



Research Article

Designing a Model of Community School Leadership in Elementary Schools: A Qualitative Study

Tahere Noruzivand: PhD Student, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

t.noruzivand@gmail.com

Bijan Abdollahi*: Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

biabdollahi@khu.ac.ir

Abdol Rahim Nave Ebrahim: Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Navehebrahim@khu.ac.ir

Hossain Abbasian: Assistant Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

h_abbasian@khu.ac.ir

Abstract

Community school is a concept of the school as a center available to all community organizations and citizen groups, seven days a week, twelve months a year and at all times. The present study conducted to propose a model of community school leadership in elementary schools. A qualitative research method was implemented, using the technique of qualitative content analysis. A sample of 77 documents more relevant to the research subject among 150 articles, books, summary reports and theses was selected. Open, axial and selective coding was used for data analysis. Reliability calculation and model validation were made, using the Cohen's Kappa coefficient and the Strauss and Corbin' ten evaluative indicators, respectively. Finally, 3 main categories, 17 subcategories and 112 codes were identified for community school leadership. School-site leadership, community-wide leadership, and intermediary leadership were determined as three main roles for community school leadership. Findings from the study indicate that community school leader with relational and collaborative skills can alter structure of the decision-making process towards a collective leadership. Also, a successful community school strategy necessitates making a change in existing structures, practices and collaborations in the school and, as a result, in its traditional leadership since expectations for schools and school administrators are changing.

Keywords: community school, school leadership, intermediary leadership

* Corresponding Author



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۴، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، ص: ۶۴-۴۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۳

مقاله پژوهشی

طراحی مدل رهبری مدرسه اجتماعی در مدارس مقطع ابتدایی: یک مطالعه کیفی^۱

طاهره نوروزی‌وند: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

t.noruzivand@gmail.com

بیژن عبدالهی*: استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

biabdollahi@khu.ac.ir

عبدالرحیم نوه ابراهیم: استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Navehebrahim@khu.ac.ir

حسین عباسیان: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

h_abbasian@khu.ac.ir

چکیده

مدرسه اجتماعی، مفهومی از مدرسه به‌عنوان یک مرکز در دسترس برای استفاده همه سازمان‌های اجتماعی و گروه‌های شهروند، در هفت روز هفته، دوازده ماه سال و همه زمان‌هاست. پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل رهبری مدرسه اجتماعی در مقطع ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش، کیفی و از تکنیک تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. جامعه پژوهش شامل کلیه مقاله‌ها، کتب، گزارش‌ها و پایان‌نامه‌ها به تعداد ۱۵۰ سند بوده است که از این میان ۷۷ سند تحلیل شد که به موضوع پژوهش مرتبط‌تر بود. به‌منظور تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. این پژوهش، برای محاسبه پایایی از ضریب کاپای کوهن و برای اعتبارسنجی مدل، از معیارهای ده‌گانه اشتراوس و کوربین بهره برده است. طبق نتایج پژوهش برای رهبری مدرسه اجتماعی، سه مقوله اصلی، ۱۷ زیرمقوله و ۱۱۲ کد باز شناسایی شد. سه نقش اصلی رهبری مدرسه اجتماعی به‌عنوان، رهبری درون مدرسه، اجتماع و میانجی‌شناسایی شده است. براساس یافته‌های پژوهش، رهبر مدرسه اجتماعی با داشتن مهارت‌های ارتباطی و تشریک‌مساعی، ساختار تصمیم‌گیری را به‌سوی یک رهبری جمعی و تیمی تغییر می‌دهد؛ همچنین برای به‌ارمغان آوردن یک استراتژی موفق مدرسه اجتماعی، نیاز به تغییر در ساختارها، شیوه‌ها و مشارکت‌های موجود در مدرسه و در نتیجه تغییر در رهبری سنتی آن است؛ زیرا انتظارات از مدارس و مدیران مدرسه در حال تغییر است.

واژگان کلیدی: مدرسه اجتماعی، رهبری مدرسه، رهبری میانجی

۱. برگرفته از رساله دکتری دانشگاه خوارزمی

* نویسنده مسئول



مقدمه

بسیاری از کودکان و نوجوانان برای موفقیت تحصیلی با موانع جدی روبه‌رو هستند. فقر و فقدان دسترسی به فرصت‌های یادگیری با کیفیت و مراقبت‌های بهداشتی، مانع رشد و توسعه آنها می‌شود؛ زیرا برای یادگیری، ابتدا باید نیازهای اساسی دانش‌آموزان، مانند مسکن، غذا و سلامت جسمی و روانی آنها برآورده شود. یکی از استراتژی‌های نوین، برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها، به‌خصوص دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، ایجاد مدارس اجتماعی است. این مدارس با ترکیب کردن فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری با حمایت‌های فرهنگی، اجتماعی و دانشگاهی کمک می‌کند تا هر کودک، پتانسیل بالقوه خود را بالفعل کند. هسته این مدارس، درباره سرمایه‌گذاری روی دانش‌آموزان از طریق آموزش با کیفیت، برنامه درسی چالش‌انگیز و جذاب، در محیطی حامی، همراه با جوی مثبت است که روابط قوی با خانواده‌ها و جامعه دارد. به‌علاوه، این نوع از مدارس، متعهد به یادگیری‌های اجتماعی و عاطفی، بهداشت و سلامت دانش‌آموزان است (فرانکل^۱، ۲۰۱۶)؛ همچنین مدارس اجتماعی، شرایط «از گهواره تا شغل»^۲ را برای یادگیری ایجاد و این امکان را فراهم می‌کند تا هر کودکی موفقیت را در زندگی تجربه کند (بلانک^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). مدارس اجتماعی برای پاسخ‌دهی به نیازهای کودکان، بیشترین تلاش خود را از طریق فرارفتن از دیوار خود و همکاری با سازمان‌ها به کار می‌گیرند. لازمه این کار، تبدیل مدارس به مراکز اجتماعی و محلی برای ارائه فرصت‌های یادگیری به اجتماع و همسایگان خود و نیز مشارکت بین آنهاست (آدامز^۴، ۲۰۱۹)؛ اما در کشور ما، اغلب نوع نگاه به مدرسه، تنها به اتفاقات درون آن معطوف می‌شود و آن را فقط مکانی برای آموزش دانش‌آموزان می‌دانند که بعد از اتمام مدت‌زمانی مشخص، مدرسه را ترک می‌کنند.

ادبیات مشارکت بین مدرسه و اجتماع در کشور ما، نشان‌دهنده موانعی است که باعث جلوگیری از مشارکت می‌شود. از جمله این موانع عبارت است از: ۱. موانع فکری و نگرشی (نبود اندیشه‌های ورزیده، اداره سیستم‌های آموزشی از سوی سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدیران نظام‌های آموزشی، نبود نگرش و باور نسبت به مزایا و محاسن مشارکت افرادی بیرون از جایگاه‌های رسمی و اداری نظام آموزش و پرورش)؛ ۲. موانع ساختاری (نظام آموزشی کشور ما نظامی متمرکز است. رفع کاستی‌های ناشی از سیاست‌گذاری‌های کلان و اصلاح قوانین و مقررات فعلی، مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی را گسترش می‌دهد)؛ ۳. موانع مربوط به منابع انسانی (نیازها و ضرورت‌های فرهنگی، آموزشی و تربیتی جامعه کنونی، کسب شایستگی‌های علمی، حرفه‌ای و تخصصی بیشتری را برای مدیران رده‌های بالایی، میانی و اجرایی، ضروری و اجتناب‌ناپذیر کرده است). مدیران نظام آموزشی در کنار تعهد و احساس مسئولیت زیاد، وجدان دینی و کاری تحسین‌شدنی، لازم است با علوم اداری و جامعه‌شناسی سازمانی نیز آشنا شوند و حتی در آنها تسلط کافی را کسب کنند (دهدار، ۱۳۹۸).

از سوی دیگر، فشارهای زیادی بر روی مدرسه‌ها، دانش‌آموزان و خانواده‌ها وجود دارد که مانع می‌شود مدارس بتوانند به تنهایی کار آموزش کودکان را برعهده بگیرد؛ بنابراین در کشورهایی مانند آمریکا، انگلیس، سوئد و هلند، برای اطمینان از رفع نیازهای دانش‌آموزان در خانواده و اجتماع و نیز وجود آموزش‌های کافی و فرصت‌های یادگیری،

1. Frankle
2. cradle to career
3. Blank
4. Adams

رویکردی به نام مدارس اجتماعی^۱ اتخاذ شده است. این رویکرد درصدد یکپارچه کردن فرصت‌های آموزشی از دوره پیش‌دبستانی تا دانشگاه است. یک مدرسه اجتماعی به‌عنوان یک مکان و مجموعه‌ای از مشارکت‌های بین مدرسه، خانواده‌ها و اجتماع پیرامون مدرسه توصیف شده است.

