

Original Article

The Nature of the Family-School Relationship: How Is This Relationship Interpreted Within the FRAMEWORK of Macro Paradigms?

Nasser Kamalpourkhoob^{1✉}, Mohammadreza Rozbahani², Khosro Nazari³

1. Department of Socail Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
2. Department of History, Farhangian University, Tehran, Iran.
3. Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.

Received: 2023/02/23

Revised: 2025/05/04

Accepted: 2025/05/15

DOI: 10.48308/jfr.2025.235796.1762

Extended Abstract

Introduction: Education, learning, and upbringing are among the most important phenomena whose success and achievement require the participation, interaction, and communication of multiple institutions such as family, school, economy, and politics. Child upbringing serves as the catalyst for forming several relationships among these institutions: the relationship between family and school, the relationship between parents and teachers, the relationship between teachers and society, the relationship between the school and society, and even the vertical relationship between the school and the higher-level decision-making structures. Given the requirements of the issue under study, this research seeks to identify and interpret the type and manner of the formation of the relationship between family and school within the perspective of macro-level models (behaviorism/critical/interactionism); not to determine how the actions of the two are understood by them, but rather with the aim of understanding what structural form the relationship between these two institutions (school/family) takes and, considering other educational actors, how this structure is interpreted. Some believe that the child is the most influential factor in the manner and quality of this relationship (Aghbaryan, 2007). Epstein, as the foremost theorist in the field of family involvement and participation in schools, believes that schools and families have shared responsibilities in the socialization and upbringing of the child (1996). Depicting the family-school relationship in theoretical foundations is defined across a continuum from the complete neutrality or receptiveness of the family to full participation and interaction. In this regard, three paradigms, known as behaviorism, which attempts to interpret phenomena based on objective and measurable criteria and has a more deterministic approach to will and decision; the critical paradigm, which attempts to change the status quo and has a more transitional and transformational approach; and the interactionist paradigm, which has a collaborative approach, became the basis for analyzing and interpreting this relationship. In the first theoretical foundation, the family is considered a silent receiver, accepting the programs and objectives issued by the school, where the family and student are passive actors and consumers, evaluated based on

their alignment with the framework defined by the school. In this view, measurable and defined criteria are determined by the school, and the family acts to fulfill them. In the second theoretical foundation, the family plays a more prominent role and, through intervention in decisions, strategies, planning, and even school policies, assumes an agentive role. In this view, the family gains the power to critique, change, and design programs and extracurricular activities within the school. Here, the family is not a passive receiver but an active, influential actor who generates ideas and programs. In the third theoretical foundation, the interactionist paradigm considers the school and family as two elements that collaboratively and through mutual agreement design, make decisions, and implement programs. In this view, it is not about one being the reference point over the other, but rather both seeing their benefit in the success of the other.

Method: Given that the aim of this study was to answer the overarching question of how each selected intellectual paradigm responds to the nature of the relationship between family and school, three assumptions were formulated accordingly. Identifying and retrieving this relationship and understanding how it is formed requires deep inference and interpretation of the theoretical premises of these foundations for a precise explanation. To achieve this, Brody's interpretive-derivative method, rooted in the foundations of philosophical analysis, was employed. Philosophical analysis includes three types: Deconstructive analysis (exploring, dismantling, breaking down, then reassembling in a comprehensive manner); Backward and regressive analysis (examining premises and implications and deducing a specific proposition); and Interpretive analysis (analyzing the validity and truth of propositions derived from the fundamental sources of a particular ideology, and extracting specific propositions) (Mohammadzadeh, 2004: pp. 67–68). Brody considers research and theorizing as a form of interpretation and philosophical inference that includes two types of derivation: implicit derivation and explicit derivation (Brody, 1962), both rooted in interpretive analysis. In education, implicit derivative method involves providing a pedagogical theory to solve educational problems, which corresponds to a deductive approach (Bagheri et al., 2015: pp. 47–50). The explicit derivative method is based on choosing a specific stance and extracting implications relevant to the issue or phenomenon accordingly (ibid). In this study, the second method was used in a back-and-forth manner. Initially, major paradigms such as behaviorism, critical theory, and social interactionism—each interpreting and describing the family-school relationship and the influencing factors—were selected. Subsequently, hypothetical relational models (diagrams 1, 2, and 3) were drawn to describe the nature of the connection between these institutions. Next, propositions and implications related to the family-school relationship and how they are positioned and influenced by this relationship were extracted and, in accordance with the main assumptions of each of the theoretical bases in question, conceptual models of the relationships between family and school as basic levels, and curriculum, leader, teacher, and learner and their evaluation as intermediate-linking levels were presented.

Results: In the behaviorist paradigm (the first theoretical basis), the family is considered an external and observational member, who is summoned by the school at specific points if deemed necessary. When Lawson's study was discussed, it was mentioned that parental involvement means going on trips (excursions, etc.) and similar activities. In this interpretation, the family is merely defined by their presence around the school, talking to

teachers, helping in the classroom, and similar tasks. Essentially, the family is expected to do whatever the school requires. This illustrates that the school's boundaries are closed off to external agents like the family. The cultural structure (learner and family) is positioned as something beyond-school and external to internal school factors, and the school operates independently. Here, the school makes decisions without considering the family's role and position and pays no attention to the cultural structure of the family or the student. In the critical paradigm (the second theoretical basis), which is based on critiquing structures and moving away from normative structural considerations, power and skills are defined—and even imposed—based on identity, position, and local, personal, and social values. In this approach, the school's work is supervised and planned by the family's recommendations. In other words, it is the opposite of the behaviorist paradigm. Based on the interactive structure between family and school in this view, "education" is a direct recipient of decisions and extra-educational factors, in such a way that the main relationship-forming elements—family, school, administrator, teacher, and learner—are split into those oriented outward (toward society) and those oriented inward (toward the school and internal educational space). Therefore, the relationship between school and family in this model is reconstructed as a "family-centered collaboration." In this principle, the family acts as the producer of decisions, plans, and goals, while also playing the role of monitoring their implementation by the school. In the interactionist paradigm, the family and its cultural structure, with a harmonizing view, lean toward integration within the school; the school likewise engages with the family and external agents in the same spirit. The family, the learner's social life, and cultural environment become part of the structural identity of the school, actively and continuously interacting with the school, teacher, and administrator. Under these conditions, the family plays an active role in designing the curriculum, models, and assessment methods, as well as responding to and following up on educational outcomes. The interactionist paradigm moves beyond single-centeredness and unilateralism, emphasizing shared intent and providing a mechanism through which families and educators establish connections.

Conclusion: According to the findings of this study, in one scenario, the school is seen as the sole competent authority for producing programs, making decisions, and expressing opinions. Others, such as the family and guardians, are required to follow the predefined and concretely established guidelines, the levels, forms, and boundaries of which are clearly specified, and act accordingly. The main theoretical foundation analyzed in the findings section to describe and interpret this scenario was the behaviorist paradigm, which focuses on observable and measurable outcomes. This paradigm considers the aspect of the family-school relationship where families are permitted to engage with the school only in specifically defined situations. In turn, families hold objective, measurable, and quantifiable expectations of the school. With growing social awareness and varying interpretations of education and learning—which, in a sense, have revealed the hidden functions of schooling—families began to doubt whether they should entrust their children's futures to another institution and act according to that institution's values and desires. As a result, they aimed to take an active role in decision-making. As stated in the findings section, the critical paradigm was adopted as the basis for interpreting the actions and thinking of this group. The critical paradigm highlights undesirable and ineffective norms in the existing family-school relationship.

The socio-cultural interactionist paradigm presented a new perspective on the nature of the relationship between family and school. In this paradigm, both institutions—family and school—recognize each other as influential elements and work together in planning, stabilizing, and enhancing learning. Another aspect of this relationship from the interactionist perspective is a consensual division of labor between them. The school, by providing educational services to the family, creates opportunities to develop and expand learning skills. On the other hand, the family, by assuming part of the responsibility for the child's education, supports and reinforces the school's efforts.

Keywords: Critical paradigm, social interactionism paradigm, behaviorism paradigm, family-school.

