

MDOI-01-2026.0145
MNR--1-F048E5

الگوی تعامل و هم‌افزایی آموزش و پرورش و شهرداری‌ها در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و توسعه پایدار شهری

مرتضی صفی محمدآبادی

کارشناس ارشد، معاون پژوهش و آموزش نیروی انسانی، آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران

safimorteza@chmail.ir

طیبه دهقانی محمدآبادی

کارشناس ارشد، معاون آموزشی مدرسه، آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران

tdehghani@chmail.ir

چکیده

کیفیت خدمات آموزشی در شهرها تنها به عملکرد درون‌سازمانی آموزش و پرورش وابسته نیست، بلکه از شرایط کالبدی، اجتماعی، فرهنگی و مدیریتی محیط شهری نیز تأثیر می‌پذیرد. شهرداری‌ها در حدود وظایف و اختیارات قانونی خود با حوزه‌هایی مانند فضاهای عمومی، حمل‌ونقل، ایمنی محیط، خدمات فرهنگی و ورزشی و مدیریت محیط شهری سروکار دارند که می‌توانند با نیازهای مدارس و دانش‌آموزان پیوند پیدا کنند. مسئله اصلی مقاله، نبود چارچوبی منسجم برای تبدیل همکاری‌های موردی این دو نهاد به سازوکاری پایدار، پاسخگو و عدالت‌محور است. هدف پژوهش، تبیین مبانی نظری و ابعاد تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها و ارائه الگویی تحلیلی برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و کمک به توسعه پایدار شهری است. پژوهش با رویکرد مروری ـ تحلیلی و روش اسنادی انجام شده و ادبیات حکمرانی مشارکتی، همکاری بین سازمانی، شهر یادگیرنده، عدالت فضایی و کیفیت خدمات آموزشی در کنار مطالعات داخلی و خارجی بررسی و تلفیق شده است. تحلیل منابع، ده بعد مکمل را آشکار می‌کند: برنامه‌ریزی مشترک، محیط و زیرساخت مدرسه، ایمنی و حمل‌ونقل، فضاهای فرهنگی و ورزشی، محیط زیست، حمایت اجتماعی، مشارکت شهروندی، تبادل داده، استفاده بهینه از منابع و پایش و ارزیابی. بر پایه این ابعاد، الگویی چهار لایه شامل عوامل زمینه‌ای، سازوکارهای توانمندساز، فرایندهای عملیاتی و پیامدهای آموزشی ـ شهری پیشنهاد می‌شود. نتیجه آن است که هم‌افزایی پایدار زمانی محتمل‌تر است که تقسیم کار روشن، توافق نهادی، مشارکت ذی‌نفعان، اولویت‌دهی به مناطق کم‌برخوردار، حفاظت از داده‌ها و ارزیابی مشترک در کنار هم قرار گیرند. الگوی پیشنهادی چارچوبی تحلیلی و قابل آزمون در پژوهش‌های آینده است و نباید مدل تجربی اعتبارسنجی‌شده تلقی شود.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، شهرداری‌ها، تعامل بین‌سازمانی، حکمرانی مشارکتی، توسعه پایدار شهری



۱- مقدمه

آموزش عمومی یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های توسعه انسانی و اجتماعی است و کیفیت آن صرفاً در کلاس درس یا در محدوده سازمان آموزش و پرورش شکل نمی‌گیرد. تجربه یادگیری دانش‌آموزان با کیفیت محیط پیرامون مدرسه، ایمنی مسیر رفت‌وآمد، دسترسی به کتابخانه و فضاهای فرهنگی، امکانات ورزشی، وضعیت محیط زیست محله، حمایت اجتماعی خانواده‌ها و فرصت مشارکت در زندگی جمعی ارتباط دارد. بنابراین، مدرسه را باید نهادی آموزشی درون یک بستر شهری و اجتماعی گسترده‌تر دانست؛ نهادی که بخشی از نیازهای آن با ظرفیت‌ها و تصمیم‌های سایر سازمان‌های عمومی پیوند می‌خورد. (OECD, 2018; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

شهرداری‌ها به واسطه نقش و وظایف قانونی خود در مدیریت امور شهری، برنامه‌ریزی و نگهداشت فضاهای عمومی، حمل‌ونقل شهری، خدمات فرهنگی و اجتماعی و بهبود محیط زندگی، با حوزه‌هایی مواجه‌اند که بر تجربه روزمره دانش‌آموزان و خانواده‌ها اثر می‌گذارند. آموزش و پرورش نیز مسئولیت راهبری نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، اداره مدارس و تضمین کیفیت فرایندهای آموزشی را برعهده دارد. این دو نهاد از نظر مأموریت، ساختار اداری، منابع و منطق تصمیم‌گیری یکسان نیستند؛ با این حال، در قلمرو شهر با مسائلی مشترک روبه‌رو می‌شوند که حل آن‌ها می‌تواند از طریق هماهنگی و تقسیم کار مناسب اثربخش‌تر باشد. (OECD, 2018)

مسئله اصلی آن است که هم‌جواری سازمانی یا اجرای چند برنامه مشترک، به‌خودی‌خود به معنای همکاری نهادمند نیست. گاه همکاری‌ها به مناسبت‌ها، کمک‌های مقطعی یا فعالیت‌های تبلیغاتی محدود می‌شوند؛ گاه مسئولیت‌ها روشن نیست و هر نهاد انتظار دارد طرف دیگر هزینه یا مسئولیت اصلی را بپذیرد؛ و در مواردی تفاوت تقویم‌ها، فرایندهای اداری، شیوه تأمین اعتبار و نظام پاسخگویی، استمرار اقدامات را دشوار می‌کند. در چنین شرایطی، ظرفیت‌های مکمل دو نهاد به جای آنکه در خدمت مسئله مشترک قرار گیرد، پراکنده و کم‌اثر باقی می‌ماند. (Ansell & Gash, 2008)

اهمیت موضوع فقط در افزایش امکانات مدارس خلاصه نمی‌شود. پیوند مدرسه و شهر می‌تواند فرصت‌هایی برای یادگیری مبتنی بر تجربه، تقویت سواد شهروندی، استفاده آموزشی از فضاهای عمومی، ارتقای ایمنی کودکان، توسعه مشارکت محلی و کاهش نابرابری فضایی ایجاد کند. در جهت مقابل، بی‌توجهی به تفاوت محله‌ها و توان مالی خانواده‌ها ممکن است سبب شود امکانات مشارکتی عمدتاً به مدارس برخوردار برسد و همکاری نهادی ناخواسته شکاف‌های موجود را تشدید کند. از این رو، عدالت آموزشی و عدالت فضایی باید از آغاز در طراحی همکاری لحاظ شوند. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

ادبیات حکمرانی مشارکتی نشان می‌دهد حل مسائل پیچیده عمومی معمولاً به تعامل مستمر میان سازمان‌های دارای منابع، دانش و اختیارات متفاوت نیاز دارد. در مدل Ansell و Gash، شرایط آغازین، طراحی نهادی، رهبری تسهیل‌گر و فرایندهایی مانند گفت‌وگوی رودررو، اعتمادسازی و شکل‌گیری فهم مشترک بر کیفیت همکاری اثر می‌گذارند. (Ansell & Gash, 2008)

در حوزه آموزش نیز پژوهش‌های داخلی بر ضرورت مشارکت دستگاه‌ها و نهادهای مختلف در نظام تعلیم و تربیت تأکید کرده اند؛ از جمله مطالعه فراترکیب رشیدی و همکاران (۱۴۰۱) که گونه‌های متنوع مشارکت را در برنامه‌ریزی، منابع انسانی، ارزشیابی، اجرا، پاسخگویی، تأمین مالی و تبادل اطلاعات دسته‌بندی کرده است.

با وجود این ادبیات، نیاز به چارچوبی وجود دارد که همکاری آموزش و پرورش و شهرداری‌ها را به‌طور مشخص و از منظر هم‌زمانِ کیفیت خدمات آموزشی و توسعه پایدار شهری تحلیل کند. بخشی از مطالعات داخلی به مشارکت دستگاه‌ها در آموزش و پرورش می‌پردازند و بخشی دیگر عدالت فضایی در توزیع خدمات شهری یا مشارکت شهروندان را بررسی می‌کنند؛ اما تلفیق این حوزه‌ها در قالب الگویی عملیاتی که از عوامل زمینه‌ای تا پیامدهای مورد انتظار را به هم پیوند دهد، همچنان



اهمیت دارد. (Ansell & Gash, 2008; OECD, 2018; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)
هدف مقاله حاضر، تبیین مبانی نظری و شناسایی ابعاد و سازوکارهای تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها و ارائه الگویی تحلیلی برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و توسعه پایدار شهری است. پرسش محوری چنین صورت‌بندی می‌شود: تعامل اثربخش این دو نهاد بر چه مبانی و ابعادی استوار است و از طریق چه سازوکارهایی می‌تواند به بهبود خدمات آموزشی و پیامدهای مطلوب شهری کمک کند؟ مقاله در پی آزمون رابطه علّی یا ارائه برآورد آماری نیست؛ بلکه می‌کوشد با تحلیل و تلفیق ادبیات، چارچوبی مفهومی برای تصمیم‌گیری و پژوهش‌های بعدی فراهم آورد.