با توجه به اهمیت نقش مدرسه اجتماعی در اجتماع آن، بدیهی است اهمیت نقش رهبری مدیر مدرسه اجتماعی در شکل‌گیری موفق آن انکارناپذیر است. مدیران نقش اساسی را در همکاری بین بخش‌های مختلف برعهده دارند (کراسبی و برایسون، ۲۰۰۶). مدیر، همکاری‌های مختلف را با دستگاه‌های متفاوت انجام می‌دهد و در عین حال، این خود شخص است که حرف آخر را می‌زند. به‌طور عام گفته می‌شود رهبری مدرسه در برنامه سیاست‌های آموزش در سطح بین‌الملل به یک اولویت تبدیل شده است. این امر در بهبود نتایج مدرسه، با اثر گذاشتن بر انگیزه و ظرفیت معلمان و همچنین جو و محیط مدرسه، نقش کلیدی را ایفا می‌کند. رهبری مدرسه مؤثر برای بهبود کارایی و عدالت در آموزش، ضروری است. از آنجا که کشورها در حال تطبیق سیستم‌های آموزشی با نیازهای جامعه فعلی خود است، انتظارات از مدارس و مدیران مدرسه در حال تغییر است. بسیاری از کشورها به سمت تمرکززدایی پیش رفته و مدارس خود را در اموری چون تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی به نتایج، مستقل‌تر کرده است (بیتریز، ۲۰۰۸).

اما مسلم است که رهبران و مدیران مدارس اجتماعی باید یک تغییر پارادایم را متحمل شوند؛ زیرا اداره چنین مدرسه‌ای، متفاوت از یک مدرسه عمومی است و به مهارت‌ها و رفتارهای خاص نیاز دارد. در درجه اول به‌منظور ایجاد یک فضای سالم در مدرسه، رهبران آن نیاز دارند که رویکرد رهبری توزیع‌یافته و سیستم‌های مشارکتی را پرورش دهند و به‌صورت متناوب از ارزش‌ها و چشم‌انداز ناشی از آن ارزیابی به عمل آورند (کامپو، ۲۰۱۷). این در حالی است که سنه^۴ و همکاران (۲۰۱۲) استدلال دارند که رویکرد عموم رهبران مدارس برای فرمان‌برداری محض و بدون چون‌وچرای افراد است؛ بنابراین دانش‌آموزان را در دنیای پیچیده و به‌هم‌تنیده امروزی، ضعیف و عاری از مهارت بار می‌آورد و تعداد کمی از مدیران هستند که نگرش درستی به کارشان دارند و بر این نکته واقف هستند که به‌تنهایی پاسخ همه مسائل را نمی‌دانند و در این کار از مشورت متخصصان کمک می‌گیرند. واضح است که رهبری مدرسه اجتماعی، ساختاری متمایز و متفاوت از مدارس سنتی دارد. در این راستا، برای شناخت این نوع از رهبری، در این پژوهش سؤال‌هایی بدین شرح طرح شده است:

۱. نقش‌های رهبر مدرسه اجتماعی کدام است؟

۲. الگوی مفهومی رهبری مدرسه اجتماعی در مدارس مقطع ابتدایی چگونه است؟

بسیار مهم است که مدارس و اجتماع برای کارایی مشترک و مقابله با موضوعات پیچیده آموزشی، به‌ویژه در برنامه‌ها و خدماتی با یکدیگر همکاری می‌کند که پیوسته در حال تغییر و با کاهش بودجه همراه است. آنها امروزه در بسیاری از مناطق، مدارس و نهادهای اجتماع، روابط خود را از صاحب‌خانه و مستأجر، به دو نهاد با چشم‌انداز و اهداف مشترک تغییر داده است. این مشارکت مدرسه و اجتماع به‌تازگی به‌عنوان الگوی مدرسه اجتماعی معرفی می‌شود. هنگامی که این همگرایی مؤثر باشد، نتیجه آن بازی برد-برد اولویت‌های اجتماع و مدرسه است (بلانک و همکاران، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها

1. Community Schools
2. Crosby & Bryson
3. Beatriz
4. Senge

نشان‌دهنده آن است که مدارس اجتماعی، برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها در این موارد مهم تفاوت ایجاد می‌کند؛ یادگیری دانش‌آموزان بهبود می‌یابد؛ خانواده دانش‌آموزان بیشتر درگیر یادگیری خود می‌شوند؛ اجتماعات دانش‌آموزان، بیشتر از قبل، مدارس و خانواده‌ها را حمایت می‌کنند (بلانک و همکاران، ۲۰۰۶). این رویکرد، با تمرکز یکپارچه بر دستاوردهای تحصیلی، رشد و توسعه دانش‌آموزان، حمایت از خانواده‌ها، خدمات بهداشتی، اجتماعی و توسعه اجتماع پیرامون آن متمایز می‌شود (بلانک و همکاران، ۲۰۱۲). در جدول (۱) تعریف‌های متعددی از مدرسه اجتماعی ذکر شده است.

جدول ۱: تعاریفی از مدرسه اجتماعی

اندرسون ^۱ (۱۹۵۳)	یک مدرسه اجتماعی برای اجرای رسالت آموزش جامع ایجاد می‌شود. آن، یک برنامه منسجم برای روز و شب دارد که همه عناصر این برنامه با جمعیت و افراد اجتماع متناسب است و به دنبال پرکردن و عبور از شکاف‌های فرهنگی است که تا حد زیادی نتیجه برآورده‌نشدن نیازهای گروه‌هایی از اجتماع است. هدف نهایی آن نیز برنامه‌ریزی برای توسعه شهروندانی خوب است که برای جامعه مفید باشد.
درایفوس (۲۰۰۳)	مدرسه‌ای است که از نظر زمانی بازنترین حالت را دارد؛ مجموعه‌ای حمایتی متشکل از خدمات اجتماعی و بهداشتی برای کودک و خانواده، از طریق مشارکت آن با سازمان‌های اجتماع؛ ادغام ساعات باکیفیت تدریس با فعالیت‌هایی دیگر در ساعات طولانی؛ درگیر کردن والدین با شیوه‌های معنادار و چشمگیر؛ دارای یک هماهنگ‌کننده تمام‌وقت؛ به‌عنوان یک مرکز اصلی در اجتماع خدمت می‌کند.
بلانک، برگ و ملاویل ^۲ (۲۰۰۶)	یک مدرسه اجتماعی، مکانی برای یادگیری است که با مجموعه‌ای از مشارکت‌های بین مدرسه و اجتماع حمایت می‌شود. در مدرسه اجتماعی، تمرکز یکپارچه بر دستاوردهای تحصیلی، حمایت از خانواده‌ها، بهداشت و خدمات اجتماعی، جوانان و توسعه اجتماع است که این به‌نوبه خود به بهبود یادگیری دانش‌آموزان، خانواده‌های قوی‌تر و اجتماعات سالم‌تر منجر می‌شود. مدارس اجتماعی فراتر از ساعات یک مدرسه معمولی و به روی همگان باز است (در حالت ابدنال، قبل و بعد از مدرسه، عصرها و آخر هفته‌ها)
یوتاب چاک (۲۰۱۳)	مدارس اجتماعی، مشکلات اجتماع و چگونگی ادغام منابع را برای پشتیبانی از اجتماع تعریف می‌کند و آنها را به اجتماع خود ارائه می‌کند. آنها شیوه تعامل مدارس و اجتماعات را دگرگون و کودکان و خانواده‌ها به طیف گسترده‌ای از فرصت‌ها و حمایت‌ها دسترسی پیدا می‌کنند. آنها خیلی بیشتر و بزرگ‌تر از تنها یک برنامه ارائه خدمات هستند.
پارینتون ^۳ و همکاران (۲۰۱۸)	آنچه در واقع یک مدرسه اجتماعی را تعریف می‌کند، خدماتی نیست که ارائه می‌دهد، بلکه احساس تعهد آن برای مشارکت کل اجتماع در روند آموزش آن است. در اصل، این رویکرد مستلزم یک همکاری واقعی بین مدرسه و کسانی است که در خدمت آنهاست. ایجاد و حفظ این نوع مشارکت به رهبری پیچیده‌ای نیاز دارد.

همچنین مدرسه اجتماعی الزامات و چالش‌های مختلفی دارد و این بستر اجتماعی مدرسه است که تعیین‌کننده این الزامات و چالش‌ها و نیز وجه تمایز این نوع مدارس است. نکته حائز اهمیت این است که اگر سیاست‌گذاران و رهبران آموزشی این رویکرد را حمایت نکنند و از کل مدرسه و اجتماع آن برای مشارکت در این استراتژی دعوت نکنند، پتانسیل واقعی مدرسه اجتماعی برآورده نمی‌شود. در این نوع از ابتکارات، مدارس از مأموریت آموزشی سنتی فراتر

1. Anderson
2. Berg & Melaville
3. Purinton

می‌رود و خدمات اجتماعی و بهداشتی را برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها ارائه می‌دهد. این خدمات، اجتماع گسترده‌تر را نیز در برمی‌گیرد؛ بنابراین در سال‌های اخیر، نیازهای خاص اجتماعی و ارتباط میان مدرسه و محیط اجتماع، از مسائل مورد توجه بوده است. به وجود آوردن مکانی مناسب که پاسخ‌گوی نیازهای مختلف دانش‌آموزان و با اجتماع ارتباط مؤثر داشته باشد، کار چندان ساده‌ای نیست؛ اما تحقق این امر، برای ایجاد فرصت‌های غنی یادگیری واقعی در نوجوانان، ضروری به نظر می‌رسد. بدین منظور، مدرسه اجتماعی مدلی را ارائه می‌کند که نشان‌دهنده چشم‌انداز وسیعی است از اینکه مدارس شامل چه افرادی و در قبال چه چیزهایی مسئول است (فرر^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). این مدل از مدرسه، در اوایل دهه ۲۰ با تلاش‌های جان دیویی^۲ و جین آدامز^۳، در پاسخ به نیاز ارائه خدمات پزشکی (مانند واکسیناسیون و دندان‌پزشکی) به کودکان مهاجر آغاز شد (مک کلاناهان^۴ و همکاران، ۲۰۱۳).

