

Experience of School-to-School Collaborations: Development of A Grounded Theory by Situation Analysis Approach

Naser Shirbagi^{*} & Sara Naderi¹

- * Corresponding Author: : Professor of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: nshirbagi@uok.ac.ir
- 1. MA, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Abstract

Objectives: One of the most significant developments in school leadership is how schools have learned to cooperate in various fields for many reasons. Therefore, the current research aims to represent the experiences of school community members from innovative and undiscovered situations and processes of "school-to-school cooperation" which have been useful in school leadership and academic achievement of students.

Materials and Methods: This research was conducted with a qualitative approach and Grounded theory method with Clark's Situation Analysis model. The research field was Education in Kurdistan province and the potential participants in the research were members of the school community (principals, deputies, teachers, parents, etc.) who had the experience of school-to-school cooperation and collaboration. Therefore, 33 people were purposefully and critically invited to actively participate in the research. Data were collected by using a semi-structured interview protocol. Coding (open, axial, and selective) was used to analyze the data obtained from the interview. The position is depicted by analyzing different types of school-to-school collaboration and by examining human and inhuman components, individual and collective factors, discourse structures, and cultural, social, economic, spatial, and temporal components. Finally, maps of the situation, social worlds/arenas, and positions were drawn and analyzed as stages of the level analysis situation. In the present study, and after data coding, strategies such as the long and active participation of the researcher in the research field, using voice recorders and taking notes to record data, searching for inconsistent evidence, and obtaining feedback from participants were used to increase the validity and reliability of the research.

Discussion and Conclusions: The findings of the research showed that the logic of the formation of diverse structures of school-to-school cooperation in most cases was to improve the condition of students, eliminate educational injustice, synergy, share resources and expertise, and improve all educational and educational indicators in schools. School community members, especially principals, played an effective role in this situation. The findings of the research showed that if the members of the school community have enough motivation for school-to-school cooperation, common goals, and interests, and by delegation of the authority of schools, they can achieve academic achievement by exchanging experiences and educational equipment with other schools and they can help students and teachers' professional development. The findings had practical implications for the members of the school community: first, school-to-school cooperation cannot be effective until the members of the school community have a proper understanding of how students learn. Second, it shows that extra-school cooperation strengthens the tendency of schools to self-manage; one of the important actions of the principals in cooperation with other schools is to empower the members of the school community and prepare them to accept managerial responsibilities. Third, the findings of the present research confirm the importance of teamwork and group work culture; one of the best ways to motivate cooperation is to prepare a group reward plan and repeat team-building exercises.

Keywords: School-to-School Collaboration, Grounded Theory, Situation Analysis Model, Participation, Educational Management.



مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۲

دوره ۱۶، شماره ۱ (پیاپی ۳۰)

صفحات: ۲۷-۴۸

DOI: [10.48308/mpes.2023.103239](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103239)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103239)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103239)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۳/۲۹ بازنگری مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۹

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۹/۵ چاپ مقاله: ۱۴۰۲/۱/۱

تجربه همکاری بین مدرسه‌ای: تدوین یک نظریه داده بنیاد به شیوه تحلیل موقعیت

ناصر شیربگی*^۱ و سارا نادری^۱

* نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، ایران

nshirbagi@uok.ac.ir

۱. کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران

چکیده

هدف: یکی از چشمگیرترین تحولات در رهبری مدرسه، شیوه‌هایی است که در آن مدارس یاد گرفته‌اند به دلایل متعدد در زمینه‌های مختلف با هم همکاری کنند از این رو، هدف پژوهش حاضر بازنمایی تجربیات اعضای جامعه مدارس از موقعیت‌ها و فرایندهای ابتکاری و کشف نشده «همکاری بین مدرسه‌ای» است که در رهبری مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مفید بوده‌اند.

مواد و روش‌ها: این پژوهش با رویکردی کیفی و راهبردی نظریه داده بنیاد با «الگوی تحلیل موقعیت کلارک» انجام شد. میدان پژوهش آموزش و پرورش استان کردستان و مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش اعضای جامعه مدارس (مدیران، معاونان، معلمان، والدین و ...) بودند که در موقعیت‌های همکاری و مشارکت بین مدرسه‌ای تجربه حضور داشته‌اند. از این رو، ۳۳ نفر به شکل هدفمند و ملاکی به مشارکت فعال در پژوهش دعوت شدند. داده‌ها با استفاده از یک پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. به منظور تحلیل متن گفتارهای مصاحبه، کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) استفاده شد. همچنین با تحلیل گونه‌های مختلف همکاری بین مدرسه‌ای و با بررسی مؤلفه‌های انسانی و غیرانسانی، عاملین فردی و جمعی، ساختارهای گفتمانی و مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، فضایی و زمانی، موقعیت به تصویر کشیده شدند. در نهایت نقشه‌های موقعیت، عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی و وضعیت به‌عنوان مراحل سطح تحلیل موقعیت ترسیم و تحلیل گردیدند. برای افزایش روایی و پایایی پژوهش از راهکارهایی مانند مشارکت طولانی و فعال محقق در میدان پژوهش، استفاده از ضبط صوت و یادداشت‌برداری برای ثبت داده‌ها، جستجوی شواهد ناهمخوان و اخذ بازخورد از مشارکت‌کنندگان پس از کدگذاری داده‌ها استفاده شد.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که منطق شکل‌گیری ساختارهای متنوع همکاری بین مدرسه‌ای در اغلب موارد بهبود وضعیت دانش‌آموزان، رفع بی‌عدالتی آموزشی، هم‌افزایی، اشتراک منابع و تخصص و ارتقای تمام شاخص‌های آموزشی و پرورشی در مدارس بود. اعضای جامعه مدارس به‌ویژه مدیران در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای نقش مؤثری داشتند. یافته‌های پژوهش گویای این مطلب بود که اگر اعضای جامعه مدارس، انگیزه کافی برای همکاری بین مدرسه‌ای داشته باشند، با داشتن هدف، علائق و منافع مشترک و با تفویض اختیار در مدارس، می‌توانند با تبادل تجربیات و مبادله تجهیزات آموزشی با سایر مدارس به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان خود کمک کنند. یافته‌ها اشارات کاربردی برای اعضای جامعه مدرسه داشت: نخست اینکه، همکاری بین مدرسه‌ای تا هنگامی که اعضای جامعه مدرسه فهم درستی از نحوه یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشند، نمی‌تواند اثربخش باشد. دوم، چنین می‌نماید همکاری‌های فرا مدرسه‌ای گرایش به خودگردانی مدارس را تقویت می‌کند. یکی از اقدامات مهم مدیر در همکاری مدارس توانمندسازی اعضای جامعه مدرسه و آماده کردن آنان برای پذیرش مسئولیت‌های مدیریتی است. سوم، یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت فرهنگ کار تیمی و گروهی صحه می‌گذارد. از بهترین راه‌های ایجاد انگیزه برای همکاری، تهیه طرح پاداش گروهی و تکرار تمرینات تیم‌سازی است.

واژه‌های کلیدی: همکاری بین مدرسه‌ای، نظریه داده بنیاد، الگوی تحلیل موقعیت، مشارکت، مدیریت آموزشی.

شیربگی، ناصر، و نادری، سارا. (۱۴۰۲). تجربه همکاری بین مدرسه‌ای: تدوین یک نظریه داده بنیاد به شیوه تحلیل موقعیت. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۱)، ۲۷-۴۸. doi: 10.48308/mpes.2023.103239



Copyright: © 2023 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

گرایش به خودگردانی مدارس در بسیاری از کشورها، داشتن شایستگی‌های خاصی را برای رهبران آموزشی الزامی می‌سازد (بوش^۱، ۲۰۱۰، ترجمه حسنی، سامری و سکوتی، ۱۳۹۹). چیرگی پدیده جهانی شدن و تأثیر عمده سازمان‌های بین‌المللی بر پدیده‌های فرهنگی، فنی، اجتماعی و اقتصادی از یک طرف و افزایش تکثرگرایی و چن فرهنگی همراه با افزایش چشمگیر شکاف‌های اجتماعی و اقتصادی از طرف دیگر، اشارات کاربردی مهمی در حوزه مدیریت آموزشی در قرن بیست و یکم دارد (هانینگ و سیشور-لوئیس^۲، ۲۰۰۷؛ مالفورد^۳، ۲۰۰۵). رهبری مدرسه در حال تکامل و توسعه است. یکی از بارزترین آن، شیوه‌ای است که در آن مدارس یاد می‌گیرند به دلایل مختلف و در زمینه‌های مختلف با یکدیگر همکاری نمایند (میدل‌وود، ابوت و رابینسون، ۲۰۱۸). مدارس نمی‌توانند و نباید مانند سیلواها کار کنند مدارس به‌شدت به طیف وسیعی از ذی‌نفعان برای عملکرد موفقشان نیاز دارند. ذی‌نفعان ممکن است درون مدرسه باشند، مانند والدین یا معلمان و یا بیرون از مدرسه باشند، مانند نهادها یا مؤسسه‌ها (میلر، ۲۰۱۶: ۱۰۶).

یک تغییر عمده در نظام آموزشی مدرسه، به‌طور خاص از ابتدای قرن حاضر، افزایش میزان همکاری مدارس در شکل‌های رسمی و غیررسمی بوده است. در این راستا قوانینی آموزشی که در انگلستان در سال ۲۰۰۲ تصویب شده حائز اهمیت است، بدین‌صورت که به مدارس اجازه داد تحت یک ساختار رهبری با پنج مدرسه همکاری داشته یا اینکه با حفظ استقلال خود در یک شرکت غیررسمی (فدراسیون‌های نرم) وارد شوند (آرلستینگ، دی و یوهانسن، ۲۰۱۶، ترجمه شیربگی و عبدالله‌زاده، ۱۳۹۹).

توسعه فردی و همکاری، از وظایف حرفه‌ای مدیر مدرسه است؛ این وظیفه شامل برخورد برابر با تمام ذی‌نفعان مدرسه، در یک رویکرد عادلانه و محترمانه، توسعه فرهنگ یادگیری مشترک و توأم با همکاری در مدرسه و درگیر شدن با سایر جوامع یادگیری و مدارس به‌صورت سازنده، تقسیم مسئولیت‌ها با زبردستان و نیروی کار، بازبینی اقدامات انجام شده و قبول مسئولیت پیشرفت و مدیریت گران‌باری^۴ بر روی خود و نیروی کار برای تسهیل و ارتقای تعادل سالم بین زندگی و کار است. همچنین از دیگر وظایف مدیران، ارزش نهادن، تقویت اجتماع و عدم تبعیض است که شامل توسعه فرهنگی در مدرسه برای مدنظر قرار دادن تمام جنبه‌ها و خصوصیات متفاوت جامعه مدرسه، حصول اطمینان از پیوند یادگیری با جامعه، فراهم کردن یادگیری اجتماعی و گروهی برای دانش‌آموزان و خانواده آنان، تقویت همکاری با والدین برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان و حمایت از توسعه نظام آموزشی با همکاری سایر مدارس برای اشتراک‌گذاری تجربیات و ابتکارات است (آرلستینگ و همکاران، ۲۰۱۶، ترجمه شیربگی و عبدالله‌زاده، ۱۳۹۹).