۲- مبانی مفهومی و نظری پژوهش

تعامل بین‌سازمانی به مجموعه روابط رسمی و غیررسمی گفته می‌شود که طی آن دو یا چند سازمان برای مواجهه با مسئله‌ای مشترک، تبادل اطلاعات، هماهنگی تصمیم‌ها، تقسیم مسئولیت یا استفاده از منابع یکدیگر اقدام می‌کنند. این تعامل می‌تواند از اطلاع‌رسانی ساده تا برنامه‌ریزی مشترک، اجرای هماهنگ و پاسخگویی جمعی امتداد یابد. بنابراین، صرف برگزاری نشست مشترک یا امضای تفاهم‌نامه، شاخص کافی برای سنجش عمق همکاری نیست؛ باید روشن شود که توافق‌ها به تغییر در تصمیم‌ها، تخصیص منابع، عملیات و نتایج منجر شده‌اند یا خیر. (Ansell & Gash, 2008)
هم‌افزایی زمانی شکل می‌گیرد که ترکیب ظرفیت‌های دو نهاد، ارزش یا نتیجه‌ای ایجاد کند که هر یک به تنهایی به دشواری قادر به تحقق آن است. آموزش و پرورش شناختی نزدیک از نیازهای تربیتی و شرایط مدارس دارد و شهرداری از اطلاعات و ظرفیت های مرتبط با مدیریت محیط شهری برخوردار است .اگر این دانش‌ها در برنامه‌ریزی ایمنی مسیر مدرسه یا استفاده آموزشی از فضاهای عمومی به هم پیوند بخورند، امکان تصمیم‌گیری جامع‌تری فراهم می‌شود .بااین‌حال، هم‌افزایی مفهومی خودکار نیست؛ ممکن است هزینه هماهنگی، تعارض منافع یا عدم توازن قدرت، منافع همکاری را کاهش دهد. (OECD, 2018)
باید میان همکاری، هماهنگی و مشارکت تمایز گذاشت. هماهنگی معمولاً بر هم‌راستا کردن فعالیت‌ها و جلوگیری از تداخل تمرکز دارد؛ همکاری، اقدام مشترک برای تحقق هدفی معین را دربرمی‌گیرد؛ و مشارکت، علاوه بر اقدام، حضور ذی‌نفعان در شکل‌دهی مسئله، تصمیم‌گیری و ارزیابی را نیز شامل می‌شود. الگوی مطلوب تعامل دو نهاد، بسته به موضوع می‌تواند هر سه سطح را دربرگیرد؛ اما هرچه مسئله پیچیده‌تر و اثر آن بر جامعه محلی بیشتر باشد، ضرورت مشارکت ذی‌نفعان افزایش می‌یابد.
حکمرانی مشارکتی به فرایندهایی اشاره دارد که در آن‌ها نهادهای عمومی و ذی‌نفعان غیردولتی در سازوکارهای رسمی و گفت وگومحور برای تصمیم‌گیری یا اجرای سیاست عمومی مشارکت می‌کنند .این رویکرد در برابر الگوهای یک‌جانبه و صرفاً سلسله مراتبی قرار می‌گیرد، اما به معنای حذف مسئولیت قانونی نهادهای اصلی نیست .در موضوع آموزش، آموزش و پرورش باید مسئولیت راهبری آموزشی و صیانت از کیفیت و عدالت تربیتی را حفظ کند؛ درحالی‌که شهرداری و سایر شرکا در حوزه‌های متناسب با اختیارات و ظرفیت‌های خود نقش‌آفرینی می‌کنند. (Ansell & Gash, 2008)
Ansell و Gash با بررسی ۱۳۷ مطالعه موردی، بر نقش شرایط آغازین، توازن قدرت و منابع، مشوق‌های مشارکت، طراحی نهادی، رهبری تسهیل‌گر و فرایندهای اعتمادساز تأکید کرده‌اند. همکاری موفق تنها با دستور اداری شکل نمی‌گیرد. طرفین باید مسئله مشترک را به رسمیت بشناسند، از منافع و محدودیت‌های یکدیگر آگاه شوند، قواعد تصمیم‌گیری را روشن کنند و به دستاوردهای کوچک اما قابل مشاهده برسند. موفقیت‌های اولیه می‌توانند اعتماد را تقویت و زمینه توسعه همکاری را فراهم کنند.
حکمرانی شبکه‌ای بر این نکته تأکید دارد که مسائل عمومی در بسیاری از موارد میان چند سازمان توزیع شده‌اند و هیچ نهاد



واحدی به تنهایی همه منابع، اطلاعات یا اختیار لازم را در اختیار ندارد. در تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها، شبکه می‌تواند شامل اداره آموزش و پرورش منطقه، شهرداری منطقه یا ناحیه، مدارس، شوراهای محلی، خانواده‌ها، سازمان‌های فرهنگی و ورزشی، نهادهای حمایتی و گروه‌های مدنی باشد. با این حال، گسترش شبکه نباید به مبهم شدن مسئولیت‌ها منجر شود؛ هر شریک باید نقش مشخص و پاسخگویی قابل پیگیری داشته باشد. (Ansell & Gash, 2008)

سرمایه اجتماعی به منابعی اشاره دارد که از شبکه‌های ارتباطی، اعتماد، هنجارهای همکاری و امکان کنش جمعی حاصل می‌شود. در سطح محله، اعتماد میان مدرسه، خانواده‌ها، مدیریت شهری و گروه‌های محلی می‌تواند هزینه هماهنگی را کاهش دهد و مشارکت داوطلبانه را تقویت کند. در مقابل، تجربه‌های ناموفق گذشته، وعده‌های اجرا نشده یا توزیع ناعادلانه امکانات ممکن است اعتماد را فرسوده کند. از این رو، شفافیت درباره منابع، معیار انتخاب مدارس و شیوه ارزیابی اقدامات، بخشی از طراحی نهادی همکاری است. (Ansell & Gash, 2008)

مشارکت اجتماعی به معنای واگذاری وظایف تخصصی یا قانونی نهادها به شهروندان نیست. خانواده‌ها، دانش‌آموزان و ساکنان محله می‌توانند در شناسایی نیازها، اولویت‌بندی مسائل، ارائه بازخورد و ارزیابی کیفیت محیط نقش داشته باشند. نمونه موردی شهرداران مدارس در ایران که پیران (Piran, ۲۰۰۵) بررسی کرده، نمونه‌ای از پیوند آموزش مشارکت اجتماعی با مدرسه و محله است. این تجربه را می‌توان شاهدی بر امکان پیوند تربیت شهروندی و مشارکت محلی دانست؛ اما نباید آن را به تنهایی اثبات‌کننده اثربخشی همه انواع همکاری شهرداری و آموزش و پرورش تلقی کرد.

توسعه پایدار شهری مفهومی چندبعدی است که به پیوند میان کیفیت زندگی، عدالت اجتماعی، پایداری اقتصادی، حفاظت محیط زیست و حکمرانی پاسخگو توجه دارد. مدرسه و نظام آموزشی در این منظومه، هم دریافت‌کننده خدمات و هم عامل شکل‌دهنده ظرفیت‌های انسانی و فرهنگی شهر است. همکاری شهری ـ آموزشی می‌تواند فراتر از رفع نیازهای فیزیکی مدارس، به پرورش شهروندانی آگاه، مسئول و مشارکت‌جو کمک کند؛ البته تحقق چنین پیامدی به کیفیت برنامه‌های تربیتی و استمرار فرصت‌های یادگیری وابسته است. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

رویکرد شهر یادگیرنده، یادگیری را به محیط رسمی مدرسه محدود نمی‌کند و بر نقش کتابخانه‌ها، مراکز فرهنگی، فضاهای عمومی، نهادهای مدنی و شبکه‌های اجتماعی در یادگیری مادام‌العمر تأکید دارد. اسناد شبکه جهانی شهرهای یادگیرنده یونسکو، همکاری بخش های مختلف شهر و پیوند یادگیری با توسعه پایدار را برجسته می‌کنند. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015) این رویکرد پشتوانه‌ای مفهومی فراهم می‌کند تا ظرفیت‌های فرهنگی، ورزشی و محیطی شهر به عنوان مکمل تجربه یادگیری دانش‌آموزان تحلیل شوند.