در این راستا، فرر^۵ و همکاران (۲۰۱۶)، سه مؤلفه ضروری یک ناحیه را برای ایجاد مدرسه اجتماعی شامل رهبری مشارکتی^۶، شرکای استراتژیک^۷ و همکاری^۸ می‌دانند. یک ساختار رهبری مشارکتی برای مدارس اجتماعی، شامل یک گروه رهبری در سطح اجتماع است - با عضویت متشکل از آژانس‌های دولتی، مشاغل خصوصی و بشردوستانه، اتحادیه‌ها، نواحی مدرسه، سازمان‌های غیرانتفاعی، آموزش عالی، دانش‌آموزان و خانواده‌ها، ساکنان و سازمان‌های اجتماع - که چشم‌انداز مشترکی برای مدرسه ایجاد می‌کند، تخصص را در جایی که نیاز است به اشتراک می‌گذارد و منابع را متناسب می‌کند. این گروه رهبری در سطح اجتماع به‌عنوان یک تیم رهبری شناخته می‌شود که فرهنگ شمول و نفوذ و تصمیم‌گیری مشترک را تقویت می‌کند.

اما یکی از نکات مهم در مطالعه رهبری مدرسه اجتماعی این است که رهبری جمعی^۹، رویکردی مهم در تمهیدات رهبری مدرسه اجتماعی است و این اصطلاح اغلب به‌جای عباراتی دیگر، چون «رهبری مشترک^{۱۰}»، «رهبری توزیع شده^{۱۱}» و «رهبری دموکراتیک^{۱۲}» استفاده می‌شود (کاری و کرام^{۱۳}، ۲۰۱۶). این نوع از رهبری در روابط عمومی وجود دارد که در آن مشارکت‌کنندگان هم «شکل‌دهنده» یکدیگر و هم «شکل‌گرفته» از یکدیگر هستند (ژان ماری و کاری، ۲۰۱۲). این رهبران با هم تلاش می‌کنند تا ایده‌های جدید را توسعه دهند، به اشتراک بگذارند و برای پایداری شیوه‌هایی کار می‌کنند که جوی از اهداف مشترک، کار گروهی و احترام متقابل را پرورش می‌دهد. همکاری با اهداف و دیدگاه مشترک، رهبری توزیع شده، شفافیت در اقدام و سطوح بالایی از ارتباطات شناخته می‌شود (کاری و کرام، ۲۰۱۶).

از جمله پژوهش‌هایی که به این موضوع توجه کرده‌اند، ساندرز (۲۰۱۸) نام برده می‌شود که در پژوهشی کیفی، سه مدرسه اجتماعی (یک مدرسه ابتدایی و دو مدرسه در مقطع متوسطه) را در آمریکا بررسی کرد. این پژوهش نشان‌دهنده

-
1. Fehrer
 2. John Dewey
 3. Jane Addams
 4. Mcclanahan
 5. Fehrer
 6. collaborative leadership
 7. strategic partnerships
 8. coordination
 9. collective leadership
 10. shared leadership
 11. distributed leadership
 12. democratic leadership
 13. Curry & Krumm

آن است که مدیران اصلی این سه مدرسه اجتماعی، در درجات مختلف، از سه استراتژی رهبری ارتباطی^۱ (تعامل فعال با ذی‌نفعان مختلف، تسهیل تعامل ذی‌نفعان، و انتخاب هدفمند کادر آموزشی و کارکنان) استفاده می‌کنند تا فرهنگ‌های همکاری مدرسه را ایجاد و حفظ کنند؛ همچنین مشارکت‌کنندگان را جذب می‌کنند که خدمات حمایتی برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها، معلمان و اعضای اجتماع فراهم و در نهایت حمایت‌های سیاسی و بودجه را برای اداره و اجرای مستمر و مداوم مدرسه اجتماعی جذب کنند؛ همچنین رهبری مؤثر را رهبری می‌داند که مسئولیت جمعی و ساختار تیمی را تقویت می‌کند؛ این مسئله به نوبه خود رهبری مشارکتی را مشروعیت می‌بخشد.

پس گفته می‌شود که رهبران مدارس اجتماعی باعث برقراری پیوندهای محکم بین اعضای مدرسه اجتماعی و نیز مدرسه و اجتماع بزرگ‌تر آن می‌شوند (ژان ماری و کاری، ۲۰۱۲). وظایف اساسی آنها اطمینان از تأمین منابع مدرسه، از طریق مشارکت‌های اجتماع و شناسایی نیازهای دانش‌آموزان و خانواده‌ها و در نهایت هماهنگ کردن این مشارکت‌ها با برنامه آموزشی مدرسه است (لوبل، ۲۰۱۱). در مدارس اجتماعی، رهبران باید برای تقویت اعتماد، رهبری توزیع یافته، حمایت از دانش‌آموزان در اجتماع بزرگ‌تر و ایجاد پل‌هایی بین گروه‌های ذی‌نفع کار کنند (کاستو، ۲۰۱۶). چنین کارهای وقت‌گیری در مدارس اجتماعی، اغلب به رهبرانی نیاز دارد که فراتر از مرزهای مدرسه اقدام کنند و محیط‌هایی فراگیر و برابر را برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اعضای اجتماع ارتقا دهند (کاری و کرام، ۲۰۱۶).

با توجه به مطالب ذکر شده گفته می‌شود که در ادبیات جدید، رهبری ارتباطی، یک استراتژی فراگیر، توانمند، هدفمند و اخلاقی است. این امر مستلزم این است که رهبران روابط موثق و ضروری برای تحقق اهداف و نیت‌های سازمان، با بازیگردانان متنوع داخل و بیرون سازمانی ایجاد کنند؛ بنابراین رهبری ارتباطی برای رهبران مدارس اجتماعی مناسب است؛ زیرا متکی بر توسعه و گسترش شبکه‌های برون سازمانی به منظور فراهم کردن فرصت‌های آموزشی برابر، برای کودکان و جوانان قشر کم‌درآمد است (ساندرز، ۲۰۱۸).

بنابراین گفته می‌شود که مدارس در جوامع سکنی دارد و سرنوشت جوامع نیز محکم به مدارس گره خورده است. اداره مدارس اجتماعی به وجود تیم رهبری نیاز دارد که از اعضای مدرسه و اجتماع آن تشکیل می‌شود. رهبران مدارس اجتماعی باید یک تغییر پارادایم را متحمل شوند که ناشی از درک این مطلب است که اداره و رهبری یک مدرسه اجتماعی با یک مدرسه سنتی متفاوت است و به مهارت‌ها و رفتارهای خاصی نیاز دارد. متأسفانه با وجود اهمیت مدارس اجتماعی و در نتیجه اهمیت اداره و رهبری این مدارس برای پرورش نسل‌های آینده، تاکنون این پدیده به صورت نظام‌مند و علمی مطالعه نشده است. در حال حاضر هیچ پژوهشی با این عنوان در داخل کشور انجام نشده است؛ هرچند پژوهش‌هایی درباره رهبری یا شبکه‌های آن در محیط مدرسه صورت گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوا انجام شده است که طی آن با بررسی و تحلیل محتوای مقاله‌ها، کتاب‌ها، گزارش‌ها و پایان‌نامه‌ها، مدل پژوهش استخراج شده است. با توجه به رویکرد استقرایی تحلیل محتوا، که در این پژوهش استفاده شده است، این پژوهش در هشت مرحله صورت گرفته است. این هشت مرحله شامل: ۱. موضوع،

1. relational leadership
2. Curry & Krumm

پرسش پژوهش؛ ۲. تعیین واحد معنا (ملاک انتخاب)، سطح انتزاع برای تبدیل به رمز (مقوله‌بندی‌های استقرایی) و نمونه‌گیری؛ ۳. فرموله کردن مرحله به مرحله از مقوله‌های استقرایی در ارتباط با مشخصه مقوله و سطح انتزاع مجموع مقوله‌های قدیم یا جدید تا تشکیل تم؛ ۴. بازبینی مقوله‌ها بین ۱۰ تا ۵۰ درصد مطالب؛ ۵. کنترل جزء پایایی؛ ۶. کار پایانی درون متن؛ ۷. کنترل کلی پایایی؛ ۸. تفسیر نتایج است (مایرینگ، ۲۰۰۴).

مرحله اول، موضوع، پرسش‌های پژوهش: موضوع پژوهش حاضر، ارائه مدلی برای رهبری مدرسه اجتماعی در مدارس ابتدایی است. در پاسخ به این سؤال کلی که مدل رهبری مدرسه اجتماعی در مدارس ابتدایی چگونه است، لازم بود که مقوله‌ها و کدهای رهبری مدرسه اجتماعی شناسایی شود.

