

## طراحی مدل راهبردهای اثربخش ارتباطات خانواده و مدرسه

بهراد منافی<sup>۱</sup>، باقر ساروخانی<sup>۲</sup>، حسین آقاجانی مرسا<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۳، تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۰۷

Doi: 10.22034/RCC.2023.1999956.1064

### چکیده

ارتباطات خانواده و مدرسه یکی از اساسی‌ترین موضوعات جهت ارتقا کیفیت آموزش و پرورش است. هدف تحقیق حاضر شناخت ابعاد و عناصر ارتباطات خانواده و مدرسه و بررسی مدل‌ها و نظریه‌های مربوط به آن است تا با ترکیبی نوین، مدل متعالی ارتباطات خانواده و مدرسه را طراحی نماید. این تحقیق با روش اسنادی و با نگرشی جامعه‌شناختی انجام شده است. مبنای نظری این پژوهش، نظریه تلفیقی جان‌اتان ترنر در مورد ارتباطات اجتماعی است. یافته‌های تحقیق نشان داد؛ ارتباطات خانواده و مدرسه یک فرایند اجتماعی شامل فرایندهای انگیزشی، ارتباطی و ساختاری است. فرایندی که اطلاعات و منابع مادی و نمادی ارزشمند را برای برآورده کردن نیازهای طرفین و موفقیت دانش‌آموزان مبادله می‌کند. نوع ارتباطات در دبستان بیشتر از نوع فردی و در دبیرستان بیشتر از نوع نهادی است. برای اینکه ارتباطات شکل بگیرد از فرایندهای انگیزشی نیرو می‌گیرد و با علامت‌دهی و تفسیر رفتار و علائم بین طرفین، فرایندهای ارتباطی اتفاق می‌افتند و از طریق فرایندهای ساختاری، این ارتباطات در طول زمان تکرار و در فضای فیزیکی سازمان‌دهی می‌شوند. از طرف دیگر ویژگی‌های زمینه‌ای خانواده، مدرسه و دانش‌آموز بر فرایندهای ارتباطی خانواده و مدرسه تأثیر می‌گذارند و همه آنها تحت تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای اجتماع محلی، جامعه ملی و جهانی هستند.

واژگان کلیدی: ارتباطات، خانواده، مدرسه.

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.  
Email: behrad.manafi@srbiau.ac.ir

۲. استاد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران (نویسنده مسئول).  
Email: bagher.sarookhani@soore.ac.ir

۳. دانشیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

## مقدمه و بیان مسئله

ادبیات تحقیقاتی گسترده وجود دارد که نشان می‌دهد روابط قوی بین خانواده و مدرسه برای موفقیت دانش آموزان در تمام مراحل آموزشی مورد نیاز است (هندرسون و مپ، ۲۰۰۲). در ایران ارتباطات بین خانواده و مدرسه با چالش‌هایی مواجه است. فرهنگ، اقتصاد و مشکلات خانواده در مشارکت اولیا در امور مدارس تأثیر دارند (سبحانی‌نژاد و یوزباشی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش‌ها مانند پژوهش (شیربیگی و همکاران، ۱۳۹۴؛ یزدخواستی و عباس‌زاده، ۱۳۸۶) نشان می‌دهند که متأسفانه آمار مشارکت والدین در مدارس کشور پایین است و به‌طور تقریبی هیچ‌یک از والدین مورد پژوهش آنان تماماً در فرایند آموزشی مداخله نکرده بودند. همچنین در جامعه ما میانگین مشارکت والدین نوجوانان غیر بزهکار در امور آموزشی و فوق‌برنامه مدرسه، بیشتر از والدین نوجوانان بزهکار است و این تفاوت معنی‌دار است (هاشمیانفر و اکبرزاده، ۱۳۹۳). مسئله تحقیق حاضر شناسایی ابعاد، عناصر و مدل‌های ارتباطات بین خانواده و مدرسه با نگرشی جامعه‌شناختی است تا با طراحی مدلی جدید و متعالی، خانواده‌های بیشتری، ارتباط بیشتر و بهتری با مدرسه گرفته و در آموزش و پرورش فرزندان خود مشارکت نمایند.

## پیشینه تحقیق

پیشینه تحقیق در قالب «جدول ۱» ارائه شده است.

## تعریف مفاهیم

ارتباطات اجتماعی: ارتباطات اجتماعی فرایندی است که در آن حرکات آشکار، مخیلات پنهان و فیزیولوژی اساسی یک فرد بر افراد دیگر تأثیر می‌گذارد و بالعکس (ترنر، ۱۹۸۸). ارتباطات مفهومی است کلی که با شیوه، میزان، شدت و به‌طورکلی انواع گوناگون کنش و واکنش بین انسان‌ها در یک گروه و جمع یا جامعه سروکار دارد (هیلی، ۲۰۰۳). بنابراین منظور از «ارتباطات خانواده و مدرسه»، کنش‌ها و واکنش‌های بین اولیاء دانش آموزان و پرسنل آموزشی و پرورشی مدرسه است. اما از اصطلاح «ارتباطات والدین» در این تحقیق استفاده نشده است. در عوض، اصطلاح «ارتباطات خانواده» که برای منعکس کردن خانه‌هایی که کودکان در آن زندگی می‌کنند، انتخاب شده، که شامل

والدین و افراد مهمی مانند پدربزرگ و مادربزرگ، خواهر و برادر، عمو، خاله و... است که بر دانش آموز تأثیر دارند.