به اشتراک‌گذاری دانش و شیوه‌های رهبری، اغلب به شیوه بین مدرسه‌ای، به‌مثابه محرکی احتمالی برای بهبود در نظر گرفته می‌شود، همان‌گونه که تاونسند (۲۰۱۲: ۱۰۱) استدلال می‌کند: «نیاز است که رهبران آنچه را که می‌دانند و می‌توانند انجام دهند، نه تنها با معلمان در مدارس خود، بلکه با رهبران دیگر مدارس مختلف به اشتراک بگذارند. همچنین مکان‌هایی از هر قشر اجتماعی که ساکنان آن به یکدیگر اعتماد دارند و به سازمان‌های مشارکتی محلی می‌پیوندند، فضاهایی هستند که کودکان در آن شکوفا می‌شوند، زیرا که همبستگی بین سرمایه اجتماعی بالا و رشد مثبت کودکان وجود دارد» (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸).

انواع مختلفی از مشارکت برای مدرسه وجود دارد: مشارکت بین مدرسه‌ای؛ مشارکت مدرسه با یک مؤسسه و مدرسه با جامعه. مشارکت بین مدرسه‌ای ممکن است محلی یا بین‌المللی باشد. مشارکت‌های

1. Bush
2. Hoing & Seashore-Louis
3. Mulford
4. Work load

مدارس صرف‌نظر از چگونگی ساختارشان، برای توانایی انتقال «تجربه‌های مختلف کیفیت تحصیل» به دانش‌آموزان دارای اهمیت است (میلر، ۲۰۱۶: ۱۰۶). همه نظام‌های آموزشی تحت فشار هستند تا در دنیای رقابتی فزاینده که پیشرفت‌های سریع فن‌آوری را تجربه می‌کند، عملکرد و نتایج دانش‌آموز را بهبود بخشند و مدارس پیش‌تاز این تغییرات هستند. اگرچه در بسیاری از کشورها نظام مدارس به‌طور کلی از هم گسیخته است، اما از مدارس منفرد به‌طور فزاینده‌ای انتظار می‌رود که با یکدیگر همکاری کنند تا عملکرد دانش‌آموزان را ارتقا دهند و در نتیجه نتایج بهتری کسب کنند (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه، مدرسه‌ای که تمایل به موفقیت دارند اغلب باید از مرزهای مدرسه خود فراتر روند. مدارس به‌طور فزاینده‌ای وابسته به حمایت و همکاری مدرسه با مدرسه هستند. مدارس نباید منزوی باشند، زیرا باعث رکود و بسته شدنشان می‌شود. بنابراین، چشم‌انداز آموزشی در نظام‌های آموزشی برای رهبران مدرسه در جهت همکاری و مشارکت کارساز است (میلر، ۲۰۱۸، ترجمه شیربگی، ۱۳۹۹).

آیا یک مدرسه واحد، یک سازمان است - یعنی نهادی مجزا و مستقل؛ یا یک نظامی از قطعات متصل به هم و مرتبط است؟ کلاربن و وست برنهام (۲۰۰۸: ۱۳) بر این باورند که «مدارس سیستم‌های درون سیستمی هستند»، زیرا مدارس به هم وابسته هستند و می‌توان آن‌ها را به‌عنوان مجموعه‌ای از روابط متقابل درک کرد. نظام‌های مدارس آموزشی بسیار پیچیده و شامل بخش‌های متصل به هم در قالب مدارس منفرد و چندگانه هستند. چنین ساختارهای مشارکتی را می‌توان در برخی از کشورها مانند هلند یافت، جایی که مدارس بخشی از یک فدراسیون هستند که توسط مدیران رهبری می‌شوند. این مدیران ممکن است یک یا چند مدرسه را در فدراسیونی خاص هدایت کنند، که ممکن است علاوه بر این شامل پست سرپرست نیز باشد، کسی که یک متخصص آموزشی و مسئول مدیریت عملیاتی است (کالینز و همکاران، ۲۰۰۵). در نروژ، برخی از مدارس به‌عنوان یک واحد برای مدیریت ترکیب می‌شوند که توسط یک مدیر اداره می‌شود (هایم و همکاران، ۲۰۰۹). پیوت و کلچرمنز (۲۰۱۶) خاطر نشان می‌کنند که یکی از دلایلی که مدارس برای پیوستن به یکدیگر ترغیب می‌شوند، تأمین منابع مالی بیشتر است (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸). با آشکار شدن روزافزون نبود یک رویکرد سازمان‌دهی شده و مشارکتی در بین خدمات عمومی مختلف، نبود پاسخ‌گویی روشن در هنگام بروز مشکلات را آشکار می‌کند. همان‌گونه که آموزش بخشی از یک رویکرد گسترده‌تر برای توسعه پایدار است، تماس، ارتباط و همکاری با جامعه گسترده و سایر مدارس نیز ضروری است. در کشورهایی مانند استرالیا، کانادا، ایالات متحده و انگلیس و برخی کشورهای اروپایی و آفریقایی تحولات از دهه ۱۹۹۰ منجر به گونه‌های مختلف همکاری بین مدرسه‌ای شده است، تا حدی که بسیاری از این گونه‌ها توسط دولت‌های ملی ترویج و حتی قانون‌گذاری می‌شوند. چپمن (۲۰۱۵: ۴۶) استدلال کرده است که علاقه به اصلاح سازوکارهای رهبری و نظارت برای ارتقاء همکاری بین مدرسه‌ای در بین چندین نظام آموزشی به‌سرعت رشد کرده است. یکی از محرک‌های اصلی سیاست آموزش و پرورش، تلاش برای بهبود هر دو مدرسه همکار و کل نظام آموزشی است. انگیزه‌ای برای ارتقای استانداردهای کلی و همچنین تمایل سیاست‌گذاران به کاهش نابرابری‌ها و از بین بردن فاصله بین دانش‌آموزان با زمینه‌های مرفه و محروم وجود دارد. انزوای مدارس منفرد و رهبران آن‌ها نه تنها مطلوب نیست بلکه شاید خطرناک است. در نهایت، هدف همکاری در عمل مؤثر، ارتقای سطح یاددهی-یادگیری و تعلیم و تربیت به‌طور کلی به سطح بهترین مدارس است. در حالی که مدارس عالی، بدون شک در تقریباً همه کشورها وجود دارند، اما اگر این مدارس در یک انزوای چشمگیر اداره شوند، شاید با حسادت از موقعیت خود محافظت کنند، پس فقط برای یک کشور کاربرد محدودی دارد. صرفاً از طریق کار با مدارس دیگر می‌توان به پیشرفت همگانی مدارس دست یافت و مانند سایر پیشرفت‌های آموزشی، نقشی که مدیران مدارس در این زمینه ایفا می‌کنند، همچنان مهم خواهد بود. اگر مدارس در انزوا مشغول بکار شوند، این خطر وجود دارد که هیچ‌یک از شیوه‌های خوب به اشتراک گذاشته نشود و حمایت متقابل کاهش یابد (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸).

در قرن بیست و یکم، ممکن است که همکاری به‌عنوان یک حق برای مدارس و رهبرانشان تلقی شود. آنچه زمانی استثنایی بود ممکن است به‌عنوان یک هنجار دیده شود. البته در قالب کلی نظام آموزشی در کشورهای خاص، گونه‌های متفاوتی خواهد داشت. در کشورهای توسعه‌یافته که نسبت بزرگی از مدارس نیمه خودمختار هستند، همکاری بهترین انتخاب خواهد بود. نظامی که همکاری بین مؤسسات را ارتقا داده و به کارکنان اجازه می‌دهد از یکدیگر یاد بگیرند، ممکن است شانس بیشتری برای موفقیت در کاهش نابرابری داشته باشد. میدل‌وود و همکاران (۲۰۱۷: ۱۶۴) ادعا می‌کنند «الگوهای مختلف عمل مشارکتی وجود دارد اما مؤثرترین آن‌ها این قابلیت مشترک را دارند که افراد مشارکت‌کننده می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند.

براساس پژوهش‌های میدل‌وود و همکاران (۲۰۱۸) دلایل متعددی وجود دارد که ممکن است مدارس تصمیم به همکاری بگیرند: نخست اینکه، آموزش و پرورش هنوز به‌طور گسترده، به‌عنوان یک حق انسانی تلقی می‌شود و بنابراین، عمدتاً بخشی از یک خدمات عمومی یا دولتی تلقی می‌شود. علاوه بر این، مدارس ضعیف‌تر می‌توانند از مهارت‌ها و تخصص‌های مدارس موفق‌تر بهره‌مند شوند و مهارت‌های رهبری و فرصت‌های توسعه‌ی معلمان مدرسه به اشتراک گذاشته شود. نهایتاً اینکه همکاری، به‌عنوان نوعی واکنش دفاعی در برابر تهدیدهای خارجی شناخته شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در سطح جهانی، مشارکت مدرسه با مدرسه به‌مثابه یک ابزار توسعه در سال‌های اخیر متداول شده است، نمونه‌هایی از همکاری مدرسه با مدرسه در بین تعدادی از کشورها، برای مثال: امریکا، کانادا، فنلاند، اسکاتلند، بلژیک، اسپانیا، هند، ایرلند شمالی و مالت وجود دارد. علاوه بر این، پژوهش‌های انجام‌شده توسط سازمان همکاری اقتصادی و توسعه نمونه‌هایی از مشارکت مدرسه با مدرسه را در چندین نظام آموزشی متفاوت شناسایی کرده است (پانت، ناشه و مورمان، ۲۰۰۸). در انگلستان، به‌عنوان مثال، در مؤسسات آموزشی تمایل برای مشارکت‌های بین‌المللی ایجاد شده است (گروه آموزش و مهارت‌ها، ۲۰۰۴).

رانفلدت، فارمر، مک‌کویین و گریسم^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت‌عنوان همکاری معلم در گروه‌های آموزشی و موفقیت دانش‌آموزان، به این نتایج رسیدند که همکاری در گروه آموزشی با منفعت معلمان و دانش‌آموزان مرتبط است و معلمانی که همکاری بهتری را در حوزه‌های آموزشی با معلمان دیگر دارند، موفقیت بیشتری به‌دست می‌آورند. هم‌چنین نتایج پژوهش بورتون^۲ (۲۰۱۵) نیز حاکی از این بود که بکارگیری همکاری به‌عنوان الگویی برای رشد حرفه‌ای معلمان ارتباط میان تفکر آموزشی و بهبود آن را تقویت می‌کند.

میدل‌وود و همکاران (۲۰۱۷) درباره مزایای مشارکت مدیران مدارس با دست‌کم یک رهبر دیگر از مدارس دیگر، در انگلستان و آفریقا پژوهشی انجام داده‌اند. گونه‌های مختلف همکاری بین مدارس در انگلیس، آفریقای جنوبی و تانزانیا وجود داشت. داده‌ها نشان داد که رهبران مدارس، بسیار طرفدار همکاری با سایر رهبران هستند تا فارغ از وضعیت قبلی مدارس، یادگیری متقابل وجود داشته باشد. میدل‌وود و همکاران (۲۰۱۸) بینش‌های ارزشمندی را در مورد یکی از نوظهورترین و گسترده‌ترین تحولات در زمینه رهبری آموزشی در سطح مدرسه مطرح کرده‌اند. این پیشرفت پیش روی مدرسی است که با توجه به زمینه سیاسی برای افزایش سطح دستیابی به همکاری، انتخاب یا مورد ترغیب، تشویق یا اجبار قرار می‌گیرند. همکاری بین مدارس و رهبران آن‌ها گونه‌های مختلفی دارد که به زمینه‌های منطقه‌ای یا ملی بستگی دارد. بدون شک، بسیاری از گونه‌های مختلف چنین همکاری بین مدارس و رهبران در سال‌های آینده ظهور خواهند کرد، این همکاری‌ها توسط بسیاری از دولت‌های مرکزی گسترش یافته است خصوصاً که

1. Department for Education and Skills (DFES)
2. Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom
3. Burton

از اختیارات مقامات محلی یا مناطق کاسته می‌شود. تمرکز بر همکاری در حال تبدیل شدن به موضوعی جهانی است و توسط بسیاری از صاحب نظران به عنوان مبنایی برای یک شیوه واقعا مؤثر در بهبود نظام مدرسه پایدار در حال پیشرفت دیده می‌شود. این امر در کنار یک انگیزه بی‌وقفه برای بالا بردن استانداردها، اغلب در یک شرایط کمبود منابع واقع شده است. انزوای نسبی مدارس به‌مثابه سازمان‌های مجزا دیگر نه امکان‌پذیر و نه مطلوب است.