مرحله دوم، نمونه‌گیری، تعیین واحد معنا (ملاک انتخاب) و سطوح انتزاع برای تبدیل به رمز (مقوله‌بندی‌های استقرایی): جامعه پژوهش حاضر، کلیه اسناد و مدارک علمی - پژوهشی منتشر شده در زمینه مدرسه اجتماعی و رهبری مدرسه اجتماعی بوده که با کلیدواژه‌های مدرسه اجتماعی^۱، رهبری مدرسه اجتماعی^۲، رهبری میانجی و رهبری مدرسه، در پایگاه‌های اطلاعاتی و جستجوگرهای ساینس دایرکت، ایران داک، گوگل اسکالر، نورمگز، مگ ایران، اریک، سیولیکا، اسکوپوس، سیج، جی استور و امرالد جستجو شده است. این جستجو به شناسایی حدود ۱۵۰ سند منجر شد که از این میان، ۷۷ سند که به موضوع و روش پژوهش مرتبط تر و از نظر علمی و پژوهشی معتبرتر بود، یعنی در مجلات پژوهشی چاپ شد یا پایان‌نامه و بخش‌هایی از کتاب بود، برای بررسی تأیید شد. منابع بررسی شده در روش تحلیل محتوا شامل انواع مختلفی از مقاله‌ها، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های سازمان‌های معتبر جهانی مانند OECD بوده که این منابع در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: انواع منابع تحلیل شده

ردیف	نوع	تعداد
۱	مقاله	۴۵
۲	فصل کتاب	۱۶
۳	گزارش	۱۳
۴	پایان‌نامه	۳

در تحلیل محتوای کیفی به‌طور معمول واحد تحلیل، مضمون است. در این پژوهش نیز واحد تحلیل، مضمون است. واحد تحلیل، شخصی یا چیزی است که مورد مطالعه قرار می‌گیرد و مضمون‌ها نیز پرارزش‌ترین واحدهایی است که در تجزیه و تحلیل محتوا باید مدنظر قرار گیرد و منظور از مضامین، معنای خاصی است که از یک کلمه یا جمله یا پاراگراف استفاده می‌شود. (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۸؛ ۱۳۶).

مرحله سوم، فرموله کردن مرحله به مرحله از مؤلفه‌های استقرایی در ارتباط با مشخصه مؤلفه و سطح انتزاع مجموع: گلنزر و اشتراوس (۲۰۱۷) در روشی که برای ارائه نظریه به صورت استقرایی و برخاسته از داده‌ها معرفی می‌کنند، اعتقاد دارند که پژوهشگر از طریق مقایسه مستمر داده‌ها با یکدیگر و از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی نظریه یا چارچوب مفهومی خود را ارائه می‌کنند.

1. Mayring
2. community school
3. community school leadership

مرحله چهارم، بازبینی مؤلفه‌ها بین ۱۰ تا ۵۰ درصد مطالب: در این مرحله حدود ۵۰ درصد مطالب (حدودی ۳۹ سند) کدگذاری و مقوله‌بندی و در آن سعی شد که مؤلفه‌ها دارای هماهنگی درونی و ناهمگونی بیرونی باشد.

مرحله پنجم، کنترل جزئی پایایی: به منظور تأمین قابلیت اعتماد یا اطمینان‌پذیری یافته‌ها از سازمان‌دهی ساخت یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر تحلیل‌ها استفاده و برای تأمین اعتبار یا همان باورپذیری پژوهش از روش تثلیث داده‌ای بهره گرفته شد. در تثلیث داده‌ای، محقق، یافته‌های تحقیقی را با استفاده از روش‌های متعدد جمع‌آوری و تحلیل داده‌ای، از حیث زمان (از سال ۱۹۸۶ تا کنون)، مکان (پژوهش‌هایی از نقاط مختلف در جهان) و شخص (پژوهشگر و سه تن از اساتید) غنی کرده است.

مرحله ششم، کار پایانی درون متن: با توجه به نظرهای استادان، کدگذاری و مقوله‌بندی ۵۰ درصد اسناد در مرحله قبل، ۵۰ درصد بقیه متون (۳۸ سند) نیز دسته‌بندی و نام‌گذاری شد. سپس کدگذاری محوری و انتخابی درباره مقوله‌ها صورت گرفت.

مرحله هفتم، کنترل کلی پایایی: برای این منظور براساس مقاله استملر^۱ با عنوان «مروری بر تحلیل محتوا: ارزیابی علمی، پژوهشی و ارزشیابی»، برای قضاوت پیرامون ضریب پایایی از جدول (۳) استفاده شده است (رسولی و امیرآشنایی، ۱۳۹۳). بدین صورت که برای ارزیابی کیفیت زیاد، پایین و متوسط پژوهش‌ها، از دو صاحب‌نظر به‌عنوان مرورگر مستقل و برای سنجش میزان توافق بین دو مرورگر از ضریب کاپا استفاده شده است. در این پژوهش، شاخص کاپا ۰/۷۲ برآورد شد که با توجه به جدول (۳) نشان‌دهنده توافق زیاد و معتبر بین دو مرورگر است. به همین دلیل تمامی ۷۷ سند، از نظر کیفیت با مرورگرها تأیید شد.

جدول ۳: قضاوت پیرامون ضریب پایایی

مقدار عددی شاخص کاپا	وضعیت توافق	مقدار عددی شاخص کاپا	وضعیت توافق
کمتر از صفر	هیچ	۰/۴۱ - ۰/۶	مناسب
۰ - ۰/۲	ضعیف	۰/۶۱ - ۰/۸	معتبر
۰/۲۱ - ۰/۴	متوسط	۰/۸۱	به‌طور تقریبی کامل

همچنین پس از شناسایی کدها و مقوله‌های رهبری مدرسه اجتماعی از طریق تحلیل محتوا، برای ارزشیابی و به‌عبارتی اعتباریابی الگوی طراحی شده، از معیار مقبولیت^۲ استفاده شده که اشتراوس و کوربین^۳ (۱۹۹۰) آن را پیشنهاد داده است. مقبولیت به این معناست که یافته‌های پژوهش تا چه حد در انعکاس تجارب مشارکت‌کنندگان، محقق و خواننده درخصوص پدیده مورد مطالعه موثق و باورپذیر است. ده شاخص برای معیار مقبولیت معرفی شده است که شش مورد از آنها در این پژوهش برای ارتقای دقت علمی و روایی و پایایی استفاده شد که به شرح زیر است:

۱. تناسب^۴: یافته‌های پژوهش در اختیار ۵ نفر از متخصصان قرار گرفت و برخی مقوله‌ها و کدها حذف، ادغام یا اضافه شد.

۲. کاربردی بودن یا مفید بودن یافته‌ها^۵: این موضوع با توجه به کاربرد یافته‌ها در آموزش و پرورش، نوبودن موضوع و تأثیر آن بر نوع رهبری مدارس، بینش جدیدی را در تعلیم و تربیت فراهم می‌کند.

1. Stambler
2. credibility
3. Strauss & Corbin
4. fit
5. applicability

۳. عمق^۱: در گزارش یافته‌ها، به جزئیات توجه شده و یافته‌ها همراه با جزئیات و توجه به مشخصه‌ها و ابعاد ارائه شده است.

۴. انحراف^۲: در گزارش یافته‌ها، به همسوی بودن یافته‌ها با نمونه‌هایی از پژوهش‌های مختلف توجه شده است.

۵. بداعت^۳: به دلیل متفاوت بودن مدرسه اجتماعی از مدرسه عادی سنتی، به رویکردهای رهبری متفاوتی نیز در آن توجه می‌شود. با وجود آنکه مدرسه بعد از خانواده، مهم‌ترین و بنیادی‌ترین کانون زندگی افراد است، آن‌طور که باید به آن توجه نشده است. برای ایجاد مدارس اجتماعی، هیچ سرمایه‌گذاری صورت نپذیرفته و تاکنون هیچ پژوهش داخلی به ارائه مدلی از رهبری مدرسه اجتماعی توجه نکرده است.

۶. استناد به یادداشت‌ها^۴: برای تحلیل یافته‌ها از فیش‌های محقق ساخته برای ثبت اسناد و متون استفاده و در نهایت مدل نهایی پژوهش در قالب ۳ مقوله، ۱۷ زیر مقوله و ۱۱۲ کد باز تدوین شد.

یافته‌های پژوهش

ایجاد و حفظ مدارس اجتماعی به روش‌های همکاری غیرسنتی بین رهبران مدارس، مشاغل و سازمان‌های دولتی و محلی نیاز دارد. در مدارس اجتماعی موفق، مدیران به شیوه‌های جدید عمل می‌کنند. آنها شرکای اجتماع را در رهبری سهم و فرصت‌هایی را برای مشارکت و دخالت خانواده‌ها و اجتماع در مدرسه ایجاد می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن دارد که مدل رهبری مدرسه اجتماعی، مقوله‌ها و کدهایی دارد که این نوع از رهبری را تعریف و به معرفی بیشتر آن توجه می‌کند. شایان ذکر است که برای کنترل مفاهیم استخراجی، از مقایسه نظر پژوهشگران با یک خبره استفاده شد؛ به این صورت که شخص دیگری از متخصصان مدیریت آموزشی بدون اطلاع از نحوه ادغام کدها و زیرمقوله‌های پژوهش، اقدام به دسته‌بندی کدها کرد. سپس زیرمقوله‌های ارائه شده از سوی پژوهشگران با زیرمقوله‌های ارائه شده از سوی فرد مقایسه شد. در نهایت با توجه به تعداد زیرمقوله‌های ایجاد شده مشابه و متفاوت، ضریب کاپا محاسبه شد. با توجه به جدول (۳) مشاهده شد که پژوهشگران ۱۷ زیرمقوله و افراد دیگری که در حوزه‌ی پژوهش خبره بودند، ۲۱ مفهوم ایجاد کرده‌اند که از این تعداد، ۱۶ زیرمقوله مشترک است؛ همان‌طور که در ادامه آمده است، مقدار ضریب کاپا ۰/۷۲ محاسبه شد که با توجه به جدول (۳) در سطح توافق معتبر قرار گرفته است.