کیفیت خدمات آموزشی را می‌توان از منظر دسترس‌پذیری، تناسب، ایمنی، فراگیری، استمرار، پاسخگویی و اثربخشی فرایندهای پشتیبان تحلیل کرد. کیفیت صرفاً به نمره یا عملکرد تحصیلی تقلیل داده نمی‌شود؛ بلکه شرایطی را نیز دربرمی‌گیرد که امکان حضور ایمن، مشارکت، تجربه یادگیری متنوع و دسترسی منصفانه به فرصت‌های آموزشی را فراهم می‌کنند. این تعریف گسترده، امکان بررسی پیوند مدرسه با محیط شهری را فراهم می‌سازد، بی‌آنکه مسئولیت مستقیم کیفیت تدریس از نظام آموزشی به مدیریت شهری منتقل شود. (OECD, 2018)

عدالت فضایی به توزیع منصفانه امکانات و فرصت‌ها در جغرافیای شهر و امکان دسترسی گروه‌های مختلف به خدمات اشاره دارد. دسترسی جغرافیایی به مدرسه، کیفیت مسیرهای پیاده، دسترسی به کتابخانه و امکانات ورزشی و برخورداری محله‌های کم‌برخوردار از خدمات فرهنگی، می‌تواند بر فرصت‌های یادگیری اثر بگذارد. احدنژاد روشتی و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه توزیع خدمات آموزشی شهر میاندوآب، نابرابری در برخورداری فضایی را بررسی کرده‌اند. اهمیت این مطالعه در نشان دادن



ضرورت تحلیل مکانی خدمات آموزشی است، نه اثبات نقش مستقیم شهرداری در کیفیت آموزشی.
عدالت فضایی باید یکی از اصول راهنمای همکاری باشد. اگر منابع مشترک فقط براساس توان چانه‌زنی مدارس یا محله‌ها توزیع شود، مناطق برخوردار احتمالاً سهم بیشتری خواهند گرفت. در مقابل، اولویت‌دهی به نیاز، محرومیت، خطرپذیری مسیر، تراکم جمعیت دانش‌آموزی و کمبود امکانات می‌تواند جهت‌گیری عدالت‌محور ایجاد کند. چنین اولویت‌بندی‌ای باید بر داده‌های قابل اعتماد و معیارهای شفاف استوار باشد. (احدنژاد روشتی و همکاران، ۱۳۹۵)

۳- چارچوب سیاستی و نهادی تعامل در ایران

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت را امری فرابخشی و نیازمند مشارکت خانواده‌ها، نهادهای عمومی و سایر ظرفیت‌های اجتماعی معرفی می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از منظر این سند، مدرسه نباید نهادی منزوی از جامعه باشد و تحقق اهداف تربیتی مستلزم تعامل نظام‌مند با محیط پیرامونی است. با این حال، مشارکت سایر دستگاه‌ها به معنای انتقال مسئولیت راهبری نظام آموزشی به آن‌ها نیست؛ بلکه باید در چارچوب مأموریت‌ها و قواعد رسمی نظام تعلیم و تربیت صورت گیرد.
مطالعه بهروزی‌امین و همکاران (۱۴۰۰) درباره مشارکت در مدارس از منظر زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین، بر ابعاد و شاخص‌های گوناگون مشارکت تأکید می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد مشارکت را نمی‌توان به کمک مالی یا اجرای برنامه‌های فوق‌برنامه محدود کرد؛ بلکه ابعاد مدیریتی، نظارتی، ارتباطی و سازمانی نیز در آن اهمیت دارند. برای تعامل با شهرداری‌ها، این نکته به معنای ضرورت طراحی سازوکارهای پایدار، تعریف مسئولیت و ایجاد مسیر پاسخگویی است.
باید از تعمیم شتاب‌زده اختیارات قانونی پرهیز کرد. این مقاله درباره تکالیف قانونی مشخص شهرداری‌ها ادعای مستقل و تفصیلی مطرح نمی‌کند؛ بلکه پیشنهاد می‌کند هر اقدام مشترک پس از بررسی قوانین، مقررات، مصوبات و حدود اختیارات هر نهاد طراحی شود.
توافق اجرایی باید مشخص کند کدام اقدام در صلاحیت آموزش و پرورش، کدام اقدام در حدود وظایف شهرداری و کدام فعالیت نیازمند مجوز یا مشارکت نهاد دیگری است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).
از نظر نهادی، تفاوت میان سطح سیاست‌گذاری و سطح اجرا اهمیت دارد. توافق کلان میان دستگاه‌های مرکزی بدون سازوکار اجرایی در سطح استان، شهرستان، منطقه و محله ممکن است به نتیجه ملموس نرسد. در مقابل، ابتکارهای محلی بدون پشتیبانی حقوقی، بودجه‌ای و نظارتی ممکن است با تغییر مدیران متوقف شوند. از این رو، الگوی پیشنهادی بر پیوند سه سطح تأکید دارد: سیاست‌گذاری و توافق کلان، هماهنگی بین‌سازمانی در سطح منطقه‌ای و اجرای مسئله‌محور در سطح مدرسه و محله (Ansell & Gash, 2008)

۴- پیشینه پژوهش و تحلیل انتقادی مطالعات

رشیدی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با روش فراترکیب، ۲۹ مطالعه مرتبط با مشارکت دستگاه‌ها و نهادها در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را تحلیل کردند و نه شیوه مشارکت را شناسایی نمودند: توسعه فناوری، تحقیق و توسعه، منابع انسانی، ارزشیابی، پیاده‌سازی، برنامه‌ریزی، پاسخگویی، مشارکت مالی و تبادل اطلاعات. این دسته‌بندی برای مقاله حاضر اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد تعامل بین‌سازمانی باید چندبعدی دیده شود. با این حال، آن مطالعه به طور اختصاصی بر رابطه آموزش و پرورش و شهرداری‌ها متمرکز نیست و یافته‌های آن باید در سطح چارچوب کلی مشارکت تفسیر شود.



بهروزی‌امین و همکاران (۱۴۰۰) مشارکت در مدارس را در چارچوب زیرنظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین بررسی کرده‌اند. اهمیت این پژوهش در توجه به ساختارهای راهبری و سازوکارهای مشارکت است. مقاله حاضر از این ادبیات برای تأکید بر ضرورت قواعد روشن، نقش‌آفرینی ذی‌نفعان و پاسخگویی استفاده می‌کند؛ اما موضوع آن را با تعامل مشخص مدیریت شهری و آموزش و پرورش یکسان فرض نمی‌کند.

فاضل و همکاران (۱۴۰۱) با رویکردی انتقادی به الگوهای مشارکت در آموزش و پرورش پرداخته‌اند و بر ضرورت توجه به مبانی ارزشی، عدالت و منافع نظام تعلیم و تربیت تأکید دارند. این رویکرد هشدار می‌دهد که مشارکت نهادی نباید به ورود بی‌ضابطه منافع بیرونی یا تجاری‌سازی خدمات آموزشی منجر شود. در همکاری با شهرداری‌ها نیز اصل راهنما باید تقدم منافع تربیتی دانش‌آموزان، عدالت در دسترسی و حفظ مسئولیت حرفه‌ای نظام آموزشی باشد.

احدنژاد روشتی و همکاران (۱۳۹۵) با بررسی دسترسی به خدمات آموزشی در شهر میاندوآب، نشان داده‌اند که توزیع مکانی خدمات آموزشی می‌تواند با الگوی توزیع جمعیت هم‌خوان نباشد و از منظر عدالت فضایی نیازمند تحلیل باشد. این یافته، اهمیت داده‌های مکانی و شاخص‌های دسترسی را در برنامه‌ریزی مشترک برجسته می‌کند. از این مطالعه نمی‌توان نتیجه گرفت که همکاری شهرداری و آموزش و پرورش به تنهایی نابرابری را رفع می‌کند؛ بلکه می‌توان آن را دلیلی برای ضرورت تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد مکانی دانست.

پیران (Piran, 2005) تجربه شهرداران مدارس در ایران را به عنوان بستری برای یادگیری مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان توصیف کرده است. این نمونه نشان می‌دهد مدرسه می‌تواند با سازوکارهای مشارکتی، دانش‌آموزان را به مسائل جمعی و محیط پیرامون حساس کند. با وجود این، تجربه یاد شده به زمان و زمینه خاص خود مربوط است و برای ارزیابی وضعیت فعلی یا اثربخشی برنامه‌های مشابه، به داده‌های جدید نیاز است.

چارچوب Ansell و Gash (2008) یکی از منابع نظری مهم در تحلیل حکمرانی مشارکتی است. این چارچوب، همکاری را فرایندی وابسته به شرایط آغازین، طراحی نهادی، رهبری تسهیل‌گر و کیفیت تعاملات می‌داند. برای رابطه آموزش و پرورش و شهرداری‌ها، این دیدگاه توضیح می‌دهد که توافق رسمی بدون اعتماد، توازن نسبی منابع و قواعد روشن، احتمالاً همکاری پایدار ایجاد نمی‌کند.

گزارش OECD (2018) درباره نظام‌های پاسخ‌گوی مدرسه‌ای، بر پیوند میان امکانات آموزشی، بخش‌های مختلف و برنامه‌های عمومی تأکید می‌کند. ازجمله موضوعات مطرح شده در این گزارش، همکاری محلی، استفاده مشترک از امکانات، حمل‌ونقل دانش‌آموزان، نگهداشت و هماهنگی منابع است. این مباحث برای تحلیل پیوند خدمات شهری و پشتیبانی از مدرسه سودمند هستند؛ هرچند ساختار اداری و مالی کشورها متفاوت است و انتقال مستقیم راهکارها به ایران نیازمند بومی‌سازی است.

اسناد یونسکو درباره شبکه جهانی شهرهای یادگیرنده، یادگیری مادام‌العمر را با برنامه‌ریزی شهری، مشارکت اجتماعی، فرهنگ، محیط زیست و توسعه پایدار پیوند می‌دهند .(UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015) این رویکرد کمک می‌کند نقش شهر در یادگیری به امکانات داخل مدرسه محدود نشود و ظرفیت کتابخانه‌ها، مراکز فرهنگی، فضاهای عمومی و فعالیت‌های اجتماعی نیز درنظر گرفته شود.