How to cite: kamalpourkhoub, N. , Rozbahani, M. R. and nazari, K. (2025). The Nature of the Family-School Relationship: How is this relationship interpreted within the framework of macro paradigms?. Journal of Family Research, 21(2), 148-166. doi: 10.48308/jfr.2025.235796.1762



Copyright: © 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the creative commons attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

مقاله پژوهشی

ماهیت رابطه خانواده و مدرسه: این رابطه در چشم‌انداز پارادایم‌های کلان چگونه تفسیر می‌شود؟ناصر کامپور خوب[✉]، محمدرضا روزبهانی^۲، خسرو نظری^۳

۱. گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۲. گروه تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۳. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۳ دریافت نسخه اصلاح‌شده: ۱۴۰۴/۰۲/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۲۵

DOI: 10.48308/jfr.2025.235796.1762

چکیده:

هدف این مطالعه واکاوی نظری ماهیت رابطه‌ی خانواده و مدرسه بود. برای دستیابی به این هدف، سه پیش‌فرض اولیه شامل: محور بودن مدرسه برای شکل‌گیری رابطه میان خانواده و مدرسه؛ محور بودن خانواده برای شکل‌گیری رابطه، و مشارکتی و همپا بودن این دو خرده‌نظام طرح شد. برای تحلیل این پیش‌فرض‌ها، سه پارادایم رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی اجتماعی که به‌نوعی توانستند به هر کدام از پیش‌فرض‌ها پاسخ دهند، مبنای تحلیل قرار گرفت. یافته‌های مطالعه نشان داد، در پارادایم رفتارگرایی، مدرسه، محور تصمیم‌گیری است و خانواده به عنوان یک عنصر بیرونی است که به صورت مقطعی و در مواردی که مدرسه تشخیص دهد، ورود می‌کند. در پارادایم انتقادی، خانواده با نقد ابعاد و کنشگران مدرسه، تبدیل به عنصر تصمیم‌گیر و ساخت‌دهنده زیست‌بوم مدرسه، اعم از انتخاب معلم، شکل مدرسه، تعیین محتوا و هدایت مدرسه با هماهنگی ارکان محلی ظهور می‌یابد. در پارادایم تعامل‌گرایی اجتماعی، نه مدرسه تصمیم‌گیرنده صرف است، نه خانواده تعیین‌کننده راهبردها می‌باشد؛ بلکه هر دو با مشارکت هم بر مبنای مشترکات به ایفای نقش می‌پردازند. به عبارتی در این پارادایم، اصل کار، با مشارکت خانواده، میناست.

کلیدواژه‌ها: پارادایم انتقادی، پارادایم تعامل‌گرایی اجتماعی، پارادایم رفتارگرایی، خانواده، مدرسه.

استناد به این مقاله: کامپور خوب، ن.، روزبهانی، م. و نظری، خ. (۱۴۰۴). ماهیت رابطه‌ی خانواده و مدرسه: این رابطه در چشم‌انداز پارادایم‌های کلان چگونه تفسیر می‌شود؟ خانواده پژوهی، ۲۱(۲)، ۱۴۸-۱۶۶. doi: 10.48308/jfr.2025.235796.1762

✉ نویسنده مسئول: kamalpour76@gmail.com.

مقدمه

کمترین پدیده‌ای در جهان مدرن هست که به صورت مجزا، مستقل و خودکفا به شکل کارا و موثر دوام بیاورد. این پدیده‌ها گاهی در جایگاه کنشگران نهادی-سازمانی و گاهی هم در یک میدان هم‌کنشی دست به عمل می‌زنند. مادامی‌که به صورت مجزا دیده شوند، مسئله‌ی کارایی و بازدهی، اثرگذاری و... مطرح است. زمانی در سطح میانی و در یک فراگرد بین نهادی، تشکیل شبکه‌ای از نهادهای مرتبط به هم، جهت رفع نیاز کلان‌تری را می‌دهند. علاوه بر مسائل گفته شده، مسائل دیگری چون حدود و چگونگی نقش، کمیت و کیفیت مشارکت و تعامل این نهادها، و مهمتر؛ نوع استراتژی‌ها و لوازماتی برای توسعه و تکامل هدف مشترک طرفین رابطه نیز مطرح است. اینکه هدف، چه سطح و ساحت و ابعادی داشته باشد، در درگیر کردن تعداد نهادها، نقش تعیین کننده‌ای دارد. آموزش، یادگیری و تربیت از مهمترین پدیده‌هایی هستند که موفقیت و به نتیجه رسیدن آنها نیازمند مشارکت، تعامل و ارتباط نهادهای متعددی چون خانواده، مدرسه، اقتصاد و سیاست است. تربیت کودک، عامل شکل‌گیری چند رابطه میان این نهادهاست: ارتباط خانواده و مدرسه، ارتباط والدین با معلمان، ارتباط معلم با جامعه، ارتباط مدرسه با جامعه. این پژوهش با توجه به مقتضیات مسئله مورد مطالعه، در پی شناسایی و تفسیر نوع و نحوه‌ی شکل‌گیری رابطه‌ی خانواده و مدرسه در چشم‌انداز مدل‌های سطح کلان (رفتار گرای/انتقادی/تعامل‌گرایی اجتماعی) بوده است؛ نه از آن روی که کنش‌های این دو، چگونه توسط آنها فهم می‌شود؛ بلکه با هدف اینکه رابطه این دو نهاد (مدرسه/خانواده) با همدیگر چه ساختاری می‌گیرد و با در نظر گرفتن سایر کنشگران آموزش، مانند برنامه‌درسی، معلم، دانش‌آموز و امور مربوط به آن، این ساختار چگونه تفسیر می‌شود. عده‌ای معتقدند کودک اصلی‌ترین عامل اثرگذار بر چگونگی و کیفیت این رابطه است (آگریان^۱، ۲۰۰۷). ایستین^۲ به‌عنوان اصلی‌ترین نظریه‌پرداز حوزه دخالت و مشارکت خانواده در مدرسه، معتقد است مدارس و خانواده‌ها مسئولیت‌های مشترکی برای اجتماعی شدن و تربیت کودک دارند (۱۹۹۶). به تصویر کشیدن رابطه خانواده و مدرسه در مبانی نظری در یک پیوستاری از خنثی یا پذیرندگی کامل خانواده تا مشارکت و تعامل کامل تعریف می‌شود. در این خصوص سه پارادایم کلان رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی، دیدگاه متفاوتی به رابطه خانواده و مدرسه دارند. این پیوستار را می‌توان در مدل‌های مفهومی که ادامه می‌آید ساده‌سازی کرد.



نمودار ۱: رابطه مدرسه با دانش‌آموز و خانواده در پارادایم رفتارگرایی

در پارادایم رفتارگرایی خانواده به عنوان گیرنده‌ای منفعل، دریافت‌کننده برنامه‌ها و اهداف ترسیم شده از سوی مدرسه است که در آن هم خانواده هم دانش‌آموز کنشگری تابع هستند، و به میزان سازگاری با برنامه درسی ترسیم شده توسط مدرسه، ارزیابی می‌شود (گراف و شرمن^۳، ۲۰۲۰). در این مدل رابطه خانواده و مدرسه، را می‌توان با ذیل مفهوم "کار برای خانواده" مفهوم‌سازی کرد و مدرسه در نقش تولیدکننده و صادرکننده همه امور قرار دارد.

در پارادایم انتقادی، نقش خانواده و مدرسه سطوحی از تداخل، مشارکت، تعامل و نقش‌آفرینی نمایان می‌شود (همان). در این دیدگاه، خانواده قدرت نقد، تغییر و ترسیم برنامه‌ها و فوق برنامه‌ها را در مدرسه پیدا می‌کند. در اینجا خانواده نه یک پذیرنده منفعل، بلکه کنشگری فعال، تاثیرگذار و مولد فکر و برنامه نمود می‌یابد. در این پارادایم، رابطه‌ی خانواده و مدرسه را می‌توان با مفهوم "کار در کنار خانواده" مفهوم‌سازی کرد (همان).



نمودار ۲: رابطه مدرسه با دانش‌آموز و خانواده در پارادایم انتقادی

در میانه این دو پارادایم، پارادایم تعامل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی وجود دارد. در این مدل مدرسه و خانواده با مشارکت هم و به شکلی تعاملی-توافقی برنامه‌ها و برنامه‌ها را طراحی، تصمیم‌گیری و اجرا می‌کند (مک‌دونالد و اری، ۲۰۰۰). به همان اندازه‌ی مدرسه، خانواده در امور مختلف آموزشی نقش ایفا می‌کند به عبارتی مدارس، خانواده‌ها را نه به عنوان یک عنصر بیرونی، کمکی و کمک‌کننده مقطعی، بلکه به عنوان نیروی مشارکت‌کننده و فعال که با همدیگر راجع به مسائل مختلف طرح‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌کنند، دیده می‌شود. در این پارادایم مفهوم رابطه خانواده و مدرسه را می‌توان با مفهوم "کار با مشارکت خانواده" مفهوم‌سازی کرد.



نمودار ۳: رابطه مدرسه با دانش‌آموز و خانواده در پارادایم تعامل‌گرایی

در یک نگاه تقابلی-ارتباطی، نقش‌های رابطه خانواده و مدرسه را نسبت به هم می‌توان در مدل مفهومی زیر ساده‌سازی کرد (نمودار شماره ۴).



