



مدیریت مبتنی بر همکاری واقعی یا غیرواقعی در مراکز آموزشی: مطالعه کیفی

بیژن عبدالهی^۱، بیتا عبدالحسینی^۲، رضا عبدالحسینی^۳

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

۲- مدرس دانشگاه فرهنگیان

۳- کارشناس مرکز آموزشهای آزاد تخصصی دانشکده فنی دانشگاه تهران

چکیده

برای بسیاری از سازمان‌های دولتی از جمله مدرسه، همکاری به مهم‌ترین ابزار مقابله با مشکلات مدرن، مانند پیچیدگی در فرایند سیاست، محیط آشفته، پراکندگی منابع و تخصص و جریان ثابت از اطلاعات جدید تبدیل شده است. اگرچه امروزه مدیران با مشکلاتی مواجه می‌شوند که حل آن از عهده یک نفر خارج است؛ اما درعین حال به دلایلی که در این پژوهش قصد بررسی آن را داشتیم، سعی می‌کنند نوعی از همکاری غیرواقعی را مطابق با نظرات خود طراحی نمایند. این پژوهش به روش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی هرمنوتیک به انجام رسید. ابزار پژوهش مصاحبه بوده و افراد مورد مصاحبه مدیران و دبیران مدارس بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. مصاحبه به روش نیمه ساختاریافته صورت گرفت و پس از مصاحبه با ۱۵ نفر به اشباع نظری رسید. در تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای استقرایی با استفاده از کدگذاری باز و محوری استفاده شد. برای اطمینان از این‌همانی داده‌ها، یافته‌های طبقه‌بندی‌شده به تأیید شرکت‌کنندگان رسید. از نظر مصاحبه‌شوندگان دلایلی چون ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه، پذیرش تغییر، کاهش اعتبار، قوانین، ساختار، اطلاعات، فرهنگ همکاری و وضعیت مالی باعث می‌گردد که مدیران به جای استفاده از مدیریت مبتنی بر همکاری، همکاری طراحی شده را جایگزین نمایند. این دلایل تحت عنوان ۵ بعد عوامل ساختاری و قانونی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ویژگی‌های شخصیتی و دانش فنی و تخصصی دسته‌بندی شدند.

واژگان کلیدی: مدیریت مبتنی بر همکاری، همکاری غیرواقعی، همکاری طراحی شده، همکاری ساختگی



مقدمه

تحولات بین‌المللی، نشان‌دهنده روند مهمی در جهت تمرکززدایی، کنترل بوروکراتیک، تشدید نظارت بر محتوای برنامه درسی و فرایند آموزشی در مدارس است، به طوری که هارگریوز و داو^۱ از این روند تحولات با عنوان «فروریختن دیوارهای خصوصی^۲» یاد کرده‌اند. از نظر فولان^۳ (۱۹۸۲) همکاری در مدرسه نه تنها حرکت مفیدی برای معلمان است، بلکه پیش‌شرطی ضروری برای تأمین تغییرات آموزشی می‌باشد؛ اگرچه این عامل به تنهایی کافی نیست. تحقیقات به طور پیوسته نقش سهم روابط قوی در پیشرفت و موفقیت مدرسه را برجسته کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که وجود سطح بالایی از همکاری در میان کارکنان یکی از ویژگی‌های بیشتر مدارس موفق است؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت توانایی کار با همکاران به طور مطلوب به‌عنوان عامل تعیین‌کننده موفقیت در نظر گرفته می‌شود (بور، کالت و لونگ^۴، ۲۰۱۷؛ شاه، ۲۰۱۲؛ لاوز^۵، ۱۹۹۲). با این حال یکی از مشکلات مؤسسات آموزشی، عدم مشارکت معلمان در روند تصمیم‌گیری در مورد مسائل مرتبط با مدرسه است (شریفیان، ۲۰۱۱).

همکاری از نظر کاپ^۶ (۱۹۹۴) عالی‌ترین نوع مشارکت است. محیط مبتنی بر همکاری از احترام به افراد و ایده‌ها حمایت می‌کند، موفقیت دیگران را به رسمیت می‌شناسد و از آن خرسند می‌گردد. کیفیت این روابط در برنامه‌ها و دانش آموزان تأثیر می‌گذارد، به طوری که آن‌ها آن را حس کرده و تحسین می‌کنند و بدون شک رفتار آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

مشارکت می‌تواند به‌عنوان رابطه بین همکاران به‌منظور پیشبرد هدفی مشترک در یک سازمان تعریف شود (بور، کالت و لونگ، ۲۰۱۷: ۱). مشارکت بر اعتماد، تفکر مستقل و همکاری بین همکاران تأکید دارد که دو عامل خودمختاری و احترام متقابل را تشویق می‌کند و می‌تواند بر اثربخشی سازمانی تأثیر بگذارد (داناها^۷، ۲۰۱۷). این موضوع تا حد زیادی بر روابط بین افراد گروه بستگی دارد.

در این نوع همکاری تأکید می‌شود که قدرت و تصمیم‌گیری باید میان بعضی یا همه اعضای سازمان به اشتراک گذاشته شود. در مدل‌های مبتنی بر همکاری فرض بر این است که سازمان‌ها سیاست‌ها را تعیین می‌کنند و تصمیم‌گیری را از طریق بحث با اعضای مدرسه به نتیجه می‌رسانند. قدرت در میان بعضی از اعضای سازمان به اشتراک گذاشته می‌شود که به نظر می‌رسد در میان آنان درک مشترکی در مورد اهداف مدرسه وجود دارد. هر یک از معلمان باید احساس کنند که بخشی از کل هستند و

1. Hargreves & Dawe

2. cracking the walls of privatism

3. Fullan

4. Burr, Collett & Leung

5. Laws

6. Copp

7. Donohoo



چیزی را به کل می دهد و مشارکت دیگران را به رسمیت می شناسد. جهت گیری مدیریتی به سمت کار گروهی است؛ بنابراین باید بهترین تیم ایجاد شود. نتیجه این روند برای کارکنان مسؤلیت همگانی، خود انضباطی، خود کفایی و خودآموزی است که منجر به اشتیاق در عملکرد خواهد شد (بوش، ۲۰۰۳).

مدارس با پیام هایی که در میان افراد، فضاها، سیاست ها، برنامه ها و فرآیندها مبادله می شوند، جان می گیرند یا بی رونق می شوند. عدم مشارکت عمدی موجب کاهش روحیه انسانی می شود. این گونه پیام ها جرأت یک فرد را - با القای مضامینی مانند ناتوانی، بی تفاوتی یا بی مسؤلیتی - می گیرند. این وضعیت موجب انحراف از ایده های آموزشی و پرورشی، همچنین از بین بردن اعتماد می شود که به منظور پیشرفت و حفظ فعالیت های آرمانی امیدوارانه لازم می باشد. رهبر مشارکت جو باید نسبت به عدم مشارکت عمدی اعتراض نموده و به منظور تغییر چنین شیوه های کاری تلاش نماید. اگرچه گاهی اوقات نیز خود مدیران عامل عدم مشارکت و همکاری می گردند.

همکاری به معلمان و مدیران کمک می کند تا با عدم اطمینان و پیچیدگی محیط بهتر مواجه شده و به تغییرات، سریع و مؤثر پاسخ دهند؛ از این رو به معلمان و مدیران به طور فزاینده ای توصیه می شود که از قوانین سنتی و تصمیم گیری به صورت مستقل دور شده و در جهت همکاری بیشتر تلاش کنند. (شاه^۱، ۲۰۱۲).