جمع‌بندی انتقادی پیشینه نشان می‌دهد سه حوزه دانشی به هم نزدیک اما از نظر موضوعی متمایز وجود دارند: مشارکت دستگاه‌ها در نظام تعلیم و تربیت؛ حکمرانی مشارکتی و همکاری بین‌سازمانی؛ و عدالت فضایی و شهر یادگیرنده. خلأیی که مقاله حاضر به آن می‌پردازد، تلفیق این حوزه‌ها در چارچوبی مختص تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها با دو دسته پیامد هم‌زمان، یعنی کیفیت خدمات آموزشی و توسعه پایدار شهری است. این نوآوری در سطح صورت‌بندی تحلیلی است و ادعای

کشف تجربی رابطه علّی یا ارائه مدلی اعتبارسنجی‌شده ندارد.

۵- روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، مروری ـ تحلیلی و اسنادی است. هدف آن گردآوری داده‌های میدانی جدید، اجرای پیمایش یا آزمون آماری فرضیه‌ها نیست؛ بلکه تحلیل مفهومی منابع مرتبط و تلفیق آن‌ها برای ارائه چارچوبی درباره تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌هاست. بنابراین، نتایج باید به عنوان استنتاج نظری و پیشنهاد سیاستی تفسیر شوند، نه یافته تجربی درباره میزان اثرگذاری واقعی همکاری در شهرهای ایران.

مواد مورد بررسی شامل پژوهش‌های علمی فارسی و انگلیسی درباره مشارکت نهادی در آموزش، حکمرانی مشارکتی، شهر یادگیرنده، عدالت فضایی و خدمات آموزشی و نیز اسناد سیاستی و گزارش‌های سازمانی مرتبط بوده است. در گزینش منابع، ارتباط موضوعی با پرسش مقاله، اعتبار ناشر یا نشریه، قابلیت شناسایی اطلاعات کتاب‌شناختی و تناسب با یکی از ابعاد تعامل مورد توجه قرار گرفت. منابعی که صرفاً به صورت اشاره عمومی به مشارکت یا توسعه شهری می‌پرداختند، برای پشتیبانی از ادعاهای مستقیم درباره همکاری دو نهاد به کار نرفته‌اند.

فرایند تحلیل در چهار گام انجام شد: نخست، مفاهیم محوری از منابع استخراج و در حوزه‌های تعامل نهادی، کیفیت خدمات آموزشی، عدالت فضایی و توسعه پایدار دسته‌بندی شدند؛ دوم، ابعاد مشترک و مکمل مطالعات مقایسه شد؛ سوم، هر بعد از منظر قابلیت اقدام مشترک میان آموزش و پرورش و شهرداری‌ها تحلیل شد؛ و چهارم، پیوند میان عوامل زمینه‌ای، سازوکارهای توانمندساز، فرایندهای عملیاتی و پیامدهای مورد انتظار در قالب مدل مفهومی صورت‌بندی شد. این فرایند، مرور نظام‌مند با پروتکل ثبت‌شده یا فراتحلیل آماری محسوب نمی‌شود.

برای افزایش احتیاط تحلیلی، میان سه سطح گزاره تمایز گذاشته شده است: گزاره‌های مستند به مطالعات پیشین، استنتاج‌های تحلیلی نویسنده از تلفیق منابع، و پیشنهادهای اجرایی که نیازمند بررسی زمینه محلی و حدود اختیار قانونی هستند. همچنین، پیامدهای پیشنهادی با تعبیرهایی مانند «می‌تواند زمینه‌ساز شود» بیان شده‌اند؛ زیرا بدون مطالعه میدانی نمی‌توان تحقق قطعی آن‌ها را ادعا کرد.

۶- ابعاد و سازوکارهای تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها

نقطه آغاز تعامل پایدار، تعریف مشترک مسئله است. دو نهاد باید به جای آغاز همکاری از فهرست امکانات قابل عرضه، از نیازهای واقعی مدرسه و محله شروع کنند. برای نمونه، مسئله ممکن است ناایمنی مسیرهای منتهی به مدارس، کمبود فضای ورزشی در محله، دسترسی محدود به کتابخانه یا ضعف خدمات فرهنگی برای گروهی از دانش‌آموزان باشد. تعریف مسئله باید با داده‌های مکانی، نظر مدیران مدارس، خانواده‌ها و دانش‌آموزان و بررسی ظرفیت‌های قانونی دو نهاد همراه شود. (OECD, 2018) .

برنامه مشترک باید اهداف محدود، قابل سنجش و زمان‌بندی‌شده داشته باشد. در این برنامه، نقش هر نهاد، منابع مورد نیاز، مسئول اجرا، شاخص پیشرفت و شیوه گزارش‌دهی مشخص می‌شود. این کار مانع از آن می‌شود که تفاهم‌نامه‌ها در سطح کلیات باقی بمانند. همچنین، برنامه‌ریزی باید در چرخه سالانه بودجه و برنامه عملیاتی هر نهاد جای گیرد تا از وابستگی کامل به علاقه شخصی مدیران جلوگیری شود (Ansell & Gash, 2008) .

محیط فیزیکی مدرسه و پیرامون آن بر احساس امنیت، تمرکز و امکان مشارکت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در محدوده وظایف قانونی و ظرفیت‌های اجرایی شهرداری، موضوعاتی مانند بهسازی پیاده‌روهای پیرامونی، ساماندهی فضای عمومی مجاور،



روشنایی معابر، مدیریت پسماند، فضای سبز و دسترس‌پذیری محیط برای افراد دارای معلولیت می‌تواند در برنامه مشترک قرار گیرد. آموزش و پرورش نیز باید نیازهای آموزشی و استانداردهای مدرسه را مشخص کند و از تبدیل اقدامات کالبدی به مداخله‌ای ناسازگار با نیازهای تربیتی جلوگیری کند (OECD, 2018) .

هر اقدام عمرانی یا محیطی باید پس از ارزیابی ایمنی، دسترس‌پذیری، نگهداشت و پیامدهای آن بر گروه‌های مختلف دانش‌آموزان اجرا شود. ایجاد فضای سبز بدون برنامه نگهداشت یا تغییر مسیر تردد بدون بررسی جریان حرکت دانش‌آموزان ممکن است به نتیجه پایدار نرسد. بنابراین، طراحی، اجرا و نگهداشت باید در یک زنجیره مسئولیت روشن دیده شوند (همان منبع).

رفت‌وآمد روزانه دانش‌آموزان یکی از نقاط تماس مستقیم مدرسه و شهر است. ایمنی مسیرهای پیاده، گذرگاه‌های عابر، سرعت خودروها در محدوده مدرسه، توقف خودروها، روشنایی و دسترسی به حمل‌ونقل عمومی، موضوعاتی هستند که در آن‌ها هماهنگی مدیریت شهری، آموزش و پرورش، پلیس و خانواده‌ها اهمیت دارد. برنامه‌های ایمنی باید بر پایه نقشه مسیرهای پرتردد، نقاط حادثه‌خیز و ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان طراحی شوند (همان منبع).

آموزش و پرورش می‌تواند در آموزش رفتار ایمن و آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان و خانواده‌ها نقش داشته باشد و مدیریت شهری در چارچوب اختیارات خود در طراحی و نگهداشت محیط عبور و مرور مشارکت کند. مسئولیت‌های تخصصی حمل‌ونقل یا ایمنی باید مطابق قوانین و مقررات جاری تعیین شود. شاخص‌هایی مانند تعداد نقاط پرخطر اصلاح‌شده، میزان دسترسی پیاده ایمن و رضایت خانواده‌ها می‌تواند برای پایش برنامه به کار رود (همان منبع).

کتابخانه‌های عمومی، فرهنگسراها، مراکز ورزشی، بوستان‌ها و فضاهای اجتماعی می‌توانند مکمل تجربه یادگیری مدرسه باشند. استفاده آموزشی از این فضاها مستلزم برنامه‌ریزی مشترک درباره زمان‌بندی، دسترسی، امنیت، تناسب محتوا با سن، مسئولیت نظارت و هزینه‌هاست. مدرسه می‌تواند نیازهای تربیتی و آموزشی را شناسایی کند و نهادهای شهری ظرفیت‌های موجود را معرفی و در دسترس‌پذیری آن‌ها همکاری کنند (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

برنامه‌های فرهنگی و ورزشی نباید صرفاً به مناسبت‌های نمادین محدود شوند. طراحی تقویم سالانه فعالیت‌ها، پیوند آن‌ها با اهداف یادگیری، توجه به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و فراهم کردن فرصت برابر برای مدارس کم‌برخوردار، احتمال اثرگذاری پایدار را افزایش می‌دهد. رویکرد شهر یادگیرنده یونسکو نیز پشتوانه‌ای برای دیدن شهر به عنوان محیطی فراتر از کلاس درس فراهم می‌کند (همان منبع).