نمودار ۴: مدل مفهومی رابطه احتمالی خانواده و مدرسه

فارغ از اینکه کدامیک از این پارادایم‌ها در کدام مؤسسه آموزشی، در چه شرایطی و برای چه گروهی، در عمل بکار گرفته شود، شکل، نوع و کیفیت رابطه میان خانواده و مدرسه می‌تواند در پذیرفته شدن هر کدام از آنها تعیین‌کننده باشد. خانواده‌ای که خود را متعهد به همکاری و تعامل با مدرسه ببیند، خود را در کمبودها و ضعف‌ها سهیم می‌داند و خود را در هر سطحی از مدرسه درگیر می‌کند. چنین خانواده‌ای با نقش‌های حمایتی خود اعم از رصد برنامه‌ها، رفع نیازمندی‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مدرسه، مشارکت داوطلبانه در فرایند و تثبیت یادگیری کودکان و تصمیم‌گیری در بهبود الگوهای مدرسه به یک خانواده حمایتگر آموزش تبدیل

می‌شود. از سوی دیگر مدرسه با فراهم کردن زمینه‌ی فعالیت مشارکت خانواده در فعالیت‌های مختلف، نه به شکل پیشنهادی و از موضع دانایی، بلکه به‌عنوان نیرویی که نیازمند دریافت حمایت‌گری و تعامل و همکاری، خانواده را به عنوان یک رکن از امر تربیت و آموزش ببیند. چنین حالتی می‌تواند پیوسته خانواده را به کنشگری خودارزیاب تبدیل کند که در جهت کارآمدی خود، نقاط قوت ارتباط با مدرسه را تقویت، و نقاط ضعف این ارتباط را برطرف کند؛ و بتواند با رفع موانع مشارکت در امور مدرسه مانند رفع کمبود زمان، شناخت آموزشی، تربیتی و مهارتی و... درگیر بطن و ساختار مدرسه شود و خود را جزئی از موجودیت مدرسه فرض کند. سنجش میزان حمایت‌گری، کارآمدی، همکاری و درگیر بودن خانواده در امور مربوط به مدرسه، همچنین میزان مشارکت‌پذیری مدرسه، می‌تواند در سنجش‌پذیر کردن رابطه خانواده و مدرسه و طراحی مدلی از این رابطه مؤثر باشد. می‌توان گفت گسست کنونی میان مدرسه و خانواده در مؤلفه‌های مذکور باشد.

در میدان واقعی، پژوهش‌های متعددی پیرامون بررسی چگونگی و کیفیت رابطه خانواده و مدرسه را مورد بررسی قرار دادند. رضایی‌شریف و حاجلو (۱۳۹۳) در پژوهشی عنوان کردند، ارتباط خانواده با مدرسه از سه عامل "نزدیکی به خانواده"، "گوش دادن" و "حضور والدین" تشکیل می‌شود. هانتسینگر و خوزه (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «مشارکت والدین در تحصیل کودکان: معانی مختلف در فرهنگ‌های مختلف» عنوان کردند که مدرسه به سه شکل "برقراری ارتباط"، "داوطلب شدن در مدرسه" و "یادگیری در خانه"، در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری با مدرسه مشارکت می‌کنند. هرچند عنوان می‌کنند این مشارکت با توجه به فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است. در حالی که والدین اروپایی-آمریکایی بیشتر در مدارس از راهبرد داوطلب شدن در مدرسه جهت مشارکت استفاده می‌کنند؛ در حالی که والدین چینی-آمریکایی بیشتر بر "آموزش منظم فرزندان خود در خانه" تمرکز دارند. آگریان (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان رابطه خانواده و مدرسه از نگاه نوجوانان، به این نتیجه رسید که دو دسته از کودکان تمایل به مشارکت خانواده و مدرسه ندارند: گروهی که معتقدند والدین نسبت به آنها سخت‌گیر هستند؛ گروهی که معتقدند والدین بی‌تفاوت هستند و بود و نبودشان فرقی ندارد. لاسون (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه مدرسه و خانواده در زمینه برداشت والدین و معلمان از مشارکت والدین» به روش کیفی، از والدین و معلمان که با مقطع آموزش ابتدایی درگیر بودند، تفحص و عنوان کردند که هم والدین، هم معلمان ادعا دارند، مشارکت و همکاری متقابل برای یادگیری سودمند و زمینه رشد و موفقیت کودک در مدرسه را فراهم می‌آورد، این همکاری شکل نگرفته است. برای فهم بهتر پیوند سه پارادایم مدنظر با مطالعات تجربی پیرامون رابطه خانواده-مدرسه تعداد بیشتری از پیشینه تجربی در جدول تقاطعی زیر ارائه شده است.

جدول ۱: گزاره‌ها و مقولات مرتبط با حوزه‌ها و پارادایم‌های تعامل خانواده و مدرسه

نویسنده و عنوان	محور	حوزه	پارادایم
شهسواری گوغری و همکاران (۱۳۹۸). ارائه مدلی جهت آموزش خانواده در مدارس (مورد: استان کرمان)	در جهت افزایش دانش، اطلاعات ضرورت آموزش خانواده ناپذیر است. به نظر - و آگاهی والدین امری اجتناب میرسد والدین دانش‌آموزان، با آموزش خانواده به خطاهای تربیتی موجود در زندگی خود پی برده و از آن به بعد، در صورت دانش‌افزایی و تأثیر آن بر نظام باورها، به صورتی آگاهانه، به تربیت گل‌های باغ زندگی خود اقدام می‌کنند	مدرسه سالاری	رفتارگرایی

نویسنده و عنوان	محور	حوزه	پاراادام
بجلی و برنشتاین، (۱۹۹۸) در ایجاد رهبری والدین در اصلاح برنامه درسی از طریق همکاری مدرسه و دانشگاه	خانواده‌ها رهبران اصلی و هدایت‌امر آموزشی و اجتماعی هستند و باید پتانسیل‌های آنها در همه امور نمایان باشد.	خانواده‌سالاری آموزشی	انتقادی
یوسرا ^۱ و همکاران، (۲۰۲۰) مروری بر نظریه یادگیری رفتارگرا و تأثیر آن بر فرآیند یادگیری در مدارس	رفتار در صورت دریافت مجازات متوقف می‌شود. عبارت «واکنش محرک» در تئوری یادگیری رفتارگرا برای توصیف اینکه چگونه یک محرک یا محرکی به شکل پاداش، تقویت و تنبیه، واکنش ایجاد می‌کند، استفاده می‌شود. این رفتار ممکن است در پاسخ ادامه یابد یا متوقف شود. این فرضیه رفتارگرایانه توسط روانشناسانی مورد مطالعه قرار می‌گیرد که تغییر رفتار را به عنوان شاهدهی بر یادگیری می‌دانند. علیرغم حمایت و انتقادات فراوان، نظریه رفتارگرایی همچنان بر راهبردهای تدریس مورد استفاده در فرآیند آموزش و یادگیری تأثیر دارد.	مدرسه سالاری	رفتارگرایی
شورمن و همکاران، (۲۰۱۹) تسهیل سواد انتقادی در میان مهاجران پیش‌سواد ما یا از طریق سواد خانوادگی: پیامدهایی برای مشارکت دانشگاه-جامعه-مدرسه	نقش والدین در بازنویسی قوانین به عنوان مدافع فرزندانشان در تصمیم‌گیری مدرسه مشهود است. این مطالعه وظیفه‌شناسی را که از طریق رویکرد انتقادی به آموزش سوادآموزی در میان شرکت‌کنندگان و محققان پدید آمده است، برجسته می‌کند. با مشاهده تصمیم‌گیری مدرسه از دیدگاه والدین مهاجر، از مرزبان خواسته می‌شود که به طور انتقادی بررسی کنند که چگونه سیاست‌ها و عملکردهای آنها، از جمله مشارکت، پتانسیل ظالمانه و رهایی‌بخش آموزش در میان جوامع به حاشیه رانده شده را تداوم می‌بخشد یا قطع می‌کند.	خانواده سالاری آموزشی	انتقادی
کارول و کالینز ^۲ ، (۲۰۱۲) شرکا در یادگیری: تعامل مدارس با والدین، خانواده‌ها و جوامع در نیویورک	شش عامل کلیدی برای تقویت این تعامل حیاتی هستند: رهبری، روابط، فرهنگ مدرسه، مشارکت‌ها، شبکه‌های اجتماعی و ارتباطات.	خانواده آموزشی- آموزش خانوادگی	تعامل‌گرایی اجتماعی
-پیرچیو و همکاران، (۲۰۱۳) نقش رابطه بین والدین و مرزبان در رفتار و بهزیستی کودک	-مشارکت بین والدین و معلمان بر پیشرفت کودکان تأثیر دارد. از منظر زیست محیطی در مورد رشد انسان، خانه امن باید رشد کودک را تسهیل کند تا فضای آموزشی قابل فهمی را ارائه دهد.	خانواده آموزشی- آموزش خانوادگی	تعامل‌گرایی اجتماعی
گرب ^۳ و همکاران، (۲۰۲۰) تجربیات والدین با آموزش از راه دور در طول تعطیلی مدارس همه‌گیری کرونا	- والدین به معلمان یاددهنده دانش‌آموزان تبدیل می‌شوند که نقش مهمی مانند ایجاد برنامه‌های دانش‌آموزان، توسعه را ایفا می‌کنند. در صورت لزوم روابط و ارتباطات دانش‌آموزان تعیین می‌کنند	خانواده سالاری آموزشی	انتقادی
جویس ^۴ و همکاران، (۲۰۱۸) مشارکت مدرسه، خانواده و جامعه - مراقبت از کودکان مشترکمان	- برای تعیین مشارکت، معلمان و مدیران مدارس بیشتر «مدرسه-خانواده» ایجاد می‌کنند، از طرف دیگر، والدین نیز «خانواده-مدرسه‌ای» مانند ایجاد می‌کنند، سپس هر کودک در خانه دانش‌آموز است. خانواده‌ها دقیقاً جایگاه مدرسه، فعالیت‌های مدرسه و تأثیر آن را در مهارت و احساس موفقیت دانش‌آموز می‌دانند. مدرسه و والدین با همکاری یکدیگر، فعالیت‌هایی را ایجاد می‌کنند که رشد	خانواده آموزشی- آموزش خانوادگی	تعامل‌گرایی اجتماعی