چپمن (۲۰۱۵: ۴۶) نشان داده است، علاقه به اصلاح رهبری برای ارتقاء همکاری مدرسه با مدرسه در بین نظام‌های آموزشی به سرعت رشد کرده است. در نتیجه، برخی دولت‌ها می‌پذیرند که با همکاری در مدارس و هم‌چنین با مجموعه‌ای از مؤسسات دیگر، بهتر می‌توان با برخی از مسائل برخورد کرد. ابتکارات سیاست‌های ملی مانند «هیچ کودکی نباید عقب بماند» در آمریکا و «هر کودکی اهمیت دارد» در انگلستان نمونه‌هایی از این نوع رویکرد است که در آن همه مدارس موظف به همکاری برای دستیابی به نتایج خاص هستند. هم‌چنین در انگلستان، خط‌مشی‌هایی برای تقویت همکاری بین مدارس طراحی شده است که «رهبران ملی آموزش» نمونه‌ای اولیه از خط‌مشی‌های طراحی شده برای تقویت همکاری بین مدارس بود. سیاست‌گذاران آموزشی درک کرده‌اند که داشتن چند مدرسه برجسته در جایی که بقیه ضعیف هستند فایده چندانی ندارد، بنابراین، همکاری بین مدارس به‌عنوان تلاشی جدی برای کاهش نابرابری‌ها تشویق شده است. تعدادی از کشورها شاهد توسعه شبکه‌ها یا زنجیره‌هایی از مدارس هستند که تحت نظارت یک گروه یا پشتیبان اداره می‌شوند. در انگلستان، این امر عمدتاً از طریق ایجاد گروه‌های اعتماد بین مدارس صورت گرفته است که در آن مدارس هویت مستقل شخصی خود را از دست می‌دهند و بخشی از یک گروه گسترده‌تر تحت نظارت یک سازمان حمایتی می‌شوند که یک هیئت مدیره اعتماد فرا مدرسه‌ای را ایجاد می‌کند. عامل اصلی در تشویق مدارس برای همکاری مشترک، تمایل به بالا بردن استانداردهای پیشرفت دانش‌آموزان است. زمانی که مدارس تصمیم می‌گیرند که با دور شدن از فعالیت مستقل، در گروه یا زنجیره‌ای عضو شوند، این عامل اصلی خواهد بود. بسیاری دیگر نیز این امر را یک ضرورت اخلاقی می‌دانند. چراکه این امر وابستگی متقابل را ترویج می‌دهد و بنابراین، بهترین فرصت را برای تشویق هماهنگی در مقایسه با رقابت و دشمنی فراهم می‌کند (سانتان، ۲۰۱۷).

در سال‌های اخیر، همکاری بین مدرسه‌ای با تعداد بی‌شماری از ابتکارات سیاسی توسعه پیدا کرده است. بسیاری از این ابتکارات در جهت اصلاحات ساختاری به‌دنبال تسهیل «سیستم خود-بهبودی» است که در آن مدارس از یکدیگر حمایت می‌کنند تا استانداردهای یاددهی یادگیری را توسعه دهند و به نابرابری آموزشی رسیدگی کنند (آرمسترانگ و همکاران، ۲۰۲۱).

تعدادی از مدارس پس از خروج از زنجیره قدرت و تبدیل شدن به بخشی از یک فدراسیون، زنجیره یا ائتلاف، به‌طور مثبتی تغییر یافته‌اند. برخی از مدرسه‌ها که ظاهراً از کارافتاده بودند، رهبران آن‌ها، کارمندان، والدین و دانش‌آموزان در حال پیشرفت بودند. در این راستا الگوهای مختلفی از همکاری بین مدارس ارائه شده است: یکی از آن‌ها کار در تیم‌های دو نفره است؛ الگویی که در آن رهبر باتجربه‌تری با یک رهبر تازه‌کار مدرسه کار می‌کند می‌تواند پیامدهای ارزنده‌ای برای هر دو طرف و رهبری آینده رهبر جدیدالانتصاب داشته باشد. دست کم این موفقیت ممکن است در تجربه رهبر جدید و جوان باشد که یاد می‌گیرد اگر یک فرد مسن و باتجربه به حرف‌های آن‌ها گوش دهد، احتمالاً آن‌ها نیز در آینده به کسانی که حتی ممکن است از قدرت کمتری نیز برخوردار باشند، گوش خواهند داد (گلد، ۲۰۱۰: ۳۹). به نقل از میدل‌وود و همکاران، (۲۰۱۸).

1. Multi-academy trust (MAT)

2. Santane

3. Gold

یک الگوی دیگر همکاری، رهبری در اتحادیه‌ها (کار در بین ائتلاف‌ها و گروه‌های اعتماد فرامدرسه‌ای^۱) است. در یک مدرسه کوچک، ممکن است فرصت‌های زیادی برای کارکنان برای پیشرفت شغلی وجود نداشته باشد. با این وجود، یک سازمان بزرگ‌تر این امکان را به گروه‌های اعتماد فرامدرسه‌ای یا اتحادیه‌های بزرگ می‌دهد که بتوانند مدیران و سایر کارکنان خود را حفظ کنند یا آن‌ها را در داخل ارتقا دهند. این پدیده‌ای است که توسط هیل، دانفورد، پاریش، ریا و اسندلز^۲ (۲۰۱۲) تأکید شده است. الگوی دیگر، شکل نوینی از پیوند مدارس است که به نام زنجیره‌های آکادمی در نظر گرفته شده است که در ایالات متحده و انگلیس رایج است. این آکادمی‌ها از طریق آنچه به‌عنوان «زنجیره‌ای» دیده می‌شود، با هدف افزایش موفقیت در ارتباط هستند. الگوی دیگر از همکاری تحت عنوان مدارس یاددهی^۳ وجود دارد که با سابقه چند ساله دارای گونه‌های مختلفی است. برویک و متیوز^۴ (۲۰۰۷: ۲)، در حمایت از تأسیس مدارس یاددهی استدلال می‌کنند که آن‌ها «مدارسی هستند که دارای انجمن‌های یادگیری دقیق و موفق هستند. در فنلاند مدارس یاددهی وجود دارد که سهم قابل توجهی در تربیت و رشد حرفه‌ای معلمان دارند. هم‌چنین در انگلستان، بیش از ۲۰۰ مدرسه آموزشی به‌عنوان مراکز برتری برای آموزش اولیه معلم و ادامه رشد حرفه‌ای تأسیس شده است.

چاپمن (۲۰۱۸) به مشارکت بین مدرسه‌ای و مشارکت فرامدرسه‌ای اشاره کرده است. مشارکت‌های بین مدرسه‌ای می‌تواند مرزها را از بین ببرد و مسیرهایی را برای تبادل دانش جدید و نوآورانه مهیا سازد (اینسکاو، ۲۰۱۶) و هم‌چنین طیف وسیعی از منابع و تخصص را بیش از آنچه یک مدرسه منفرد در اختیار دارد، ایجاد کند. مشارکت فرامدرسه‌ای شامل مشارکت بین مدارس و سایر خدمات عمومی و نهادها است. وقتی مدارس با بخش خدمات، نهادها و اعضای جامعه یا گروه‌های دیگر مانند کارمندان بهداشت و مراقبت‌های اجتماعی و خود خانواده‌ها کار می‌کنند، می‌توانند محیطی ایجاد کنند که بتواند فرصت‌های رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و خانواده‌ها را ارتقاء دهد.

برنامه مشارکت برای بهبود مدارس^۵، یک برنامه پژوهشی و توسعه‌ای است که برای بهبود وضعیت کودکان محروم در اسکاتلند طراحی شده است و به تعهد دولت برای کاهش شکاف در نتایج آموزشی کمک می‌کند. هدف این برنامه آن است که کارکنان را تشویق کند تا مسئولیت رهبری ایجاد پژوهش مشارکتی را به‌منظور یادگیری از یکدیگر، بررسی و نظارت و ارزیابی عملی که شکاف در دستاوردها را از بین می‌برد، به عهده بگیرند. بنابراین، این برنامه موجب توسعه کار مشارکتی برای مقابله با نابرابری آموزشی می‌شود. بنیان دانش این رویکرد طی دهه‌ها فعالیت پژوهشی در طیف متنوعی از نظام‌های آموزشی، از جمله هنگ‌کنگ، استرالیا، ایالات متحده آمریکا و کانادا و اخیراً آمریکای جنوبی، روسیه و مناطقی از آسیا شکل گرفته است. سنتی قوی از این نوع کارها در انگلستان وجود دارد. این برنامه که در سال ۲۰۱۳ طراحی و اجرا شده است، شامل مدارس، مقامات محلی و سایر افرادی است که مشارکتی کار می‌کنند و طیف وسیعی از روش‌ها یا ابزارها را، مانند اقدام پژوهی مشارکتی، درس پژوهی و دوره‌های آموزشی را مورد استفاده قرار می‌دهند. مواردی از جمله ایجاد روابط و رشد اعتماد، گفت و گو و تعامل با مقامات محلی، بازرسان آموزشی و روان‌شناسان آموزشی، پشتیبانی معلمان توسط مقامات محلی / منطقه‌ای، تعاملات با کارکنان دانشگاه، فعالیت‌هایی مانند اقدام پژوهی مشارکتی، درس پژوهی، برگزاری دوره‌های توجیهی و میزان تحصیلات معلمان موجب افزایش مشارکت می‌شود. اما عواملی مانند ارتباطات ضعیف، کار گروهی و هماهنگی ضعیف، اهداف نامشخص و نبود پشتیبانی، موانع مشارکت هستند (چاپمن، ۲۰۱۸).

1. MAT
2. Hill, Dunford, Parish, Rea & Sandals
3. Teaching Schools
4. Berwick and Matthews
5. The School Improvement Partnership Program (SIPP)

فانگ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی درباره تأثیرات همکاری بین مدرسه‌ای بر مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان گزارش دادند که همکاری بین مدرسه‌ای می‌تواند مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان را با توجه به برخی متغیرهای کمکی از جمله حمایت خانواده به‌طور قابل توجهی ارتقاء دهد. همکاری بین مدرسه‌ای از بیست سال پیش در چین اجرا شده است. برای کاهش شکاف بین مدارس، شهر هانگژو در ایجاد همکاری مدارس ابتدایی از سال ۱۹۹۹ رهبری را بر عهده گرفت، پس از آن، شهرداری رسماً همکاری بین مدرسه‌ای را به‌عنوان یک راهبرد بهبود مدرسه در سطح شهر در نظر گرفت و منابع و تبادل منابع را به اشتراک گذاشت.