مسائلی مانند مصرف آب و انرژی، مدیریت پسماند، آلودگی هوا، حفظ فضای سبز و سازگاری با تغییرات اقلیمی، هم موضوعات مدیریت شهری و هم فرصت‌های یادگیری میان‌رشته‌ای هستند. همکاری می‌تواند پروژه‌های دانش‌آموزی را به مسائل واقعی محله پیوند دهد؛ برای نمونه، پایش ساده مصرف انرژی مدرسه، تفکیک پسماند، نگهداشت فضای سبز یا آموزش مسئولیت‌پذیری محیطی. این برنامه‌ها زمانی ارزش تربیتی بیشتری دارند که دانش‌آموزان صرفاً مخاطب پیام‌های تبلیغاتی نباشند، بلکه در شناسایی مسئله و ارزیابی راه‌حل مشارکت کنند (همان منبع).

برنامه‌های محیط‌زیستی باید از نظر علمی دقیق، متناسب با سن و همراه با نظارت متخصصان باشند. همچنین نباید مسئولیت‌های قانونی مدیریت محیط زیست یا خدمات شهری به مدرسه و دانش‌آموزان منتقل شود. نقش مدرسه، یادگیری و مشارکت تربیتی است؛ نقش نهاد مسئول، انجام وظایف تخصصی و قانونی خود است (همان منبع).

برخی موانع یادگیری، بیرون از مدرسه و در شرایط اجتماعی و اقتصادی خانواده‌ها ریشه دارند. تعامل نهادی می‌تواند در چارچوب قوانین و با رعایت محرمانگی، مسیر ارجاع خانواده‌های نیازمند به خدمات حمایتی، فرهنگی یا مشاوره‌ای را تسهیل کند. شناسایی نیازها باید با رعایت کرامت افراد و پرهیز از برچسب‌زنی انجام شود. اطلاعات حساس دانش‌آموزان نباید بدون



مبنای قانونی و رضایت یا مجوزهای لازم میان سازمان‌ها مبادله شود (OECD, 2018) .

عدالت در دسترسی به خدمات، مستلزم توجه به تفاوت نیازهای مناطق و گروه‌های اجتماعی است. برنامه مشترک باید معیارهای شفاف اولویت‌بندی داشته باشد و امکان اعتراض یا بازبینی تصمیم‌ها را فراهم کند. تمرکز بر مناطق کم‌برخوردار، به معنای نادیده گرفتن سایر مدارس نیست؛ بلکه به معنای تخصیص متناسب منابع با شدت نیاز و کاهش شکاف‌های فرصت است (احدنژاد روشتی و همکاران، ۱۳۹۵).

خانواده‌ها و دانش‌آموزان به دلیل تجربه مستقیم از مسیر مدرسه، کیفیت فضاهای عمومی و نیازهای محله، منبع مهمی از اطلاعات هستند. شوراهای مدرسه، انجمن‌های اولیا و مربیان، گروه‌های دانش‌آموزی و سازوکارهای محلی می‌توانند در شناسایی مسئله و ارزیابی اقدامات نقش داشته باشند. مشارکت باید معنادار باشد؛ یعنی نظر ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری اثر قابل مشاهده داشته باشد و نتیجه بررسی پیشنهادها به آنان بازگردانده شود (Piran, 2005; Ansell & Gash, 2008) .

برنامه‌ریزی مشترک بدون داده‌های قابل اعتماد دشوار است .اطلاعاتی مانند موقعیت مدارس، جمعیت دانش‌آموزی، مسیرهای دسترسی، امکانات فرهنگی و ورزشی، نقاط حادثه‌خیز و شاخص‌های محرومیت می‌تواند به شناسایی اولویت‌ها کمک کند. تبادل داده باید هدف‌محور، حداقلی و متناسب با نیاز واقعی باشد .داده‌های شخصی دانش‌آموزان و خانواده‌ها در بسیاری از موارد برای برنامه‌ریزی شهری لازم نیستند و باید از جمع‌آوری یا تبادل غیرضروری آن‌ها اجتناب شود (OECD, 2018) .

توافق داده‌ای باید مالکیت و مسئولیت نگهداری داده، سطح دسترسی، کیفیت و به‌روزرسانی، امنیت، مدت نگهداری و شیوه استفاده ثانویه را روشن کند. داشبورد مشترک می‌تواند شاخص‌های غیرشخصی و تجمیعی را نمایش دهد؛ اما نباید به ابزاری برای رتبه‌بندی ناموجه مدارس یا افشای اطلاعات حساس تبدیل شود. اصل راهنما، استفاده از داده برای بهبود خدمات و پاسخگویی است، نه نظارت نامتناسب بر افراد (همان منبع).

هم‌افزایی منابع لزوماً به معنای ادغام بودجه‌ها نیست. هر نهاد باید در حدود قوانین و مقررات مالی، منابع و امکانات قابل تخصیص خود را مشخص کند. استفاده مشترک از فضاها، تجهیزات، خدمات تخصصی یا ظرفیت‌های داوطلبانه می‌تواند هزینه‌های موازی را کاهش دهد؛ اما باید درباره هزینه بهره‌برداری، نگهداشت، بیمه، مسئولیت حوادث و استمرار خدمت توافق روشن وجود داشته باشد (همان منبع).

تأمین مالی برنامه‌های مشترک باید شفاف، قابل حسابرسی و متناسب با اولویت‌های مصوب باشد. مشارکت مالی خیرین یا بخش خصوصی نیز باید با ضوابط روشن و بدون ایجاد تبعیض در دسترسی همراه شود. وابستگی کامل یک برنامه به کمک موردی یا حامی خاص، استمرار آن را تهدید می‌کند؛ بنابراین، هر طرح باید منبع پشتیبان و برنامه نگهداشت داشته باشد (همان منبع).

ارزیابی همکاری باید از شمارش نشست‌ها، تفاهم‌نامه‌ها و رویدادها فراتر رود و تغییرات قابل مشاهده در کیفیت خدمات را بررسی کند. شاخص‌ها می‌توانند در چهار سطح ورودی، فرایند، خروجی و پیامد طراحی شوند. ورودی‌ها شامل منابع و امکانات تخصیص‌یافته‌اند؛ فرایندها کیفیت هماهنگی، مشارکت و اجرای به‌موقع را می‌سنجند؛ خروجی‌ها به اقدامات انجام‌شده مانند اصلاح مسیر یا دسترسی به فضاهای فرهنگی اشاره دارند؛ و پیامدها تغییرات احتمالی در ایمنی، دسترسی، رضایت و فرصت یادگیری را بررسی می‌کنند (همان منبع).

برای پرهیز از ادعای اثربخشی بدون شواهد، باید میان خروجی مستقیم و پیامد بلندمدت تمایز گذاشت. افزایش تعداد فضاهای قابل استفاده یک خروجی است، اما بهبود یادگیری یا کاهش نابرابری پیامدی پیچیده است که به عوامل متعدد وابسته است. ارزیابی معتبر باید از داده‌های پایه، مقایسه زمانی، بازخورد ذی‌نفعان و درصورت امکان روش‌های پژوهشی مناسب بهره گیرد (همان منبع).

ابعاد اصلی تعامل، اقدامات پیشنهادی و پیامدهای مورد انتظار در جدول ۱ ارائه شده‌اند.



جدول ۱ .ابعاد اصلی تعامل و نمونه اقدام‌های مشترک

بعد تعامل	نمونه اقدام مشترک	پیامد مورد انتظار
برنامه‌ریزی	نیازسنجی محله‌محور و برنامه عملیاتی سالانه	هماهنگی و کاهش اقدامات پراکنده
محیط مدرسه	بهسازی محیط پیرامونی و دسترس‌پذیری	محیط ایمن‌تر و فراگیرتر
ایمنی و تردد	شناسایی نقاط پرخطر و اصلاح مسیرها	تسهیل دسترسی و کاهش مواجهه با خطر
فرهنگ و ورزش	استفاده برنامه‌ریزی‌شده از امکانات شهری	گسترش فرصت‌های یادگیری مکمل
محیط زیست	پروژه‌های یادگیری و بهبود محیط محله	تقویت سواد محیطی
حمایت اجتماعی	ارجاع هدفمند و رعایت محرمانگی	دسترسی بهتر گروه‌های نیازمند
مشارکت محلی	شوراهای مدرسه، خانواده و گروه دانش‌آموزی	افزایش تناسب تصمیم‌ها
داده و اطلاعات	تبادل داده‌های تجمیعی و غیرشخصی	تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد
منابع	استفاده مشترک و شفاف از ظرفیت‌ها	کاهش موازی‌کاری
ارزیابی	شاخص‌های مشترک و گزارش عمومی	پاسخگویی و یادگیری سازمانی

۷- فرصت‌ها و چالش‌های تعامل نهادی

نخستین فرصت، استفاده کارآمدتر از منابع عمومی است. هنگامی که نیازها و امکانات دو نهاد به صورت مشترک بررسی شود، امکان شناسایی ظرفیت‌های بلااستفاده، جلوگیری از اجرای برنامه‌های موازی و هدفمند کردن هزینه‌ها افزایش می‌یابد. این امر به معنای کاهش خودکار هزینه‌ها نیست؛ زیرا هماهنگی نیز هزینه زمانی و اداری دارد. با این حال، طراحی درست می‌تواند نسبت میان منابع مصرف‌شده و خدمات قابل دسترس را بهبود دهد (OECD, 2018) .