نویسنده و عنوان	محور	حوزه	پارادایم
	دانش آموزان را تقویت می‌کند. خانواده‌ها و دانش آموزان با فکر جامعه به محله‌های خود و سایر خانواده‌ها کمک می‌کنند. اینگونه است که مکتب جامعه دوباره شکل خواهد گرفت.		
شریدان ^{۱۰} و همکاران، (۲۰۱۹) فراتحلیل مداخلات خانواده-مدرسه و عملکرد عاطفی اجتماعی کودکان: تعدیل کنندگان و مؤلفه‌های اثربخشی	یافته‌ها به ارتباط، مشارکت مبتنی بر خانه، حمایت رفتاری، همکاری والدین و معلم و رابطه کلی خانواده والدین به‌عنوان ارتباط مثبتی با شایستگی رفتاری اجتماعی دانش آموزان و پیامدهای سلامت روان اشاره می‌کنند	خانواده آموزشی - آموزش خانوادگی	تعامل‌گرایی اجتماعی
انکوتا ^{۱۱} ، (۲۰۲۲)	حداقل سه چیز وجود دارد که باید از طرف والدین ایجاد شود، ارتباط، تعامل و مشارکت. والدین باید آماده باشند تا اطلاعاتی را از مدرسه به دست آورند و آن را در اختیار داشته باشند، چه به‌عنوان والدین مشغول کار خود باشند یا نه. اطلاعات دریافتی می‌تواند به اشکال مختلف در مورد موضوع درس کودکان، فعالیت‌هایی که باید انجام شود، پس از گرفتن اطلاعات، والدین باید با ارائه نیازهای کودکان مطابق با اطلاعات دریافتی، اما پاسخگویی به معلم یا مدرسه به‌عنوان منبع اطلاعات، به اطلاعات پاسخ دهند.	خانواده آموزشی - آموزش خانوادگی	تعامل‌گرایی اجتماعی

بر مبنای جدول ۱ مشخص شد که بخش زیادی از مطالعات تجربی رویکرد تعامل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی را برای تشریح رابطه خانواده-مدرسه ترجیح داده‌اند. طبق مطالعه لی و همکاران یکی از دلایل ترجیح اندیشمندان برای برقراری رابطه میان خانواده و مدرسه بر اساس این پارادایم، قابلیت ایجاد نزدیک شدن شدن نسل‌ها و درک متقابل آنها باهم و ایجاد وحدت بین نسلی (لی^{۱۲}، ۲۰۱۸) باشد که در نتیجه بکارگیری این پارادایم حاصل می‌شود. در حالی که در مدارس، جامعه و خانواده‌ها کمتر کسی وجود دارد که از عدم نیاز به شکی‌گیری رابطه و مشارکت مدرسه و خانواده نظر دهد، در گفتار و نظر، به ضرورت تعامل و همکاری این دو نهاد مهم تأکید دارند (پیرچیو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۳). اما در جوامعی مانند جامعه ما به صورت فراگیر و پذیرفته شده هنوز این مشارکت شکل نگرفته است. گراف و شرمین (۲۰۲۰) در مطالعه خود با عنوان «مدل روابط مدرسه-خانواده» عنوان کردند رابطه خانواده و مدرسه با محور قرار دادن خانواده، سه شکل "گیرندگان منفعل"، "مشارکت‌کنندگان دانش" و "تولیدکنندگان و سازندگان دانش" برای شکل‌گیری این رابطه مطرح کردند. با نگاهی کارکردگرایانه، خرده نظام‌های جامعه، به‌صورت مجزا کارکردهایی را می‌پذیرند که هم برای بقا خود، هم برای موفقیت نظام کلان ضروری است. به همین تناسب، آنها برای حفظ و بهبود عملکردشان و بقاء مطلوب جامعه ناگزیر از ارتباط، تعامل و مشارکت بین‌نهادی هستند. خانواده و مدرسه به دلیل وجود یک سوژه مشترک به نام کودک، ناگزیر از شکل‌دهی انواع ارتباط و مشارکت هستند. از یک سو پی بردن به سطوح، کیفیت و نوع رابطه که این دو نهاد تأثیر مستقیم بر شکل‌دهی مؤلفه‌های تربیتی کودک دارد، دارای اهمیت است؛ از سوی دیگر، اینکه چه مؤلفه‌ها و معیارهایی باید شکل بگیرد تا این ارتباط مؤثر و کار باشد، حائز اهمیت است. اما با اینکه رابطه خانواده و مدرسه را می‌توان از دیدگاه پارادایم‌ها، مکاتب و نظریه‌های مختلفی قابل توصیف، تفسیر و تبیین شود یا به دنبال فهم کنش‌های کنشگران مرتبط با رابطه مدرسه و خانواده بود، اما این مطالعه، به دنبال بررسی این رابطه

خانواده و مدرسه و جایگاه عناصر آموزشی (برنامه درسی، راهبر، معلم، دانش‌آموز، ارزشیابی) در نسبت با این رابطه از نگاه بنیان‌های نظری کلان می‌باشد که در سه شکل عمده ترسیم می‌شود: یا مدرسه تصمیم‌گیرنده صرف است؛ یا خانواده تصمیم‌گیرنده صرف است؛ یا خانواده و مدرسه با هم تصمیم‌گیر و تصمیم‌ساز هستند. برای تحدید نظری این سه مقوله و بر مبنای بنیان‌های نظری-تجربی بالا، سه پیش‌فرض طرح شد:

- مدرسه تصمیم‌گیرنده و تولیدکننده است (خانواده نقش پذیرنده و دیدبانی از راه دور دارد، مدرسه تصمیم‌گیرنده تام است) [مدرسه‌سالاری]؛

- خانواده تصمیم‌گیرنده و تعیین‌کننده چارچوب است (خانواده نقش تعیین‌کنندگی و تصمیم‌سازی را دارد، مدرسه پذیرنده است) [خانواده‌سالاری آموزشی]؛

- خانواده و مدرسه با هم مشارکت فعال دارند (خانواده و مدرسه با مشارکت هم برنامه‌های توسعه‌ای و آموزشی را تدوین، ترسیم و هدایت می‌کنند) [خانواده آموزشی - مدرسه خانوادگی].