ارتباط یکپارچه و مبتنی بر همکاری، باعث افزایش قدرت مدرسه به منظور پیشبرد اهداف می گردد. در چنین محیطی احساس تعلق، ارتباطات باز، همکاری و پشتیبانی، درگیری مؤثر، رضایت کار بالا، رشد حرفه ای و در نتیجه افزایش میزان نگهداری کارکنان به چشم می خورد (آون^۲، ۲۰۱۴؛ دودل و بوگتون^۳، ۲۰۰۹). ولنتاین، کلارک، هاگمن و پترزگو^۴ (۲۰۰۴) در یک مطالعه ملی در مدارس متوسطه اول اثربخشی فرهنگ مشارکتی را در مدرسه بسیار موفق اعلام نمودند. گرانت^۵ (۲۰۰۵) رابطه بین فرهنگ مدرسه و موفقیت دانش آموزان را در یک مطالعه بر روی ۸۱ مدرسه ابتدایی، متوسطه دوره اول و دوم در ایندیانا مورد تجزیه و تحلیل قرارداد و به این نتیجه رسید که فرهنگ مدرسه می تواند باورها و مفروضات را هدایت کند (ولنتاین، ۲۰۰۶). (۱)

با تمام مزایایی که با بهره گیری از این مدل نصیب مدرسه به عنوان یک سازمان می شود، کم نیستند مدیرانی که هنوز هم روش های تصمیم گیری مستقل و یا استبدادی را بیش تر می پسندند و اساساً مدیریت مدرسه را به دلیل قدرت و اختیاری که تحت این عنوان به آن ها سپرده شده است، می پذیرند. از طرفی در مذمت مدیریت مبتنی بر تصمیم گیری فردی سخن های زیادی

1. Shah

2. Owen

3. Duddle & Boughton

4. Valentine, Clark, Hackmann & Petzko

5. Gruenert



شنیده‌اند و نمی‌خواهند انگ مدیریت مستبدانه را داشته باشند؛ بنابراین راهی جز ساختن یک محیط مبتنی بر همکاری صوری^۱ نمی‌ماند؛ اما دیده‌شده که برخی از مدیران علی‌رغم اعتقاد به همکاری، به این روش متوسل می‌شوند و این سؤال مطرح می‌شود که به چه دلیل یا دلایلی، برخی از مدیران به جای بهره‌گیری از همکاری و مشارکت واقعی اعضای مدرسه و ذینفعان ترجیح می‌دهند همکاری غیرواقعی و صوری را طراحی نمایند؟

مبانی نظری

بوش (۲۰۰۳: ۶۴) که از مدیریت مشارکتی با عنوان مدیریت مبتنی بر همکاری^۲ یاد می‌کند^۳، معتقد است در این نوع مدیریت سازمان خط‌مشی را تعیین کرده و تصمیم‌گیری از طریق فرایند بحث صورت گرفته و منجر به توافق می‌شود. قدرت در میان برخی یا تمام اعضای سازمان که آموزش دیده‌اند تا درک مشترکی در مورد اهداف سازمان داشته باشند، به اشتراک گذاشته می‌شود.

سینگ^۴ (۲۰۰۵) در پژوهشی که در مورد ویژگی‌های مدیریت مبتنی بر همکاری انجام داد به این نتیجه رسید که در مجموع برای شکل دادن به یک فضای آزاد مبتنی بر همکاری در مدارس متوسطه، می‌توان به چهار رکن اشاره نمود. این ارکان عبارتند از: انتقال قدرت^۵، توانمندسازی^۶، تصمیم‌گیری مشارکتی^۷، رهبری مشارکتی^۸. (شکل ۱)

^۱. Contrived collegiality

^۲. Collegial Management

^۴. Singh

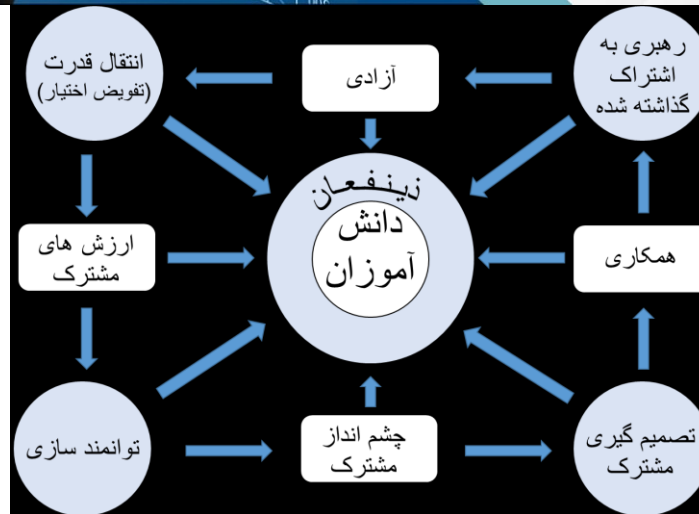
^۵. Devolution of Power

^۶. Empowerment

^۷. Shared decision-making

^۸. Shared leadership

^۳. در برخی از منابع مدیریت مبتنی بر همکاری به‌عنوان مدیریت همکارانه ترجمه شده است.



شکل ۱- مدل رهبری مبتنی بر همکاری (سینگ، ۲۰۰۵: ۱۲)

انتقال قدرت (تفویض اختیار): انتقال قدرت یا تفویض اختیار به معنی دادن اختیار به دیگری است. کوزس و پوسنر^۱ (۱۹۹۷: ۱۸۵) مشاهده کردند که برای مدیران اعتبار مهم تر است از این که قدرتشان را - حتی برای تحقق اهداف مهم سازمان - به سایرین تفویض کنند. این در حالی است که مدیران معتقد به همکاری، قدرت را به منظور برقراری ارتباط بیشتر و بهتر با سایر اعضای گروه و جلب اعتماد درون و بیرون سازمان می‌خواهند.

توانمندسازی: توانمندسازی ذینفعان بستگی به میزان انتقال قدرت به وسیله مدیران دارد. مدیرانی که قدرت خود را به اشتراک می‌گذارند و سعی در کاهش سلسله‌مراتب در مدرسه خود دارند، حس اعتماد به نفس، اراده و اثربخشی را در گروه بالا برده و در نهایت باعث توانمند شدن هر چه بیشتر گروه خود می‌گردند. توانمندسازی و اختیار ناشی از تجربه و تخصص، باعث ایجاد حس آزادی در تصمیم‌گیری می‌شود.

تصمیم‌گیری مشترک: توانمند شدن افراد گروه، فرصت قبول مسئولیت را برای اعضا فراهم می‌نماید؛ اما زمانی افراد باید پاسخگو باشند که در تصمیم‌گیری سهمی داشته باشند. در مدل مبتنی بر همکاری تصمیم‌گیری عمدتاً مشارکتی است. بدین معنی که مدیر به تنهایی مسئول اداره مدرسه نیست؛ بلکه تمام اعضای گروه باید در این مورد تصمیم‌گیری نموده و پاسخگو باشند. البته این به معنی پذیرش هر آنچه هر یک از اعضا مطرح می‌کنند نیست، بلکه باید پیشنهادهای به‌دقت مورد بررسی قرار گرفته، نقد شوند و افراد مخالف قانع گردند؛ اما در صورت تصویب همه اعضای گروه در مورد آن مسئولند.

¹. Kouzes & Posner



رهبری به اشتراک گذاشته شده: کوزس و پوسنر (۱۹۹۷: ۲۱۳) ماهیت رهبری مشارکتی را این گونه مطرح می نمایند: «رهبری بانکی خصوصی از زنان و مردان کاریزماتیک نیست. رهبری فرایندی است که با استفاده از مردم عادی، بهترین چیزها را برای خود و دیگران تولید می کند. زمانی که فرصت رهبری برای همه اعضا فراهم می شود، کارهای فوق العاده ای صورت می گیرد.» علاوه بر ارکان یادشده، چارچوب مدیریت مبتنی بر همکاری و مشارکت، شامل چهار محور نیز می باشد که در شکل ۱ بین هر یک از ارکان مشخص شده است. این محورها که شامل ارزش های مشترک^۱، چشم انداز مشترک^۲، همکاری^۳ و آزادی^۴ می باشند، در تعامل با ارکان، منجر به گذار از مدیریت سنتی به مدیریت مبتنی بر همکاری می گردند.

ارزش های مشترک: از نظر کوزس و پوسنر (۱۹۹۷: ۲۱۲) ارزش ها، استانداردهای فراگیر و عمیقی هستند که همه جنبه های زندگی را تحت تأثیر قرار می دهند؛ از جمله قضاوت اخلاقی، پاسخ به دیگران و تعهدات نسبت به اهداف فردی و سازمانی. ارزش های مشترک تفاوت معنی داری در نگرش به کار و عملکرد ایجاد می کنند؛ از جمله این که احساسات قوی اثربخش افراد را تقویت می نمایند. وفاداری نسبت به سازمان را افزایش می دهند. اتفاق نظر در مورد اهداف کلیدی سازمان را در ذینفعان تسهیل می نمایند. مشوق رفتار اخلاقی هستند. هنجارهای قوی در مورد کار سخت و درست را حمایت می کنند. استرس و تنش شغلی را کاهش می دهند. احساس افتخار و غرور را در سازمان پرورش می دهند. باعث درک درست از انتظارات شغلی می شوند. کار گروهی و روح رفاقت را پرورش می دهند (سینگ، ۲۰۰۵: ۱۳). نظریه مبتنی بر همکاری بر ارتباط میان معلمان، مدیران و دیگر اعضای گروه تأکید دارد که این خود باعث ایجاد ارزش های مشترک میان اعضا می گردد (بوش، ۱۹۹۳).