جدول ۴: وضعیت تبدیل کدها به مقوله از سوی پژوهشگران و فرد دیگر

نظر پژوهشگران		نظر کدگذار دیگر		
	بله	خیر	مجموع	
بله	A= ۱۶	C= ۵	۲۱	
خیر	B= ۱	D= ۰	۱	
مجموع	۱۷	۵	N=۲۲	

$$P_{agree} = \frac{A+D}{N} = \frac{16}{22} = 0.73 \quad P_{chance} = \frac{A+B}{N} \times \frac{A+C}{N} \times \frac{C+D}{N} \times \frac{B+D}{N}$$

$$P_{chance} = \frac{17}{22} \times \frac{21}{22} \times \frac{5}{22} \times \frac{1}{22} = 0.0076$$

1. depth
2. variation
3. creativity
4. evidence of memos

$$\text{kappa} = \frac{\text{Pagree} - \text{Pchance}}{1 - \text{pchance}} = \frac{0.73 - 0.0076}{1 - 0.0076} = 0.72$$

در ادامه، نتایج حاصل از کدگذاری یافته‌های حاصل از تحلیل محتوا برای سؤال اول پژوهش در جدول (۵) آورده شده است. همان‌گونه که مشخص است، ۱۱۲ کد باز، ۱۷ زیرمقوله و ۳ مقوله شناسایی شد. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که باید در تعریف مسئولیت‌های رهبری مدرسه بازنگری صورت گیرد. رهبران مدارس اجتماعی باید در ایجاد انسجام و ائتلاف در اجتماع، حول مجموعه‌ای از اهداف مشترک، مهارت داشته باشند. شایان ذکر است که هر کدام از نقش‌های رهبر مدرسه-رهبری درون مدرسه اجتماعی، رهبری مدرسه اجتماعی در سطح اجتماع یا رهبری میانجی-به یک یا چند نفر واگذار می‌شود؛ یعنی ممکن است مدیر اصلی هم‌زمان هم نقش رهبری خود در مدرسه و هم یک رهبر میانجی و اجتماع باشد یا ممکن است هر کدام از این نقش‌ها را یک فرد به عهده بگیرد. به طوری که در پژوهش‌های زیادی، مثل پژوهش بلانک و همکاران (۲۰۰۶)، برایک (۲۰۱۰) و پوتاب چاک (۲۰۱۳)، به این موضوع توجه شده که میانجی‌ها ساختارهای رسمی است؛ اما چیزی که در نهایت اهمیت دارد، انسجام و هماهنگی بین این سه نقش است که مدرسه را در مسیری درست هدایت می‌کند.

جدول ۵: کدگذاری یافته‌های پژوهش

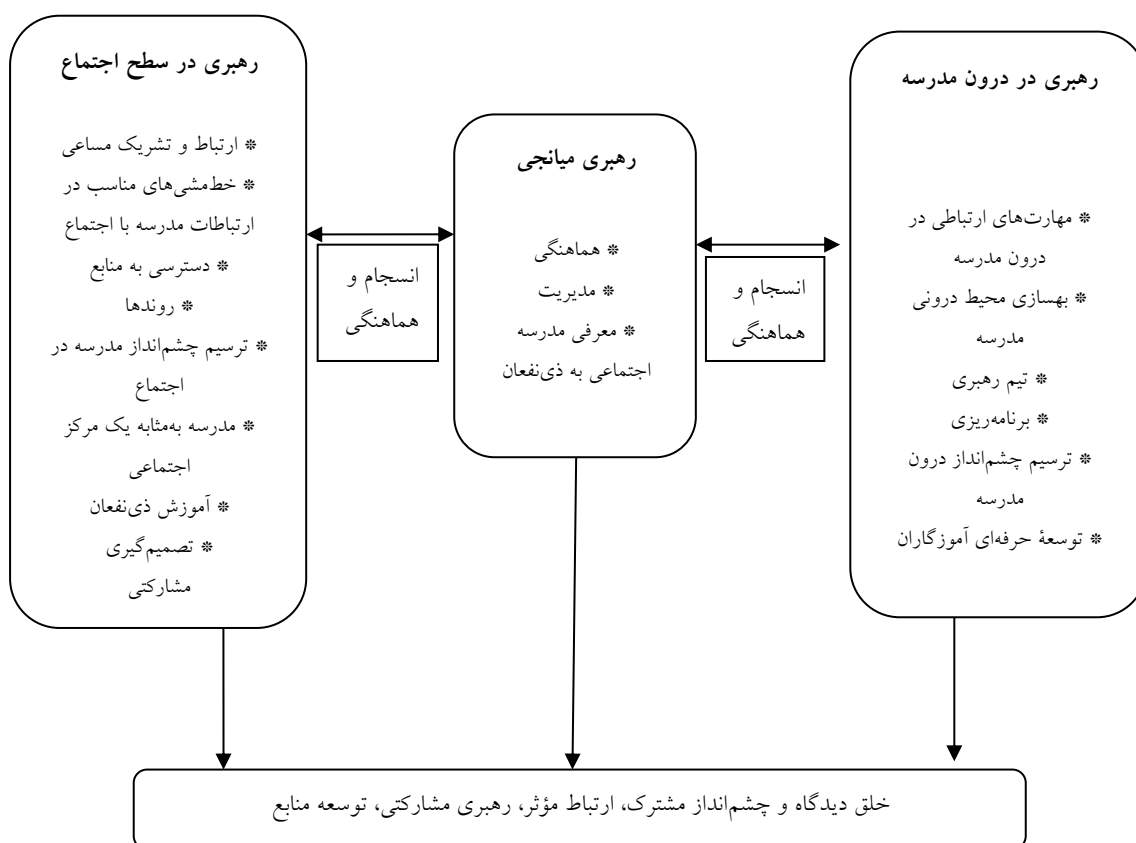
زیرمقوله‌ها	کدهای باز	ردیف
مقوله اول، رهبری مدرسه اجتماعی در درون مدرسه		
مهارت‌های ارتباطی در درون مدرسه	برقراری رابطه دوستانه و معتمد، با آموزگاران و دانش‌آموزان	۱
	نگاه مثبت مدیر به حضور اولیا در مدرسه	۲
	استمرار در ارتباط با والدین	۳
	تقویت روابط اجتماعی دانش‌آموزان	۴
	ارتباط مناسب بین مدیر و کارکنان مدرسه	۵
بهسازی محیط درونی مدرسه	توجه به ظاهر فیزیکی مدرسه (نور، رنگ و بهداشت محیط)	۶
	ایجاد فضای مناسب برای فعالیت‌های متنوع (علمی، ادبی، هنری و ورزشی) دانش‌آموزان	۷
	چیدمان کلاس‌ها برای تعامل مناسب دانش‌آموزان با یکدیگر	۸
	سایز مناسب کلاس‌ها، برای تسهیل تعامل دانش‌آموزان و چیدمان مناسب	۹
	ایجاد فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه، برای ارتقای فرهنگ همکاری و کار گروهی	۱۰
	کمک به ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در مدرسه	۱۱
	آموزش رعایت نظم و حفظ اموال عمومی به دانش‌آموزان	۱۲
	کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های مجهز و دارای فضای مناسب برای کسب تجارب گروهی دانش‌آموزان	۱۳
	ایجاد فرصت‌هایی برای آموزش و یادگیری گروهی در فضای باز	۱۴
	هماهنگی بین نقش‌های مختلف مدیر مدرسه	۱۵
	تشکیل شورایی متشکل از آموزگاران، مدیران، والدین و سایر اعضای خانواده، شرکای تجاری و اجتماعی	۱۶
	اجتماعی	۱۷
	انتخاب فردی به‌عنوان رابط بین مدرسه و اجتماع	۱۸
	تصمیم‌گیری براساس تعامل مدیر و دیگر اعضا	۱۹
فرصت به سایر اعضا برای ارائه پیشنهاد و نظرهايشان		