درحالی‌که هر مدرسه به خودی خود یک جامعه است، امید است که گروهی از مدارس نوعی جامعه یادگیری را تشکیل دهند، چه در یک منطقه شهری نسبتاً متمرکز، یا زنجیره‌ای از مدرسه‌ای که از نظر جغرافیایی از هم جدا اما از طریق ابزارهای دیگر به هم مرتبط هستند. در تحولات آینده مشخص نیست که شکل ساختاری همکاری بین مدرسه‌ای چه باشد. با این حال، مانند همه مؤسسات آموزشی، آنچه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود، فرهنگ مشارکتی است که در داخل و در سراسر آن‌ها گسترش می‌یابد (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنان که ملاحظه شد در کشورهای دیگر همکاری بین مدرسه‌ای آغاز شده و روبه فزونی و نهادینه شدن می‌رود. با توجه به مرور پژوهش‌ها در زمینه همکاری بین مدرسه‌ای می‌بینیم که بیشتر پژوهش‌های انجام گرفته در ایران در مورد مشارکت بین اعضای یک مدرسه بوده‌اند؛ مثلاً نتایج پژوهش صفری و همکاران (۱۳۹۸) درباره همکاری معلمان مدرسه و کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری حاکی از وجود همبستگی معنادار بین میزان همکاری معلمان و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری بود و ابعاد تسهیم تجارب، وابستگی متقابل، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری و نظارت همکارانه، تبیین معناداری از کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری داشتند.

بررسی پیشینه پژوهشی بیانگر آن است که کشف ابتکارات مدارس ایران در این حوزه نیز ضروری و مفید به‌نظر می‌رسد. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات است:

۱. عناصر اصلی موقعیت همکاری بین مدرسه‌ای، چه کسانی و چه ساختارهایی هستند؟
۲. حوزه‌های نفوذ، قدرت و تفویض اختیار در موقعیت همکاری بین مدرسه‌ای کجاها هستند؟
۳. اعضای جامعه مدارس در موقعیت همکاری بین مدرسه‌ای چگونه حول گفتمان، علایق و منافع مشترک ائتلاف می‌کنند؟
۴. در موقعیت همکاری بین مدرسه‌ای چه مقتضیات مختلفی شکل می‌گیرند و آثار و نتایج آن چه هستند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویگرد و راهبرد: کرسول (۲۰۰۹) پیشنهاد می‌کند که تهیه‌کنندگان یک طرح پژوهشی ایده‌های فلسفی عمده خود را شفاف بیان کنند. این اطلاعات در بیان چرایی انتخاب رویکرد پژوهشی کمک می‌کند (ص ۳۷). از آنجا که هدف نهفته پژوهشگر در این پژوهش نوعی توانمندسازی مدارس و از این‌رو، تغییرمحور است لذا جهت‌گیری کلی پژوهش مدافعه‌ای/مشارکتی^۱ است. «این نوع پژوهش‌ها بر یاری‌بخشی به افراد برای رهایی از محدودیت‌های موجود در روابط قدرت در فضاهای آموزشی متمرکز ... و فعالیتی عملی و گروهی هستند چون توسط خود افراد کامل می‌شود نه این‌که درباره/برای آن‌ها انجام شود» (ص ۴۵). راهبرد متناسب با اهداف پژوهش و رویکرد مذکور نظریه داده‌بنیاد با الگوی تحلیل موقعیت (کلارک، فریسه و واشبورن^۲، ۲۰۱۵) است. روش نظریه داده بنیاد روشی استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران امکان می‌دهد تا

1. Advocacy/participation
2. Clarke, Friese, Washburn

به‌جای اتکا به نظریه‌های موجود، خود به تدوین نظریه اقدام کنند. این تئوری به شکل نظام‌مند و براساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود و در مواردی کاربرد دارد که دانش ما در آن زمینه محدود است (کلارک، ۲۰۰۷). مطابق الگوی تحلیل موقعیت، انسان‌ها و غیرانسان‌ها در شبکه‌ای از ارتباطات هستند که وجود دارند. کنشگران و شبکه‌های ارتباطات با درگیر کردن خود در ربطها، نسبت‌ها و تعاملات دنیا را می‌سازند. این نظریه بر عوامل غیرانسانی در کنار عوامل انسانی تأکید می‌کند تا از تصورات ساده شالوده‌زدایی و ساخت روایی پیچیده و شبکه‌ای و مبهم امور را بر ملا سازد (لاتور^۱، ۲۰۰۵ به نقل از، فراستخواه، ۱۳۹۸). در این روش موقعیت پژوهش به واحد اساسی تحلیل تبدیل می‌شود. مفروضاتی که داریم، اقداماتی که انجام می‌دهیم، داده‌هایی که تولید می‌کنیم، و تحلیل‌هایی که می‌سازیم، همگی در موقعیت پژوهش قرار دارند. تحلیل موقعیت روش‌هایی را ارائه می‌دهد که پنهان و آشفته را قابل مشاهده و درک می‌کند. تأکید صریح این روش بر زبان و گفتمان، محققان را وادار می‌کند تا تفاوت‌های ظریف معانی و سکوت‌ها را مورد بررسی قرار دهند در پژوهش حاضر این کار با پیروی از نقشه‌های سه‌گانه (موقعیت، عرصه‌ها و جایگاه‌های اجتماعی و وضعیت) و با اقتباس از شیوه کلارک، فریسه و واشبورن (۲۰۱۵) به شرح ذیل انجام می‌گرفت:

۱. نقشه‌های موقعیتی، عناصر اصلی انسانی، غیرانسانی، گفتمانی، تاریخی، نمادین، فرهنگی، سیاسی و سایر عناصر را در موقعیت پژوهشی مورد توجه نشان می‌دهند و باعث تحلیل روابط بین عناصر مختلف می‌شوند. این نقشه‌ها عناصر متعدد و ناهمگون و پیچیدگی‌های آشفته موقعیت را به تصویر می‌کشند و بحث را برمی‌انگیزند (کلارک، ۲۰۰۵: ۸۳-۱۲۳) و دو نسخه ساخت‌نیافته و منظم دارند.

۲. نقشه‌های جهان‌های اجتماعی/عرصه‌ها، همه عوامل جمع‌ی و عرصه‌های تعهدی را که در درون آن‌ها درگیر گفتمان‌ها و مذاکرات مداوم هستند، نشان می‌دهد. چنین نقشه‌هایی تفاسیر سطح متوسطی از وضعیت را ارائه می‌دهند و ابعاد اجتماعی سازمانی، نهادی و گفتمانی آن را در برمی‌گیرند. دنیای اجتماعی گروهی از مردم‌اند که از طریق یک علاقه مشترک گرد هم می‌آیند و آماده عمل براساس آن هستند و از فناوری‌ها و گفتمان‌های مشابهی برای پیگیری دغدغه‌های متقابل خود استفاده می‌کنند. هدف این نقشه‌ها تجسم روابط اجتماعی است که یا موضوع پژوهش ما هستند و یا به موضوع پژوهش ما اطلاع می‌دهند و شکل می‌دهند.

۳. نقشه‌های وضعیت، مواضع اصلی اتخاذ شده و نشده در داده‌ها را در مقابل محورهای خاص، تفاوت‌ها، نگرانی و مناقشه پیرامون موضوعات در موقعیت پژوهش نشان می‌دهند. مفروضه بنیادین این است که افراد، گروه‌ها و مؤسسات اغلب می‌توانند مواضع متعدد و حتی متناقضی در مورد یک موضوع داشته باشند و دارند. نقشه‌های وضعیت معمولاً دارای دو محور هستند که وضعیت‌ها در امتداد آن‌ها ارائه می‌شوند. غالباً محورها را می‌توان برحسب «بیشتر در مقابل کمتر» ساخت.

میدان پژوهش و مشارکت‌کنندگان بالقوه: پژوهش در آموزش و پرورش استان کردستان انجام شد و مشارکت‌کنندگان بالقوه اعضای جامعه مدارس (مدیران، معاونان، معلمان و ...) شاغل در آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ شهر سنندج و مریوان به شکل هدفمند انتخاب شدند. ملاک ورود افراد به پژوهش آن بود که در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای قرار داشته و یا در گذشته نه‌چندان دور دارای تجربه چنین موقعیتی بوده‌اند. در مجموع با رعایت اشباع نظری ۳۳ نفر برای انجام مصاحبه‌ها مشارکت کردند. بیشتر مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در مکان مدرسه و تعدادی نیز از مصاحبه‌ها به صورت تلفنی و غیرحضوری انجام شد. همه مصاحبه‌ها با اجازه از شرکت‌کنندگان ضبط صوتی شد و در مصاحبه غیرحضوری مشارکت‌کنندگان صوت تهیه نموده و ارسال می‌کردند.

ابزار گردآوری داده‌ها: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. پروتکل مصاحبه شامل ۱۱ سؤال در زمینه تجارب مشارکت‌کنندگان در موقعیت‌های همکاری بین

مدرسه‌ای بود که در پیوست مقاله آمده است. از آنجا که برای پژوهش نظریه داده بنیاد رونوشت‌های عامیانه مصاحبه‌ها بسیار مناسب هستند؛ از این رو، تمام متن مصاحبه‌ها با رعایت ملاحظات اخلاقی بدون دست کاری و رسمی سازی به طور کامل توسط محقق پیاده سازی و مکتوب شدند. هم چنین برای بررسی مقدماتی سؤال‌های مصاحبه با پنج نفر از اعضای جامعه مدرسه مصاحبه شد و با بازخورد مشارکت کنندگان سؤال‌های مصاحبه بازنگری و نهایی شد. برای افزایش روایی و پایایی ابزار پژوهش از راهکارهایی مانند مشارکت طولانی و فعال محقق در میدان تحقیق، استفاده از ضبط صوت و یادداشت برداری برای ثبت داده‌ها، جستجوی شواهد ناهمخوان و اخذ بازخورد از مشارکت کنندگان پس از کدگذاری داده‌ها استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه (متن گفتارها)، از کدگذاری نظری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) استفاده شد. پژوهشگر کدهای استخراج شده از داده‌ها را با کمک همکاران چند بار ارزیابی کردند و در نهایت پس از توافق بر سر موقعیت آن‌ها، کدها نهایی می‌شدند. محقق در تحلیل متن گفتارها تأکید بر احصای کدهای استقرایی (زنده) داشت.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ نشان می‌دهد در تحلیل متن گفتارها تأکید بر احصای کدهای استقرایی (زنده) بود. محقق با استفاده از کدگذاری تجارب اعضای جامعه مدارس، نتایج مؤثر همکاری بین مدرسه‌ای و ساختارهای همکاری بین مدرسه‌ای را جمع‌آوری نمود. هم چنین با توجه به تجارب مصاحبه‌شوندگان، اطلاعاتی در مورد محدودیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای، الزامات شکل‌گیری همکاری بین مدرسه‌ای، ائتلاف بین اعضای جامعه مدارس، عناصر اصلی موقعیت‌های همکاری، حوزه‌های قدرت در همکاری، منطق شکل‌گیری همکاری بین مدرسه‌ای و توانمندسازی مدارس را بدست آورد؛ سپس طبق الگوی تحلیل موقعیت، با نگرستن به موقعیت و اندیشیدن در مورد داده‌های حاصل از مصاحبه و کدگذاری و هم چنین با تحلیل گونه‌های مختلف همکاری بین مدرسه‌ای و با بررسی مؤلفه‌های انسانی و غیرانسانی، عاملین فردی و جمعی، ساخت‌های گفتمانی و مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، فضایی و زمانی، موقعیت به تصویر کشیده شد و نقشه‌های موقعیت، عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی و وضعیت به‌عنوان مراحل سطح تحلیل موقعیت ترسیم و تحلیل شد.