چشم انداز مشترک: کلمن^۵ (۲۰۰۳: ۱۵۸) از چشم انداز به عنوان «ایالت آینده مطلوب سازمان» یاد می کند و پیشنهاد می کند که چشم انداز باید الهام بخش باشد؛ به طوری که اعضای سازمان برای فعالیت همراه با افتخار و شور و شوق در این مسیر انگیزه داشته باشند.

آنچه از نظر ارزش ها، هنجارها و باورها در مدرسه مهم است؛ باید در چشم انداز مشترک مدرسه منعکس شود. چراکه افراد مدرسه برای تصمیم گیری صحیح و در جهت توسعه مدرسه به چشم انداز مشترک نیاز خواهند داشت. (سینگ، ۲۰۰۵: ۱۴)

همکاری: همکاری روشی است که در آن معلمان و مدیر و سایر اعضای گروه ارزش ها، اهداف، مسئولیت پذیری و حس اعتماد خود را باهم به اشتراک می گذارند تا با توجه به چشم انداز مشترکشان بهترین تصمیم را برای اعتلای مدرسه اتخاذ نمایند. در مدل مدیریت مبتنی بر همکاری، تعیین خط مشی ها و اتخاذ تصمیمات از طریق فرایند بحث و رسیدن به اتفاق نظر صورت

1. Shared values
2. Shared vision
3. Collegiality
4. Emancipation
5. Coleman



می‌گیرد (بوش، ۲۰۰۷)؛ بنابراین تحمیل تصمیم به کارکنان از نظر اخلاقی غیرقابل توجیه و مغایر با مفهوم توافق نظر است. (کلمن، بوش و گلوور^۱، ۱۹۹۶: ۱۳)

آزادی: آزادی یا رهایی در این مدل به مفهوم حذف محدودیت‌هایی است که معمولاً در مدیریت سنتی و رسمی شاهد آن هستیم. بدین معنی که در این مدل مدیران دیگر دستور نمی‌دهند و کنترل همه‌جانبه از زیردستان خود ندارند و اساساً زیردست به مفهوم سنتی آن وجود ندارد. در عوض مدیران سعی در ایجاد محیطی می‌نمایند که مشوق ذینفعان به منظور مشارکت در تصمیم‌گیری با هدف توسعه مدرسه است. محیطی که افراد در آن با توجه به تخصص خود و بدون ترس نظرات خود را بیان نموده و در تصمیم‌گیری سهیم باشند.

ذینفعان^۲: کلمن، بوش و گلوور (۱۹۹۶: ۴۵) ذینفعان را به عنوان یک گروه مجزا از مردم یا سازمان در داخل یا خارج از مدرسه تعریف کرده‌اند که علاقه واقعی یا بالقوه به مدرسه دارند. ذینفعان را می‌توان اولیا، جامعه، سرمایه‌گذاران و حتی دانش‌آموزان دانست.

مشتریان^۳: بدون یادگیرندگان، هیچ مدرسه‌ای نمی‌تواند وجود داشته باشد. دانش‌آموزان مشتریان اولیه مدارس هستند. در محیط مبتنی بر همکاری باید آموزش کیفی و برابر به تمام یادگیرندگان ارائه گردد (سینگ، ۲۰۰۵: ۱۵) و این امر میسر نمی‌گردد، مگر این که تمام دست‌اندرکاران آموزش این هدف را دنبال نمایند و در این مسیر با یکدیگر همکاری و مشارکت نمایند.

همان‌طور که از شکل ۱ برمی‌آید، اجزای مختلف مدیریت مبتنی بر همکاری به هم مرتبط‌اند. به اشتراک گذاشتن رهبری منجر به انتقال بخشی از قدرت به اعضای مدرسه می‌شود که خود توانمندی آنان را دربرمی‌گیرد. در اثر این اشتراکات و توانمندی، تصمیمات درست و مشترک حاصل می‌گردد.

از پژوهش‌هایی که در مورد مدیریت مبتنی بر همکاری صورت گرفته است، می‌توان دریافت که این نوع مدیریت از ابعاد مختلفی چون قلمرو، حدود، طیف، علت، رهبری، زمینه، سطح مشارکت و نوع همکاری برخوردار است و مدیران به دلایل مختلف، میزانی از هر بعد را به کار می‌گیرند (بوش، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۱؛ دیویس، ترجمه عبدالمهی و ساکی، ۱۳۸۹).

در زمینه نوع همکاری به دودسته همکاری واقعی^۴ و همکاری صوری یا ساختگی اشاره شده است. در همکاری واقعی مدیر باید قدرت خود را به اشتراک بگذارد تا اعضا نیز به همان اندازه توانمند گردند. تصمیمات به صورت مشترک اتخاذ گردد و افراد

1. Glover

2. Stakeholders

3. Customers

4. Genuine collegiality



مخالف قانع شده باشند که تصمیم پیشنهادی بهترین تصمیم است. رهبری نیز باید به اشتراک گذاشته شود چرا که در مدیریت مبتنی بر همکاری، قهرمان وجود ندارد. این ارکان باعث ایجاد حس آزادی در اعضا شده و روند ایجاد ارزش‌ها و چشم‌انداز مشترک را تسهیل می‌نماید و منجر به بهترین و کامل‌ترین نوع همکاری می‌گردد. (شکل ۱)

اما گاهی برخی از مدیران به دلایل مختلف، نوعی از همکاری را طراحی می‌نمایند؛ به گونه‌ای که علیرغم به اشتراک گذاری بخشی از مسئولیت در گروه، همان تصمیمی اتخاذ می‌شود که مدنظر آن‌ها بوده است.

هارگریوز^۱ (۱۹۹۴: ۱۹۵-۱۹۶) معتقد است همکاری باید به وسیله گروه‌های رسمی به منظور تضمین اجرای سیاست ملی طراحی و حمایت شود. او ادعا می‌کند که همکاری واقعی خودبه‌خود، داوطلبانه، غیرقابل پیش‌بینی، غیررسمی و زمینه‌ساز توسعه است. در مقابل، همکاری صوری، دارای ویژگی‌های متناقض زیر است:

- تنظیم شده به وسیله مدیریت به جای خودجوش بودن
- اجباری بودن به جای اختیاری بودن
- زمینه‌سازی برای اجرای دستورهای مدیریتی
- ثابت بودن در زمان و مکان
- طراحی شده برای دستیابی به نتایج قابل پیش‌بینی

هم‌چنین هارگریوز (۲۰۱۱) یادآور می‌شود که خط‌ظرفی میان همکاری واقعی و همکاری غیرواقعی وجود دارد. فرهنگ همکاری حرفه‌ای نیاز به زمان و مراقبت بیشتری دارد، چرا که این نوع همکاری نسبت به سرعت اجرای تغییرات و جلب رضایت اعضای تیم حساس است. همکاری واقعی می‌تواند اولین گام به سوی ایجاد فرهنگ مشترک باشد. داتنوو^۲ (۲۰۱۱) نیز در بازنگری ایده‌های هارگریوز، عقاید او در مورد فرهنگ مشارکت را مجدداً مورد بررسی قرار داده و تأیید نمود. او هم‌چنین به این نتیجه دست یافت که همکاری صوری مانعی برای دستیابی به مزایای مدیریت مبتنی بر همکاری است.

براندرت^۳ (۱۹۹۸) و وب^۴ و ویلیامی^۵ (۱۹۹۶) معتقدند که ممکن است چارچوب‌های همکاری برای فعالیت سیاسی به کار برود. این دیدگاه‌ها، با نظرات مطرح شده به وسیله آللیکس^۶ (۲۰۰۰) در مورد جنبه‌های بالقوه فریب کارانه رهبری تحولی نیز سازگار است (بوش، ۲۰۰۳).

