی‌شان، به نقض سایر قوانین کشور حکم می‌دهند و اولیه‌ترین اصول قانون نویسی را زیر پا می‌گذارند.

زرافشان معتقد است:

الان هم اتفاقاً بحثش در مجلس است و مجلسی‌ها زیاد دنبال آن هستند. هر بار هم وزیری را صدایش می‌کنند و می‌گویند بیا گزارش بده و این میان بیشتر خود کمیسیون آموزش دنبال این قضیه است. آن‌ها برای خودشان این را یک دستاورد می‌دانند و می‌خواهند بگویند اینقدر منابع برای آموزش و پرورش تأمین کردیم و رأی بیاورند.

این سوء استفاده به نمایندگان محدود نمی‌شود، و همانطور که می‌دانیم دولت به پشتوانه قوانینی که ذکر آن رفت و در نبود قانونی جامع برای مدیریت این اموال، هر سال از طریق دستورالعمل‌هایی در حوزه‌های مختلف (به خصوص آموزش و پرورش)، این اموال را برای درآمدزایی به فروش می‌گذارد. بنابراین نتیجه این بوده است که روند این واگذاری‌ها در سال‌های اخیر شدت گرفته است و احتمالاً آسیب‌ها و فسادهای زیادی در راه خواهد بود. آنطور که از زبان مسئولین آموزش و پرورش شنیده می‌شود، اراده‌ای جدی در این نهاد برای ادامه این روند وجود دارد و با توجه به همراهی دولت و سازمان و بودجه، ممکن است به زودی شاهد عواقب نااندیشیده و فساد آور این واگذاری‌ها باشیم.

در همین باره آنچه به عنوان مطالبه‌ای اساسی می‌تواند این روند را متوقف نماید، ارائه پیشنهادی از طرف مخالفان برای سپردن بهره‌برداری از این اموال اضافی به نهادی مستقل، عمومی و تخصصی است. چنین راهکاری باعث خواهد شد که آنچه امروز با عنوان بهره‌برداری از املاک مازاد آموزش و پرورش در حال انجام است از حیثه منفعت مسئولان دولتی خارج شود و انواع فسادهای مالی و آموزشی ناشی از این واگذاری‌ها برطرف گردد. از طرف دیگر نیز ایجاد نهادی مستقل و غیردولتی برای مدیریت این اموال کمک خواهد نمود تا املاک مازاد سازمان‌های دولتی مانند آموزش و پرورش با در نظر گرفتن جهات مختلف آن مورد بهره‌برداری در راستای منافع آموزش و پرورش قرار گیرد.

- Ball, S. J. (2014). Educational delusions: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair.
- Bifulco, R., & Ladd, H. F. (2006). The impacts of charter schools on student achievement: Evidence from North Carolina. *Education Finance and Policy*, 1(1), 50-90.
- Finnigan, K., Adelman, A., Anderson, L., Cotton, L., Donnelly, M. B., & Price, T. (2004). Evaluation of the Public Charter Schools Program: Final Report. US Department of Education. PPSS-2004-08.
- Foster, S. S. (2002). School choice and social injustice: A response to Harry Brighouse. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 291-308.
- Hangyin, Q. I. N. (2008). School choice in China. *Frontiers of Education in China*, 3(3), 331-345.
- Lvin, H. M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, 10(2), 137-158.
- Macavel, C. (2014, april 2014). Education, School Privatization and the Charter School Scam: Corporate America's NeoFeudal Assault on. Retrieved from Global Research: <https://www.globalresearch.ca/school-privatization-and-the-charter-school-scam-corporate-americas-assault-on-education/5377537>
- Renzulli, L. A., & Evans, L. (2005). School choice, charter schools, and white flight. *Social problems*, 52(3), 398-418.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Sahlberg, P. (2012). How GERM is infecting schools around the world. Retrieved from The Washington Post.
- Snyder, T. D., De Brey, C., & Dillow, S. A. (n.d.). Digest of Education Statistics 2016. National Center for Education Statistics, NCES 2017-094. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation: evidence from an admission reform. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76.
- Sweden.se. (2018, October). Education in Sweden. Retrieved from Sweden sverige: <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>
- Wixom, M. A. (2017, march 6). 50-State Comparison: Vouchers. Retrieved from education commission of the states: <http://ecs.force.com/mbdata/MBquestRT?Rep=V01>
- Ziebarth, T., & Palmer, L. B. (2018). Measuring up to the Model: A Ranking of State Public Charter School Laws. National Alliance for Public Charter Schools.