روش

مطالعات تفهیمی تفسیری، با روش‌های توصیفی-تحلیلی در پی فهم درونی پدیده‌ها و متون می‌باشند. از ابزارهای دستیابی به فهم عمیق پدیده‌ها و متون، تفسیر مدل‌ها و بنیان‌های نظری هستند که راجع به آن پدیده‌ها طرح و ارائه می‌شوند؛ که در مواردی خود آنها نیز مورد تفهم و استنتاج قرار می‌گیرند. در این مطالعه رابطه خانواده و مدرسه و چگونگی برهم کنش آنها به عنوان پدیده‌ای دور، اما نزدیک به هم، توسط سه مورد از پارادایم (رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی اجتماعی) که فارغ از فهم کنش‌های خانواده، مدرسه و عوامل درونی آن، توصیفی واضح و تاحدود زیادی متضاد از «برای هم» یا «کنار هم بودن» خانواده و مدرسه ارائه می‌دهند، تفسیر و تبیین گردید. در واقع، هدف، پاسخ به این پرسش کلی بود که هر کدام از این پارادایم‌های فکری چه پاسخی به ماهیت رابطه خانواده و مدرسه می‌دهند. متناسب با این پرسش سه پیش‌فرض طرح شد. تشخیص و بازیابی این رابطه و چگونگی شکل‌گیری آن نیازمند استنتاج و تفسیر عمیق مفروضات نظری این بنیان‌ها جهت تفسیر دقیق این رابطه است. برای این منظور از روش تفسیری اشتقاقی^{۱۴} برودی^{۱۵} که ریشه در مبانی تحلیل فلسفی دارد، استفاده شد. تحلیل فلسفی دارای سه نوع می‌باشد: تحلیل واسازی^{۱۶} (کاویدن، واهستن و تجزیه کردن، سپس ترکیب به نحوی که به کل مشتمل باشد)؛ تحلیل پس‌رونده و بازگشتی^{۱۷} (بررسی مقدمه‌ها و دلالت‌ها و استنتاج و استنباط گزاره‌ای معین را شامل می‌شود)؛ تحلیل تفسیری^{۱۸} (تحلیل واقع و راستی گزاره‌هایی مبتنی بر آبشخورهای بنیادین اندیشه‌ای خاص و استخراج گزاره معین) (محمدزاده، ۱۳۸۳: ۶۷-۶۸). برودی مطالعه و نظریه‌پردازی را نوعی تفسیر و استنتاج و تفسیر فلسفی می‌داند که دارای دو شکل اشتقاقی ضمنی و اشتقاق آشکار است (برودی، ۱۹۶۲) که می‌توان گفت هر دو ریشه در تحلیل تفسیری دارند. روش اشتقاقی ضمنی در آموزش و پرورش، روشی است که فرد برای حل مسائل آموزش و پرورش، نظریه‌ای تربیتی فراهم می‌آورد که همان روش استنتاجی است (باقری و همکاران، ۱۳۹۴: ۴۷-۵۰). روش اشتقاقی صریح، روشی است که براساس آن موضع خاصی را مبنای قرار داده و براساس آن دلالت‌های متناظر با مسئله و پدیده مورد نظر استخراج می‌شود (همان). در این مطالعه از روش دوم به صورت رفت و برگشتی استفاده شد. نخست موضع‌های کلان خاصی از اندیشه‌ها مانند رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی اجتماعی که نسبت رابطه خانواده و مدرسه و عوامل منتج و متأثر از این رابطه را توصیف و تفسیر می‌کنند، انتخاب گردید. سپس روابطی به صورت پیش

فرض (نمودارهای ۱، ۲ و ۳) از رابطه‌ی این نهادها برای شرح چگونگی پیوند طرفین ترسیم شد. در ادامه، گزاره‌ها و دلالت‌های مرتبط با رابطه خانواده و مدرسه و نحوه قرارگیری و تأثیرپذیری آنها از این رابطه استخراج و متناسب با مفروضات اصلی هر کدام از مباحث نظری مورد نظر، مدل‌های مفهومی از، روابط میان خانواده و مدرسه به عنوان سطوح پایه، و برنامه درسی، راهبر، معلم و فراگیر و ارزشیابی آنها به عنوان سطوح پیوندی-میانی، ارائه گردید.

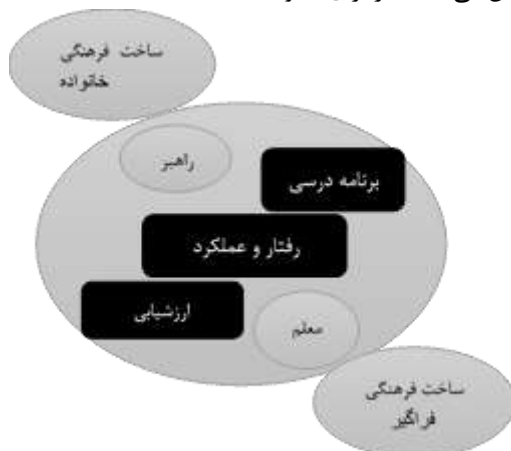
یافته‌ها

بر مبنای آنچه در مقدمه آورده شد، سه پارادایم کلان رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی فرهنگی-اجتماعی، برای توصیف و تفسیر رابطه خانواده و مدرسه انتخاب گردید. آن گونه که در ادامه آمد، یافته‌های هر کدام نشان داد که خانواده و مدرسه این قابلیت را دارند هم به شکل‌های مختلفی نسبت به هم قرار بگیرند؛ هم عناصر درون مدرسه‌ای (برنامه درسی، راهبر، معلم و فراگیر و ارزشیابی) را در موقعیت‌های متفاوتی قرار داده و نقش‌های متفاوت و گاه متعارضی برای آنها تعریف کنند. در ادامه به تفسیر گزاره‌های هر کدام پرداخته شد. بعد از آن، رویکردهای غالب مصداق‌های تجربی جهت فهم بهتر و تفسیر داده‌های تجربی رابطه خانواده و مدرسه، تحلیل شد.

رفتارگرایی: رفتارگرایی در حوزه یادگیری بر سه اصل اولیه استوار است: یادگیری بر حسب تغییرات قابل مشاهده در رفتار درک می‌شود (عین‌گرایی)؛ رفتار بر اساس آنچه کودک از محیط یادگیری می‌گیرد (محیط‌گرایی)، و پیامدهایی که می‌تواند رفتار می‌تواند آینده را شکل دهد (تقویت) (گراف و شرم، ۲۰۲۰). سوتو-میننگ و سویک (۱۹، ۲۰۰۶) رفتارگرایی را زیربنای پارادایم سنتی مشارکت خانواده در مدرسه است. با اینکه به صورت سنتی، رفتارگرایی به تشریح رابطه معلم با دانش‌آموز در مدرسه و کلاس درس مربوط می‌شد؛ اما دیدگاه‌های منشعب از آن بر نحوه قرارگیری مدرسه در رابطه با والدین/خانواده‌ها تأکید دارند. اما اغلب این موقعیت‌یابی انحصاری است و مدیران مدرسه را متمرکز می‌کند و خانواده‌ها و دانش‌آموزان را به حداقل می‌رساند یا حذف می‌کند (همان). لاسون (۲۰۰۳) در تشریح رابطه خانواده با مدرسه نوعی نگرش بدبینانه و تنش‌زایی از سمت خانواده می‌بیند. از نظر او روایت‌های والدین و معلمان هر دو منعکس کننده تنش دائمی بین ساختار و عامل هستند. این تنش در مبارزات والدین و معلمان برای اثبات جهان بینی و تجربیات خود به عنوان مشروع در جامعه و زمینه‌های نهادی آشکار می‌شود که باعث می‌شود آنها احساس حاشیه نشینی، بی‌ارزشی، بیگانگی و انزوا کننده داشته باشند.

لاسون دلایل تنش والدین را در مشارکت با مدرسه عبارتند می‌داند از: مسیرهای مسدود شده (محدودیت‌های ساختاری)، زمان متغیر، ارتباط معلم و والدین ناهم‌تراز، اعتماد بدبینانه‌ی والدین به مدرسه کودکان، و انتظارات والدین برای تبدیل شدن مدرسه به یک نهاد خدمت‌گزار جامعه (همان). بر مبنای کدهای استخراج شده از رفتارگرایی سنتی و پس از آن، که در بالا آورده شد، می‌توان گفت که مدرسه خود را به عنوان تنها مرجع صلاحیت‌دار فرض می‌کند که می‌تواند در سطوح مختلف طراحی برنامه‌درسی، چگونگی مدیریت کردن عناصر و نحوه ارزشیابی آنها به صورت عینی و مشاهده شده چارچوب و معیارها را تعیین کند. و در این فرایند، خانواده به عنوان یک عضو بیرونی و ناظر، که در صورت تشخیص مدرسه و در مقاطع خاصی فراخوانده می‌شود. وقتی در مطالعه لاسون مطرح شد که، مشارکت والدین به معنای رفتن به سفرها (اردو و...) و مواردی از این دست است. به عبارتی در این تفسیر، فقط بودن در اطراف و صحبت کردن با معلمان و کمک کردن در کلاس و چیزهای مشابه برای خانواده تعریف می‌شود. یعنی اساساً خانواده هر کاری را که مدرسه می‌خواهد، باید انجام دهد. این بیانگر آن است که حریم مدرسه به روی عوامل بیرون از مدرسه