¹. Hargreaves

². Datnow

³. Brundrett

⁴. Webb

⁵. Vulliamy

⁶. Allix



از نظر وانگ^۱ (۲۰۱۵) همکاری واقعی از طریق درگیر شدن در محدوده‌ای از فعالیت‌های حرفه‌ای مشترک اتفاق می‌افتد و عامل کلیدی جلورونده در یادگیری جمعی، تعهد مشترک برای یادگیری دانش آموزان، اعتماد و مسئولیت متقابل است؛ نه حکم اجباری یا همکاری صوری.

عواملی چون تعهد سازمانی، فرهنگ سازمانی، انگیزش و رضایت شغلی بر میزان مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری مؤثر است (افشاری، ۱۳۹۱) و مؤلفه‌های روان‌شناختی، اهداف و ارزش‌ها، ساختار، مدیریت و فن‌شناختی از عوامل زیر بنایی است (هادی پورشافعی و همکاران، ۱۳۸۶) اما در عمل معایبی چون مشکلات ساختاری مدیریت، هزینه حقوق و دستمزد اعضای گروه، چرخش مسئولیت و تغییر پاسخ‌گویی از مدیر به دیگران و احتمال کم‌رنگ شدن آن به دلیل عدم تخصص کافی و مشکلات، استرس و خستگی ناشی از تعدد وظایف مانع از انتخاب رویه مدیریت مبتنی بر همکاری است (مک کنزی^۲، ۲۰۰۰)

موانع و محدودیت‌های دیگری نیز در به‌کارگیری مدیریت مشارکتی و طرح‌الگوی مدیریت مشارکتی مطرح شده که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- ۱- کارکنان توان کاری لازم جهت مشارکت در امور مدیریتی را ندارند.
- ۲- کارکنان تمایل لازم جهت مشارکت در امور مدیریتی را ندارند.
- ۳- مدیرانی که از قدرت مقام بهره‌مندند، تمایلی به مدیریت مشارکتی ندارند.
- ۴- مدیرانی که از قدرت شخصی بهره‌مندند، تمایلی به مشارکت کارکنان ندارند.
- ۵- مدیران صرفه‌جویی در وقت و محدودیت زمانی را یکی از عوامل عدم به‌کارگیری مدیریت مشارکتی می‌دانند.
- ۶- مدیران مشارکت در امور مدیریتی را منجر به تضعیف قدرت خود می‌دانند (اصلائی، ۱۳۷۹).

روش تحقیق

این پژوهش در شهر تهران و با رویکرد پدیدارشناسی هرمنوتیک^۳ و روش تحقیق کیفی^۴ به انجام رسید. مطالعه عمیق و بررسی همه‌جانبه در مورد چرایی و چگونگی مسئله موردپژوهش، با استفاده از تجربیات شغلی مصاحبه‌شوندگان، علت انتخاب این روش بوده است چراکه تلاش پدیدارشناسی، توصیف تجربیات انسان در متن و زمینه‌ای است که در آن روی می‌دهد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷: ۱۷۷). در این مطالعه از روش نمونه‌گیری هدفمند^۵ استفاده شد. اشتغال در یکی از دبیرستان‌های شهر تهران معیار انتخاب نمونه است، با این پیش‌فرض که این افراد مفهوم مدیریت مبتنی بر همکاری را درک کرده و دست‌کم یک سال

¹. Wang

². Steve McKinzie

³. Hermeneutic Phenomenology

⁴. Qualitative Research

⁵. Purposeful Sampling



اجرای مدیریت مشارکتی را - هرچند به طور ناقص - در دبیرستان خود تجربه نموده‌اند. از آنجا که در تحقیقات کیفی تمرکز بیشتر بر روی اطلاعات به دست آمده از موقعیت یا واقعه است تا اندازه نمونه (ادیب حاج باقری، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۳: ۳۰)؛ در این پژوهش نیز اطلاعات پس از انجام مصاحبه با ۱۵ نفر به اشباع رسید.

به منظور جمع آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه سازمان یافته^۱ استفاده شد. ابتدا از شرکت کنندگان خواسته شد تعریفی از مدیریت مبتنی بر همکاری ارائه دهند و مهم ترین مزایا و معایب آن را بیان نمایند. سپس علت این که برخی از مدیران از همکاری طراحی شده و ساختگی به جای مدیریت مبتنی بر همکاری استفاده می نمایند پرسیده شد. مصاحبه در اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، به صورت انفرادی صورت گرفت و بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. شرکت در مصاحبه اختیاری بود. محرمانه ماندن نام، حق کناره گیری یا پاسخ ندادن به برخی یا تمام سؤالات، هدف از انجام پژوهش و چگونگی انتخاب نمونه؛ در آغاز کار برای شرکت کنندگان توضیح داده شد.

پس از اتمام مصاحبه، بر اساس پیشنهاد کرسول^۲ (۲۰۱۳) متن و بیانات شرکت کنندگان نوشته شده و به منظور درک دقیق آن‌ها چندین بار بازنگری شد. سپس در مرحله افقی سازی، پژوهشگران تم‌هایی که مشخص کننده هر بخش است را تعیین و کدگذاری نمودند. گزاره‌های معنادار و مهم مرتبط با عنوان پژوهش احصا شد. خوشه‌های احصا شده و توسعه داده شده فرموله شد و از نظر حدود افق‌ها و برهم پوشانی مورد بررسی قرار گرفت. سپس تم‌ها سازمان دهی شدند. برای اطمینان از این‌همانی^۳ داده‌ها، یافته‌های طبقه‌بندی شده به تأیید شرکت کنندگان رسید.

یافته‌های پژوهش

پس از بررسی مطالبی که مصاحبه‌شوندگان عنوان کرده بودند، دلایل استفاده از همکاری غیرواقعی به دست آمد. بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان ۳۰ نشانگر در قالب ۱۱ مفهوم و ۵ بعد دسته‌بندی گردید که در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- ابعاد، مفاهیم و نشانگرهای استخراج شده از مصاحبه‌ها

مقوله اصلی	بعد	مفاهیم	نشانگرها
دلایل استفاده از	انگیزشی و شخصی	ویژگی‌های شخصیتی مدیر	روحیه تمامیت‌خواهی، انحصارطلبی و مصادره به مطلوب نمودن فعالیت‌ها
			عدم تسلط مدیر به روش اجرای همکاری مبتنی بر مشارکت
			عدم اطمینان مدیر به کاربردی بودن نظرات اعضای مدرسه

1. Semi-structured

2. Creswell

3. Credibility

همکاری غیر واقعی	ویژگی های شخصیتی همکاران	داشتن خصلت هایی چون اعتماد به نفس ضعیف، عدم توانایی در ایجاد تعامل مثبت، نداشتن صبوری و عجله داشتن برای اتمام جلسه توسط برخی از اعضای مدرسه
		عدم اطمینان اعضای مدرسه نسبت به مدیر در مورد بهره گیری از نظراتشان
		پیگیری نفع شخصی به جای نفع سازمانی
	انگیزه	عدم ایجاد انگیزه درونی برای همکاری توسط مدیر در اعضای مدرسه
		عدم ارائه بازخورد در مورد همکاری های پیشین
		باور نداشتن ظرفیت های اعضای مدرسه
	پذیرش تغییر	ارزشمند دانستن روند مدیریت مدرسه در گذشته
		عادت کردن اعضای مدرسه به انجام دستورات صادر شده از طرف مدیر
	کاهش اعتبار	عدم توانایی جذب اعضای مدرسه توسط مدرسه
		نگرانی مدیر در مورد از دست دادن موقعیت
		عدم انتخاب مدیر به درستی و بر اساس شایستگی
		لزوم پاسخگویی صرفاً مدیر در مورد تصمیمات اتخاذ شده توسط همه اعضای مدرسه
ساختاری و قانونی	قوانین	مشخص نبودن حیطه، قلمرو، محدوده و طیف همکاری و مشارکت عدم آگاهی کافی اعضای مدرسه نسبت به قوانین عدم وجود ضمانت اجرایی قانونی در مورد تصمیم های اخذ شده در گروه
	ساختار	عدم تناسب ساختار سازمانی مدرسه
فنی و تخصصی	اطلاعات	عدم شناخت کامل فواید مشارکت مدیر و دبیران و دیگر افراد گروه تصمیم گیرنده عدم شناخت توانمندی های مجموعه مدرسه توسط مدیر عدم تمایل مدیران برای جریان داشتن اطلاعات لازم
	فرهنگ همکاری	عدم وجود فرهنگ همکاری در میان اعضای مدرسه عدم ترغیب اولیا و اعضای مدرسه به مشارکت در همه ابعاد اتلاف وقت زیاد برای تصمیم گیری ها
		حمایت
اقتصادی	وضعیت مالی	هزینه بر بودن استفاده از تخصص صاحب نظران خارج از مدرسه ناتوانی در تأمین هزینه اجرای تصمیم های متخذه عدم امکان پرداخت حق الزحمه به اعضای مدرسه در قبال مشارکت در فعالیت ها



مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به این سؤال که چرا برخی از مدیران همکاری ساختگی را جایگزین همکاری واقعی می‌نمایند، مواردی را عنوان کردند که به شرح زیر دسته‌بندی شد:

ویژگی‌های شخصیتی: برخی از ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی مدیران با روح مدیریت مشارکتی ناسازگار است. ویژگی‌هایی چون تمامیت‌خواهی، انحصارطلبی، قدرت‌طلبی و یا نداشتن جسارت و اعتماد در تفویض اختیار باعث می‌شود که مدیر نخواهد بخشی از مسئولیت‌های خود را در زمینه تصمیم‌گیری به اعضای گروه ببخشد.

«روحیه تمامیت‌خواهی، انحصارطلبی و مصادره به مطلوب نمودن فعالیت‌ها، باعث می‌شود که مدیر کم‌تر به مقوله شرکت دادن نیروهای زیرمجموعه و حتی دانش آموزان در تصمیم‌گیری‌ها و حتی اجرای فعالیت‌ها تمایل داشته باشد.»

گاهی مدیر به روش اجرای آن تسلط کافی ندارد و نمی‌تواند جلسه‌ای که در آن همه حق اظهار نظر دارند را، به گونه‌ای اداره کند که ضمن شنیدن نظرات اعضا، از همه‌ها و بحث‌های حاشیه‌ای جلوگیری نماید.

پیگیری نفع شخصی به جای نفع سازمانی مورد دیگری است که یکی از مدیران به آن اشاره نمود:

«مدیر احساس می‌کند که دبیران نظراتی را ارائه می‌کنند که کار کمتری برای آنان در پی داشته باشد و دبیران هم فکر می‌کنند پذیرفتن نظرات مدیر باعث می‌شود نقش او در مجموعه بیشتر می‌شود.»

البته فقط ویژگی‌های مدیران نیست که ممکن است مانعی برای اجرای مطلوب مشارکت باشد. برخی از اعضای گروه نیز با داشتن خصلت‌هایی چون اعتمادبه‌نفس ضعیف، عدم توانایی در ایجاد تعامل مثبت، نداشتن صبوری و عجله داشتن برای اتمام جلسه به این مسئله دامن می‌زنند.

انگیزه: وقتی افراد دانش کافی درباره چگونگی و چرایی اجرای مدیریت مبتنی بر همکاری را ندارند و نفع شخصی را به منافع مدرسه ترجیح می‌دهند، دیگر انگیزه‌ای برای همکاری و مشارکت باقی نمی‌ماند.

«مدیر قبل از درخواست مشارکت، تصمیم خود را گرفته و بخشی از آن را عملی نموده است و حالا دنبال شریکی برای توجیه آن است؛ بنابراین لزومی برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات و تخصص وجود ندارد. او تأیید ما را می‌خواهد نه فکر و نظر ما را.»

پذیرش تغییر: اغلب مدیران و دبیران به روش‌های مدیریت رسمی و سنتی، عادت کرده‌اند. مدیریت سنتی به مدیریت مبتنی بر همکاری تبدیل شده است، اما باورها، اطلاعات و روش‌ها بدون تغییر مانده است.



«در مدرسه ما جلسات معطوف به تغییر نیست، بلکه به منظور حفظ موقعیت قبلی است. مدیر فکر می کند آنچه از قبل وجود داشته ارزش است.»

«اغلب مدیران و معلمان عادت کرده اند که راه حل را دریافت کنند که مثلاً ۱. این کار را بکن. ۲. آن کار را انجام بده. ۳. به این روش عمل کن. معلمان نیز تا الآن چنین مدیری ندیده اند. آن ها هم عادت کرده اند که فرمان مدیر را بشنوند و آن را انجام دهند.»

کاهش اعتبار: دیران فکر می کنند مدیر به درستی و بر اساس شایستگی انتخاب نشده است. چرا که برای تصمیم گیری نیاز به همکاری دیگران دارد و این مسئله اعتبار مدیر را نزد همه ذی نفعان به خطر می اندازد.

توانایی جذب و جلب اعتماد توسط مدیر، باعث می شود دیگران دوستش داشته باشند، به او اعتماد کنند و بخواهند که تحت رهبری او کار کنند؛ بنابراین می توان گفت یکی از دلایل عدم موفقیت مدیران در بهره گیری از همکاری طراحی شده، ناتوانی مدیر در جذب اعضای گروه برای همکاری واقعی است. مدیر نمی تواند انتظار داشته باشد بدون اعتماد به دیگران و پذیرش آنان و هم چنین عدم شفافیت در رفتار و تصمیماتش، دیگران با او صادق باشند و با حداکثر توان با او همکاری داشته باشند.

«نکته ای که به نظر من باید روی آن فکر کرد، این است که وقتی فضای غالب و روح حاکم بر مدرسه بر اساس اعتماد حرفه ای شکل نمی گیرد؛ همکاری نمی تواند واقعی باشد. مثلاً وقتی من وارد دفتر مدیر می شوم و او بلافاصله یکی از طرح های خود را از روی میز پنهان می کند، حسی که من نسبت به او پیدا می کنم این است که او به من اعتماد ندارد. من با کسانی که تلاش می کنند مرا دور بزنند و موضوعی که می دانند ارزشمند است را انجام نمی دهند؛ چگونه می توانم همکاری واقعی داشته باشم؟»

گاهی مدیر احساس ناامنی می کند و می ترسد که موقعیت خود را از دست بدهد، خصوصاً زمانی که برخی از اعضا، درباره مسائل به شکل تخصصی تری نظر بدهند و تصمیم بگیرند.

«مدیر احساس می کند که اقتدار باید در دست یک نفر باشد. اگر او بخواهد افراد دیگری را در تصمیم گیری مشارکت دهد، این افراد به کنه مسئله پی می برند و پاسخ گویی های مستقیم و غیرمستقیمی را برای او در بردارد.»

«شما فکر کن من در اتاق خودم نشستم، پشت میزی که میز مدیریت است، بعد چهار نفر دیگر نشسته اند کنار دست من که بگویند من این کار را بکنم یا نه. پس من دیگر مدیر نیستم. پس چه کسی اینجا مدیر است؟»

حیطه قانونی: به جز مدارس هیئت امنایی، در هیچ یک از مدارس دیگر قانونی مبنی بر استفاده از همکاری و مشارکت دیگران وجود ندارد. قانونی که به مدیر اجازه دهد از وقت، تخصص، اطلاعات و ... دیگران در قالب قانونی استفاده نماید و در عوض پاسخ گویی به عهده همه افراد تصمیم گیرنده باشد. ساختار سازمانی مدرسه نیز با این مدل تناسبی ندارد؛ بنابراین مسئولین قبل



از این که از عوامل مدارس و افراد مرتبط با آن، انتظار مشارکت و همکاری داشته باشند؛ باید بستر و زمینه‌های قانونی آن را فراهم نمایند و ساختار سازمانی را متناسب با اجرای مدل تغییر دهند.

«بعضی وقت‌ها مدیر حق دارد؛ زیرا گاهی قوانین و تکالیفی به مدیر ابلاغ می‌گردد که رویکرد مشارکت و همکاری را می‌طلبد ولی زمینه‌های اجرای آن فراهم نیست. طرح‌هایی مانند تعالی مدیریت سازمانی، درس پژوهی و ... نیز از این دسته‌اند.»