## مبانی نظری

### ارتباطات خانواده و مدرسه

امروزه روابط خانواده و مدرسه یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه‌های مدرسه مؤثر در تمام سطوح پایه در نظر گرفته می‌شود (اپستاین، هریک و کوکوتس ۱۹۹۶). و به‌ویژه در آموزش در دوران کودکی (اپستاین ۲۰۰۱). گودال (۲۰۱۶) ارتباط را به عنوان «علامتی که از شخصی به فرد دیگر منتقل می‌شود توصیف کرد» علامتی که شخص دوم قادر به درک آن است و به‌طور بالقوه می‌تواند با آن پاسخ دهد. ارتباط بین مدرسه و خانه به صورت یک‌طرفه یا دوطرفه شناسایی می‌شود. ارتباط در آموزش اغلب یک‌طرفه است (اپستاین، ۲۰۱۱) اما ارتباط دوطرفه بین معلمان و والدین ضروری است (برگر ۲۰۰۰، اپستاین ۲۰۰۸). ارتباطات، مشارکت خانواده را افزایش می‌دهد (گالیندو و شلدون ۲۰۱۲). بنیکی و فاس (۲۰۰۰) با تلفیق تحقیقات و مرور ادبیات، تجزیه و تحلیل کردند و دریافتند که هنگامی که خانواده‌ها درگیر تحصیل می‌شوند نمرات دانش آموزان بالاتر، رفتار اجتماعی بهبود یافته، انگیزه تحصیلی بیشتر، حضور بهتر و نرخ ترک تحصیل کمتر را نشان می‌دهند. با افزایش ارتباطات، والدین ایده‌های جدیدی برای کمک به فرزندانشان در یادگیری، ارتباط مثبت با مدرسه، افزایش اعتمادبه‌نفس و افزایش تمایل به جست‌وجوی آموزش بیشتر به دست آوردند (به نقل از: لاهو، ۲۰۱۹).

ارتباطات در قلب رابطه خانواده و مدرسه قرار دارد (بوفارد، ۲۰۰۸). اگر بپذیریم که اگر خانواده‌ها و مدارس با هم کار کنند، کودکان به نتایج بهتری دست خواهند یافت، این نیاز به ارتباط دارد (هاریس و گودال، ۲۰۰۷). هو و همکاران (۲۰۱۳). ارتباط والدین-مدرسه را به عنوان «فرایندی که اطلاعات را مبادله می‌کند» تعریف می‌کنند برای ایجاد اجماع، هماهنگی اقدامات، برآوردن نیازهای ذینفعان و دستیابی به اثربخشی اهداف یادگیری» هدف از ارتباط مدرسه و خانه در نهایت خیر و صلاح دانش آموز است (جانسون، ۲۰۱۳). ارتباط مؤثر و مداوم بین مدارس و اولیا نشان داده شده است که پیشرفت تحصیلی کودکان را افزایش می‌دهد (مور، ۲۰۱۵). دو نوع ارتباط بین مدارس و خانواده

جدول ۱. خلاصه نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به پیشینه تحقیق.

نتایج	عنوان	نویسنده (گان)
شرایط علی: عامل ساختاری و عامل فرهنگی راهبردها: گسترش امکان مشارکت والدین، گسترش اخلاق حرفه‌ای، وضع قوانین و مقررات و فرهنگ‌سازی پیامدها: عوامل اجتماعی، عوامل آموزشی؛ زمینه‌ای: تجارب دانش آموزان، نقص مدیریتی، نقش تربیتی خانواده و شرایط مداخله‌گر شامل: عدم همکاری خانواده با مربیان، کمبود منابع مالی خانواده، کمبود نیروی متخصص.	ارتقاء تعامل مدرسه و خانواده در پیشگیری از سوء رفتارهای اجتماعی نوجوانان	محسنی و دیگران (۱۴۰۱)
عوامل مؤثر در افزایش مشارکت از نظر مدیران: مدرسین توانمند آموزش خانواده، جلسات اولیاء و مربیان، شفافیت مالی مدیران، توانایی مدیر در برقراری ارتباط، از نظر والدین: مهارت و ابتکار مدیر، پیش دستی مدرسه در مشارکت، برنامه‌مند بودن، وقت گذاشتن، ارائه اطلاعات توسط مدرسه، فرهنگ خانواده، محیط فیزیکی مدرسه، فرهنگ‌سازی.	ادراک اولیاء و مدیران از مشارکت والدین در امور مدرسه.	نوروز نژاد و دیگران (۱۳۹۸)
کمبود اعتمادبه‌نفس، قدرت‌طلبی، احساس برتری و حالت دفاعی برخی از معلمان در برابر والدین. نگرش‌ها و سواد والدین در مورد مشارکت، شرایط شغلی والدین، سن دانش آموزان، مشکلات رفتاری فرزندان، درگیری برای تأمین معاش، ترجیح دادن منافع فردی بر منافع گروهی، تأکید بر توفیق‌های مادی، کمبود تجربه مشارکتی، کمبود اعتماد متقابل و عدم توانایی مدیریت مدارس در برقراری روابط با اولیا.	بررسی موانع تعامل اولیا با معلمان با تأکید بر جایگاه معلم، والدین و مدیریت مدرسه.	آمیقی رودسری و شرفیان جزی (۱۳۹۸)
موانعی همچون عدم شناخت اولیاء از اهداف و کارکردهای مدرسه، تغییرات سریع برنامه‌های درسی و آموزشی و عدم شناخت والدین و ناتوانی آنها در تطبیق با برنامه‌ها، کمبود وقت والدین، شاغل بودن، فاصله و درگیری بودن با کارهای روزمره، ساختار نظام آموزشی کشور، وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده‌ها، عدم آگاهی والدین از پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر امر مشارکت در مدارس، عدم تبلیغات مناسب توسط رسانه‌ها در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس	شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان	گوهری و دیگران (۱۳۹۴)
تحلیل توصیفی میانگین‌ها، مبین برتری نقش اقتصاد خانواده بر عدم مشارکت اولیای دانش آموزان در امور مدارس بوده است پس از آن به ترتیب، مقوله‌های «فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده، رعایت علائق دانش آموزان و مشکلات خانوادگی» قرار داشتند	بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش آموزان مدارس متوسطه شهر اصفهان	سبحانی‌نژاد و یوزباشی (۱۳۹۲)
این موانع گاهی به ساختارهای نظام آموزشی کشور و در مواقعی به عدم آگاهی خانواده‌ها از فواید مشارکت در امر آموزش، پایگاه اقتصادی و اجتماعی، اعتماد، توانایی برای کنش‌های مشارکتی، رضایت، انسجام اجتماعی و شکاف‌های اجتماعی برمی‌گردد.	مشکلات و موانع مشارکت والدین در مدارس	زنجان‌زاده و دیگران (۱۳۹۰)
از نظر آموزگاران ویژگی‌های شخصی مدیران از قبیل ظاهر آراسته، حسن خلق، خوش‌رویی و رعایت عدالت در برخورد با افراد مختلف و مهارت‌های فنی مدیر، شامل آشنایی با امور اداری مدرسه، نظارت صحیح بر امور مالی، ارتباط با آموزگاران و اولیا، در بهبود رابطه خانه و مدرسه تأثیر دارد.	بررسی راه‌های بهبود مناسبات خانه و مدرسه از دیدگاه آموزگاران	رجانی پور و دیگران (۱۳۸۷)
متغیرهای پیش‌بینی‌کننده شامل باورهای انگیزشی والدین در مورد مشارکت، ادراکات دعوت به مشارکت از سوی دیگران و متغیرهای زمینه زندگی درک شده بودند. نشان داد که سازه‌های مدل بخش‌های قابل توجهی از واریانس را در مشارکت والدین در خانه و مدرسه پیش‌بینی می‌کنند. هنگام کنترل وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده. قدرت پیش‌بینی سازه‌های مدل خاص برای والدین دبستانی و راهنمایی متفاوت بود.	انگیزه‌های والدین برای مشارکت در آموزش کودکان: آزمون تجربی مدل نظری مشارکت والدین	Vigo-Arrazola, B., & Dieste-Gracia, B. (2019)
والدین و کارکنان مدرسه در مورد موانع مشارکت والدین توافق دارند اما راه‌حل‌های متضادی ارائه می‌دهند. درحالی‌که راه‌حل‌های والدین مستقیماً موانع شناسایی شده را برطرف می‌کنند و از مشارکت والدین پشتیبانی می‌کنند، کارکنان اغلب راه‌حل‌های غیر مرتبط را ارائه می‌دهند و مشارکت والدین را تکرار می‌کنند.	شناسایی موانع ایجاد راه‌حل‌هایی برای بهبود مشارکت خانواده	Hornby, G., & Blackwell, I. (2018)
روابط مثبت مدرسه و خانواده پیش‌بینی‌کننده پیشرفت است، این ارتباط با میزان رضایت روابط قوی مدرسه- خانواده و سطوح بالای رضایت از مدرسه باعث افزایش موفقیت تحصیلی جوانان می‌شود. بنابراین، سیاست‌ها و شیوه‌های مدرسه که روابط با خانواده‌ها را بهبود می‌بخشد و سطح رضایت والدین را بهبود می‌بخشد، می‌تواند برای همه جوانان، از جمله آن‌هایی که از پیش‌زمینه‌های فقیر هستند، مفید باشد.	روابط مدرسه و خانواده، رضایت از مدرسه و پیشرفت تحصیلی جوانان	Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017)