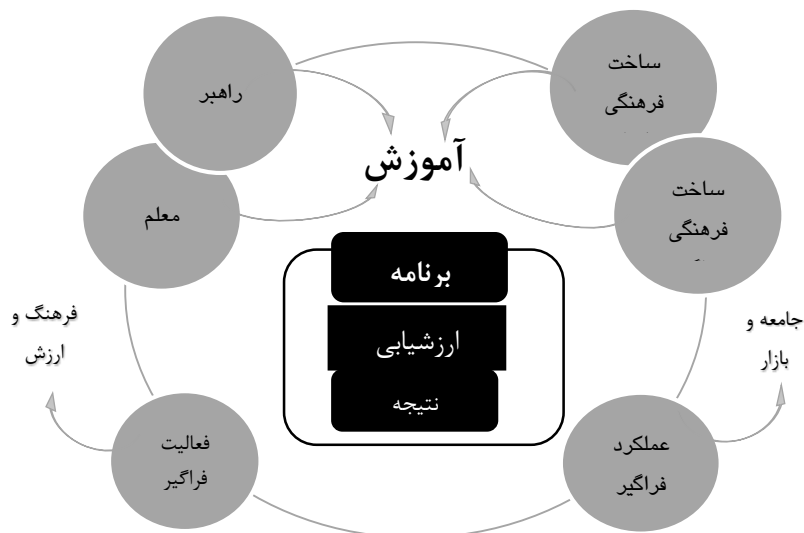
مانند خانواده بسته است. طبق نمودار ۶، ساختار فرهنگی (فراگیر و خانواده) به عنوان امری فرامدرسه‌ای و بیرون از عوامل درون مدرسه‌ای (دایره بزرگ نمودار) قرار داشته و مدرسه مستقل عمل می‌کند. در اینجا مدرسه بدون توجه به نقش و جایگاه خانواده تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری می‌کند و هیچ توجهی به ساخت فرهنگی خانواده و دانش‌آموز ندارد. در چنین حالتی خانواده به عنوان «گیرنده منفعل ۲۱» مفهوم‌سازی می‌شود. در این حالت می‌توان گفت آنچه رابطه مدرسه و خانواده را تعیین می‌کند، «کار برای خانواده» است.



نمودار ۶: رابطه عناصر مدرسه با خانواده در پارادایم رفتارگرایی

پارادایم انتقادی^{۲۲}: رویکرد انتقادی در آموزش و پرورش، به‌مثابه یک طغیان افراطی علیه ساختارهای قدرت سرکوبگر و مسلط، که از طریق برنامه‌های درسی آشکار و پنهان، که اغلب در خدمت بازتولید شرایط اجتماعی نابرابر هستند، مفهوم‌سازی می‌شود (اپل، ۱۹۹۰). در نگاه پارادایم انتقادی و در رأس آنها گرامشی^{۲۳}، آموزش و پرورش ابزار سرکوب است این درحالی است که آموزش باید ابزار آگاهی و روحیه انقلابی و رهایی بخش باشد (بورگ^{۲۴} و همکاران، ۲۰۰۲). در پارادایم انتقادی، با نقد ساختارها و خروج از ملاحظات ساختاری هنجارمند، این قدرت و مهارت به عناصر ارتباط‌ساز داده می‌شود که در یک فراگرد برابر و با توجه به هویت، موقعیت و ارزش‌های محلی، فردی و اجتماعی خود، ساختار ارتباطی-تعاملی را تنظیم کنند. در این رویکرد کار مدرسه با نظارت و پیشنهاد خانواده انجام و برنامه‌ریزی می‌شود. بنابراین، انتقادگراها پیشنهاد می‌کنند شرایط را برای تغییرات همه‌جانه براساس خواست مبتنی بر واقعیت خانواده و مدرسه اتخاذ شود. در این حالت تصمیم‌گیری خانواده‌محور در کنار راهبران مدرسه زمینه‌یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان هموار می‌شود (سانتاماریا گراف و بونر^{۲۵}، ۲۰۱۹). اصل محوری پارادایم انتقادی این است که رابطه خانواده و مدرسه همچنان تحت تأثیر ساختار قدرت و سرکوبگر هست. خانواده‌ی طبقات مختلف به نحوه متفاوتی وارد رابطه با مدرسه می‌شوند. از طرفی مدارس نیز به نحوه متفاوتی با طبقات متوسط به بالا، در مقایسه با طبقات پایین وارد رابطه می‌شوند. به عبارتی رابطه یک رابطه اصیل و تحریف نشده نیست. این پارادایم تلاش می‌کند که به طرفین مستعد رابطه (خانواده و مدرسه) بقولاند که هیچ کدام بر دیگری برتری نیست، و هر کدام دارای سرمایه‌ها و ارزش‌هایی هستند که باید از سوی دیگری محترم شمرده شود. کنش‌های مشارکتی بین خانواده‌ها و مدارس می‌تواند در

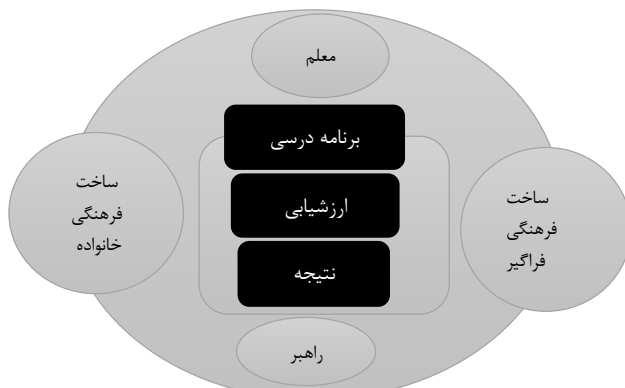
یک فراگرد انتقادی درباره عدم تعادل و طبیعی بودن آن، و برخورداری از مؤلفه‌های قدرت ذاتی متفاوت طرفین سامان یابد. در این رویکرد قبل از عمل مشارکتی، قصد و عمل انسانی در اولویت قرار می‌گیرد و پتانسیل‌های ایجاد رابطه‌ی پایدار توسط خانواده-مدرسه به رسمیت شناخته می‌شوند (یول، بلیتز، تامپسون و موری، ۲۰۱۴). رویکرد انتقادی با اولویت دادن به محیط فرهنگی-اجتماعی اجتماعات محلی، و نحوه تعاملی که این اجتماعات با ساختار درونی آموزش برقرار می‌کنند، این قدرت را برای خانواده‌ها فراهم می‌کند که متناسب با ساخت فرهنگی، خود و کودکان، در فرایند آموزش، طراحی و تدوین برنامه درسی و ارزشیابی معطوف به چهار عنصر جامعه، بازار، فرهنگ و ارزش دست به کنش بزنند. براساس این کدهای نظری، می‌توان ساختار مفهومی شبیه آنچه در نمودار ۷ آورده شد، ترسیم کرد. براساس ساختار ارتباطی این نمودار، «آموزش» دریافت‌کننده مستقیم تصمیمات و عوامل فراآموزشی است، به نحوی که عوامل اصلی شکل‌دهی رابطه، یعنی خانواده، مدرسه، راهبر، معلم و فراگیر به صورت دویاره، در لبه مرز (مرز دایره ترسیم شده) قرار گرفته‌اند. به نوعی می‌توان گفت هر پنج عامل، منتظر دریافت‌هایی از عوامل فرامدرسه‌ای و فراآموزشی مانند جامعه، فرهنگ و... می‌باشند تا براساس آنها در محورهای برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و نتیجه دست به عمل بزنند. حتا دو مقوله‌ی فعالیت و عملکرد فراگیر، معطوف به تولید فرهنگ و ارزش‌های جدید و محلی در جامعه و بازار، آموزش داده شوند. بنابراین رابطه مدرسه و خانواده در این حالت یک رابطه «کار در کنار خانواده» با اولویت دادن به تصمیمات خانواده مفهوم‌سازی شد. اصلی که براساس آن خانواده در نقش تولید تصمیم و برنامه و هدف؛ هم در نقش ناظر عمل به آنها از سوی مدرسه قرار می‌گیرد. در این حالت، این خطر وجود دارد که چه بسا مدرسه به مرور به سمت «گیرنده منفعل» هدایت شود، هرچند شاید در ابتدا و گام‌های اولیه این امر خود را نشان ندهد.



نمودار ۷: رابطه عناصر مدرسه با خانواده در پارادایم تعامل‌گرایی اجتماعی

تعامل‌گرایی اجتماعی- فرهنگی^{۲۶}: در این پارادایم، ارتباط دو طرفه‌ی مداوم، به عنوان ویژگی اساسی ارتباط خانه و مدرسه، عامل ترجیح این پارادایم بر اشکال دیگر است. این ویژگی بر نقش مهمی که مدارس

در تعیین اولویت‌ها و نیازهای ارتباطی خانواده‌ها ایفا می‌کند، و اطمینان از اینکه سیستم‌های ارتباطی خانه و مدرسه به خانواده‌ها پاسخگو هستند و اجازه ورود خانواده را می‌دهد، تأکید می‌کند.