اطلاعات: گاهی مدیر و دبیران و دیگر افراد گروه تصمیم‌گیرنده به فواید مشارکت آگاهی و شناخت کامل ندارند. مدیر توانمندی‌های مجموعه خود را نمی‌شناسد و یا آن را باور ندارد. حیطه، قلمرو، محدوده و طیف همکاری و مشارکت مشخص نیست.

«مدیر ایده‌های خود را به ما ارائه می‌کند و می‌گوید اگر سؤالی دارید پرسید. ما نمی‌دانیم او همکاری ما را می‌خواهد یا با ما مشورت می‌کند یا منظور دیگری دارد؟»

عدم وجود اطلاعات می‌تواند بعد دیگری هم داشته باشد. مسلماً هرچند اعضای گروه بر فواید ناشی از همکاری آگاه باشند و انگیزه لازم را نیز داشته باشند؛ اما اگر مدیر اطلاعاتی که تصمیم‌گیری باید بر اساس آن صورت گیرد را در اختیار دیگر اعضا نگذارد، تصمیم گرفته شده احتمالاً بهترین تصمیم نخواهد بود. چرا که یک تصمیم خوب مبتنی بر میزان قابل قبولی از اطلاعات مربوط به موضوع خواهد بود.

«مدیران نمی‌خواهند اطلاعات لازم را در اختیار کارکنان قرار دهند. آن‌ها در ارائه اطلاعات خست به خرج می‌دهند، چرا که فکر می‌کنند دانستن همه مطالب فقط حق آن‌هاست؛ درحالی که فقط تعداد کمی از بخشنامه‌ها و نامه‌ها محرمانه است ...»

ایجاد فرهنگ همکاری: وجود فرهنگ همکاری در میان اعضای مدرسه یکی از دلایل مهمی است که ممکن است مدرسه را به سوی همکاری غیرواقعی سوق دهد که نتیجه آن به جز اتلاف وقت و عدم حصول نتیجه چیز دیگری نیست.

«جلسات باید با حضور افراد مطلع و مرتبط با موضوع موردبحث تشکیل شود. بسیاری از مواقع مدیر در جلسات تصمیم‌گیری از مسئولین دعوت می‌کند تا فعالیت‌های انجام‌شده را در قالب جلسه بازگو کند. او اصلاً برای وقت ما ارزش قائل نیست. همیشه بخشی از جلسات ما به تعارف و تعریف سپری می‌شود، به طوری که گاهی به موضوع موردبحث به خوبی پرداخته نمی‌شود.»



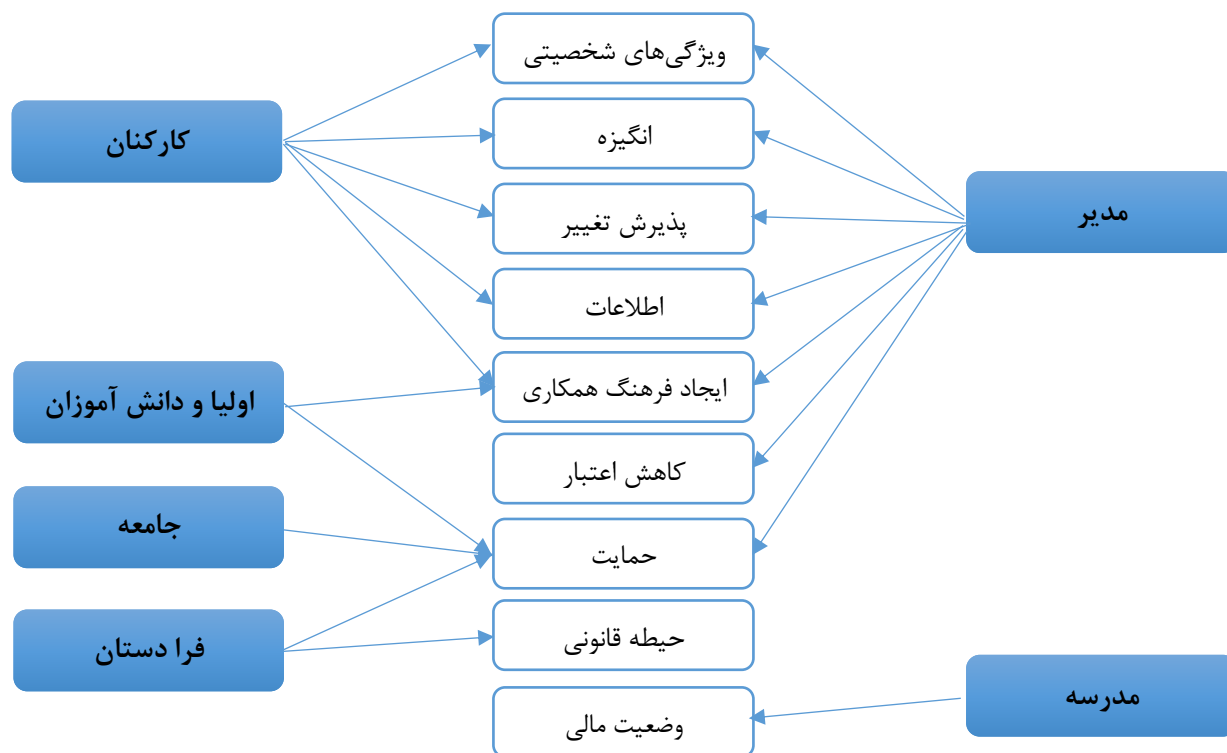
حمایت: گاهی مدیران تصور می نمایند، اعضای گروه تصمیم گیری او و موقعیتش را درک نمی کنند و یا نسبت به قوانین اطلاعات کافی ندارند؛ بنابراین پیشنهادهایی می دهند که بسیار ایده آل گرایانه است و احتمالاً از طرف مسئولین نه تنها حمایت نمی شود، بلکه مورد سؤال یا مواخذه قرار می گیرد.

«در جلسات همکاران پیشنهادهایی می دهند که خیلی خوب به نظر می رسد؛ اما در زمان اجرا اکثر اعضای گروه خود را کنار کشیده و مرا را به دلیل سمت سازمانی ام مسئول پاسخ گویی می دانند. حتی اولیا و دانش آموزان نیز از من حمایت نمی کنند. در چنین شرایطی طبیعی است که من هم از طرح ها و تصمیمات مطرح شده در جلسه حمایت نکنم، چون احتمالاً بعدها به دردسر می افتم.»

وضعیت مالی: این واقعیت را نمی توان نادیده گرفت که دعوت از افراد متخصص و صاحب نظر - در داخل یا خارج از مدرسه - برای بهره گرفتن از تخصصشان در اتخاذ بهترین تصمیم، بدون صرف هیچ هزینه ای امکان پذیر نیست.

«نمی توان از افراد، وقت و اطلاعاتشان را به رایگان دریافت نمود. از طرفی بسیاری از تصمیمات گروه مستلزم کارشناسی های خارج از مدرسه و صرف هزینه هایی است که با بودجه مدرسه تناسبی ندارد؛ بنابراین مدیر به دلیل هزینه بر بودن مدیریت مبتنی بر همکاری تمایلش را به اجرای آن از دست می دهد.»

با توجه به داده ها، دلایل به کارگیری همکاری ساختگی تنها معطوف به مدیر نیست، بلکه معلمان، اولیا و دانش آموزان، وضعیت مدرسه، فرا دستان و جامعه نیز می توانند در سوق دادن مشارکت واقعی به سمت مشارکت ساختگی مؤثر باشند. شکل ۳ چگونگی این ارتباط را نشان می دهد.



شکل ۳- دلایل استفاده از همکاری طراحی شده

بحث و نتیجه گیری

همکاری بیش از یک زمره در عرصه مدیریت است. برای بسیاری از سازمان‌های دولتی از جمله مدرسه، همکاری به مهم‌ترین ابزار مقابله با مشکلات مدرن، مانند پیچیدگی در فرایند سیاست، محیط آشفته، پراکندگی منابع و تخصص و جریان ثابت اطلاعات جدید تبدیل شده است. در مذمت مدیریت رسمی و مزایای مدیریت مبتنی بر همکاری سخن‌ها رفته و برخی از قوانین و دستورالعمل‌ها الزام اجرای چنین روشی را به همراه دارد، مسلم است که مدیران نمی‌خواهند انگ استبداد را به دوش بکشند؛ بنابراین لباس مشارکت را به استبداد پوشانده و چیزی را طراحی می‌نمایند که ما از آن به عنوان همکاری طراحی شده یا غیرواقعی یاد کردیم.