ادامه جدول ۱. خلاصه نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی مربوط به پیشینه تحقیق.

نویسنده (گان)	عنوان	نتایج
Yamauchi, L. A., et al (2017)	چارچوب‌های نظری و مفهومی مورد استفاده در تحقیق در مورد مشارکت خانواده و مدرسه	(۴۰/۴۶٪) چارچوب مشارکت خانواده-مدرسه را مشخص نکردند. از ۸۲ مقاله‌ای که چنین چارچوبی را توصیف یا به کار بردند، چهار نظریه بیشتر مورد استفاده قرار گرفتند: نظریه زیست‌بوم شناختی برون‌فونر. نظریه سرمایه اجتماعی از دیدگاه بوردیو، کلمن و لارو. حوزه‌های نفوذ متداخل اپستاین؛ و مول و وجوه دانش همکاران. نویسندگان همچنین اغلب از دو چارچوب مفهومی استفاده می‌کنند: انواع درگیری خانواده اپستاین، و مدل هور-دمپسی و سندلر از فرایند مشارکت والدین.
Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015).	جنبه‌های بنیادی پیوندهای خانواده و مدرسه	تعاریف، چارچوب‌های مفهومی و نیازهای پژوهشی ارتباط بین خانواده‌ها و مدارس به عنوان یک عنصر کلیدی از سازگاری مثبت کودکان در نظر گرفته می‌شود و با عملکرد تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری کودکان مرتبط است. با این حال، تنوع زیادی در نحوه تعریف و مفهوم‌سازی این ارتباطات وجود دارد.
Cardona, B., et al. (2012)	روابط مدرسه خانه: یک مطالعه کیفی با خانواده‌های متنوع	نحوه درک خانواده‌ها از مشارکت والدین به شدت تحت تأثیر مسائل قومیت، طبقه اجتماعی، سطح تحصیلات و زبان است.
Wanat, C.L. (2010)	چالش‌های ایجاد تعادل بین همکاری و استقلال در روابط خانه و مدرسه	مشارکت والدین راضی بر فعالیت‌های مدرسه و تصمیم‌گیری‌های خط‌مشی متمرکز بود، و تمایل داشتند شبکه‌هایی داشته باشند که منجر به نفوذ بیشتر شیوه‌های مدرسه شود، در حالی که والدینی که از ارتباطات خانه و مدرسه ناراضی بودند، برای مشارکت با فرزندان‌شان در خانه ارزش قائل بودند.
Reglin, G. L., et al (2003)	ارزیابی والدین شهرنشین آفریقایی-آمریکایی به عنوان موانعی برای مشارکت در مدرسه و راهبردهایی برای تسهیل مشارکت	ارتباط ضعیف بین خانه و مدرسه، فقدان مراقبت از کودک و کمبود وسایل حمل و نقل موانع اصلی هستند.
Christenson, S. L. (2004)	مشارکت خانه و مدرسه با خانواده‌های متنوع فرهنگی	مشارکت خانواده-مدرسه به عنوان یک راه کارآمد و ضروری برای افزایش فرصت‌ها و حمایت‌ها برای همه دانش‌آموزان برای ارتقای پیشرفت یادگیری و برآورده کردن خواسته‌های اخیر مدرسه در سیستم‌های پاسخگویی و به‌ویژه عنوان پس قانون هیچ فرزندی باقی نمی‌ماند مورد بحث قرار می‌گیرد.
Tschannen-Moran, M. (2001)	همکاری و نیاز به اعتماد	سطح همکاری با سطح اعتماد مرتبط است. بین همکاری با مدیر و اعتماد به مدیر، همکاری با همکاران و اعتماد به همکاران و والدین و اعتماد به والدین ارتباط معناداری وجود. این یافته‌ها اهمیت اعتماد در پرورش روابط مشارکتی را اثبات می‌کند.
Smith, E. P., et al (1997).	به‌کارگیری یک الگوی توسعه‌ای/اکولوژیکی در مشارکت خانواده-مدرسه	کاربرد نظریه توسعه/بوم‌شناختی برای درک اینکه چگونه لایه‌های چندگانه زمینه، و به‌ویژه پیوند خانواده-مدرسه، در یادگیری دانش‌آموزان نقش دارند.