گزارش‌های منتشر شده معاونت رفاه اجتماعی

۱. وضعیت فقر و نابرابری در ایران در دوره ۸ ساله ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۱؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (آذرماه ۹۲)
۲. نقدی برواگذاری بیمه‌های درمان به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛ (دفتر بیمه‌های سلامت) (آذرماه ۹۲)
۳. نقدی برادغام سازمان‌های بیمه‌گر در وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛ تجربه سایر کشورها؛ (دفتر بیمه‌های سلامت) (آذرماه ۹۲)
۴. نقد و بررسی داده‌های سالنامه آماری در حوزه آسیب‌های اجتماعی؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (دیماه ۹۲)
۵. تحلیل محتوای اخبار آسیب‌های اجتماعی در رسانه‌ها؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (دیماه ۹۲)
۶. بررسی وضعیت طلاق در کشور بین سال‌های ۸۴ و ۹۱؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (دیماه ۹۲)
۷. نگاهی به گفتمان رهبر معظم انقلاب پیرامون سبک زندگی، تعاون و اقتصاد مقاومتی؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (دی ماه ۹۲)
۸. توانمندسازی خانوارهای ساکن در محله‌های فقیرنشین همگام با هدفمندسازی یارانه‌ها؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (بهمن ماه ۹۲)
۹. برنامه راهبردی کاهش فقر در ایران؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (اسفند ۹۲)
۱۰. طرح جامع ظرفیت‌سازی سازمان‌های مردم‌نهاد در حوزه رفاه و تأمین اجتماعی؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (اسفند ۹۲)
۱۱. برنامه یارانه خوراک در آمریکا (SNAP)؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (اسفند ۹۲)
۱۲. مشروط‌سازی دریافت یارانه نقدی به انجام آزمایشات رایگان پزشکی؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (اردیبهشت ماه ۹۳)
۱۳. پتانسیل تحقق نیافته ایران، مخزن استعداد‌های بهره‌بردار نشده؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (خرداد ماه ۹۳)
۱۴. نگاهی به پدیده سوء مصرف مواد مخدر در ایران؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (خرداد ماه ۹۳)
۱۵. شکل‌گیری دولت رفاه و سرمایه‌داری هماهنگ در ژاپن و آلمان؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (تیرماه ۹۳)
۱۶. مشارکت اجتماعات محلی در شناسایی فقرا؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (تیرماه ۹۳)
۱۷. نگاهی به شاخص جهانی گرسنگی و وضعیت ایران؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (تیرماه ۹۳)
۱۸. طراحی پرسشنامه برای شناسایی خانوارهای فقیر؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مرداد ماه ۹۳)
۱۹. شاخص رشد و تکامل کودک ۲۰۱۲؛ پیشرفت‌ها، چالش‌ها و نابرابری؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مرداد ماه ۹۳)
۲۰. بررسی پدیده خودکشی در ایران؛ (دفتر امور آسیب‌های اجتماعی) (شهریورماه ۹۳)
۲۱. شاخص امنیت غذایی جهانی سال ۲۰۱۴؛ (معاونت رفاه اجتماعی) (شهریورماه ۹۳)
۲۲. برنامه‌های حمایت اجتماعی در ترکیه؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مهرماه ۹۳)
۲۳. اندازه‌گیری وسعت و اجزای فقر کودکان با روش فقر چند بعدی؛ (معاونت رفاه اجتماعی با همکاری سازمان بهزیستی کشور) (آبان ماه ۹۳)
۲۴. نقش سازمان اشتغال در خارج از کشور فیلیپین و مقررات استخدام و اشتغال کارگران در خارج از کشور؛ (معاونت رفاه اجتماعی با همکاری معاونت اشتغال و کارآفرینی) (آذرماه ۹۴)
۲۵. رتبه‌بندی سازمان بهزیستی از نظر شاخص‌های توانمندی زنان سرپرست خانوار کشور؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مرداد ماه ۹۳)
۲۶. اشتغال عمومی؛ راهکار مقابله با بیکاری در شرایط رکود تورمی؛ (معاونت رفاه اجتماعی با همکاری معاونت اشتغال و کارآفرینی) (اردیبهشت ماه ۹۴)
۲۷. برنامه مشاغل عمومی در آفریقای جنوبی؛ (معاونت رفاه اجتماعی) (خرداد ماه ۹۴)
۲۸. حمایت اجتماعی در جهان؛ حمایت اجتماعی از کودکان؛ (دفتر بیمه‌های اجتماعی) (تیرماه ۹۴)
۲۹. بررسی شاخص موفقیت لگاتوم در سال ۲۰۱۴ و مقایسه وضعیت ایران با کشورهای منطقه؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مهرماه ۹۴)
۳۰. بررسی شاخص پیشرفت اجتماعی در سال ۲۰۱۴؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (آبان ماه ۹۴)
۳۱. الزامات تدوین برنامه ششم توسعه؛ (دفتر بیمه‌های سلامت) (آبان ماه ۹۴)
۳۲. گزارش جهانی نشاط در سال ۲۰۱۳؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (دی ماه ۹۴)