با توجه به کدگذاری‌های انجام شده و یافته‌های به دست آمده از پژوهش، در پاسخ به این پرسش که چرا برخی مدیران مدارس به جای ایجاد زمینه و جلب مشارکت اعضای مدرسه، نوعی همکاری غیرواقعی را طراحی و اجرا می‌نمایند؛ در مجموع می‌توان دلایل همکاری غیرواقعی را تحت عنوان ۵ بعد به شرح زیر آورد:

۱- ساختاری و قانونی: تغییر ساختار سازمانی، ضمانت اجرایی قانونی

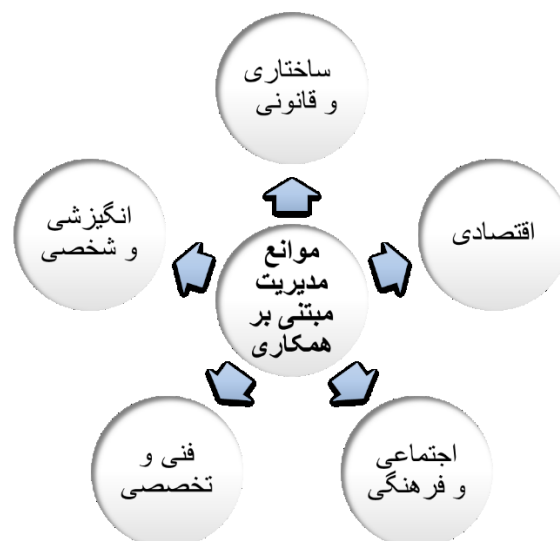


۲- اقتصادی: وضعیت مالی مدرسه

۳- اجتماعی و فرهنگی: فرهنگ همکاری، حمایت مسئولین، همکاران، اولیا و دانش آموزان و جامعه

۴- فنی و تخصصی: اطلاعات، دانش و تخصص

۵- انگیزشی و شخصی: ویژگی های شخصیتی، انگیزه، پذیرش تغییر، کاهش اعتبار



شکل ۴ - دسته بندی دلایل اجرای همکاری غیرواقعی

بعد ساختاری و قانونی: نظام آموزشی در کشور ما متمرکز است و این مسئله با روح مدیریت مبتنی بر همکاری که بر پایه تفویض اختیار به اعضای مدرسه و اجرای تصمیم های همکاران قرار دارد در تناقض می باشد. دستورالعمل ها، آیین نامه ها، طرح ها، برنامه ها و حتی بسیاری از مسابقه ها در قالب بخشنامه و با تمام جزئیات، از سوی لایه های بالایی مدیریت در نظام آموزشی به مدارس ارسال می گردد و مدارس ملزم به اجرای آن هستند؛ بنابراین اگر در مدرسه همکاری صورت گیرد برای اجرای بهتر این بخشنامه ها خواهد بود. مدیران در حالی باید به مشارکت آفرینی پردازند که برخی از اعضای مدرسه نسبت به بخشنامه ارسال شده انتقاداتی دارند و مسلم است که در این شرایط تمایل چندانی به مشارکت در اجرای آن نخواهند داشت.

بعد اقتصادی: یکی از مشکلات عمده مدارس و به خصوص مدارس دولتی به مسائل مالی معطوف می گردد. در حالی که برخی از مدارس در پرداخت هزینه های ثابت مدرسه دچار مشکل هستند، دعوت از صاحب نظران و حتی اعضای مدرسه به منظور بهره گیری از تخصصشان بدون پرداخت حق الزحمه انتظار بیهوده ای خواهد بود. از طرفی بسیاری از تصمیم های اعضای مدرسه علیرغم کاربردی و مفید بودنشان، به دلیل مطلوب نبودن شرایط مالی مدرسه کنار گذاشته می شوند. این موضوع در مورد مدارس غیردولتی استیجاری نیز صادق است.



بعد اجتماعی و فرهنگی: لازمه همکاری اعضای مدرسه در اداره آن، وجود فرهنگ همکاری میان آن‌ها است. تشکیل سریع جلسات در مواقع لزوم با شرکت همه اعضا، استفاده بهینه از وقت جلسه و پرهیز از حاشیه‌ها، سوءاستفاده اعضا از ملاقات با مدیر به نفع طرح مشکلات شخصی و استفاده از نفوذ توسط برخی از اعضا به نفع تصویب خواسته خود؛ در نهایت مدیر را به سوی همکاری غیرواقعی سوق داده و صورت جلسات صرفاً به امضای اعضای مدرسه می‌رسد.

به علاوه اجرای آنچه به تصویب اعضا رسیده است، حمایت جامعه، همه همکاران، اولیا و دانش آموزان را می‌طلبد که در اکثر مواقع حمایت همه‌جانبه از مدیر بعید به نظر می‌رسد. اگرچه همه اعضای مدرسه در تصمیم‌گیری مشارکت داشته‌اند، اما فقط مدیر در برابر جامعه و مقامات مسئول پاسخگو است و دیگران مسئولیتی ندارند.

جهانیان (۱۳۸۸: ۵۷) نیز وجود فرهنگ همکاری و مشارکت را در مدرسه لازم می‌داند و معتقد است اهداف و نقش مشارکت در بهبود و بهسازی مدرسه، باید برای اعضای گروه روشن گردد. به‌ویژه از آنجاکه اولیای دانش آموزان در حال حاضر نقش چندانی در اداره مدرسه ندارند، می‌بایست توسعه مشارکت اولیاء در امور مدارس قانونمند گردد. چراکه اولیا می‌توانند در آموزش و تدریس، امور کارکنان، امور مربوط به دانش آموزان، تسهیلات و تجهیزات موردنیاز، امور مالی و اداری و رابطه مدرسه و جامعه با مدرسه همکاری داشته باشند.

از نظر دیل و پترسون (۱۹۹۰) معلمان باید برای تبادل ایده با همکاران ارزش قائل شوند. چراکه در مدرسه‌ای با فرهنگ دموکراتیک و مشارکتی دانش‌آموزانی موفق‌تر از نظر سطح درک و یادگیری مهارت پرورش می‌یابند (دارلینگ هاموند، ۱۹۹۷). فولان (۱۹۹۸) نیز گزارش می‌کند که در مدارس دارای فرهنگ کار مشارکتی پیشرفت دانش‌آموزان به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای افزایش می‌یابد، زیرا در این مدارس یک گروه حرفه‌ای در میان معلمان وجود دارد که به‌طور مداوم بر بهبود عملکرد آموزشی متمرکز شده است و داده‌های حاصل از عملکرد مدرسه را با استانداردها می‌سنجد و از توسعه کارکنان حمایت می‌نماید (ولنتاین، ۲۰۰۶: ۱).

فنی و تخصصی: علاوه بر لزوم آگاهی از چگونگی اجرای مدیریت مبتنی بر همکاری و فواید ناشی از اجرای آن در مدرسه، داشتن تخصص در زمینه موردبحث در جلسات توسط اعضای شرکت‌کننده، اهمیت زیادی دارد. از طرفی جریان باز اطلاعات برای افراد همکاری‌کننده نیز ضروری به نظر می‌رسد.

انگیزشی و شخصی: ویژگی‌های شخصیتی اعضای مدرسه نیز از دیگر عوامل مؤثر در اجرای همکاری است. افرادی که به انجام کار گروهی و تشریک‌مساعی با دیگران تمایل نداشته و ترجیح می‌دهند همه فعالیت‌ها را به تنهایی انجام دهند نمی‌توانند

¹. Darling-Hammond



همکاری واقعی را در مدرسه رقم بزنند. عامل انگیزه نیز در جهت دادن و پایداری افراد برای همکاری مؤثر بوده و می‌تواند زمینه‌ساز پذیرش تغییر از مدیریت رسمی به مدیریت مبتنی بر همکاری باشد.