وجود دارد نهادی و فردی ارتباط سازمانی برای همه والدین (یا یک گروه بزرگ، مانند یک گروه سال) هدف قرار می‌گیرد و به جای یک فرد خاص از سازمان می‌آید از سوی دیگر ارتباطات فردی حول یک کودک خاص می‌چرخد و معلمان و خانواده‌ها را شامل می‌شود (اپستاین، هورلمن، کافمن و لوسر، ۱۹۸۷. به نقل از گودال، ۲۰۱۶).

ساختن یک FSR قوی از طریق درگیر کردن والدین در یادگیری کودکان، پیشرفت و عملکرد کودکان را افزایش می‌دهند (گالیندو و شلدون، ۲۰۱۲). شایستگی‌های

عاطفی و اجتماعی آنها را توسعه می‌دهند (شریدان و همکاران، ۲۰۱۲) به آنها کمک می‌کند تا از یادگیری خود احساس رضایت بیشتری داشته باشند و رفتارهای مخرب را کاهش دهند (شریدان و همکاران، ۲۰۱۲). FSR مسئولیت مشترک خانواده و مدرسه در حمایت از مشارکت آموزشی و دستاوردهای کودکان است. اصطلاح FSR به عنوان «ایجاد و حفظ روابط مولد و کاری بین خانواده‌ها و مدارس برای تسهیل یادگیری کودکان تعریف می‌شود» (اسلر، گودبر و کریستسون، ۲۰۰۲).

وجود دارد نهادی و فردی ارتباط سازمانی برای همه والدین (یا یک گروه بزرگ، مانند یک گروه سال) هدف قرار می‌گیرد و به جای یک فرد خاص از سازمان می‌آید از سوی دیگر ارتباطات فردی حول یک کودک خاص می‌چرخد و معلمان و خانواده‌ها را شامل می‌شود (اپستاین، هورلمن، کافمن و لوسر، ۱۹۸۷. به نقل از گودال، ۲۰۱۶).

ساختن یک FSR قوی از طریق درگیر کردن والدین در یادگیری کودکان، پیشرفت و عملکرد کودکان را افزایش می‌دهند (گالیندو و شلدون، ۲۰۱۲). شایستگی‌های

اجتماعی و آموزشی هدایت یا حمایت می‌شوند تا فرزندان خود را برای مدرسه آماده کنند. در زمان ورود رسمی کودکان به مدرسه، معلم مسئولیت اصلی آموزش آنها را بر عهده می‌گیرد (بلوم، ۱۹۶۴؛ فروید، ۱۹۳۷؛ پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۹). سه نظریه اصلی تفاوت‌های اساسی در فلسفه‌ها و رویکردهای معلمان و والدین را توضیح می‌دهند که ارتباطات کم یا زیاد، سطحی یا عمیق خانواده-مدرسه را ایجاد می‌کنند (به نقل از اپستاین و سندرز، ۲۰۰۲).

### مدل‌های ارتباطات خانواده و مدرسه

#### مدل کریستنسون و شریدان

مدل کریستنسون و شریدان (۲۰۰۱) است که چهار عنصر کلیدی را برای افزایش مشارکت خانواده در یادگیری و رشد کودکان شناسایی کرد. این عناصر عبارت‌اند از (۱) رویکرد (۲) نگرش (۳) جو (۴) اقدامات.

#### مدل هور-دمپسی و سندلر

هور-دمپسی و سندلر (۱۹۹۷) مدل دیگری از مشارکت والدین را معرفی کردند. بر اساس این مدل، تصمیمات والدین در مورد مشارکت آنها در یادگیری فرزندان حاصل سه عامل است: ۱. اعتقاد والدین مبنی بر اینکه مشارکت در یادگیری فرزندان‌شان بخشی از مسئولیت آنهاست؛ ۲. درک والدین از دعوت از مدارس و معلمان و فرزندان‌شان برای مشارکت؛ ۳. مطالبات در مورد زمان و انرژی والدین که ممکن است با فعالیت‌های مشارکتی در تضاد باشد (هور-دمپسی و سندلر، ۱۹۹۷).

#### مدل اکلس و همکاران

اکلس و همکارانش در مطالعه دوران کودکی و فراتر از آن در میثیگان مدلی را که بیشتر توسط خانواده آغاز شده برای مشارکت خانواده از طریق پنج بعد ترسیم کردند. این موارد عبارتند از: ۱. نظارت، ۲. داوطلب شدن، ۳. مشارکت، ۴. تماس با مدرسه در مورد پیشرفت کودک، و ۵. تماس با مدرسه در مورد چگونگی کمک اضافی به کودک (اکلس و هارولد، ۱۹۹۶).