نمودار ۸: رابطه عناصر مدرسه با خانواده در پارادایم تعامل‌گرایی

تاکید بر تغییر مدارس از ارائه‌دهندگان اطلاعات به گردآوری اطلاعات است که به طور هدفمند روابط خود را با خانواده‌ها سامان می‌دهند. گراف و شرمین (۲۰۲۰) از این پارادایم با عنوان خانواده‌سازی^{۲۷} در الگوی ارتباطی اجتماعی-فرهنگی، برای تشریح رابطه خانواده و مدرسه استفاده می‌کنند. هنگامی که دو طرف با رویکرد تعاملی بپذیرند که با مشارکت هم می‌توانند به پیشرفت شرایط کمک کنند، هم معلمان یا رهبران مدرسه، ممکن است شرایط لازم را برای ادغام نقاط قوت خانواده به عنوان ابزار میانجی که دانش‌آموزان از طریق آن یاد می‌گیرند، استفاده کنند. هم خانواده با کمک مدرسه، روش‌های نوین آموزشی-یادگیری فراگرفته و نقش فعال‌تری در تغییرات مثبت آموزش ایجاد خواهد کرد (گونزالس و مولیگان^{۲۸}، ۲۰۱۴). مهمتر از این موارد، در پارادایم تعامل-گرایی فرهنگی-اجتماعی، ناهماهنگی‌های احتمالی میان برنامه‌ریزی‌های مدرسه، موقعیت‌های شغلی خانواده، نحوه تعامل و پذیرش نقش، شناسایی و سازماندهی می‌شود (گراف و شرمین، ۲۰۲۰). در این پارادایم، تمامی ارکان مرتبط با آموزش و پرورش فراگیر در فرایند یاددهی-یادگیری هستند. از این رو، از یک‌سو مدرسه تبدیل به یک مدرسه خانوادگی-آموزشی می‌شود؛ از سوی دیگر خانواده نیز به یک خانه‌ی مدرسه‌ای ارتقا می‌یابد که مکمل همدیگر می‌باشند. ساختار ارتباطی خانواده و مدرسه در چشم‌انداز پارادایم تعامل‌گرایی فرهنگی-اجتماعی در نمودار ۸ ساده‌سازی شد. بر طبق گراف‌های این مدل اجزا درون و بیرون آموزش به صورت هم‌تراز و مکمل همدیگر نقش ایفا می‌کنند. خانواده و ساختار فرهنگی آن با نگاه تعاملی به درون مدرسه متمایل می‌شود؛ مدرسه نیز با همین رویکرد با خانواده و عوامل بیرون مدرسه‌ای ارتباط می‌گیرد. همان‌گونه که در نمودار ۸ مشخص شد خانواده و زندگی اجتماعی-فرهنگی فراگیر، جزئی از هویت ساختاری مدرسه، در ارتباط مستقیم و پیوسته با مدرسه، معلم و راهنما نقش ایفا می‌کند. در این شرایط به صورت فعال در طراحی برنامه-درسی، مدل‌ها و شیوه‌های ارزشیابی و همچنین پاسخ‌گو و پیگیر نسبت به پیامدها و نتایج آموزش نقش ایفا می‌کند. از میان پارادایم‌ها و راهبردهایی که ارتباط خانه و مدرسه را توصیف، تبیین و مفهوم‌سازی می‌کنند، پارادایم تعاملی که بر پایه خواست مشترک افراد است و سازوکاری را فراهم می‌کند که از طریق آن خانواده‌ها و مربیان با هم ارتباط برقرار می‌کنند، می‌تواند قابلیت استفاده بیشتری داشته باشد و امکانات و لوازمات بهتری

را برای پیشبرد اهداف در اختیار طرفین قرار دهد. از این رو رابطه خانواده و مدرسه در چشم‌انداز پارادایم تعامل‌گرایی فرهنگی-اجتماعی در مفهوم «کار با مشارکت خانواده» مفهوم‌سازی شد که هر دو نهاد در تعامل و به صورت متوازن، در ساماندهی سایر عوامل آموزشی نقش ایفا می‌کنند.

بحث و تفسیر

در تحلیلی ایدئال، شکل‌گیری شبکه ارتباطی چندبعدی و پیوسته میان خانواده و مدرسه، خانه را تبدیل به مدرسه‌ی یادگیری می‌کند؛ در همین سطح، مدرسه نیز این قابلیت را پیدا می‌کند که تبدیل به فضای آموزش خانوادگی شود. اما در سطوحی متفاوت و تاحدودی پایین‌تر رابطه خانواده و مدرسه چه اشکال دیگری می‌تواند به خود بگیرد. بنیان‌های نظری و نخله‌های اندیشه‌ای مختلف، از زاویه‌ای متفاوت این اشکال را مورد بررسی، تحلیل و تبیین قرار دادند. هر نخله و پارادایم از زاویه دید خود پاسخی به نحوه شکل‌گیری این رابطه داده و لوازمات خاصی را مطرح کردند. با تشریح سه پارادایم کلان مشخص شد که رابطه خانواده با مدرسه می‌تواند از مدرسه‌سالاری، تا خانواده مشارکتی تعریف و مفهوم‌سازی شود؛ که متناسب با این پیوستار، سه پارادایم کلان رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی، مفهوم‌سازی متفاوتی برای ترسیم و توصیف رابطه خانواده و مدرسه طرح‌ریزی کردند. در این مطالعه سه پیش‌فرض اولیه مطرح شد که بر مبنای یافته‌ها، استنباط‌های متفاوتی مطرح شد.

تفسیر پیش‌فرض اول: مدرسه تصمیم‌گیرنده و تولیدکننده است (خانواده نقش پذیرنده و دیدبانی از راه دور دارد، مدرسه تصمیم‌گیرنده تام است) [مدرسه‌سالاری]؛

طبق یافته‌های این مطالعه، در یک حالت، مدرسه به عنوان تنها مرجع صلاحیت‌دار برای تولید برنامه، تصمیم و اعمال نظر است و دیگران مثل خانواده و اولیا موظفند از او موارد مشخص شده و عینیت یافته، که سطوح، اشکال و حدود و ثغور آنها مشخص شده است پیروی کنند و براساس آن دست به عمل بزنند. اصلی‌ترین بنیان نظری که در بخش یافته‌ها، برای توصیف و تفسیر این حالت مورد تحلیل قرار گرفت پارادایم رفتارگرایی بود که به دلیل اینکه به نتایج عینی و مشاهده شده بیرونی توجه دارد، آن بعد از رابطه خانواده و مدرسه را مدنظر قرار داد که بر مبنای آن خانواده‌ها در موارد دقیقاً مشخص شده، اجازه می‌یابند با مدرسه رابطه برقرار کنند، متقابلاً خانواده نیز از مدرسه انتظارات عینی، سنجش‌پذیر و قابل محاسبه‌ای دارد و هرگونه ارزشیابی را بر اساس همین شاخص‌ها و چارچوب‌های تعیین شده توسط مدرسه ارزش‌گذاری می‌کند. همین عامل باعث می‌شود که رابطه خانواده و مدرسه در این پارادایم شکل سنتی، خسته‌کننده و از روی بی‌میلی به خود بگیرد. در این حالت و هم‌سو با یافته‌های گراف و شورمن (۲۰۲۰)، رابطه خانواده و مدرسه بر مبنای منطق رفتارگرایی در اصل «کار برای خانواده» مفهوم‌سازی شد؛ که بر اساس آن خانواده خارج از چارچوب تصمیم‌گیری و منتظر نتیجه است. این تحلیل با یافته‌های شهسواری و همکاران (۱۳۹۸) و یوسرا و همکاران (۲۰۲۰) سازگاری دارد.

تفسیر پیش‌فرض دوم: خانواده تصمیم‌گیرنده و پیشنهاد دهنده برنامه و چارچوب است (خانواده نقش تعیین‌کنندگی و تصمیم‌سازی را دارد، مدرسه پذیرنده است) [خانواده‌سالاری آموزشی]؛

بعد افزایش آگاهی‌های اجتماعی و تعبیرها و تفسیرهای متفاوت از آموزش و یادگیری، که به نوعی می‌توان گفت کارکردهای پنهان آموزش و مدرسه را آشکار کرده است؛ خانواده‌ها از اینکه سرنوشت کودکان خود را به نهاد دیگری واگذار کنند و بر مبنای خواست و ارزش‌های آنها عمل کنند، تردید کردند. از این رو بر آن شدند تا