جدول ۱. نمونه‌ای از کدگذاری متن گفتارهای مصاحبه‌شوندگان

نوع کد	کدهای بدوی (باز)	متن گفتارها
استقرایی- زنده	پیشنهاد همکاری/جلسات مشترک	من به‌شخصه باور عمیقی به همکاری بین مدرسه‌ای دارم و با برگزاری جلسات مشترک با مدارس شیفت مخالف، همجوار و مدارس موفق‌تر، سعی کرده‌ام که مشکلات مدارس خود و دیگران را حل کنیم و به یکدیگر کمک کنیم و هر سال به دیگر مدیران پیشنهاد همکاری می‌دهم اما اکثراً این همکاری‌ها به شیوه نمادین است.
استقرایی- زنده	همکاری شیفت‌های یک مدرسه	
استقرایی- زنده	همکاری با مدارس همجوار	
استقرایی- زنده	همکاری با مدارس موفق‌تر	
استقرایی- زنده	همکاری نمادین	

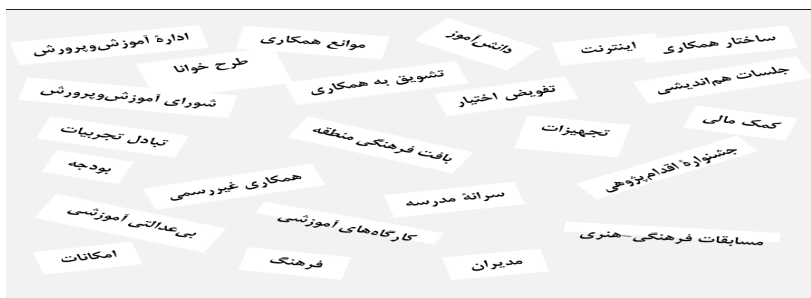
مرحله دوم کدگذاری، شامل سازمان‌دهی و باز تحلیل داده‌های کدگذاری شده در مرحله اول بود. این مرحله مستلزم پیوند واقعیت‌های به‌ظاهر غیر مرتبط و متناسب‌سازی مقولات با همدیگر است. در این بخش پس از تحلیل گفتمان اعضای جامعه مدارس به حذف موارد مشابه پرداخته شده و مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر در تجربه زیسته اعضای جامعه مدارس مشخص شده است. هدف اصلی محقق بسط حس معنایی از سازمان مبتنی بر مقوله‌های مضمونی، مفهومی و نظری مستخرج از منظومه کدهای بدوی بود. برون‌داد این مرحله از تحلیل، کدهای محوری و گزینشی بودند (جدول ۲). در مجموع تعداد ۱۵۱ کدهای باز، ۶۱ کد محوری و ۹ کد گزینشی به‌دست آمد.

جدول ۲. شیوه تبدیل کدهای باز به کدهای محوری و گزینشی

کد گزینشی	کد محوری	کد باز
		کارگاه‌های آموزشی مشترک برای تولید محتوا
	تسهیم دانش حرفه‌ای	مشارکت در ارزش‌یابی همگنان
		تبادل تجربه روش‌های تدریس
		مسابقات فرهنگی-هنری
	فوق برنامه‌های بین مدرسه‌ای	المپیاد ورزشی بین مدرسه‌ای
	فرصت همکاری در قالب برنامه‌های رسمی	جشنواره درس‌پژوهی
		جشنواره‌های تدریس
		همکاری مدارس همجوار
		همکاری معلمان هم‌پایه
ساختارهای همکاری		همکاری با مدارس موفق‌تر
	تنوع در سازوکارهای همکاری	همکاری مدارس هم قطب
	طرح‌های مشارکتی بین مدرسه‌ای	مدارس عضو مجتمع
		اجرای طرح بازدید هم‌تا
		اجرای طرح آموزشی خوانا
		جلسات مشترک بین مدرسه‌ای
		تشکیل وبلاگ‌ها
	اجتماعات یادگیری فرا مدرسه‌ای	گروه‌های مشترک در فضای مجازی
		جلسات هم‌اندیشی حضوری و غیرحضوری
		ناتوانی اشتراک عوامل موفقیت
	تبدیل فضای رقابت به تسهیم موفقیت	فضای رقابتی
		همکاری نمادین بین مدرسه‌ای
	ضعف فرهنگ کار گروهی	بی‌میلی به تقسیم مسئولیت‌ها
	عدم پذیرش همکاری	تمایل به کار انفرادی
محدودیت‌های همکاری		ناکافی بودن بودجه برای فعالیت‌های مشترک
	کمبود امکانات و فضای مناسب برای همکاری	عدم فضای فیزیکی برای تشکیل جلسات
		نبود اهداف مشخص همکاری
	نداشتن چشم‌انداز روشن	بی‌هدفی جلسات
		بی‌برنامگی در اجرای جلسات
	ضعف برنامه‌ریزی و مدیریت فرآیند همکاری	عدم نظارت بر فرآیند همکاری

ارتقاء سطح توانمندی اعضای جامعه مدارس	بهره‌مندی از خلاقیت‌های یکدیگر
تقویت و تسهیم نبوغ و کارآفرینی کارکنان	تقویت قوه ابتکار و خلاقیت همکاران
ارتباط دوسویه	مشارکت بر اساس قانون برد-برد
توانمندسازی مدارس	اشتراک منابع و تخصص
منافع مشترک	همکاری در واکنش به شرایط منفی و بحرانی
پیش‌کنشی برای مواقع بحران	تقویت اعتماد بین مدارس

نقشه‌ای کردن به مثابه ابزار تحلیل داده‌ها: تحلیل موقعیت در شکل کامل آن به‌وسیله ادل کلارک (۲۰۰۵) در کتاب «تحلیل موقعیت: نظریه زمینه‌ای پس از چرخش پسامدرن» ارائه شد (بابائی، مسعود، زمانی و ربیعی، ۱۳۹۶). «نقشه کردن» مهم‌ترین تمایز این رویکرد است که از یک سو ترفندهای قدرت و کردارهای گفتمانی را برملا می‌کند و از سوی دیگر به مصورسازی و تجسم بخشیدن اندیشه محقق کمک می‌کند و درگیری متأملانه، پرسش‌گرانه و شالوده‌زدایانه پژوهشگر با یک موقعیت را به‌روی صحنه می‌آورد (کلارک، ۲۰۰۵، به نقل از فراستخواه، ۱۳۹۹). براین اساس نقشه‌های موقعیت (ساخت‌نیافته و منظم)؛ نقشه عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی و نقشه‌های وضعیت معرفی و ترسیم شده‌اند. نسخه ساخت‌نیافته: این نقشه شامل تمامی مؤلفه‌های انسانی، غیرانسانی، مادی و نمادین/گفتمانی مربوط به یک موقعیت خاص است (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵). شکل ۱، نقشه موقعیت ساخت‌نیافته همکاری بین مدرسه‌ای ترسیم شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مؤلفه‌های گوناگونی حضور دارند. یکی از مؤلفه‌ها و گفتمان‌های حاضر در این نقشه «نتایج همکاری بین مدرسه‌ای» است که اعضای جامعه مدارس با توجه به آن، به همکاری بین مدرسه‌ای تشویق شده‌اند و تأثیر به‌سزایی در ایجاد فرهنگ مشارکت و ارتقاء سطح همکاری داشته است. مؤلفه‌های دیگری بر مبنای تجربه مصاحبه‌شوندگان حضور دارند که با نتایج همکاری بین مدرسه‌ای مرتبط هستند.



شکل ۱. نقشه موقعیت - نسخه ساخت‌نیافته

نسخه منظم: این نقشه گفتمان‌ها و مؤلفه‌هایی را که پیش‌تر در نقشه ساخت‌نیافته حضور داشتند، چارچوب‌بندی و سازماندهی می‌کند و به‌صورت منظم ارائه می‌دهد. در جدول ۳، نقشه موقعیت منظم ارائه شده است. هم‌چنان که مشاهده می‌شود، ۱۰ دسته از مؤلفه‌ها/عواملین/کنشگران/گفتمان‌های همکاری بین مدرسه‌ای به‌مثابه یک موقعیت را شکل داده و آن را از چشم‌اندازهای مختلف توصیف می‌نمایند.

جدول ۳. نقشه موقعیت - نسخه منظم

ساخت‌های گفتمانی موجود در عاملین منفرد/ جمعی انسانی	مؤلفه‌ها و عاملین غیرانسانی	مؤلفه‌های اجتماعی - فرهنگی - نمادین	مؤلفه‌های اقتصادی - سیاسی	مسائل و مباحث عمده (معمولا مورد توجه) یافت‌شده در موقعیت
عدالت آموزشی پیشرفت همگانی شورای آموزش و پرورش مدارس مجتمع نظام آموزش و پرورش متمركز	اداره آموزش و پرورش كلاس درس سالن جلسات بودجه اینترنت كتب درسی مدارس مجتمع	اداره آموزش و پرورش توانمندسازی مدارس همکاری غیررسمی فضای رقابتی شدید بافت فرهنگی منطقه مسابقات فرهنگی - هنری	صرفه‌جویی هزینه كمك مالی تجهيزات فناوری بودجه اینترنت عدالت آموزشی	ارائه بهترین طرح‌ها توانمندسازی مدارس ساختار همکاری مشكلات مشترك جلسات هم‌اندیشی انگیزه همکاری موانع همکاری

مؤلفه‌های کالبدی - فضایی	گفتمان‌های تاریخی/روایی	مؤلفه‌ها و عاملین جمعی انسانی	مؤلفه‌های زمانی	مؤلفه‌ها و عاملین منفرد انسانی
مدرسه كلاس درس سالن جلسات مدارس حاشیه مدارس هم‌جوار مدارس هوشمند مدارس موفق	تقسیم عادلانه امکانات بهبود وضعیت دانش‌آموزان برنامه‌تعالی مدیریت همکاری بین مدرسه‌ای كشف/ابداع شیوه‌های نوین صرفه‌جویی در هزینه تفویض اختیار	مدیران مدارس معلمان مدیران آموزش و پرورش معاونان آموزشی/ پرورشی مدارس مجتمع شورای مدرسه انجمن اولیاء	جشنواره‌ها درس‌پژوهی جشنواره‌ها اقدام‌پژوهی جشنواره جابر بن حیان جلسات مدارس هم‌قطب	مدیر معلم مدیر آموزش و پرورش معاون آموزشی/ پرورشی نیروی خدماتی دانش‌آموز

نقشه عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی: در موضوع مورد پژوهش، از عرصه‌هایی که منجر به همکاری بین مدرسه‌ای می‌شوند و ویژگی‌های آن را تعیین می‌کنند، می‌توان به ائتلاف در گفتمان و علایق و منافع مشترك، تشویق به همکاری و تفویض اختیار در همکاری بین مدرسه‌ای اشاره کرد. مرز میان عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی به‌وسیله خط نقطه‌چین ترسیم شده است. این خط‌ها به مرزهای متخلخل اشاره دارند که کلارک و همکاران (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند که این تخلخل چیزی است که به تحلیل عرصه‌ها/جهان‌های اجتماعی انعطاف‌پذیری و ظرفیت ارتجاعی اعطا می‌کند و پذیرش تغییر و در نظر داشتن چشم‌اندازهای ناممکن را میسر می‌نماید. هم‌پوشانی عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی نشان می‌دهد برخی جهان‌های اجتماعی در بیش از یک عرصه مشارکت می‌کنند. هم‌چنین اینکه نقشه‌های عرصه‌ها/جهان‌های اجتماعی بر عمل اجتماعی جمعی تمرکز دارد.

همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، ایجاد و گسترش فرهنگ همکاری بین مدرسه‌ای توسط اعضای جامعه مدارس با حمایت مدیریت آموزش و پرورش، معاونان و پیشنهاد طرح‌های همکاری به مدارس از سوی گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش، تفویض اختیار در شورای مدرسه و تعیین نماینده برای مشارکت با دیگر مدارس و هم‌چنین دادن اختیار به مدارس از سوی مدیریت آموزش و پرورش برای تبادل امکانات و تجهیزات از طریق سامانه اموال و كمك مالی مدارس به یکدیگر، می‌تواند از عوامل مؤثر

در همکاری بین مدرسه‌ای باشد. هم‌چنین با تخصیص بودجه کافی و خط‌مشی‌های ویژه از جمله تشکیل مدارس هم‌قطب (م. ش. ۱۱) و طرح بازدید هم‌تا (م. ش. ۱۳) می‌توان مدارس را به همکاری بین مدرسه‌ای تشویق کرد. برای اجرای چنین طرح‌هایی باید از ابتدا دوره‌های آموزشی برای کارکنان مدرسه برگزار شود و آن‌ها باید با فعالیت‌هایی که در طول این همکاری باید انجام دهند تا به نتایج مثبتی بینجامد، آشنایی پیدا کنند. از سوی دیگر اعضای جامعه مدارس می‌توانند با دیگر مدارس جلسات هم‌اندیشی مشترک (م. ش. ۱۸) داشته باشند، به این صورت که همه افراد شاغل در مدرسه و یا فقط مدیران مدارس و یا گروه معلمان مشارکت داشته باشند و در گفت‌وگو و علائق و منافع مشترک به گفت‌وگو و تبادل تجربه بپردازند و هم‌چنین در حل مشکلات یکدیگر همکاری کنند. پس ائتلاف بین اعضای جامعه مدارس در مواقعی مثل حل مشکلات مشترک و غیرمشترک، علائق آموزشی و تربیتی مشترک، تبادل دانش جدید و نوآورانه، مسئولیت‌پذیری مشترک، بافت فرهنگی مشترک، صرفه‌جویی در هزینه، تشویق هماهنگی در مقایسه با رقابت و دشمنی، گفت‌وگو و تعامل سازنده، اعتماد و صداقت متقابل ایجاد می‌شود. تفویض اختیار یکی از الزامات شکل‌گیری همکاری بین مدرسه‌ای است. از الزامات دیگر می‌توان به انعطاف‌پذیری نقش‌ها، ایجاد انگیزه برای همکاری، یاداش و تشویق‌های نقدی و غیر نقدی و حمایت اداره آموزش و پرورش اشاره کرد.



شکل ۲. نقشه عرصه‌ها/جهان‌های اجتماعی: ارتباط میان عرصه‌ها و جهان‌های اجتماعی (خط درشت: عرصه‌ها، خط باریک: جهان‌های اجتماعی)

نقشه وضعیت: در این مرحله محققان مسئله‌ها و پدیده‌ها را نقشه‌ای کردند و چالش‌ها، تنش‌ها، مواضع، تعارض‌ها، ائتلاف‌ها، دغدغه‌ها، علائق و منافع مشترک در میان گروه‌های هم‌سود نشان داده شد که چه جریان‌هایی به راه می‌افتد و چه پیامدهایی به بار می‌آورد (فراستخواه، ۱۳۹۹). براساس داده‌های پژوهش حاضر، سه نقشه وضعیت ارائه شده است (شکل‌های ۳، ۴ و ۵).

شکل ۳، وضعیت‌های مختلف را در خصوص وجود توانمندسازی در مدارس نسبت به میزان انگیزه برای همکاری بین مدرسه‌ای مورد بررسی قرار داده است. یکی از ناسازگاری‌ها آن بود که گاهی انگیزه همکاری بین مدرسه‌ای زیاد است اما ممکن است به دلیل ضعف تعیین هدف، برنامه‌ریزی منظم و هماهنگی با دیگر مدارس و هم‌چنین ابهام در علائق و منافع مشترک و تبادل ناصحیح تجربیات، همکاری ناقص صورت بگیرد و نتیجه مثبتی به همراه نداشته باشد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به اینکه اگر

اعضای جامعه مدارس به‌ویژه مدیران، انگیزه کافی برای شروع یک همکاری بین مدرسه‌ای داشته باشند و به خواست و علاقه خود آن را لازم و ضروری بدانند، با داشتن هدف مشترک، برنامه‌ریزی منظم و هماهنگی لازم با دیگر مدارس و با تفویض اختیار در مدارس و داشتن تعهد به آموزش و یادگیری با کیفیت بالا و بهبود وضعیت کودکان محروم، می‌توانند با گفت و گو، تعامل سازنده، تبادل تجربیات و انتقال امکانات و تجهیزات آموزشی به پیشرفت مدارس خود کمک کنند.



شکل ۳. نقشه وضعیت‌های مختلف در خصوص توانمندسازی مدارس و میزان انگیزه برای همکاری

در شکل ۴، وضعیت‌های مختلف در خصوص میزان همکاری مؤثر بین مدرسه‌ای، نسبت به میزان انعطاف‌پذیری نقش‌ها در مدارس را مورد بررسی قرار داده است. یکی از موارد ناسازگاری این است که سطح انعطاف‌پذیری نقش‌ها در مدارس زیاد باشد اما میزان همکاری مؤثر بین مدرسه‌ای کم باشد. با توجه به اینکه در جریان همکاری بین مدرسه‌ای، شرایط ملزم می‌کند که در مدیریت مدارس ساختاری سست پیوند داشته باشیم؛ یعنی نقش‌ها ثابت نباشند و در ایفای نقش اعضای جامعه مدارس انعطاف‌پذیری وجود داشته باشد. در صورت امکان اگر تفویض اختیار انجام شود، اما نماینده توانمند و متخصص برای گفت و گو و تبادل تجربه در زمینه‌های خاص با سایر مدارس انتخاب نشود و همچنین مدیر نظارت کافی بر جریان همکاری بین مدرسه‌ای نداشته باشد، ممکن است همکاری ناقص و به‌صورت نمادین انجام شود و نتیجه مثبتی به همراه نداشته باشد.

در شکل ۵، وضعیت‌های مختلف در خصوص توانمندسازی مدارس، نسبت به محدودیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای را مورد بررسی قرار داده است. بنا به تجارب شرکت‌کنندگان در مصاحبه، همکاری بین مدارس باعث توانمندسازی مدارس خواهد شد. یکی از موارد ناسازگاری این است که محدودیت همکاری بین مدرسه‌ای وجود ندارد اما ممکن است اعضای جامعه مدارس جلسات همکاری و فرآیند آن را به‌خوبی مدیریت نکنند و برنامه‌ریزی مناسبی نداشته باشند و صرفاً یک همکاری نمادین باشد و یا اینکه تجارب کسب شده را به‌درستی در مدارس خود اجرا نکنند؛ در نتیجه این همکاری نتایج مثبت قابل توجهی نخواهد داشت.

نقشه‌های تغییر در مدارس	زیاد	در همکاری بین مدرسه‌ای، شرایط اقتضا می‌کند که در مدارس ساختاری بست‌پیوند داشته باشیم؛ یعنی نقش‌ها ثابت نباشند و مدیران مدارس باید تفویض اختیار داشته باشند و در ایفای نقش اعضای جامعه مدارس انعطاف‌پذیری وجود داشته باشد. اگر نماینده‌ای توانمند و متخصص در مدرسه برای گفت‌وگو و تبادل تجربه در زمینه‌های خاص با سایر مدارس انتخاب نشود و همچنین مدیر نظارت کافی بر جریان همکاری بین مدرسه‌ای نداشته باشد، ممکن است همکاری ناقص و به‌صورت نمادین انجام شود و نتیجه مثبتی به همراه نداشته باشد.	کم
	میزان همکاری مؤثر بین مدرسه‌ای	در همکاری بین مدرسه‌ای، شرایط اقتضا می‌کند که در مدارس ساختار بست‌پیوند داشته باشیم؛ یعنی نقش‌ها ثابت نباشند و مدیران مدارس باید تا حدودی تفویض اختیار داشته باشند و در نقش اعضای جامعه مدارس انعطاف‌پذیری وجود داشته باشد. اگر تفویض اختیار به‌درستی صورت بگیرد و مدیر مایل باشد که در جریان همکاری با مدارس دیگر، فقط خود نقش داشته باشد، ممکن است به دلیل مسئولیت‌های مدیریتی زیادی که دارد و نداشتن زمان کافی، نتواند شرایط لازم برای همکاری با مدارس دیگر را فراهم کند و همکاری ناقص و به‌صورت نمادین انجام شود و نتیجه مثبتی نداشته باشد.	کم

شکل ۴. نقشه وضعیت‌های مختلف در خصوص میزان همکاری بین مدرسه‌ای و انعطاف‌پذیری نقش‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش ضمن تشریح کدهای گزینشی بدست‌آمده، از طریق یک بحث تحولی^۱ (هنینک، هاتر و بیلی^۲، ۲۰۲۰). چگونگی ایجاد و توسعه همکاری بین مدرسه‌ای توضیح داده می‌شود. سپس به تفسیر چشم‌اندازهای مشارکت‌کنندگان می‌پردازیم. با توجه به مباحث گفته‌شده، پدیده همکاری بین مدرسه‌ای را با استفاده از یافته‌ها و پاسخ به پرسش‌های پژوهشی، می‌توانیم در مدارس ابتدایی، آغاز و توسعه دهیم.

محدودیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای	زیاد	بنا به تجارب شرکت‌کنندگان در مصاحبه، همکاری بین مدارس باعث توانمندسازی مدارس خواهد شد. ممکن است محدودیت‌های همکاری بین مدارس، از جمله عدم انعطاف و تمایل به همکاری بین اعضای جامعه مدرسه به‌ویژه مدیران، عدم بودجه کافی، عدم فضای فیزیکی مناسب برای تشکیل جلسات هم‌اندیشی، فضای رقابتی شدید وجود داشته باشد؛ اگر مدیران و نمایندگان که مسئول همکاری با دیگر مدارس باشند، با تشویق و حمایت‌های آموزش و پرورش نتوانند این محدودیت‌ها را کاهش دهند، در نتیجه همکاری مؤثری بین مدارس جریان می‌یابد و مدارس از تجارب یکدیگر برای پیشرفت وضعیت آموزشی و پرورشی خود بهره‌مند می‌شوند.	کم
	توانمندسازی مدارس	بنا به تجارب شرکت‌کنندگان در مصاحبه، همکاری بین مدارس باعث توانمندسازی مدارس خواهد شد. اگر که محدودیت‌های همکاری بین مدارس وجود نداشته باشد، مدیران و نمایندگان که مسئول همکاری با دیگر مدارس هستند، با علاقه و خواست خود و همچنین با تشویق و حمایت‌های آموزش و پرورش می‌توانند همکاری مؤثری با دیگر مدارس داشته باشند و از تجارب یکدیگر برای پیشرفت وضعیت آموزشی و پرورشی خود بهره‌مند می‌شوند.	کم

شکل ۵. نقشه وضعیت‌های مختلف درباره توانمندسازی مدارس و محدودیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای

1. Developmental argument
2. Hennink, Hutter & Bailey

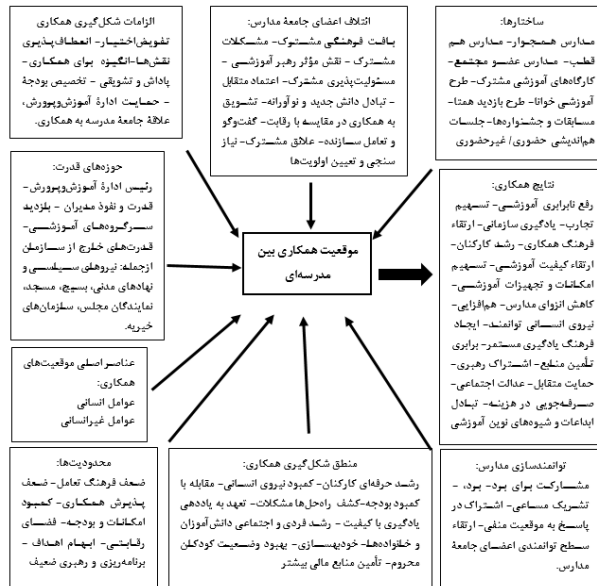
پرسش اول: عناصر اصلی موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای، چه کسانی و چه ساختارهایی هستند؟ یافته‌ها حاکی از آن بود که عناصر اصلی شامل عناصر انسانی (اعضای جامعه مدارس) و غیر انسانی هستند. عناصر انسانی شامل مدیران مدارس، معلمان، معاونان و والدین و دانش‌آموزان، هرکدام به نوبه خود می‌توانند ساختارهای همکاری را شکل دهند. اگر اعضای جامعه مدارس به‌ویژه مدیران، انگیزه کافی برای شروع یک همکاری بین مدرسه‌ای داشته باشند و به خواست و علاقه خود آن را لازم و ضروری بدانند، با داشتن هدف مشترک، برنامه‌ریزی منظم و هماهنگی لازم با دیگر مدارس و هم‌چنین داشتن علائق و منافع مشترک، و با تفویض اختیار در مدارس، می‌توانند با تبادل تجربیات و انتقال امکانات و تجهیزات آموزشی، به پیشرفت مدارس خود کمک کنند. تعهد اعضای جامعه مدارس به یاددهی-یادگیری باکیفیت و هم‌چنین مسئولیت‌پذیری مشترک می‌تواند به شکل‌گیری انواع ساختارهای همکاری بین مدرسه‌ای منجر شود که باعث پیشرفت و موفقیت بهتر برای دانش‌آموزان شود. هم‌چنین معلمان دو یا چند مدرسه می‌توانند جلسات هم‌اندیشی حضوری و یا غیرحضوری (از طریق فضای مجازی) را تشکیل دهند و مهارت‌ها و اطلاعات خود را به اشتراک بگذارند و به یکدیگر در حل مشکلات آموزشی و تربیتی کمک کنند. عناصر غیرانسانی شامل: ساختمان مدارس، سالن جلسات، اینترنت و فناوری، شبکه‌های اجتماعی و سایت‌های ائتلاف مثل سایت مدارس شهرستان مریوان، مدارس هوشمند، کلاس درس، امکانات و تجهیزات آموزشی، زمان، منابع مالی، وسایل نقلیه، سیاست‌های آموزشی، سیاست‌های فرهنگی، برنامه درسی، قوانین مدارس، برنامه تعالی مدیریت، هم‌فکری و وجود فرهنگ مشارکت بودند. هم‌چنین ساختارها و طرح‌های همکاری بین مدرسه‌ای که باعث تبادل تجربیات و ارتقاء سطح توانمندی مدارس می‌شود، شامل موارد زیر بود: ایجاد مدارس هم‌قطب (مش: ۱۱) مدارس که در یک منطقه جغرافیایی قرار دارند و بافت فرهنگی و اقتصادی تقریباً مشابهی دارند، تحت عنوان مدارس هم‌قطب با یکدیگر همکاری می‌کنند. مدارس عضو مجتمع: (مش: ۱۲) چند مدارس هم‌جوار در یک محور، زیر نظر یک مجتمع قرار می‌گرفتند. این مدارس تحت مدیریت مجتمع اداره می‌شدند. عوامل اجرایی این مدارس، یک نفر از آن‌ها به‌عنوان معاون مدیر، امورات مدرسه را با هماهنگی مدیر مجتمع انجام می‌دادند. محل کار مدیریت و عوامل اجرایی مجتمع در یک مدرسه بود و مدیر مجتمع به‌عنوان مدیر اصلی آن مدرسه هم محسوب می‌شد. حدوداً ۷۰ مدرسه اعم از مدارس ابتدایی و متوسطه اول در یک محور تحت نظارت ۳ مجتمع اداره می‌شد. رئیس مجتمع توسط معاون آموزشی اداره براساس میزان تجارب و توانایی و مدارک تحصیلی مرتبط با آموزش ابتدایی و متوسطه اول انتخاب می‌گردید. مدیریت مجتمع وظایف نظارت و بازدید و بررسی کلیه امورات آموزشی، پرورشی، خدماتی، مالی مدارس مربوطه را بر عهده داشت با توجه به هزینه‌های جانبی برای آموزش و پرورش و نیروهای مازاد که در مجتمع‌ها حضور داشتند و هم‌چنین کارایی آن‌ها برای مدارس تابعه متمرکز نبود، چنین ساختارهای مدارس تحت نظارت مجتمع دیگر ادامه پیدا نکرد. با توجه به اینکه سرانه سالانه دانش‌آموزان و مدارس تحت نظارت مجتمع، به‌صورت کلی به حساب مجتمع واریز می‌شد و متمرکز بود و مدیر مجتمع گاهی اوقات با سلیقه خود برای مدارس تابعه هزینه می‌کرد و در کل مدارس مربوطه از وضعیت موجود رضایت کافی نداشتند، چون منابع مالی در اختیار خود مدیران مدارس نبود تا طبق نیاز و اولویت‌های مدارس خود هزینه صرف کنند. تشکیل وبلاگ‌ها و گروه‌های مشترک در فضای مجازی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی مشترک، برگزاری کارگاه‌های آموزشی کلاس‌های چندپایه، برگزاری جلسات هم‌اندیشی در مورد بررسی مشکلات دانش‌آموزان در مدارس هم‌جوار که بافت فرهنگی و اقتصادی مشترکی دارند، اجرای طرح بازدید هم‌تا (طراحی برنامه بازدید مدارس از یکدیگر از سوی گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش)، اجرای طرح آموزشی خوانا (تبادل تجربه آموزشی معلمان برای پیشرفت دانش‌آموزان در درس فارسی (مش: ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۳، ۱۴).

پرسش دوم: حوزه‌های نفوذ، قدرت و تفویض اختیار در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای کجاها

هستند؟ از حوزه‌های نفوذ و قدرت می‌توان به حمایت و نظارت رئیس اداره آموزش و پرورش و هم‌چنین بازدید، پیگیری و حمایت سرگروه‌های آموزشی در اداره از ساختارهای همکاری اشاره کرد. قدرت‌های خارج از سازمان آموزش و پرورش مانند سیاست‌های آموزشی و پرورشی و فرهنگی نیروهای سیاسی، نهادهای مدنی، بسیج، مسجد، نمایندگان مجلس و سازمان‌های خیریه با پیشنهاد طرح‌های مشارکتی مختلف به مدارس نیز این همکاری‌ها را شکل می‌دهند. همکاری‌ها به شیوه رسمی و غیررسمی وجود دارد، البته بیشتر این همکاری‌ها حالت غیررسمی پیدا کرده است. به‌عنوان مثال، در هر مدرسه به خواست و علاقه اعضای جامعه مدارس به‌ویژه مدیران این همکاری‌ها شکل می‌گیرند. پس خواست و علاقه مدیران یکی از حوزه‌های نفوذ برای ایجاد موقعیت‌های همکاری است. مدیران مدارس با نیازسنجی و تعیین اولویت‌ها مواردی را تعیین می‌کنند که با همکاری با دیگر مدارس در این موارد پیشرفت حاصل کنند.

پرسش سوم: اعضای جامعه مدارس در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای چگونه حول گفتمان، علائق و منافع مشترک ائتلاف می‌کنند؟ اعضای جامعه مدارس اعم از مدیران، معلمان، معاونان و... با گفت و گو و تعامل سازنده و هم‌چنین اعتماد و صداقت متقابل در مورد موضوعات مختلفی می‌توانند با یکدیگر ائتلافی تشکیل دهند و موقعیت‌های همکاری مؤثر و کارآمدی را ایجاد کنند. گاهی مواقع ممکن است دو یا چند مدرسه هم‌جوار (م:ش:۸) که اغلب بافت فرهنگی مشترکی دارند، در مورد موضوعاتی مثل دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و یا تأمین منابع مالی منطقه خود ائتلاف تشکیل دهند و باهم همکاری کنند تا مشکل مورد نظر را حل کنند. این مشکلات ممکن است مشترک و یا غیرمشترک باشد. در ایجاد همکاری و تشکیل ائتلاف‌های سازنده، مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی نقش مؤثری ایفا می‌کنند. مدیران مدارس با نیازسنجی موارد آموزشی، مالی و خدماتی و تعیین اولویت‌ها پیشنهادهایی برای همکاری با دیگر مدارس به مدیران آن‌ها ارائه می‌کنند.

پرسش چهارم: در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای چه مقتضیات مختلفی شکل می‌گیرند و آثار و نتایج آن چه هستند؟ برای ایجاد موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای الزامات متعددی لازم است. نخست ایجاد انگیزه برای همکاری بین اعضای جامعه مدارس است. اداره آموزش و پرورش با پیشنهاد طرح‌های همکاری و تشویق مدیران و معلمان به همکاری و هم‌چنین پاداش و تشویقی‌ها مدارس را به همکاری ترغیب کند و فرهنگ همکاری را در مدارس گسترش دهد و از کارکنانی که در موقعیت‌های همکاری فعالانه شرکت می‌کنند تقدیر کند و امتیازاتی برای آنان در نظر بگیرد. از دیگر الزامات، تفویض اختیار و انعطاف‌پذیری نقش‌ها است. البته هر نوع موقعیت همکاری نیاز به زمان کافی، ابزار و تجهیزات و امکانات مثل اینترنت و فناوری و کلاس هوشمند، مکان مناسب مثل سالن جلسات و تخصیص بودجه کافی دارد. یکی دیگر از الزامات، پذیرش همکاری از سوی کارکنان مدارس است و اینکه داوطلبانه خواستار این مشارکت براساس قانون برد-برد باشند و دیگر مدارس را به همکاری در موضوعات مختلف دعوت نمایند.



شکل ۶. مؤلفه‌های موجود در موقعیت‌های مختلف همکاری بین مدرسه‌ای و ارتباط بین آن‌ها

پژوهش حاضر کوشید تا با بهره‌گیری از تحلیل موقعیت، ویژگی‌های ساختارهای همکاری بین مدرسه‌ای و پیامدهای آن‌ها را مورد بررسی قرار دهد. در شکل، مؤلفه‌های نهایی دخیل در موقعیت‌های همکاری بین مدرسه‌ای و ارتباط بین آن‌ها به تصویر کشیده شده‌اند. با تحلیل جریان‌های همکاری می‌توان نتیجه گرفت که همکاری بین مدرسه‌ای ساختار ثابتی ندارد و می‌تواند متنوع باشد. داشتن چند مدرسه برجسته در جایی که بقیه ضعیف هستند فایده‌چندانی ندارد، بنابراین همکاری بین مدارس به‌عنوان تلاشی جدی برای کاهش نابرابری‌ها باید تشویق شود. اگرچه هر مدرسه به‌خودی‌خود یک جامعه است، اما گروهی از مدارس چه در یک منطقه شهری متمرکز، یا یک زنجیره از مدارس که از نظر جغرافیایی از هم جدا باشند می‌توانند نوعی جامعه یادگیری را تشکیل دهند.