#### مدل سیستم‌های بوم‌شناختی: یوری برونفنبرنر

برونفنبرنر نظریه اکولوژیکی را برای توضیح چگونگی

دو نوع کلی وجود دارد که اغلب برای طبقه‌بندی مشارکت والدین استفاده می‌شود: "در خانه" و "در مدرسه" (هندرسون و مپ، ۲۰۰۲). مشارکت در خانه ممکن است شامل فعالیت‌هایی مانند کمک به انجام تکالیف باشد، درحالی‌که مشارکت در مدرسه ممکن است شامل شرکت در رویدادهای مدرسه باشد. یک نسخه غنی‌شده از این چارچوب شامل «ارتباطات» به عنوان سومین نوع جداگانه از روابط خانه و مدرسه است و در واقع ارتباطات را به عنوان کاتالیزور فعالیت‌های مشارکت والدین در خانه و مدرسه قرار می‌دهد (پاتریکاکو و دیگران، ۲۰۰۵). بنابراین رایج‌ترین شکل مشارکت خانواده، چه مدرسه محور یا خانگی باشد بدون ایجاد یک رابطه قوی و مشارکتی بین این دو طرف: خانه و مدرسه امکان‌پذیر نیست. رابطه مؤثر بین خانواده و مدرسه مستلزم اعتماد و احترام متقابل است (اپستاین، ۲۰۱۳).

سه دیدگاه در حال حاضر محققان و شاغلین را در تفکر در مورد روابط خانواده و مدرسه راهنمایی می‌کند: ۱. مسئولیت‌های جداگانه خانواده و مدرسه ۲. مسئولیت‌های مشترک خانواده‌ها و مدارس ۳. مسئولیت‌های متوالی خانواده‌ها و مدارس. مفروضات مبتنی بر مسئولیت‌های مجزای نهادها بر ناسازگاری، رقابت و تعارض ذاتی بین خانواده‌ها و مدارس تأکید می‌کند. این دیدگاه فرض می‌کند که بوروکراسی‌های مدرسه و سازمان‌های خانواده به ترتیب توسط مربیان و والدینی هدایت می‌شوند که اهداف، نقش‌ها و مسئولیت‌های مختلف آنها به بهترین وجه مستقل انجام می‌شوند (پارسونز، ۱۹۵۹؛ والر، ۱۹۳۲؛ وبر، ۱۹۴۷).

مفروضات مبتنی بر مسئولیت‌های مشترک نهادها، بر هماهنگی، همکاری و مکمل مدارس و خانواده‌ها تأکید می‌کند و ارتباط و همکاری بین دو نهاد را تشویق می‌کند. این دیدگاه فرض می‌کند که مدارس و خانواده‌ها مسئولیت‌های مشترکی برای اجتماعی کردن و آموزش کودک دارند (برونفنبرنر، ۱۹۷۹؛ لیشر، ۱۹۷۴؛ لیتواک و مایر، ۱۹۷۴). دیدگاه سوم، مسئولیت‌های متوالی نهادها، بر مراحل حیاتی مشارکت والدین و معلمان در رشد کودک تأکید دارد. این رویکرد بر این باور است که سال‌های اولیه زندگی کودک برای موفقیت بعدی حیاتی است و تا زمانی که کودک وارد مهدکودک یا کلاس اول می‌شود، والدین مهارت‌های مورد نیاز را به فرزندان خردسال خود آموزش می‌دهند، برنامه‌ها و تجربیات آموزشی را ترتیب می‌دهند و توسط سازمان‌های

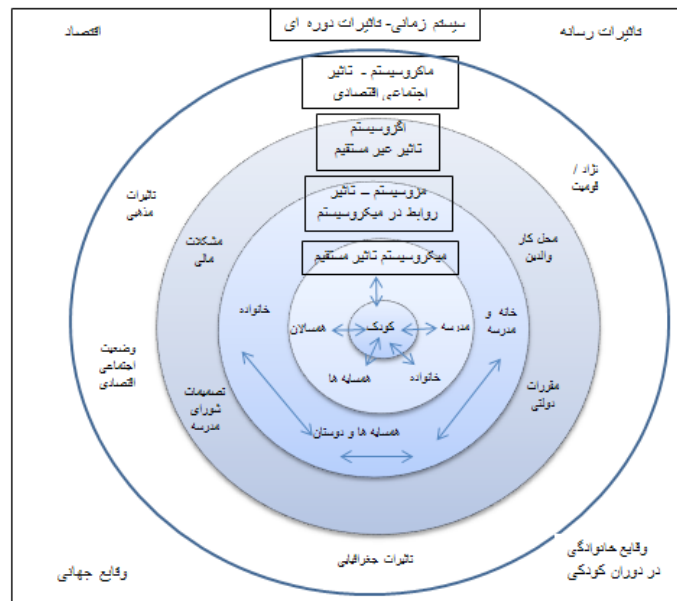
می‌تواند شامل تأثیرات نژاد، قومیت، زبان، مذهب، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مکان‌های جغرافیایی باشد. سطح پنجم، سیستم زمانی است که زمانی است که کودک در آن زندگی می‌کند. هر زمان تاریخی بر نسلی که در آن زمان بزرگ شده‌اند تأثیر می‌گذارد (برونفنبرنر، ۱۹۹۴). به نقل از گرانث وری، (۲۰۱۰)، (شکل ۱).

#### مدل‌های توانمندسازی خانواده: کارل دانست

مدل‌های توانمندسازی خانواده در مشارکت خانواده در مدارس تشخیص می‌دهند که یادگیری و رشد دانش‌آموزان به‌شدت تحت تأثیر تجربیات خانوادگی آنها است. کودکان زمانی موفق‌ترند که در خانواده‌هایی پرورش یابند که منابع کافی داشته باشند، جایی که بزرگسالان و کودکان مشارکت فعالی در یادگیری کودکان دارند و اعضای خانواده به طور فعال در تعیین هدف و تصمیم‌گیری در مورد فرزندان خود مشارکت دارند (دانست، ۲۰۰۲).