برنامه‌ریزی	۲۰	تدوین برنامه درسی چالش‌انگیز و جذاب
	۲۱	ورود یادگیری مهارت‌های موردنیاز اجتماع، به برنامه درسی اصلی
	۲۲	برگزاری کلاس‌های تقویتی و فوق‌العاده برای دانش‌آموزان
	۲۳	استفاده از نظرات گروه‌های منحصص آموزشی و تربیتی برای اصلاح و بهبود برنامه‌های دبستان
	۲۴	طراحی برنامه سالانه مشارکت‌ها
	۲۵	افزایش روحیه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با ایجاد فعالیت‌های گروهی و با تقسیم کار
	۲۶	درک صحیح تغییر (تغییرات تکنولوژی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ...) و برنامه‌ریزی متناسب با آن
	۲۷	نیازسنجی صحیح از مدرسه اجتماعی
توسعه حرفه‌ای آموزگاران	۲۸	اصلاح مستمر کاستی‌های برنامه
	۲۹	تولید محتوای آموزشی به‌روز برای استفاده آموزگاران
	۳۰	برگزاری کارگاه‌های مفید و کاربردی برای آموزگاران
	۳۱	تشویق آموزگاران به استفاده از شیوه‌ها و ابزارهای نوین تدریس
	۳۲	تشویق آموزگاران به استفاده از روش‌های پروژه‌ای مشترک
	۳۳	تلاش برای وارد کردن آموزگاران و کارکنان مدرسه به فعالیت‌های اجتماعی بیرون از مدرسه
	۳۴	فرصت بازدید آموزگاران از کلاس‌های همدیگر
	۳۵	ایجاد فرصت‌هایی برای تعامل حرفه‌ای آموزگاران با یکدیگر
ترسیم چشم‌انداز درون مدرسه	۳۶	شفاف کردن انتظارات و سطح عملکرد موردانتظار، از اعضای مدرسه
	۳۷	هدف‌گذاری براساس اهداف مشترک بین مدرسه و اجتماع
	۳۸	احترام به تنوع دیدگاه‌ها در مدرسه
	۳۹	تلاش در تدوین فعالیت‌های مدرسه با رویکرد گروهی و اجتماعی
	۴۰	توجه به عقاید و پیشنهادهاى آموزگاران
۴۱	ارزیابی مستمر معیارها و سطح عملکرد مدرسه	
مقوله دوم، رهبری مدرسه اجتماعی، در سطح اجتماع		
ارتباط و تشریک مساعی	۴۲	ایجاد روابط بر پایه اعتماد با افراد و بین گروه‌های مختلف اجتماع
	۴۳	پاسخ‌گوبودن مدرسه
	۴۴	دعوت از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت برای انجام مشاوره برای دانش‌آموزان و والدین
	۴۵	تلاش‌های مداوم رهبر مدرسه، به سمت مشارکت کامل اجتماع
	۴۶	ایجاد روابط مناسب و ضروری با بازیگردانان متنوع بیرون سازمانی (ادارات محلی، نهادها و شرکت‌های مدنی، شهرداری، صداوسیما، سازمان‌های مذهبی - فرهنگی، مدارس مستقل و خصوصی، سرمایه‌گذاران و والدین، رهبران نهادها و مدیران بخش خصوصی)
	۴۷	شرکت فعال در جلسات شورای مدرسه
	۴۸	همکاری و همفکری با مدیران سایر مدارس
	۴۹	مطلع کردن خانواده‌ها از جنبه‌های آموزشی، پرورشی و انضباطی دانش‌آموزان
	۵۰	همکاری در ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های آموزشی و فوق برنامه مدرسه
	۵۱	تسهیل ارتباطات بین گروه‌های ذی‌نفع در مدرسه اجتماعی
	۵۲	استفاده اعضای اجتماع از فرصت‌ها و منابع موجود در مدرسه
	۵۳	ارتباط مؤثر و چندگانه با خانواده‌ها و اجتماع
	۵۴	بهره‌بردن از ارتباطات برای تقویت روابط

خط‌مشی‌های مناسب در ارتباطات مدرسه با اجتماع	تلاش در حذف موانع بیرونی مدرسه که باعث انحراف مدرسه از رسالتش می‌شود. سعی در حفظ مدارس اجتماعی به‌عنوان یک برنامه طولانی مدت با ایجاد پشتیبانی‌های متنوع آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان اجرای برنامه‌های متنوع برای انسجام اعضای اجتماع	۵۵ ۵۶ ۵۷ ۵۸
روندها	تلاش در ایجاد مدرسه اجتماعی به روش‌های همکاری غیرسنتی تشویق به گفتگوهای باز در ارتباطات درون و بیرون از مدرسه تشکیل یک تیم اقدام برای مشارکت (تیم شامل معلمان، مدیران، والدین و سایر اعضای خانواده، شرکای تجاری و اجتماعی و نیز دانش‌آموزان است) ایجاد روابط و ساختارهای غیررسمی مؤثر تلاش در تطبیق برنامه درسی با نیازهای اجتماع اتخاذ یک رویکرد تعاملی و انعطاف‌پذیر برای رهبری مدرسه تسهیل تعاملات مدرسه با ذینفعان ایجاد زمینه ارتباط بین فارغ‌التحصیلان و دانش‌آموزان مدرسه روشن کردن مرزهای مسئولیت میان اعضای تیم رهبری مدرسه مدیریت اختلافات در مدرسه اجتماعی	۶۹ ۷۰ ۷۱ ۷۲ ۷۳ ۷۴ ۷۵ ۷۶ ۷۷ ۷۸
ترسیم چشم‌انداز مدرسه در	شناخت نیازهای مدرسه پاسخ‌گو بودن به اجتماع ارائه برنامه‌ها با توجه به نیازهای اجتماع و نیازهای روز دانش‌آموزان و خانواده‌ها همفکری با رهبران مدارس ابتدایی دیگر، برای تدوین یک برنامه مؤثر ارزیابی مداوم برنامه‌ها برای اطمینان از همسویی با اهداف دانش‌آموزان و دبستان سهیم کردن اجتماع در تعیین اهداف مشترک بین مدرسه و اجتماع	۷۹ ۸۰ ۸۱ ۸۲ ۸۳ ۸۴
مدرسه به‌مثابه یک مرکز اجتماعی	بازبودن دبستان، قبل و بعد از زمان رسمی مدرسه (عصرها و آخر هفته‌ها) به روی همگان مدرسه به‌عنوان قطبی فرهنگی در محله استفاده از فضای مدرسه برای برنامه‌های اجتماعی	۸۵ ۸۶ ۸۷
آموزش ذی‌نفعان	حمایت از خانواده‌ها با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برنامه‌های محله‌محور برای تعامل مؤثر دانش‌آموزان، خانواده‌ها و آموزگاران با یکدیگر تشکیل انجمن اولیا و مربیان فعال یا کمیته‌هایی متشکل از والدین جذب حمایت‌های فرهنگی، اجتماعی و دانشگاهی برای یادگیری فعال دانش‌آموزان فعالیت‌هایی را برای مشارکت خانواده‌ها و اجتماع انتخاب کنند که برای رفع نیازهای دانش‌آموزان و خانواده‌ها مفید باشند. تدوین برنامه‌های فوق برنامه برای والدین در ساعات غیررسمی مدرسه درگیر شدن خانواده‌ها در یادگیری دانش‌آموزان ارتباط والدین با برنامه‌های مدرسه ارائه برنامه‌هایی در مکان مدرسه برای گروه‌های مختلف اجتماع	۸۸ ۸۹ ۹۰ ۹۱ ۹۲ ۹۳ ۹۴ ۹۵ ۹۶
تصمیم‌گیری مشارکتی	به اشتراک گذاشتن قدرت تصمیم‌گیری تلاش به‌سمت تمرکززدایی در مدرسه مشارکت دادن ذی‌نفعان مدرسه در تصمیم‌گیری واگذاری اتخاذ برخی تصمیمات به دیگر اعضا ایجاد ارتباطات افقی، عمودی و مورب در تعاملات مربوط به مدرسه	۹۷ ۹۸ ۹۹ ۱۰۰ ۱۰۱

مقوله سوم، رهبری میانجی		
هماهنگی	همکاری با ذی‌نفعان مختلف و چندگانه در اجتماع	۱۰۲
	ایجاد فرهنگ همکاری در مدرسه	۱۰۳
	ارتباط باز با سایر مدیران	۱۰۴
سازمان‌دهی	تصمیم‌گیری درباره چگونگی اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌ها	۱۰۵
	تفویض برخی از وظایف	۱۰۶
	مدیریت تناقضات و اختلافات بین ذی‌نفعان	۱۰۷
معرفی مدرسه اجتماعی	ایجاد حس تعلق خاطر در ذی‌نفعان، نسبت به مدرسه	۱۰۸
	به‌عنوان عضوی از اجتماع و نماینده آن در مدرسه	۱۰۹
	ارتباطات باز با ذی‌نفعان	۱۱۰
	شناسایی فرصت‌های مشترک بین مدرسه و بخش‌های گوناگون اجتماع	۱۱۱
	یافتن شرکایی که مأموریت و رسالت آنها با کار مدارس اجتماعی مطابقت داشته باشد.	۱۱۲

همچنین در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبتنی بر: الگوی مفهومی رهبری مدرسه اجتماعی در مدارس مقطع ابتدایی چگونه است؟ شکل (۱) مدل پژوهش (شامل مقوله‌های محوری و زیرمقوله‌های آن) ترسیم شده است. به دلیل تعداد زیاد کدهای باز، از آوردن آنها در شکل صرف نظر شده است.



شکل ۱: مدل رهبری مدرسه اجتماعی

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل رهبری مدرسه اجتماعی انجام شده است. ضرورت و نتایج پژوهش حاضر در پژوهش‌هایی از جمله مایر^۱ و همکاران (۲۰۱۷)، بلانک (۲۰۱۲)، فرانکل (۲۰۱۶)، ساندرز (۲۰۱۶) آمده است. یکی از استراتژی‌های نوین برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها، به‌خصوص دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، ایجاد مدارس اجتماعی است. این مدارس با ترکیب کردن فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری - با حمایت‌های فرهنگی، اجتماعی و دانشگاهی - کمک می‌کند تا هر کودک، پتانسیل بالقوه خود را بالفعل کند. اضافه بر این مزیت حیاتی مدارس اجتماعی، مایر و همکاران (۲۰۱۷) اذعان دارند که پژوهش‌های موجود درباره هزینه - سود، نشان‌دهنده بازده خوب مدارس اجتماعی برای سرمایه‌گذاری است. شاید ذکر این نکته جالب باشد که آنها، مقدار تقریبی ارزش اجتماعی و منافع اقتصادی را برای صرف هر دلار که صرف خدمات مبتنی بر مدرسه می‌شود، برابر ۱۵ دلار می‌دانند؛ اما در اینکه موفقیت مدارس اجتماعی به میزان بودجه آنها مرتبط است، شکی نیست. فقط اختصاص بودجه مهم نیست، بلکه چگونگی رهبری، بازده آن و کیفیت خدمات این مدارس نیز موضوعات مهمی برای توجه به مدارس اجتماعی به‌طور عملی است. در این خصوص، پژوهش دانیل^۲ و همکاران (۲۰۱۹)، هدف مدرسه اجتماعی را اطمینان از حمایت‌های تحصیلی و اجتماعی می‌داند که دانش‌آموزان برای یادگیری نیاز دارند. آنها اذعان می‌دارند که این کار یا با ارائه خدمات اضافی در مدرسه یا با اتصال دانش‌آموزان به خانواده‌ها، منابع و خدمات بیرون از مدرسه صورت می‌گیرد.