جونز (۱۹۹۷) نیز چالش اصلی در ایجاد یک رویکرد مبتنی بر همکاری را، تمایل به نگرش باز و جلب اعتماد دیگران می‌داند. به این دلیل که همکاری مستلزم آگاهی از نقاط قوت یکدیگر است تا بتوان روی آن‌ها سرمایه‌گذاری کرد، همچنین ضعف‌های یکدیگر را نیز می‌توان از این طریق پوشش داد. از نظر لیستر (۲۰۰۳) فرصت‌های برقراری ارتباط و ایجاد صمیمیت حرفه‌ای بسیار مهم هستند. صمیمیت حرفه‌ای از طریق منافع متقابل، جشن دستاوردها، اجرای پروژه‌های همکاری، تعامل با همکاران و کشف احساسات و آسیب‌پذیری‌های مربوط به کار ایجاد می‌گردد (راجرز و هولوی^۱، ۱۹۹۳). بور، کالت و لونگ (۲۰۱۷) اشاره کرده‌اند که با یادگیری چگونگی تفکیک احساسات از درگیری، تصمیماتی پذیرفته می‌شود که با آن‌ها موافق نیستید؛ بنابراین، مهم است که رفتارهای مثبت را مدنظر قرار دهیم. بدین منظور احساسات را از تصمیم‌گیری جدا نکنید؛ بر روی وظیفه خود تمرکز کنید؛ اطمینان حاصل کنید که همه احساس مالکیت می‌کنند، اجازه ندهید که نظرات منفی کارکنان را تحت تأثیر قرار دهند و آن‌ها بدون هیچ مشکلی با تصمیم کنار بیایند؛ از طنز خوب برای از بین بردن تنش استفاده کنید و مراقب باشید تصمیم‌ها در راستای چشم‌انداز مدرسه اخذ گردند.

پژوهش‌های بسیاری به این موضوع اشاره نمودند که فرهنگ مدرسه در موفقیت دانش‌آموزان تأثیر بسیاری دارد و مدیر در ساختن این فرهنگ و هدایت آن می‌تواند نقش بسزایی را ایفا نماید؛ بنابراین تا زمانی که در سازمان‌ها و از جمله مدارس رابطه بین مدیر و کارکنان، رابطه رئیس و مرئوس باشد، نگرش مدیران نسبت به مدیریت مشارکتی صرفاً اقتصادی باشد، زبردستان، خود مانع همکاری باشند، مدارس از امنیت و آرامش کافی برخوردار نباشند، مدیریت تثبیت نداشته باشد، دوطرفه بودن مسیر مشارکت مورد توجه نباشد، مدیران در فرصت کوتاه انتظار نتیجه مطلوب را داشته باشند و اعضای گروه آموزش لازم را برای مشارکت در مدیریت ندیده باشند (مجدفر، ۱۳۷۶) انتظار اجرای مطلوب مدیریت مبتنی بر همکاری بهبود یافته است.

همان‌طور که در شکل ۳ ملاحظه شد، بیشترین دلایل استفاده از همکاری طراحی شده معطوف به مدیر است، بنابراین شاید بتوان به‌عنوان اولین قدم به‌منظور ترویج مدیریت مبتنی بر همکاری به شکل واقعی و مؤثر، آموزش مدیران را پیشنهاد کرد. از طرفی از آنجا که هنوز هم سلیقه و نگرش مدیران مدارس به‌نوعی محور تمام فعالیت‌های مدرسه است، در صورتی که مدیران در مورد عامل انگیزشی و شخصی توجیه شوند، می‌توان امیدوار بود که سایر ارکان مدرسه نیز در این راه با او همراه گردند. البته از برقراری ارتباط مؤثر و صمیمت حرفه‌ای در میان اعضای مدرسه نیز نباید غافل شد. مورد دیگر فراهم نمودن زیرساخت‌ها و

¹. Rogers & Holloway



تغییر ساختار نظام آموزشی و قوانین به نفع مدیریت مبتنی بر همکاری و ایجاد ضمانت‌های اجرایی برای تصمیمات گرفته شده در سطح مدرسه است.

در نهایت باید گفت معلمان و سایر ذینفعان دارای اطلاعات و تخصص‌هایی هستند که ما نمی‌توانیم به‌سادگی از کنار آن بگذریم. در عین حال باید مراقب بود تا مدرسه به سمت همکاری ساختگی منحرف نشود، همان‌طور که هارگریوز (۱۹۹۴: ۲۴۸) اظهار داشت:

«همکاری می‌تواند مفید یا مضر باشد، تحقق مطلوب آن نیاز به بازرسی مستمر دارد تا همواره این اطمینان حاصل شود که مدرسه از مزایای آموزشی و اجتماعی و جنبه‌های مثبت همکاری سود می‌برد.»



منابع:

- ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور، صلصالی، مهوش (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کیفی (چاپ هفتم)، تهران: بشری.
- اصلانی، علی (۱۳۷۹). بررسی موانع و محدودیت‌های به کارگیری مدیریت مشارکتی و طرح الگوی مدیریت مشارکتی (از دیدگاه مدیران ادارات شهرستان نهاوند). مجتمع آموزش عالی قم.
- افشاری، سمیه (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر میزان مشارکت کارکنان در فرایند کار (تصمیم‌گیری) در موسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- پورشافعی، هادی، پرداختچی، محمدحسن، آراسته، حمیدرضا و قهرمانی، محمد (۱۳۸۶). تدوین الگویی جهت تصمیم‌گیری مشارکتی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران، مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۸ (۲): ۵-۲۶.
- جهانیان، رمضان (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه نظام مدیریت مشارکتی در سازمان‌های آموزشی، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵ (۱): ۷۳-۵۱.
- خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید (۱۳۹۷). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی، جلد اول، چاپ دوم، تهران: نگاه دانش.
- دیویس، برنت و همکاران (۱۳۸۹). اصول و مبانی رهبری مدرسه، ترجمه بیژن عبدالمهی و رضا ساکی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مجددفر، مرتضی (۱۳۷۶). موانع اجرایی مدیریت مشارکتی در ایران، تهران، فرهنگ مشارکت، - (۲).

- Burr, S. A., Collett, T., & Leung, Y. L. (2017). The value and challenges of collegiality in practice.
- Bush, T. (1993). Exploring collegiality: theory, process and structure e in managing schools. Milton Keynes: Open University.
- Bush, T. (2003). Theories of Educational Leadership and Management, Sage Publishers.
- Bush, T. (2007). Theories of Educational Leadership and Management (3th Edition), Sage Publishers.
- Bush, T. (2011). Theories of Educational Leadership and Management (4th Edition), Sage Publishers.
- Capp, L. A. (1994). Faculty behavior: Collegiality or conflict?
- Coleman, M. (2003). Theories of leadership. In: Thurlow.
- Coleman, M., Bush, T. & Glover, G. (1996). Managing finance and external relations. Harlow: Longman.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (1997). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass.



Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting age of accountability, Published online: 22 February at Springerlink.com

Donohoo, J (2017) Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning. Sage

Duddle M, Boughton M (2009) Development and psychometric testing of the Nursing Workplace Relational Environment Scale (NWRES). *Journal of Clinical Nursing* 18(6): 902-9.

Duddle, M., & Boughton, M. (2009). Development and psychometric testing of the nursing workplace relational environment scale (NWRES). *Journal of Clinical Nursing*, 18(6), 902-909.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2011). "Push, Pull and Nudge: The Future of Teaching and Educational Change." Paper presented at the Global Teacher Education Summit, Beijing, October: 28–30.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3), 227-241.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1997). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

McKinzie, S. (2000). Twenty-five Years of Collegial Management: The Dickinson College Model of Revolving Leadership and Holistic Librarianship, *Library Philosophy and Practice*, 2(2): 1-11.

Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2): 54-77.

Rogers JC, Holloway RL (1993). Professional intimacy: Somewhere between collegiality and personalintimacy? *Family Systems Medicine* 11(3): 263-270.

Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools—A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46: 1242-1246.

Shrifian, L. (2011). Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 1169-1178.

Singh, P. (2005). Use of the Collegial Leadership Model of Emancipation to transform traditional management practices in secondary schools, *South African Journal of Education*. EASA: Vol. 25(1): 11–18.

Valentine, J. (2006). *A Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement*, Research Summary Middle Level Leadership Center, at <http://education.missouri.edu/>

Valentine, J., Clark, D., Hackmann, D. & Petzko, V. (2004). *Leadership for highly successful Middle level schools, volume 2: A national study of leadership in middle level schools*.

Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6): 908-930.