در «شکل ۲» دایره بزرگ نشان‌دهنده شیوه‌های خانواده محور است که بر مشارکت والدین در تصمیم‌گیری در مورد تحصیلات فرزندشان و استفاده از شیوه‌هایی که بر نقاط قوت خانواده تمرکز دارد و به فرهنگ و پیشینه آنها احترام می‌گذارد. شیوه‌های خانواده محور اعضای خانواده

رشد و عملکرد کودکان در یک سیستم خانواده و در بافت وسیع‌تر جهان پیشنهاد کرد. وی مدلی از «زمینه‌ها» را توسعه داد که کودکان تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. کودک در مرکز تنظیمات مختلف قرار دارد. در نظریه سیستم‌های خانواده، نمی‌توان بخشی از یک سیستم را جدا کرد، بلکه باید در کلیت سیستم مورد مطالعه قرار گیرد. تمام سطوح نفوذ متقابل هستند و یک‌طرفه نیستند. زمینه‌های مختلف بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. اولین سطح نفوذ به عنوان میکروسیستم شناخته می‌شود که شامل تماس‌های مستقیم در دنیای کودک مانند اعضای خانواده، دوستان، همسایگان و معلمان است. سطح بعدی، مزوسستم، با میکروسیستم مرتبط است، زیرا شامل تأثیرات همه روابط یا پیوندهایی است که در میکروسیستم وجود دارد. به‌عنوان مثال اگر پدر بزرگ و مادر بزرگ به عنوان مراقب کودک خدمت کنند، ممکن است تأثیر پدر بزرگ و مادر بزرگ در زندگی کودک قوی باشد. سومین سطح تأثیر، یا زمینه، اگزوسیستم است که شامل تأثیرات بر زندگی کودک از افراد یا مؤسسه‌ای است که ارتباط مستقیمی با کودک ندارند، اما با این وجود، بر کودک تأثیر می‌گذارند. برای مثال، محل کار والدین. چهارمین سطح تأثیر، کلان سیستم است که تأثیر اجتماعی بزرگ‌تر باورها و ارزش‌های فرهنگی است. کلان سیستم



شکل ۱. مدل سیستم‌های بوم‌شناختی یوری برونفنبرنر.



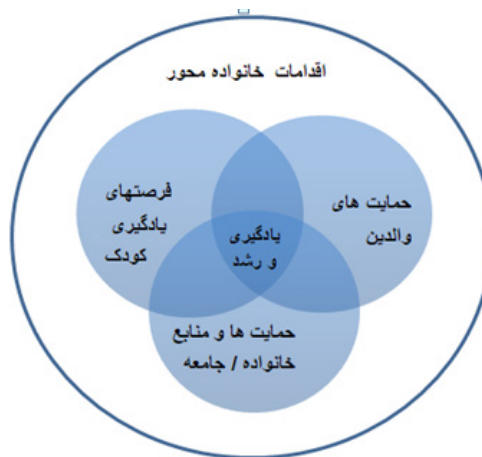
### مدل سرمایه‌های دانش: لوئیس مول

لوئیس مول این ایده را مطرح کرد که همه خانواده‌ها بر اساس نزدیک به ۲۰ سال تحقیق، «سرمایه‌های دانش» دارند. سرمایه‌های دانش، دانش و مهارت‌هایی هستند که در خانه‌های دانش آموزان وجود دارد یا همان‌طور که مول، آماتی، نف و گونزالس (۱۹۹۲) آن را توصیف کردند، "بدنه‌های انباشته شده و فرهنگی از دانش و مهارت‌های ضروری برای عملکرد خانواده یا فرد». مریمان اغلب منابع فرهنگی و شناختی فراوانی را که در خانواده‌ها وجود دارد و می‌توان در شیوه‌های مشارکت خانوادگی، به‌ویژه در خانواده‌های کم‌درآمد و اقلیت استفاده کرد، از دست می‌دهند. رویکرد سرمایه‌های دانش به مریمان اجازه می‌دهد تا خانواده‌ها را با دیدگاهی مثبت و مبتنی بر نقاط قوت ببیند که به ارزش‌ها و شیوه‌های فرهنگی احترام می‌گذارد و تأیید می‌کند که معلمان می‌توانند همان‌قدر از خانواده‌ها بیاموزند که کودکان از مدارس‌شان بیاموزند مول و همکاران سه راه پیشنهاد کردند که معلمان می‌توانند منابع دانش آموزان و خانواده‌های‌شان را کشف کنند. اول، مریمان جامعه خود را به عنوان یک زمینه اجتماعی سیاسی، تاریخی و اقتصادی که خانواده‌های کودکان در آن زندگی می‌کنند، تحقیق کنند. یادگیری در مورد تاریخ یک جامعه خاص می‌تواند به خودی خود منجر به دستاوردهای عظیم در دانش شود و به تغییر دیدگاه مریمان در آن جامعه کمک کند. دوم، معلمان گروه‌های مطالعه بعد از مدرسه را تشکیل دهند که در آنها فرصتی برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات، تأمل در یافته‌های خود و جست‌وجوی کاربردهای آموزشی بالقوه داشته باشند. در نهایت معلمان شیوه‌های کلاس درس را مجدداً مورد بررسی قرار دهند تا سرمایه‌های دانشی را که شناسایی شده است ترکیب کنند و با تجربیات دانش آموزان ارتباط برقرار کنند (مول و همکاران، ۱۹۹۲). به نقل از گرانت و ری، (۲۰۱۰).