نقش فعالی در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی کنند. آن گونه که در بخش یافته‌ها آورده شد، پارادایم انتقادی به عنوان مبنای تفسیر و کنش این گروه و تفکر قرار گرفت. در پارادایم انتقادی تأکید بر هنجارهای پذیرفته شده اما نامطلوب و کم‌کارکرد رابطه خانواده و مدرسه است. در این پارادایم تأکید شد که نه خانواده، نه مدرسه در امر آموزش و یادگیری بر دیگری برتری نداشته و هیچ قدرت ذاتی وجود ندارد. از این رو هر کدام با پذیرش منتقدانه دیگری به مشارکت و طرح ریزی رابطه پیش‌رونده مبادرت می‌ورزند. این پارادایم مقوله فرهنگ را وارد چگونگی رابطه خانواده و مدرسه می‌کند و پیشنهاد می‌دهد، برای بهبود کیفیت این رابطه، مناسبات فردی محلی محور قرار گیرد. از این رو بود که در تفسیر رابطه خانواده و مدرسه هم‌سو با یافته‌های گراف و شورمن (۲۰۲۰) مفهوم «کار در کنار خانواده» برای تفسیر رابطه این دو نهاد مفهوم‌سازی شد. به عبارتی انگار نقش مدرسه به یک کنشگر جانبی تبدیل می‌شود و در کنار خواست‌ها و برنامه‌های خانواده که محور می‌باشد دست به عمل می‌زند و ارزش‌های بیرونی، محلی و فردی را جایگزین شکل مرسوم و عمومیت‌یافته آموزش و تدریس می‌کند. این یافته با نتایج مطالعات گرب و همکاران (۲۰۲۰) و شورمن و همکاران (۲۰۱۹) سازگار است. **تفسیر پیش‌فرض سوم:** خانواده و مدرسه با هم مشارکت فعال دارند (خانواده و مدرسه با مشارکت هم برنامه‌های توسعه‌ای و آموزشی را تدوین، ترسیم و هدایت می‌کنند) [خانواده آموزشی - مدرسه خانوادگی].

پارادایم تعامل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی ایده جدیدی را برای چگونگی رابطه خانواده و مدرسه ارائه کرد. در این پارادایم، هر دو نهاد خانواده و مدرسه با پذیرش دیگری به عنوان عنصر مؤثر، در حوزه‌های برنامه‌ریزی، تثبیت و تقویت یادگیری مکمل همدیگر می‌باشند. بعد دیگر رابطه خانواده و مدرسه از نگاه این پارادایم، تقسیم کار توافقی است که بین آنها انجام می‌گیرد. مدرسه با ارائه خدمات آموزشی به خانواده زمینه توسعه و گسترش مهارت‌های یادگیری را برای آنها فراهم می‌آورد. از سوی دیگر خانواده با پذیرش بخشی از آموزش کودک سعی در پیگیری و تثبیت آن به مدرسه کمک می‌کند. بر مبنای مدل نظری ابتدای این مطالعه می‌توان رابطه خانه و مدرسه رابطه «مشارکت‌جویی» مفهوم‌سازی کرد. این تفسیر، با یافته‌های کارول و کالینز (۲۰۱۲) و جویس و همکاران (۲۰۱۸) سازگاری دارد. همچنین با یافته‌های شورمن^{۲۹} و همکاران (۲۰۲۰) که عنوان کردند، این برهم‌کنش و رابطه موجب ارتقاء درک والدین و مشارکت آنها در یادگیری کودکان در مدرسه و خانه می‌شود (از مهمترین پیامدهای مشارکت و تعامل خانواده و مدرسه در امر یادگیری، ایجاد دانش والدین در مورد راهبردها و الگوهای آموزشی مدرسه و کمک به بهبود آنهاست) هم‌راستا است؛ همچنین با مطالعه لونه‌پت^{۳۰} (۲۰۱۹) که تحلیل کرد رابطه مدرسه و خانواده امکان دسترسی به منابعی که خانواده‌ها (مثلاً خانواده‌های دارای تنوع اجتماعی-اقتصادی کم، از نظر فرهنگی) معمولاً ندارند تقویت می‌کند، هم‌راستا است.

با توجه مقتضیات این مطالعه امکان بررسی رابطه خانواده و مدرسه از نگاه تمامی پارادایم‌های آموزشی و تربیتی دیگری مانند تفسیرگرایی، سازنده‌گرایی و... میسر نشد. از این رو پیشنهاد می‌شود رابطه خانواده و مدرسه را از نگاه سایر پارادایم‌ها در مطالعات دیگری بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به چگونگی رابطه خانواده و مدرسه در شکل‌های جدید آموزش مانند آموزش آنلاین و ترکیبی پرداخته شود.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------|------------------------------|
| 1. Agabrian | 16. Decompositional Analysis |
| 2. Epstein | 17. Regressive Analysis |

- | | |
|----------------------------|--|
| 3. Graff, S. C., & Sherman | 18. Interpretational Analysis |
| 4. McDonald and Frey | 19. Souto-Manning and Swick |
| 5. Huntsinger & jose | 20. Lawson |
| 6. Yusra | 21. The family as a "passive receiver" |
| 7. Carol and Collins | 22. Critical paradaim |
| 8. Garbe | 23. Gramsci |
| 9. Joyce | 24. Borg |
| 10. Sheridan | 25. Santamaría & Boehner |
| 11. Anakotta | 26. Sociocultural interactional |
| 12. Lee | 27. Weaving family |
| 13. Pirchio | 28. Gonzalez, & Mulligan |
| 14. Derivational | 29. Schoorman |
| 15. Broudy | 30. Lowenhaupt |

منابع

- Agabrian, M. (2007). Relationships Between School and Family: The Adolescents' Perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Volume 8, No. 1, Art. 20.
- Anakotta, E. (2022). Proposing Models of Mutual Cooperation between Parents and Teacher during Pandemic Era. DOI 10.4108/eai.3-8-2021.2315075.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Bechely, L. N. A., & Bernstein, S. (1998). In *Building parent leadership in curriculum reform through school/university collaboration the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Borg, C, Buttigieg, J and Mayo, P. (eds.) (2002) *Gramsci and Education*, Lanham: Rowman & Littlefield. (87-108).
- Broudy, H. S. (1962). *Building a philosophy of Education*. Prentice _ Hall, INC. Englewood Cliffs. N. J
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co: Westview.
- Garbe, A, ogurlu, U, Logan, N and Cook, P. (2020) "Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures," *Am. J. Qual. Res.*, vol. 4, no. 3, pp. 45–65, doi: 10.29333/ajqr/8471.
- González, T., & Mulligan, E. (2014). Creating classrooms for all learners. In E. B. Kozleski & K. King Thorius (Eds.). *Ability, equity & culture: Sustaining inclusive education reform* (pp.107-133).
- Graff, S. C., & Sherman, B. (2020). Models of school-family relations. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Huntsinger, carol. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures *Early Childhood Research Quarterly* 24(2009) 398–410.
- Joyce, L, Mavis, G S, Beth, K, Clark, N, Rodriguez, and L. Frances. (2018) *School, family, and community partnerships-caring for the children we share*.
- Lawson, Michael. (2003) *School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement URBAN EDUCATION*, Vol. 38 No. 1, January 2003 77-133. DOI: 10.1177/0042085902238687.
- Lee, Y., Anderson, E., & Shim, B. (2018). Meeting the mathematics and science education needs of grandparent-headed families: Reflections on a school-university partnership: Reflections from the field. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1–2), 211–217.

- McDonald. L, and Frey, Heather E. (2000). Families and Schools Together: Building Relationships. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Mirza Mohammadi, M. H. (2018). Pathology of comparative studies in the philosophy of education: with emphasis on research examples in Iran. Research paper on the basics of education and training, 9 (2), 50-66. [in persian].
- Pirchio. S, Passiatore. Y, Tritrini. C, and T. Taeschner. (2013). "The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing," *Int. J. about Parents Educ.*, vol. 7, no. 2, pp. 145–155.
- Rezaei Sharif, A, Hajloo, N (2013). Confirmatory factor analysis of the school, teacher, and family relationship scale in students. *Journal of Educational Psychology*, Issue 32, Year 10. [in persian].
- Santamaria Graff, C., & Boehner, J. (2019). Forming a mutually respectful university/parent-toparent organization community partnership through a "Family as Faculty" project. *Engage: Urban University Community Journal*.
- Schoorman. D, Zainuddin & Sena, S. R. (2020). Facilitating critical literacy among preliterate Maya immigrants through family literacy: Implications for university-community-school partnerships. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(4), 220–233.
- Shahsavari Goughari. H, Sabahi Zadeh. M, Nami. K, and Ghorchian. N (2019). A model for family education in schools (Case study: Kerman Province). *Journal of Lifestyle with a Focus on Health*, Volume 3, Issue 4, pp. 226-215. [in persian].
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332.
- Souto-Manning, M. Swick. K (2006). Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource. *Early Childhood Education Journal*.
- Yull, D., Blitz, L. V., Thompson, T., & Murray, C. (2014). Can we talk? Using communitybased participatory action research to build family and school partnerships with families. of color. *School Community Journal*, 24(2), 9-31.
- Yusra. A, Neviyarni. S, and, Erianjoni. (2022). A Review of Behaviorist Learning Theory and its Impact on the Learning Process in Schools. *International Journal of Educational Dynamics*. Vol. 5 No. 1, pp. 81-91.