شایان ذکر است که برای به ارمغان آوردن تمامی نتایج ذکر شده از استراتژی مدارس اجتماعی، نیاز به تغییر در ساختارها، شیوه‌ها و مشارکت‌های موجود در مدرسه و در نتیجه تغییر در رهبری سنتی آن است؛ زیرا انتظارات از مدارس و مدیران مدرسه در حال تغییر است. مدیران مدارس باید برای به عهده گرفتن نقش‌های رهبری، اعضای مدرسه و اجتماع را حمایت کنند و برای پرورش مهارت‌های رهبری در خانواده‌ها و اعضای اجتماع تلاش کنند. اهمیت نقش رهبری مدرسه اجتماعی در شکل‌گیری موفق آن انکارناپذیر است. رهبران، نقش اساسی را در همکاری بین بخش‌های مختلف برعهده دارند. رهبر، همکاری‌های مختلف را با دستگاه‌های مختلف انجام می‌دهد و در عین حال، این خود شخص است که حرف آخر را می‌زند. به‌طور عام گفته می‌شود که رهبری مدرسه در برنامه سیاست‌های آموزش در سطح بین‌الملل به یک اولویت تبدیل شده است.

بنابراین ایجاد و حفظ استراتژی مدرسه اجتماعی به رهبری پیچیده‌ای نیاز دارد؛ زیرا ارائه این برنامه‌ها با حفظ و ایجاد احترام متقابل بین معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان، والدین، ارائه‌دهندگان خدمات اجتماعی، و توده زیادی از افراد اجتماع، به دانش و مهارت‌های ویژه‌ای نیاز دارد. این دانش و مهارت‌ها، در قالب سه نقش رهبر مدرسه اجتماعی (شامل رهبری در درون مدرسه، میانجی و اجتماع) قرار دارد. رهبر مدرسه اجتماعی باید در درجه اول درون مدرسه، روابط موثق، ضروری و هماهنگی بین اعضا برقرار کند. این فرد باید در ایجاد محیط مطلوب برای مدرسه مؤثر باشد. این تأثیر تلاش در تغییر ظاهر و ساختار سنتی مدرسه، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری جمعی و تلاش در ایجاد کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های مجهز است. از جمله کارهای مؤثر دیگری که رهبر مدرسه اجتماعی، در سطح مدرسه به آن توجه می‌کند، اصلاح ساختار تصمیم‌گیری مدرسه براساس تصمیم‌گیری مشارکتی و تشکیل یک تیم رهبری در مدرسه است

1. Maier

2. Daniel, Quartz & Oakes

که از جمله اقدامات مهم برای این امر، تشکیل تیم اقدام مشترک یا تشکیل شورایی در مدرسه است. بر این اساس، برنامه‌ریزی‌های مدرسه برای تدوین برنامه درسی چالش‌انگیز و جذاب هدایت می‌شود. این امر با ورود یادگیری‌های موردنیاز اجتماع، به برنامه درسی دانش‌آموزان یا تدارک فعالیت‌های تحصیلی اضافی، مانند کلاس‌های تقویتی و فوق برنامه‌های مؤثر، امکان‌پذیر است. یک رهبر مدرسه اجتماعی باید در محیط درونی مدرسه، ساختار را در جهت تنظیم کند که با برنامه‌ریزی و مهارت‌های ارتباطی صحیح، ترسیم چشم‌انداز درون مدرسه و توسعه و یادگیری حرفه‌ای آموزگاران، مدرسه را به مکانی مناسب برای بهبود عملکرد ساکنان آن تبدیل کند. این یافته‌ها، با پژوهش‌هایی چون بلانک و همکاران (۲۰۰۶)، لامبرت (۲۰۰۶) و کاستو (۲۰۱۶) همسو بوده است.

اما یکی دیگر از نقش‌های رهبر مدرسه اجتماعی، رهبری در سطح اجتماع است؛ یعنی رهبر مدرسه اجتماعی با ارتباط و تشریک مساعی از طریق ایجاد شبکه‌های پاسخگویی، تلاش برای مشارکت اجتماع در مدرسه، همکاری بین مدرسه‌ای و نیز ارتباطات مؤثر و چندگانه با خانواده‌ها و اجتماع، پل‌های مفید و متقابلی را با اجتماع پیرامون خود، برای توسعه مدرسه ایجاد کند. این فرد برای پیشبرد اهداف مدرسه اجتماعی، باید با خط‌مشی و سیاست‌های درست، این استراتژی را به‌عنوان یک برنامه طولانی‌مدت پیش ببرد. این امر بدون دسترسی به منابع لازم محقق نمی‌شود. منابع لازم نیز از طریق وصل کردن چندین جریان مالی و یکپارچه‌سازی منابع اجتماع و مدرسه، برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد. رهبر مدرسه اجتماعی باید در سطح اجتماع، فرایندهای مدرسه را دستخوش تغییراتی مثبت کند. این تغییرات شامل تسهیل تعامل ذی‌نفعان، تشویق به گفتگوهای باز و همکاری‌های غیرسنتی، دعوت از اجتماع برای مشارکت در تیم رهبری مدرسه و در حد امکان، تطبیق سیستم آموزشی مدرسه با نیازهای اجتماع است. به‌عبارتی، رهبری مدرسه اجتماعی با آگاهی از نقش، جایگاه و هویت خود در مدرسه، باید گفتگوهای باز را تشویق کند و رویکردهایی را در مدرسه وضع کند که مورد احترام و تأیید دیدگاه‌های مختلف باشد (ساندرز^۱ و همکاران ۲۰۱۹).

اگر اجتماع مدرسه، مدرسه را به‌عنوان مرکزی اجتماعی و قطبی فرهنگی بپذیرد، در نتیجه برنامه‌های محله‌محور حمایت می‌شود. به‌دنبال آن، فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری با حمایت‌های فرهنگی و اجتماعی همراه می‌شود. به تبع آن، ساختار رهبری مدرسه به سمت یک رهبری جمعی و تلاش به سمت تمرکززدایی پیش می‌رود. این یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که رهبر مدرسه اجتماعی باید از دیدگاه‌های سنتی رهبری مدرسه عبور کند و تمایزات مدرسه اجتماعی را با مدارس معمولی درک و به‌عنوان یک رهبر مدرسه اجتماعی باید بداند که مدرسه اجتماعی لازم است یک مرکز اجتماعی تمام وقت باشد و در حیطه قلمرو رهبری خود، خط‌مشی و سیاست‌ها، فرایندها و ساختار رهبری را مطابق با شناخت این نوع از مدرسه تغییر دهد. این رهبر باید بداند که یکی از تمایزات اصلی مدرسه اجتماعی با مدارس دیگر، در ارتباط و تشریک مساعی بالای روابط آن است؛ همچنین باید با آموزش و توسعه ذی‌نفعان مدرسه، دسترسی به منابع چندگانه را تسهیل و دیدگاه و چشم‌انداز مشترکی را خلق کند. پژوهش‌های زیادی این مطلب را تأیید می‌کند. جانگ و شلدون^۲ (۲۰۲۰) در پژوهش خود به اهمیت ابتکارات قوی و سیستماتیک مدرسه برای ایجاد ارتباطات مدرسه با خانواده‌ها توجه و این امر را برای نتایج دانش‌آموزان (دستاوردهای تحصیلی بیشتر، نرخ حضور در مدرسه، اقدامات

1. Sanders

2. Jung & Sheldon

انضباطی کمتر در مدرسه، مشکلات رفتاری کمتر و غیره) بسیار حیاتی دانسته‌اند. لامبرت^۱ (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود، یکی از مؤلفه‌های مؤثر را برای موفقیت ارتباط بین مدرسه و اجتماع، تقسیم وظایف رهبری می‌داند. این مورد یکی از مهم‌ترین عناصر مدرسه اجتماعی است. به اشتراک گذاشتن رهبری، به همکاران، شرکای مدرسه و اجتماع اجازه می‌دهد که ساختارهای رهبری را هموار کنند؛ به طوری که یک نفر (به عنوان مدیر) مسلط بر کل فرایند تصمیم‌گیری نباشد؛ همچنین این یافته‌ها در پژوهش‌های متعددی از جمله اپستین و همکاران (۲۰۱۸)، دورهام و کونولی (۲۰۱۶) و بنسون و همکاران (۲۰۰۷)، جانگ و شلدون (۲۰۲۰)، تأکید و بیان شد که نشان‌دهنده این نقش از رهبری مدرسه اجتماعی است. نقش دیگر رهبری مدرسه اجتماعی، به عنوان یک میانجی یا واسطه است. این نقش که در آن رهبر به عنوان واسطه بین مدرسه و اجتماع، ایفای نقش می‌کند، شامل هماهنگی یا همکاری با ذی‌نفعان مختلف و چندگانه، سازمان‌دهی و کمک به پیشرفت و مدیریت تلاش‌های تیم مدرسه اجتماعی به وسیله حل تناقضات بین ذی‌نفعان و تفویض وظایف و همچنین معرفی مدرسه اجتماعی به ذی‌نفعان و اجتماع پیرامون آن، از طریق رهبری چند سطحی است. در این نقش، رهبر ارتباطات را سازمان‌دهی، به عنوان کارگزار فرهنگی عمل و تناقضات بین ذی‌نفعان کلیدی را مدیریت می‌کند. این نقش از رهبری مدرسه اجتماعی باعث ایجاد هماهنگی و سازمان‌دهی بین مدرسه و اجتماع و نیز معرفی مدرسه اجتماعی به اجتماع است. مهم‌ترین نقش رهبری میانجی یا واسطه‌ای، هماهنگی است؛ زیرا نقش ویژه رهبری در این نقش، شنیدن صدای شرکای مدرسه و ذی‌نفعان آن است. این نقش رهبری برای پیشبرد موفقیت‌آمیز استراتژی مدرسه اجتماعی بسیار مهم است.