### مدل برنامه توسعه مدرسه: جیمز کامر

برنامه توسعه مدرسه کامر تمرکز رویه‌های مشارکت مؤثر خانواده را به کودک منتقل می‌کند و این اعتقاد اساسی را دارد که تمام نیازهای کودکان باید قبل از یادگیری و موفقیت برآورده شود. مأموریت این برنامه «رشد کامل کودکان و نوجوانان از طریق کمک به والدین، مریمان و سیاست‌گذاران برای ایجاد محیط‌های یادگیری است که از رشد فیزیکی، شناختی، روانی، زبانی، اجتماعی و اخلاقی

را به عنوان شرکت‌کنندگان فعال درگیر می‌کند، هم در تعیین اهدافی که زمان و انرژی را به آن اختصاص می‌دهند و هم در اقدام برای دستیابی به آن اهداف (ویلسون و دانست، ۲۰۰۵). سه دایره داخلی، نشان‌دهنده اجزای اصلی مدل است. فرصت‌های یادگیری کودکان شامل فعالیت‌هایی است که بر اساس علایق و دارایی‌های آنها شکل می‌گیرد. این فرصت‌ها در محیط‌ها و زمینه‌های مختلف رخ می‌دهند و زمانی مؤثر هستند که دانش آموزان به طور فعال مشارکت کنند (دانست، ۲۰۰۵؛ راب، ۲۰۰۵). فرصت‌های یادگیری روزمره ممکن است شامل برنامه‌های روتین خانوادگی، مانند مراقبت از حیوان خانگی، حضور در رویدادهای اجتماعی؛ یا شرکت در یک تیم ورزشی باشد. حمایت‌های والدین شامل تجربیات بسیار متنوعی است که دانش و مهارت‌های فرزندپروری خانواده‌ها را تقویت می‌کند و بر دانش و مهارت‌های موجود برای افزایش اعتمادبه‌نفس و شایستگی والدین استوار می‌شود (ویلسون، ۲۰۰۵). حمایت‌ها و منابع خانواده یا جامعه شامل تمام منابع غیررسمی و رسمی است که به خانواده‌ها در دستیابی به اهدافشان کمک می‌کند. اینها شامل منابع درون خانواده، مانند قابلیت‌های اعضای خانواده یا جامعه شامل شبکه‌های اجتماعی غیررسمی خانواده‌ها مانند دوستان، اعضای خانواده، اعضای کلیسا، اعضای گروه‌های اجتماعی و همچنین حمایت رسمی از متخصصان و سازمان‌های اجتماعی می‌شود (موت، ۲۰۰۶). به نقل از گرانت و ری، (۲۰۱۰)، (شکل ۲).



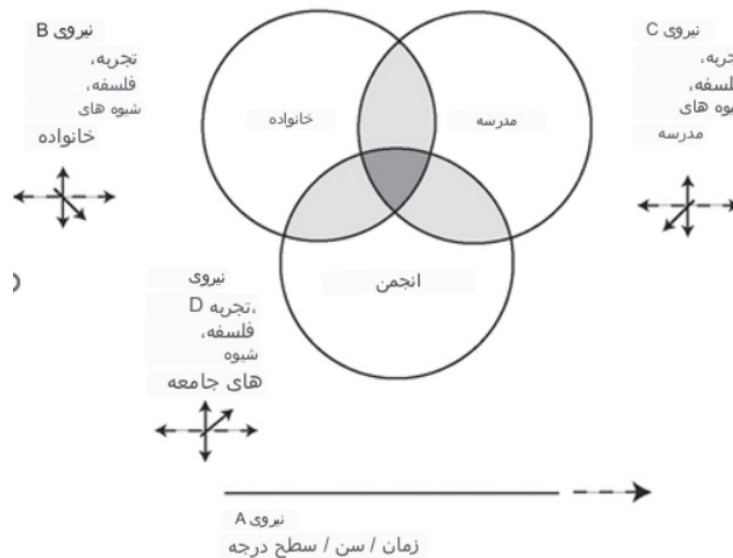
شکل ۲. نسخه ساده‌شده چارچوب یکپارچه دانست.

نیروهای خارجی و کنش‌های درونی از دیگران نزدیک‌تر یا دورتر می‌شود. اپستین توصیه می‌کند که مناطق و مدرسه برنامه‌هایی را با توجه به شش استاندارد زیر ایجاد کنند:

۱. آموزش والدین. از نقش اساسی خانواده در تشویق یادگیری کودکان در هر سنی و در ایجاد روابط مثبت والدین و فرزند حمایت کنید.
۲. برقراری ارتباط و ایجاد فضای خوشایند. ارتباط مستمر، واضح، معنادار و دوطرفه را در مورد برنامه‌های مدرسه و یادگیری دانش آموزان ترویج دهید.
۳. داوطلب شدن. خانواده‌ها را در آموزش و حمایت، چه در مدرسه و چه خارج از آن، و در ایجاد یک فضای دوستانه خانواده در مدرسه مشارکت دهید.
۴. حمایت از یادگیری در خانه. خانواده‌ها را در فعالیتهای یادگیری و غنی‌سازی در خانه و جامعه که با استانداردهای آکادمیک مرتبط است، مشارکت دهید.
۵. تصمیم‌گیری و وکالت. فرصت‌هایی را برای خانواده‌ها فراهم کنید تا نقش‌های رهبری خود را در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، به‌ویژه تصمیم‌گیری‌های مربوط به عملکرد دانش‌آموزان و بهبود مدرسه، توسعه و تقویت کنند.
۶. همکاری با جامعه. دسترسی هماهنگ به منابع جامعه را فراهم کنید، به عنوان منبعی برای جامعه عمل کنید و فرصت‌هایی را برای خدمات اجتماعی ارائه دهید (اپستین، ۲۰۱۳)، (شکل ۳).

کودکان حمایت می‌کند». این مدل بر سه اصل استوار است: ۱. تصمیم‌گیری بر اساس اجماع در مورد آنچه برای کودکان خوب است. ۲. همکاری بین ادارات و تیم‌های معلمان، کارکنان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان؛ و ۳. تمرکز بر حل مسئله به جای سرزنش کردن. سه تیم فرایند ایجاد اجماع را هدایت می‌کنند، بدون اینکه برای مشکلاتی که به وجود می‌آیند، به طور مشترک کار کنند. این سه تیم شامل یک تیم برنامه‌ریزی و مدیریت مدرسه هستند که با برنامه درسی، آموزش و ارزشیابی سروکار دارند. یک تیم پشتیبانی از دانش‌آموزان و کارکنان که بر مسائل و نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان تمرکز دارد. و یک تیم والدین که والدین را در تمام سطوح درگیر می‌کند و مدرسه را در جامعه ادغام می‌کند (کامر، هاینز، جوینز، و بن آوی، ۱۹۹۶).