فرصت دوم، پیوند یادگیری رسمی با تجربه‌های واقعی شهر است. بازدیدهای هدفمند، فعالیت‌های محیط زیستی، پروژه‌های محله‌محور و استفاده از فضاهای فرهنگی می‌توانند یادگیری را عینی‌تر کنند. این ظرفیت زمانی تحقق می‌یابد که فعالیت‌ها با برنامه درسی و اهداف تربیتی هماهنگ باشند و به فعالیت‌های تشریفاتی یا فاقد پیوند آموزشی تقلیل پیدا نکنند . (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015)

فرصت سوم، تقویت عدالت فضایی و دسترسی است. داده‌های شهری می‌تواند مناطقی را آشکار کند که از نظر مسیر ایمن، فضای فرهنگی یا امکانات مکمل آموزشی با کمبود مواجه‌اند. همکاری دو نهاد امکان می‌دهد اولویت‌بندی براساس نیاز واقعی انجام شود.پژوهش احدنژاد روشتی و همکاران (۱۳۹۵) اهمیت تحلیل توزیع فضایی خدمات آموزشی را نشان می‌دهد و از ضرورت استفاده از معیارهای مکانی در برنامه‌ریزی پشتیبانی می‌کند.

فرصت چهارم، توسعه سرمایه اجتماعی و مسئولیت‌پذیری شهروندی است. مشارکت خانواده‌ها و دانش‌آموزان در تعریف و ارزیابی مسائل محله می‌تواند حس تعلق و مسئولیت جمعی را تقویت کند. همچنین، پیوند مدرسه و نهادهای شهری می‌تواند اعتماد عمومی را افزایش دهد؛ البته این پیامد به شفافیت، استمرار و پاسخ به بازخوردها وابسته است (Piran, 2005) .

فرصت پنجم، کمک به پایداری شهری از مسیر آموزش است. آموزش شهروندی، حفاظت محیط زیست و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های محله‌ای می‌تواند ظرفیت اجتماعی شهر برای مواجهه با مسائل بلندمدت را تقویت کند. این اثر ماهیتی تدریجی دارد و نباید به‌عنوان نتیجه قطعی یک برنامه کوتاه‌مدت معرفی شود (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015) .

ابهام در تقسیم کار یکی از مهم‌ترین موانع است. اگر توافق‌ها مشخص نکنند که کدام نهاد مسئول طراحی، اجرا، تأمین اعتبار، نگهداشت و پاسخگویی است، احتمال تأخیر و تعارض افزایش می‌یابد. راه‌حل، تهیه ماتریس مسئولیت و پیوست اجرایی برای هر برنامه است؛ به‌گونه‌ای که مسئول اصلی، همکار، ناظر و مرجع حل اختلاف مشخص باشند (Ansell & Gash, 2008) .



تفاوت ساختارها و چرخه‌های اداری نیز مانع مهمی است. تقویم آموزشی، فرایند تصویب بودجه شهری، نظام مناقصه و خرید، قواعد نگهداشت و دوره مسئولیت مدیران لزوماً هم‌زمان نیستند. طراحی برنامه باید این تفاوت‌ها را به رسمیت بشناسد و از تعهداتی که با سازوکارهای قانونی و زمانی نهادها سازگار نیست، پرهیز کند (همان منبع).

عدم توازن قدرت و منابع می‌تواند مشارکت را صوری کند. یک نهاد ممکن است از نظر بودجه یا اختیار اجرایی دست بالا داشته باشد و اولویت‌های خود را بر فرایند تحمیل کند. چارچوب Ansell و Gash (2008) نشان می‌دهد عدم توازن منابع و قدرت از شرایط مهم اثرگذار بر همکاری است. سازوکار تسهیل‌گری، شفافیت اطلاعات و حضور نمایندگان واقعی ذی‌نفعان می‌تواند این خطر را کاهش دهد.

محدودیت منابع مالی و استمرار برنامه‌ها چالش دیگری است. اگر اقدام مشترک به کمک موردی، حمایت مدیر خاص یا بودجه غیرپایدار متکی باشد، با تغییر شرایط متوقف می‌شود. برنامه‌ریزی مالی باید هزینه‌های جاری و نگهداشت را نیز دربرگیرد و برای هر اقدام، منبع مسئول و دوره زمانی مشخص شود (OECD, 2018) .

خطر نمادین شدن همکاری نیز جدی است. برگزاری همایش، امضای تفاهم‌نامه و اجرای چند رویداد رسانه‌ای ممکن است تصویری از همکاری ایجاد کند، درحالی‌که تغییر معناداری در دسترسی یا کیفیت خدمات رخ نداده باشد. برای مقابله با این مسئله، ارزیابی باید بر شاخص‌های خروجی و پیامد متمرکز شود و گزارش عملکرد به شکل عمومی و قابل فهم منتشر شود(Ansell & Gash, 2008) .

چالش دیگر، ضعف یا ناهمگونی داده‌هاست. اگر اطلاعات مدارس، جمعیت دانش‌آموزی، امکانات شهری و نیازهای محله‌ای به روز یا قابل مقایسه نباشند، اولویت‌بندی دقیق دشوار می‌شود. از سوی دیگر، تبادل بی‌ضابطه داده‌های فردی می‌تواند حریم خصوصی دانش‌آموزان را تهدید کند. بنابراین، حکمرانی داده باید هم کیفیت اطلاعات و هم محدودیت‌های اخلاقی و حقوقی استفاده از آن را پوشش دهد (OECD, 2018) .

نابرابری ظرفیت محله‌ها می‌تواند به بازتولید نابرابری منجر شود. مدارس برخوردار معمولاً شبکه ارتباطی، توان پیگیری و امکان جذب حمایت بیشتری دارند. اگر برنامه مشترک براساس درخواست‌های رسیده یا توان مذاکره مدارس تخصیص یابد، مناطق محروم ممکن است کمتر دیده شوند. نیازسنجی فعال، شاخص محرومیت و سهمیه‌گذاری مبتنی بر نیاز می‌تواند این خطر را کاهش دهد (احدنژاد روشتی و همکاران، ۱۳۹۵).

جدول ۲ مهم‌ترین فرصت‌ها و چالش‌های همکاری و راهکارهای پیشنهادی برای مدیریت آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲ .چالش‌های کلیدی و پاسخ‌های پیشنهادی

چالش	پیامد محتمل	پاسخ پیشنهادی
ابهام مسئولیت‌ها	تأخیر و تعارض	ماتریس نقش و پیوست اجرایی
تفاوت فرایندهای اداری	ناهماهنگی زمان و بودجه	تقویم مشترک و انطباق حقوقی
عدم توازن قدرت	مشارکت صوری	تسهیل‌گری و شفافیت
منابع ناپایدار	توقف طرح	تخصیص اعتبار و برنامه نگهداشت
همکاری نمادین	فاصله فعالیت با نتایج	شاخص‌های خروجی و پیامد
ضعف داده و حریم خصوصی	تصمیم نادقیق یا افشای اطلاعات	توافق داده‌ای و حداقل‌گرایی
نابرابری محله‌ای	تمرکز منابع در مدارس برخوردار	اولویت‌بندی مبتنی بر نیاز

۸- الگوی مفهومی پیشنهادی تعامل و هم‌افزایی

برآیند مبانی نظری و پیشینه، الگویی چهار لایه را پیشنهاد می‌کند. لایه نخست، عوامل زمینه‌ای است که امکان یا محدودیت همکاری را شکل می‌دهد. این عوامل شامل شرایط حقوقی و نهادی، ساختار مدیریتی و سازمانی، وضعیت اجتماعی و مشارکت محلی،



و ویژگی‌های اقتصادی و فضایی شهر است. کیفیت این زمینه‌ها بر انگیزه و توان دو نهاد برای ورود به همکاری اثر می‌گذارد.

لایه دوم، سازوکارهای توانمندساز است: توافق نهادی و تقسیم نقش، رهبری و هماهنگی تسهیل‌گر، اعتماد و ارتباطات مستمر، تأمین و تجمیع منابع در چارچوب مقررات، حکمرانی داده و نظام پایش و پاسخگویی. این سازوکارها میان زمینه و اقدام عملی نقش واسط دارند. وجود نیاز مشترک بدون توافق روشن درباره مسئولیت‌ها ممکن است به اقدام پراکنده منجر شود؛ اما توافق و پاسخگویی، احتمال تبدیل نیاز به برنامه اجرایی را افزایش می‌دهد.

لایه سوم، فرایندهای عملیاتی است که ده بعد مطرح‌شده در بخش ششم را دربرمی‌گیرد: برنامه‌ریزی مشترک، بهبود محیط مدرسه، ایمنی و حمل‌ونقل، خدمات فرهنگی و ورزشی، محیط زیست، حمایت اجتماعی، مشارکت محلی، تبادل داده، استفاده از منابع و ارزیابی. این فرایندها باید متناسب با شرایط هر شهر و محله اولویت‌بندی شوند و لزوماً همه آن‌ها در هر منطقه به یک اندازه اهمیت ندارند.