با توجه با مطالب مذکور و براساس کدهای باز در این قسمت -فرهنگ همکاری، ارتباط چندگانه، تفویض وظایف، مدیریت تناقضات، ایجاد حس تعلق خاطر نسبت به مدرسه، ارتباطات باز و یافتن شرکای مناسب- گفته می‌شود که رهبری میانجی، براساس ایده‌های مربوط به رهبری مشارکتی بنا شده است و مبتنی بر این ایده است که مشکلات آموزشی و اجتماعی نیاز به رویکردهای همکاری رهبری دارد تا از مرزهای ساختاری عبور و شبکه‌ای از مسئولیت مشترک بین حوزه‌های مختلف مؤثر در زندگی کودکان ایجاد کند (گرین و گودن^۲، ۲۰۱۴). آدامز (۲۰۱۹) در پژوهش خود، یک تیم فعال، تنوع در اجتماع و وجود یک هماهنگ‌کننده را در مدرسه اجتماعی از خصوصیات ساختاری این نوع رهبری می‌داند. پس گفته می‌شود که رهبری مدرسه اجتماعی باید مهارت‌هایی برای ایجاد روابط، ایجاد همکاری، اهداف مشترک وضع شده و دموکراسی در تصمیم‌گیری داشته باشد (فیتزجرالد و کاینونز^۳، ۲۰۱۹).

ضرورت این مقوله و یافته با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند بلانک و همکاران (۲۰۱۲)، لوبل (۲۰۱۱)، ژان ماری و کاری (۲۰۱۲) و فیتزجرالد و کاینونز (۲۰۱۹) همسوست. این نقش از رهبری مدرسه اجتماعی در جستجوی شرکایی است که مأموریت و رسالت آنها با کار مدارس اجتماعی مطابقت داشته باشد و مانند هماهنگ‌کننده به عنوان صدای شرکای مدرسه نقش ایفا می‌کند که باعث برقراری پیوندهای محکم بین اعضای مدرسه و اجتماع می‌شود. این نوع از رهبری مدرسه اجتماعی، به هماهنگی جنبه‌های مختلف مدل کمک می‌کند و به مثابه اداره‌کننده‌ای است که رویکردها و

1. Lambert
2. Green & Gooden
3. FitzGerald & Quiñones

روابط داخلی و خارجی را تدوین می‌کند و در نهایت به اتصال دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماعات به منابع مدرسه منجر می‌شود.

بر اساس آنچه عنوان شد و متمرکز بر یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهایی کاربردی ارائه می‌شود تا رهبران مدارس در حرکت به سوی مدرسه اجتماعی استفاده کنند:

- با توجه به مطالعه رهبری مدارس اجتماعی و کاربرد آن برای مدیران مدارس، این مدیران از کلیشه‌های سنتی خود برای اداره مدرسه فاصله می‌گیرند و تا جایی که برایشان مقدور است، از پتانسیل‌های اجتماع خود بهره می‌برند و به طور متقابل خدماتی را برای اجتماع و تعاملات اجتماعی در محل مدرسه فراهم می‌کنند.
- مدیران مدارس یکی از اعضای مدرسه خود را به عنوان رابط اجتماع انتخاب و یک تیم داوطلب، متشکل از دانش‌آموزان، کارکنان، والدین و اعضای اجتماع، در سطح مدرسه تشکیل می‌دهند و ارتباط متقابل و پویایی را با اجتماع مدرسه خود ایجاد می‌کنند.
- انجام پژوهش‌هایی درباره مشارکت‌های مدرسه اجتماعی
- انجام پژوهش‌هایی با موضوع رهبری مدرسه اجتماعی با روش‌هایی متفاوت از روش این پژوهش

منابع

- دهدار، مجتبی (۱۳۹۸). بررسی موانع تعامل خانه و مدرسه. *رشد آموزش مشاور مدرسه*، (۱) ۱۵، ۶۴-۵۸.
- رسولی، مهستی و امیرآشتیانی، زهرا (۱۳۹۳). *تحلیل محتوا: با رویکرد کتب درسی*. جامعه‌شناسان.
- معروفی، یحیی و یوسف‌زاده، محمدرضا (۱۳۸۸). تحلیل محتوا در علوم انسانی: (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی)، سپهر دانش.
- Adams, C. M. (2019). Sustaining full-service community schools: Lessons from the Tulsa area community schools initiative. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(3), 288-313.
- Anderson, T. J. (1953). Coatesville city school district minutes. *Coatesville: Chester County Historical Society Archives: Coatesville City School District*.
- Benson, L., Harkavy, I. R., & Puckett, J. L. (2007). *Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform: Civil society, public schools and democratic citizenship*. Temple University Press.
- Blank, M. J., Berg, A. C., & Melville, A. (2006). Growing community schools: The role of cross-boundary leadership. Coalition for Community Schools. 4455 Connecticut Avenue NW Suite 310, Washington, DC 20008.
- Blank, M., Jacobson, R., & Melville, A. (2012). Achieving results through community school partnerships: How district and community leaders are building effective, sustainable relationships. Washington, DC: Center for American Progress.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Campo, S. (2017). Examining school leadership in New York City community schools. A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Urban Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The City University of New York.
- Casto, H. G. (2016). Just one more thing I have to do: School-Community partnerships. *School Community Journal*, 26(1), 139-162.

- Curry, K., & Krumm, B. (2016). Cross-Boundary leadership: A framework for understanding leadership preparation. *Education Leadership Review*, 17(2), 56-73.
- Daniel, J., Quartz, K. H., & Oakes, J. (2019). Teaching in community schools: Creating conditions for deeper learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 453-480.
- Dehdar, M. (2019). Investigate barriers to home-school interaction. *Moshavere Madrese Roshd*, (15)1, 58-64. (In Persian).
- Dryfoos, J. G. (2003). A community school in action. *Reclaiming Children and Youth*, 11(4), 203–206.
- Durham, R. E., & Connolly, F. (2016). Baltimore community schools: Promise & Progress. *Baltimore Education Research Consortium*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567805.pdf>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Williams, K. J. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.
- Fehrer, K., Leos-Urbel, J., Messner, E., & Riley, N. (2016). Becoming a Community School: A Study of Oakland Unified School District Community School Implementation, 2015-2016. John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- FitzGerald, A. M., & Quiñones, S. (2019). Working in and with community: Leading for partnerships in a community school. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 511-532
- Frankl, E. (2016). Community schools: transforming struggling schools into thriving schools. Brooklyn, NY: Center for Popular Democracy. Retrieved from <https://populardemocracy.org>.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Routledge.
- Green, T. L. & Gooden, M. A. (2014). Transforming out-of-school challenges into opportunities: Community schools reform in the urban Midwest. *Urban Education*, 49(4), 930-954
- Jean-Marie, G., & Curry, K. A. (2012). Cross-boundary leadership: A reform model in Title elementary schools. In C. Gerstl-Pepin & J. A. Aiken (Eds.), Social justice leadership for a global world 287–304. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Jung, S. B., & Sheldon, S. (2020). Connecting dimensions of school leadership for partnerships with school and teacher practices of family engagement. *School Community Journal*, 30(1), 9-32.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. In The Educational Forum, *Taylor & Francis Group*, 70(3), 238-254.
- Lubell, E. (2011). Building community schools: A guide for action. Children's Aid Society. Publisher: ERIC Clearinghouse.
- Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence. Learning Policy Institute.
- Marufi, Y. & Yousefzadeh, M.R. (2009). Content analysis in the humanities (with emphasis on textbook content analysis). First Edition. Sepehr Danesh. (In Persian).
- McClanahan, W. S., Gao, J., & Sanders, F. (2013). *Out-of-School time in Elev8 community schools: A first look at participation and its unique contribution to students' experiences in school*. Research For Action.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Purinton, T., Azcoitia, C., & Carlson, K. (2018). Deciphering the magic of community school leadership. *Phi Delta Kappan*, 99(5), 39-42.
- PotaPchuk, W. R. (2013). The role of community schools in Place-Based initiatives: Collaborating for student success. *Coalition for Community Schools*. Washington, DC 20008

- Rasooli, M. & Amir Atashani, Z. (2014). Content analysis with textbook approach. Tehran: Sociologists. (In Persian).
- Sanders, M., Galindo, C., & DeTablan, D. (2019). Leadership for collaboration: Exploring how community school coordinators advance the goals of full-service community schools. *Children & schools*, 41(2), 89-100.
- Sanders, M. G. (2018). Crossing boundaries: A qualitative exploration of relational leadership in three full-service community schools. *Teachers College Record*, 120(4), 1-36.
- Sanders, M. (2016). Leadership, partnerships, and organizational development: Exploring components of effectiveness in three full-service community schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 157-177.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education. Currency.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques, Sage Publications. the University of Michigan.