براساس تجارب مشارکت‌کنندگان همکاری بین مدارس نتایج زیر را به همراه خواهد داشت: کاهش نابرابری آموزشی، تسهیم تجارب، یادگیری سازمانی، ارتقای فرهنگ کارگروهی، فراهم‌سازی رشد کارکنان، ارتقای کیفیت و کمیت آموزشی، تسهیم امکانات و تجهیزات آموزشی، کاهش انزوای مدارس، هم‌افزایی، توسعه نیروی انسانی توانمند، ایجاد فرهنگ یادگیری، بهبود برابری تأمین منابع، اشتراک‌گذاری رهبری، وابستگی و حمایت متقابل، عدالت اجتماعی، گفت و گو و تعامل سازنده، صرفه‌جویی در هزینه، تبادل ابداعات و شیوه‌های نوین، تسهیم ابتکار و خلاقیت همکاران، پیش‌کنشی به موقعیت منفی.

این رویکرد می‌تواند از همکاری در سطح ظاهری تا همکاری عمیق، گسترش یابد. ممکن است فرهنگ قدیمی فردگرایی و انزوای معلمان، به همراه ترجیح آن‌ها به حفظ خودگردانی، باعث تضعیف همکاری عمیق گردد. اما هنگامی که معلمان باهم همکاری کنند، کارایی آموزشی دانش‌آموزان پیشرفت می‌کند. مدارس دچار تغییرات فرهنگی می‌گردند، خلاقانه‌تر عمل می‌کنند. به نظر می‌آید که معلمان از فرآیند همکاری بیشتر منتفع می‌گردند.

در همکاری بین مدرسه‌ای باید عناصری کلیدی منعکس شود: تفکر راهبردی؛ آگاهی و تعهد به پایداری؛ امکان تأکید بیشتر بر تأمل و کمتر بر عمل؛ اهمیت روابط حرفه‌ای مثبت؛ تعهد به عدالت اجتماعی و کمک‌هایی که هر مدرسه یا گروهی از مدارس می‌تواند در نظام آموزشی گسترده‌تر داشته باشد.

در مورد تغییر و اصلاح گونه‌های ساختارهای مشارکتی موجود و شناسایی ساختارهای نوین در حال ظهور باید تلاش شود. به‌عنوان مثال، دلیل شکست مدارس عضو مجتمع و یا دلیل موفقیت ساختارهای مشارکتی که باعث توانمندسازی مدارس می‌شوند، بررسی شدند. یافته‌ها گویای آن بود که اعضای جامعه مدارس در اجرای طرح‌های همکاری بین مدرسه‌ای مستقل باشند و مختار باشند تا بتوانند مشکلات مدارس خود را حل کنند. تمهیداتی که باعث ارتقاء سطح همکاری بین مدرسه‌ای و در نتیجه توانمندسازی مدارس می‌شوند عبارت بودند از: حمایت گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش، انعطاف‌پذیری نقش‌ها در مدارس، تفویض اختیار در مدارس و تقویت روحیه و اعتماد به نفس همکاران، تعیین نماینده‌ای توانمند از بین معلمان در مدارس، نقش مؤثر مدیران مدارس در ایجاد گفت‌وگو مشترک و هدایت فرآیند همکاری بین مدرسه‌ای؛ و همچنین تشویق به همکاری. این یافته‌ها با دیدگاه میدل‌وود و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد؛ آنان نیز تأکید کردند که زمینه‌چین گروه‌های مشارکتی هر چه باشد، رهبری مدرسه یکی از عوامل کلیدی در بهبود مدرسه و در افزایش دستاوردها در نظام‌های آموزشی باقی خواهد ماند. این امر مستلزم تعهد آن‌ها به درک این موضوع است که بهبود شرایط و فرصت مشترک برای کودکان و جوانان در مدارس، بخش جدایی‌ناپذیر و ضروری نظام آموزشی است. شاید رهبری مشارکتی مؤثر مدرسه بتواند گام مهمی در جهت بهبود فرصت‌های آموزشی برای همه باشد (میدل‌وود و همکاران، ۲۰۱۸). هم‌چنین لیو (۲۰۲۱) گزارش کرده است که یک زمینه‌ی نهادی جمعی برای تقویت ارزش‌های مشترک و اعتماد مورد نیاز بین همه ذی‌نفعان و ترویج اصلاحات پایدار در گروه‌های آموزشی برای اطمینان از برابری و کیفیت آموزش مورد نیاز است.

اشارات کاربردی

یافته‌ها از اشارات کاربردی جالبی برای اعضای جامعه مدرسه و به‌ویژه مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی برخوردار است: نخست اینکه، همکاری بین مدرسه‌ای تا هنگامی که تمام اعضای جامعه مدرسه فهم درستی از نحوه یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشند، نمی‌تواند اثربخش باشد. اگرچه احتمال دارد که مدیران مدارس در این فرایند نقش رهبری را ایفا کنند اما در نهایت این خود معلمان و دانش‌آموزان هستند که میزان موفقیت این تلاش همکاری را تعیین می‌کنند. شاید به‌همان اندازه که سطح همکاری مدارس در موضوعات آموزشی مهم است، ایجاد جو همکاری فرا مدرسه‌ای، کارآفرینی و نبوغ که در آن فرصت‌های همکاری به‌طور خودجوش از خود معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء و سایر کارکنان نشأت می‌گیرد نیز اهمیت دارد.

دوم، چنین می‌نماید همکاری‌های بین مدرسه‌ای و فرا مدرسه‌ای گرایش به خودگردانی مدارس را تقویت می‌کند. خودگردانی مدارس مفهومی سیال است که سیاست‌گذاران آموزشی از آن برداشت‌های متفاوتی دارند اما نکته مشترک این برداشت‌ها انتقال قدرت تصمیم‌گیری به مدرسه است که دامنه آن به برنامه درسی، کارکنان، امکانات کالبدی و تأمین منابع مالی کشیده می‌شود. این ساختار مدیریتی نوعی از تمرکززدایی است که مدارس را به‌عنوان واحد اصلی اصلاحات تلقی می‌کند. یکی از اقدامات مهم مدیر در همکاری مدارس توانمندسازی اعضای جامعه مدرسه و آماده کردن آنان برای پذیرش مسئولیت‌های مدیریتی است.

سوم، یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت فرهنگ کار تیمی و گروهی صحنه می‌گذارد. موضوعی که در بحث همکاری بین مدرسه‌ای مانع اساسی بود این است که بسیاری از افراد و مدارس به‌طور طبیعی تمرکز خود را روی وظایف فردی قرار می‌دهند، بدون اینکه به فکر کارگروهی باشند. بنابراین، هدف اولیه در

همکاری باید آن باشد که طرفین در ابتدا به‌عنوان یک واحد جمعی فکر کنند. نظام‌های آموزشی معمول متأسفانه از شکوفایی و خلاقیت در هنگام کار گروهی جلوگیری می‌کنند. از این رو، پیشنهاد آن است که نخست، فرهنگ کار گروهی در مدرسه ترویج شود تا اعضای جامعه مدرسه بپذیرند که به‌عنوان یک تیم کار کنند. از بهترین راه‌های ایجاد انگیزه برای همکاری تیمی تهیه یک طرح پاداش است به گونه‌ای که اکیدا افرادی به اعضا پاداش داده نشود، بلکه به‌عنوان یک تیم به آن‌ها پاداش تعلق گیرد. این بدان معناست که اعضا بدانند که به دلیل عملکرد خوب همکاران‌شان نیز پاداش خواهند گرفت، تکرار تمرینات تیم‌سازی نیز باید از مؤلفه‌های برنامه توسعه حرفه‌ای همکاران باشد.

References

منابع

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319-351.
- Babai Salanqoch, E.; Massoud, M.; Zamani, B. & Rabiei, K. (2016). Situation analysis as a method for research About the Islamic city. *Studies of the Islamic Iranian City Quarterly*, (7) 27, 30-45. [In Persian]
- Berwick, G., and Matthews, P. (2007). *The teaching school concept*. London: *The London Leadership Strategy*.
- Burton, T. (2015). Exploring the Impact of Teacher Collaboration on Teacher Learning and Development. (*Doctoral dissertation*). Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3107>.
- Bush, T. (2010). *Theories Of Leadership and Educational Management*. 3rd edn. London: Sage. [In Persian]
- Chapman, C. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(1), 46–60.
- Chapman, C. (2018). School-to-School Collaboration: Building Collective Capacity through Collaborative Enquiry. In: Connolly, M., Eddy-Spicer, D. Henning, James, C. ana Kruse, Sh, editors. *The SAGE Handbook of School Organization*. SAGE Publications Ltd. p 540-561.
- Clarke, A. E. (2007). *Feminisms, grounded theory, and situational analysis*. Na.
- Clarke, A.E. (2005). *Situational analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A.E. Friese, , Carrie and Washburn, C.R. (2015). *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory*, Walnut Creek, CA Coast Press, Inc.
- Collarbone, P., and West-Burnham, J. (2008). *Understanding systems leadership: Securing equity and excellence in education*. London: Network Continuum.
- Collins, A., Ireson, J., Stubbs, S., Nash, K., and Burnside, P. (2005). *New models of headship: Federations – Does every primary school need a headteacher? Key implications from a study of federations in The Netherlands*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage Publications, Inc. [In Persian]
- DfES. (2004). *The Five-Year Strategy for Children and Learners*. London: Department for Education and Skills.
- Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2022). The effects of school-to-school collaboration on student cognitive skills: Evidence from propensity score analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(3), 193-203.

- Farastkhah, M. (2019). *Qualitative research method in social sciences with an emphasis on "grounded theory"*, Tehran, Agah Publications [In Persian]
- Gold, A. (2010). Leading with values. In M. Coleman and D. Glover (eds), *Educational leadership and management: Developing insights and skills*. Maidenhead: Open University Press.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. Sage Publication Limited, Thousand Oaks.
- Higham, R., Hopkins, D., and Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. London: Routledge Falmer.
- Honig, M.I. & Seashore-Louis, K. (2007). A new agenda for research in educational leadership: A conversational review. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 138-148.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press:
- Liu, J. (2021). Building education groups as school collaboration for education improvement: a case study of stakeholder interactions in District A of Chengdu. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 427-439.
- Middlewood, D., Abbott, I., Netshandema, V., & Whitehead, P. (2017). *Collaborative school leadership: The more heads the better*. In P. Miller (ed.), *Cultures of educational leadership: Global and international responses*. London: Springer.
- Middlewood, D., Abbott, L. & Robinson, S. (2018). *Collaborative School Leadership: Managing a Group of Schools*. London: Bloomsbury Academic:
- Miller, P. (2016). *Exploring School Leadership in England and the Caribbean: New Insights from a Comparative Approach*. London: Bloomsbury Academic
- Miller, P. W. (2018). *The nature of school leadership: global practical perspectives*. London, Palgrave Macmillan. [In Persian]
- Mulford, B. (2005). The international context for research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 139-154. Policy and Practice. Paris: OECD.
- Onfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3): 475-514.
- Piot, L., and Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four casestudies of school federations. *Educational Management Administration Leadership*, 44(4), 632-49.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Safari, A.; Abdullahi, B. & Sabouri, F. (2018). Cooperation between school teachers and improving the quality of the teaching process- learning, *School Administration*, 7(3), 179-193. [In Persian]
- Santane, S. (2017). Beyond neoliberalism: *Education for sustainable development and a new paradigm of global cooperation*. In R. Papa and A. Saiti (eds), *Building for a sustainable future in our schools: Brick by brick*. Switzerland: Springer.
- Townsend, T. (2012). School leadership in the twenty-first century: Different approaches to common problems? *School Leadership and Management*, 31(2), 93-103.