لایه چهارم، پیامدهای مورد انتظار است که در دو دسته مرتبط اما متمایز قرار می‌گیرند. پیامدهای آموزشی شامل بهبود دسترسی به خدمات پشتیبان، افزایش ایمنی و تناسب محیط یادگیری، گسترش فرصت‌های یادگیری مکمل و تقویت مشارکت تربیتی است. پیامدهای شهری و اجتماعی شامل بهبود کیفیت فضاهای پیرامونی، افزایش دسترسی منصفانه، تقویت سرمایه اجتماعی، ارتقای سواد شهروندی و حمایت از پایداری محیطی است. این پیامدها به عوامل متعددی وابسته‌اند و مدل حاضر رابطه علّی قطعی میان همکاری و آن‌ها را اثبات نمی‌کند.

در تمام لایه‌ها، بازخورد و یادگیری سازمانی نقش فراگیر دارند. نتایج پایش باید به اصلاح برنامه، بازنگری تقسیم کار و تنظیم اولویت‌ها منجر شود. در نتیجه، مدل خطی و یک‌طرفه نیست؛ بلکه چرخه‌ای است که در آن تجربه اجرای برنامه‌ها به بازتعریف مسئله و بهبود سازوکارهای همکاری بازمی‌گردد. این مدل، تلفیق تحلیلی نویسنده از منابع بررسی‌شده است و برای سنجش اعتبار و کارآمدی آن به مطالعات موردی و پژوهش‌های میدانی در شهرهای مختلف نیاز است.

الگوی مفهومی پیشنهادی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی تعامل و هم‌افزایی آموزش و پرورش و شهرداری‌ها در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و توسعه پایدار شهری

برای ارزیابی میزان تحقق اهداف الگوی پیشنهادی، شاخص‌های قابل استفاده در جدول ۳ پیشنهاد شده‌اند.

جدول ۳ .شاخص‌های پیشنهادی برای پایش الگوی تعامل

سطح ارزیابی	نمونه شاخص	منبع داده احتمالی
ورودی	منابع مالی و غیرمالی؛ توافق‌های دارای مسئول مشخص	بودجه و برنامه عملیاتی
فرایند	تحقق تعهدات، مشارکت مدارس و خانواده‌ها، زمان پاسخ‌گویی	صورت‌جلسات و نظرسنجی
خروجی	مسیرهای ایمن‌سازی‌شده و برنامه‌های مشترک اجراشده	گزارش فنی و بازدید
پیامد آموزشی	دسترسی به خدمات پشتیبان، رضایت از محیط	پیمایش و داده مدرسه
پیامد شهری	دسترسی محله‌ای و کیفیت فضاهای پیرامونی	داده مکانی و نظر شهروندان
عدالت و فراگیری	سهم مناطق کم‌برخوردار و دسترس‌پذیری	داده تجمیعی و تحلیل مکانی

۹- راهبردهای اجرایی و نقشه راه استقرار

برای تبدیل همکاری‌های موردی به تعامل پایدار، تشکیل سازوکار هماهنگی مشترک در سطح متناسب با ساختار اداری ضروری است. این سازوکار باید نمایندگان دارای اختیار تصمیم‌گیری از آموزش و پرورش و شهرداری را دربرگیرد و درصورت نیاز، سایر دستگاه‌های مرتبط را به صورت موضوعی دعوت کند. وظیفه آن تصویب اولویت‌ها، رفع تعارض، پیگیری تعهدات و انتشار گزارش عملکرد است؛ نه ایجاد ساختاری موازی با وظایف قانونی دستگاه‌ها (Ansell & Gash, 2008) .

در سطح محلی، کارگروه‌های موضوعی می‌توانند برای مسائل مشخص مانند ایمنی مدارس، فضاهای فرهنگی یا محیط زیست تشکیل شوند. هر کارگروه باید مأموریت محدود، زمان‌بندی، مسئول مشخص و شاخص خروجی داشته باشد. ساختار چندسطحی به این معناست که سیاست و چارچوب کلان در سطح بالاتر تعیین شود، اما انتخاب اقدام‌ها و شیوه اجرا با شناخت شرایط محله و مدرسه انجام گیرد (همان منبع).

تفاهم‌نامه باید از بیان کلی اهداف فراتر رود و پیوست عملیاتی داشته باشد. این پیوست شامل شرح مسئله، هدف، جامعه هدف، محدوده جغرافیایی، نقش هر نهاد، منابع، زمان‌بندی، الزامات حقوقی، شاخص‌ها، سازوکار حل اختلاف و شیوه گزارش‌دهی است. برای هر اقدام باید یک نهاد مسئول اصلی و نهادهای همکار مشخص شوند تا پاسخگویی مشترک به ابهام در مسئولیت تبدیل نشود (همان منبع).

پیش از امضا، بررسی حقوقی و مالی توافق ضروری است. هیچ تعهدی نباید فراتر از اختیار قانونی، اعتبار مصوب یا ظرفیت اجرایی نهادها باشد. همچنین باید درباره مالکیت تجهیزات، نگهداشت فضاها، مسئولیت حوادث و استمرار خدمت پس از پایان دوره توافق، تصمیم روشن گرفته شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

انتخاب مدارس و محله‌های هدف باید بر پایه شاخص‌های شفاف صورت گیرد. شاخص‌هایی مانند محرومیت اجتماعی و اقتصادی، فاصله و کیفیت دسترسی به خدمات، تراکم دانش‌آموزی، وضعیت ایمنی مسیر، کمبود امکانات فرهنگی و ورزشی و دسترس‌پذیری برای افراد دارای معلولیت می‌تواند در اولویت‌بندی نقش داشته باشد. وزن‌دهی به شاخص‌ها باید با مشارکت متخصصان و ذی‌نفعان و با انتشار معیارها انجام شود (احدنژاد روشتی و همکاران، ۱۳۹۵).

در مرحله اجرا، لازم است از تمرکز منابع در مناطقی که توان مطالبه‌گری بیشتری دارند جلوگیری شود. واحدهای اجرایی باید برای شناسایی فعال نیازهای مدارس کم‌برخوردار اقدام کنند و امکان ارائه درخواست و اعتراض را برای همه مدارس فراهم سازند. این راهبرد، عدالت را از یک شعار عمومی به قاعده تخصیص منابع تبدیل می‌کند (همان منبع).



کارکنان دو نهاد باید با منطق، محدودیت‌ها و زبان حرفه‌ای یکدیگر آشنا شوند. دوره‌های مشترک درباره برنامه‌ریزی مشارکتی، مدیریت پروژه، تحلیل داده‌های مکانی، ایمنی دانش‌آموزان، مشارکت اجتماعی و ارزیابی می‌تواند ظرفیت همکاری را افزایش دهد. همچنین، تجربه‌های موفق محلی باید مستندسازی و میان مناطق به اشتراک گذاشته شود تا هر منطقه ناچار نباشد همه فرایندها را از ابتدا طراحی کند (Ansell & Gash, 2008) .

رهبری تسهیل‌گر در این فرایند اهمیت دارد. مدیران باید به جای تمرکز بر نمایش دستاورد سازمانی، بر حل مسئله مشترک، شفافیت، گفت‌وگو و پیگیری تعهدات تمرکز کنند. در عین حال، سازوکارها باید به گونه‌ای طراحی شوند که با تغییر مدیران از بین نروند و استمرار آن‌ها به افراد خاص وابسته نباشد (همان منبع).

اجرای آزمایشی در چند مدرسه یا محله با ویژگی‌های متفاوت، امکان شناسایی موانع و اصلاح مدل را فراهم می‌کند. انتخاب مناطق آزمایشی باید هم ظرفیت اجرا و هم تنوع شرایط را دربرگیرد؛ برای مثال، یک منطقه برخوردار، یک منطقه کم‌برخوردار و یک محدوده با چالش ایمنی یا دسترسی. پیش از اجرا باید داده پایه ثبت شود تا امکان مقایسه در پایان دوره وجود داشته باشد (همان منبع).

گسترش برنامه تنها زمانی توصیه می‌شود که ارزیابی نشان دهد اقدام‌ها از نظر حقوقی قابل اجرا، از نظر مالی پایدار و از نظر اجتماعی پذیرفتنی بوده‌اند. اگر نتایج ضعیف باشد، باید علت‌ها تحلیل و طراحی اصلاح شود؛ نه اینکه صرفاً با افزایش تعداد مدارس یا مناطق، برنامه توسعه یابد (OECD, 2018) .

مراحل پیشنهادی برای استقرار تدریجی الگو در جدول ۴ خلاصه شده‌اند.

جدول ۴ .نقشه راه پیشنهادی استقرار همکاری

مرحله	اقدام محوری	خروجی مورد انتظار
۱ .آماده‌سازی	تحلیل قوانین، شناسایی ذی‌نفعان و داده پایه	نقشه نیازها و ظرفیت‌ها
۲ .توافق	تعیین مسئله، نقش‌ها، منابع و شاخص‌ها	تفاهم‌نامه عملیاتی
۳ .طراحی	انتخاب مدرسه/محله و برنامه اجرایی	طرح زمان‌بندی‌شده
۴ .اجرای آزمایشی	اجرای محدود و مستندسازی	خروجی‌های اولیه
۵ .ارزیابی	سنجش ورودی، فرایند، خروجی و پیامد	گزارش ارزیابی
۶ .توسعه	گسترش تدریجی بر اساس شواهد	برنامه پایدار و قابل تعدیل

۱۰- بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل مبانی نظری و پیشینه نشان می‌دهد تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها را باید فراتر از همکاری‌های مناسبتی و کمک‌های مقطعی فهم کرد. مسائل مرتبط با کیفیت تجربه آموزشی در شهر، از ایمنی مسیر مدرسه تا دسترسی به فضاهای فرهنگی و عدالت فضایی، در مرز میان چند حوزه نهادی قرار دارند. ازاین‌رو، همکاری میان نهادهای مسئول می‌تواند ظرفیت حل مسئله را افزایش دهد؛ مشروط بر آنکه حدود اختیار، مسئولیت و پاسخگویی هر طرف روشن باشد.