۳۳. گزارش شاخص کیفیت زندگی در جهان در سال ۲۰۱۶؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (شهریور ماه ۹۵)
۳۴. گزارش شاخص جهانی گرسنگی و وضعیت ایران در سال ۲۰۱۵؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (مهر ماه ۹۵)
۳۵. تاریخچه ادغام و انتزاع بیمه‌ها از وزارت بهداشت؛ (دفتر بیمه‌های سلامت) (مهر ماه ۹۵)
۳۶. بررسی اثرات اعمال معافیت‌های حق بیمه سهم کارفرمایی و نقد جایگاه آن در برنامه‌های توسعه؛ (دفتر بیمه‌های اجتماعی) (خرداد ماه ۹۵)
۳۷. شاخص توسعه کودک ۲۰۱۵؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (آذر ماه ۹۵)
۳۸. گزارش توسعه زیرساخت‌های رفاهی در ایران طی سال‌های ۲۰۱۶-۲۰۱۴؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (دی ماه ۹۵)
۳۹. طبقه بندی استاندارد رفاه اجتماعی؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (آذر ماه ۹۶)
۴۰. نظام نهادی تورایمنی اجتماعی؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (آذر ماه ۹۶)
۴۱. سند راهبرد کاهش فقر پاکستان؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (خرداد ۱۳۹۷)
۴۲. چشم‌انداز اقتصادی جهان در سال ۲۰۲۰، خلاصه گزارش صندوق بین‌المللی پول، منتشر شده در آوریل ۲۰۲۰ (اردیبهشت ۱۳۹۹)
۴۳. وضعیت رفاه و مصرف خانوارهای ایرانی در سال ۱۳۹۸ و ضرورت اصلاحات اقتصادی (اسفند ۱۳۹۸)
۴۴. تبیین و تحلیل فقر و نابرابری در بخش مالی؛ (دفتر مطالعات رفاه اجتماعی) (پاییز و زمستان ۱۳۹۸)
۴۵. عدالت آموزشی در ایران؛ (معاونت رفاه اجتماعی) (بهار ۱۳۹۹)