یافته تحلیلی نخست، چندبعدی بودن مشارکت است. دسته‌بندی رشیدی و همکاران (۱۴۰۱) درباره شیوه‌های مشارکت دستگاه‌ها در آموزش و پرورش، نشان می‌دهد همکاری می‌تواند در برنامه‌ریزی، منابع انسانی، اجرا، ارزشیابی، تأمین مالی و تبادل اطلاعات نمود یابد. مقاله حاضر این نگاه را به حوزه شهری گسترش داده و ابعاد عملیاتی مانند ایمنی تردد، محیط



مدرسه، فضاهای فرهنگی و ورزشی، محیط زیست و عدالت فضایی را نیز در نظر گرفته است. بنابراین، تعامل اثربخش نباید به یک نوع مشارکت، مانند کمک مالی یا اجرای برنامه فرهنگی، محدود شود.

یافته دوم، اهمیت طراحی نهادی و اعتماد است .با توجه به چارچوب Ansell و Gash (2008)، همکاری موفق به شرایط آغازین، توازن نسبی منابع، قواعد شفاف و رهبری تسهیل‌گر وابسته است. در نتیجه، تفاهم‌نامه بدون برنامه اجرایی و سازوکار حل اختلاف کافی نیست. همچنین، موفقیت‌های کوچک و قابل مشاهده می‌توانند اعتماد را تقویت کنند و زمینه گسترش تدریجی همکاری را فراهم آورند. این نکته با ضرورت اجرای آزمایشی و ارزیابی مستمر در الگوی پیشنهادی هم‌راستاست.

یافته سوم، پیوند عدالت فضایی با کیفیت خدمات آموزشی است. مطالعاتی مانند پژوهش احدنژاد روشتی و همکاران (۱۳۹۵) نشان می‌دهند دسترسی به خدمات آموزشی می‌تواند در سطح محله و ناحیه نابرابر باشد. از این رو، برنامه مشترک باید به جای توزیع مساوی منابع بدون توجه به نیاز، از معیارهای عدالت‌محور استفاده کند. اولویت‌دهی به مناطق کم‌برخوردار، تحلیل مکانی، دسترس‌پذیری و مشارکت گروه‌های کمتر برخوردار، از الزامات طراحی منصفانه همکاری است.

یافته چهارم، اهمیت نگاه شهر یادگیرنده و مشارکت شهروندی است. اسناد یونسکو بر نقش شهر و نهادهای مختلف در یادگیری مادام‌العمر تأکید می‌کنند .(UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015) تجربه شهرداران مدارس که پیران (Piran, 2005) گزارش کرده است نیز نمونه‌ای از امکان پیوند آموزش شهروندی با مشارکت محلی است. این شواهد از این برداشت حمایت می‌کنند که محیط شهری می‌تواند بستری برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری باشد؛ اما طراحی فعالیت‌ها باید با اهداف آموزشی و شرایط امروز سازگار شود.

بر این اساس، الگوی چهار لایه مقاله شامل عوامل زمینه‌ای، سازوکارهای توانمندساز، فرایندهای عملیاتی و پیامدهای مورد انتظار پیشنهاد شد. ارزش این الگو در پیوند دادن شرایط نهادی با اقدام‌های مشخص و شاخص‌های ارزیابی است. این چارچوب می‌تواند برای گفت‌وگوی میان مدیران آموزشی و شهری، تدوین برنامه‌های محلی و طراحی پژوهش‌های میدانی به کار رود. با این حال، روابط ترسیم شده در آن مفهومی‌اند و هنوز با داده‌های تجربی آزمون نشده‌اند.

از نظر سیاستی، نخستین پیشنهاد آن است که همکاری از یک مسئله مشخص و قابل حل آغاز شود؛ دوم، توافق‌ها به پیوست عملیاتی، ماتریس مسئولیت و منابع پایدار مجهز شوند؛ سوم، اولویت‌بندی براساس نیاز و محرومیت انجام گیرد؛ چهارم، مشارکت خانواده‌ها و دانش‌آموزان در شناسایی و ارزیابی مسئله جدی گرفته شود؛ پنجم، تبادل داده با رعایت حریم خصوصی و حداقل‌گرایی صورت گیرد؛ و ششم، ارزیابی به جای شمارش رویدادها بر کیفیت خدمات، دسترسی، ایمنی و رضایت ذی‌نفعان تمرکز کند.

محدودیت اصلی مقاله، ماهیت مروری ـ تحلیلی آن و فقدان داده‌های میدانی درباره تجربه همکاری در شهرهای مختلف است. همچنین، تفاوت ساختارهای اداری، توان مالی، ویژگی‌های جمعیتی و وضعیت کالبدی شهرها ممکن است بر امکان اجرای ابعاد مدل اثر بگذارد. بنابراین، الگوی پیشنهادی نسخه‌ای یکسان برای همه شهرها نیست و باید با تحلیل زمینه محلی تعدیل شود. افزون بر این، حدود وظایف قانونی هر نهاد باید در زمان طراحی هر برنامه با مراجعه به قوانین و مقررات معتبر بررسی شود.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با مطالعه موردی چند شهر، میزان تحقق ابعاد مدل و موانع اجرایی آن را بررسی کنند؛ با استفاده از تحلیل شبکه، الگوی ارتباط میان نهادها را بسنجند؛ با تحلیل مکانی، رابطه دسترسی به خدمات شهری و فرصت‌های آموزشی را مطالعه کنند؛ و با روش‌های ترکیبی، دیدگاه مدیران، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را درباره کیفیت همکاری ارزیابی نمایند. همچنین، سنجش پیامدهای بلندمدت برنامه‌های مشترک بر عدالت فضایی، مشارکت شهروندی و کیفیت



محیط یادگیری می‌تواند به اعتبارسنجی یا اصلاح مدل کمک کند.

در جمع‌بندی، تعامل آموزش و پرورش و شهرداری‌ها زمانی می‌تواند به هم‌افزایی واقعی منجر شود که از سطح تفاهم‌های کلی فراتر رود و بر تعریف مسئله مشترک، تقسیم کار قانونی، اعتماد، مشارکت محلی، عدالت در تخصیص منابع، حکمرانی داده و ارزیابی پاسخگو استوار باشد. چنین تعاملی نه جایگزین مسئولیت‌های تخصصی آموزش و پرورش است و نه به معنای انتقال تکالیف قانونی شهرداری‌ها؛ بلکه سازوکاری برای هم‌راستا کردن ظرفیت‌های مکمل در خدمت یادگیری بهتر، محیط شهری ایمن‌تر و توسعه پایدارتر است.

منابع

احدنژادروشتی، محسن، موسوی، میرنجف، محمدی حمیدی، سمیه، و ویسیان، محمد. (۱۳۹۵). بررسی و تحلیل عدالت اجتماعی در برخورداری از خدمات شهری (مورد مطالعه: دسترسی به خدمات آموزشی مقطع راهنمایی شهر میاندوآب). جغرافیا و توسعه فضای شهری، ۳(۱ (پیاپی ۴))، ۳۳-۵۱. SID. https://sid.ir/paper/362121/fa

بهروزی امین, زهرا , عباسی سروک, لطف اله , صمدی, معصومه و رضا زاده بهادران, حمید رضا . (۱۴۰۰). تبیین تحلیلی مشارکت در مدارس از منظر زیرنظام راهبری و مدیریت سندتحول بنیادین آموزش و پرورش. اندیشه های نوین تربیتی, ۱۷(۴), ۱۸۹-۲۱۹. doi: 10.22051/jontoe.2021.32249.3102

رشیدی, علی , رحمتی, محمدحسین , خنیفر, حسین و نادری, ناهید . (۱۴۰۱). تدوین الگوی مشارکت دستگاه‌ها و نهادها با نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (مطالعه‌ای به روش فراترکیب). مطالعات آموزشی و آموزشگاهی, ۱۱(۱), ۴۰۳-۴۲۳.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش .تهران :دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

فاضل، رقیه، مهرام، بهروز، حسینقلی زاده، رضوان و نوغانی دخت بهمنی، محسن. (۱۴۰۱). مطالعه انتقادی الگوهای مشارکت در آموزش و پرورش. سیاستگذاری عمومی، ۸(۲)، ۱۴۷–۱۵۹. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2022.87952

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. Journal of Public Administration Research and Theory, 18(4), 543–571. https://doi.org/10.1093/jopart/mum032

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Responsive school systems: Connecting facilities, sectors and programmes for student success. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264306707-en

Piran, P. (2005). School mayors of Iran: Learning social participation in an unfavorable environment. Children, Youth and Environments, 15(2), 299–318. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.15.2.0299

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). UNESCO global network of learning cities: Guiding documents. UNESCO Institute for Lifelong Learning.