مدل همپوشانی حوزه‌های تأثیر: جویس اپستین و همکاران یکی از پرکاربردترین مدل‌ها، تئوری همپوشانی حوزه‌های تأثیر، از اپستین است و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که والدین، مربیان و سایرین در جامعه با یکدیگر برای هدایت و حمایت از یادگیری و رشد دانش‌آموز همکاری کنند. در این مدل، سه زمینه (خانه، مدرسه و جامعه) با تأثیرات منحصربه‌فرد و ترکیبی بر کودکان از طریق ارتباطات والدین، مربیان، شرکای جامعه و دانش‌آموزان در سراسر زمینه‌ها همپوشانی دارند. هر بافتی در نتیجه



شکل ۳. مدل همپوشانی حوزه‌های تأثیر: جویس اپستین و همکاران.



می‌شود. ایجاد روابط بین خانواده‌ها و کارکنان مدرسه در قالب حمایت از مشارکت والدین در یادگیری است (گودال، ۲۰۲۲).

### عناصر ارتباطات اجتماعی

جاناتان ترنر (۱۹۸۸) ارتباطات اجتماعی را به سه فرایند مجزا تقسیم و بیان می‌کند که ارتباطات اجتماعی باید به عنوان سه فرایند مجزا، اما آشکارا مرتبط با یکدیگر دیده شود: انگیزشی، ارتباطی و ساختاری. سپس برای این سه فرایند مدل‌ها و اصول جداگانه‌ای ایجاد کرد. (شکل ۴)

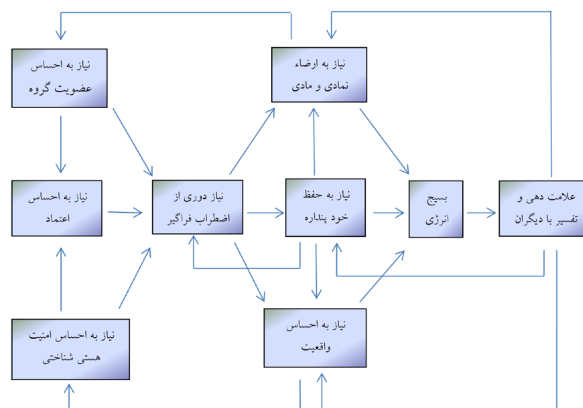
منظور ترنر از فرایندهای انگیزشی این است که افراد به درجات و طرق مختلف در ارتباطات خود با دیگران انرژی می‌گیرند و بسیج می‌شوند. فرایندهای ارتباطی، آنچه را که افراد واقعاً انجام می‌دهند، هنگامی که بر رفتار یکدیگر تأثیر می‌گذارند، نشان می‌دهد. او فرایندهای انگیزشی و ارتباطی را از هم جدا می‌کند تا درک ما از ارتباطات اجتماعی کاهش نیابد. اصطلاح "ساختارسازی" به این حقیقت اشاره دارد که ارتباطات اجتماعی اغلب در طول زمان تکرار و در فضای فیزیکی سازمان‌دهی می‌شوند. اینکه مردم چگونه علامت می‌دهند و تفسیر می‌کنند با انرژی‌های انگیزشی آنها مرتبط است. به نوبه خود انگیزه با ترتیبات ساختاری غالب و همچنین با سیر علامت‌دهی و تفسیر محدود می‌شود. و ساختار یک ارتباطات تا حد زیادی توسط نیمرخ‌های انگیزشی افراد تعیین می‌شود زیرا اینها بر علامت‌دهی و فعالیت‌های تفسیری آنها تأثیر می‌گذارد.

ترنر با ترکیب تئوری‌ها و مدل‌های فایده‌گرایی،

مدل جانث گودال: چارچوبی فراتر از چارچوب ایستاین این چارچوب در سه عنوان ارائه شده است که به انجمن‌های مدرسه (کارکنان و والدین) اجازه می‌دهد تا پیشرفت خود را از مشارکت والدین در مدرسه، به سمت مشارکت والدین در یادگیری ترسیم کنند. هدف این چارچوب حمایت از مشارکت اصیل، متنی و مناسب خانواده‌ها در یادگیری فرزندان‌شان است. ارتباطات را به عنوان "پدیده‌ای رابطه‌ای" می‌بیند. چارچوب جدید نباید توسط کارکنان مدرسه به‌تنهایی تکمیل شود. والدین و خانواده باید به عنوان سازنده و شریک در نظر گرفته شود. باید توجه داشت که این یک مشارکت است نه یک هم‌سطح‌کردن: شرکا برای رسیدن به یک هدف مشترک (یادگیری کودکان) با هم کار می‌کنند. اما لزوماً همه به یک شکل کار را برای این هدف انجام نمی‌دهند. یک چارچوب جدید باید دیدگاه‌ها، درک، ارزش‌ها و خواسته‌های والدین را در نظر بگیرد. این چارچوب از تمرکز بر خانواده‌هایی که وارد مدرسه می‌شوند اجتناب می‌کند و بیشتر بر محیط یادگیری خانگی متمرکز است. این به حمایت از خانواده‌ها و والدینی کمک می‌کند که بعید است یا نمی‌توانند به محل مدرسه بیایند و درحالی‌که این چارچوب از کارهایی پشتیبانی می‌کند که در بیشتر موارد حداقل از اقدامات کارکنان مدرسه سرچشمه می‌گیرد به دور شدن از تمرکز بر مدرسه، به سمت تمرکز بر یادگیری منجر



شکل ۴. عناصر ارتباطات اجتماعی.



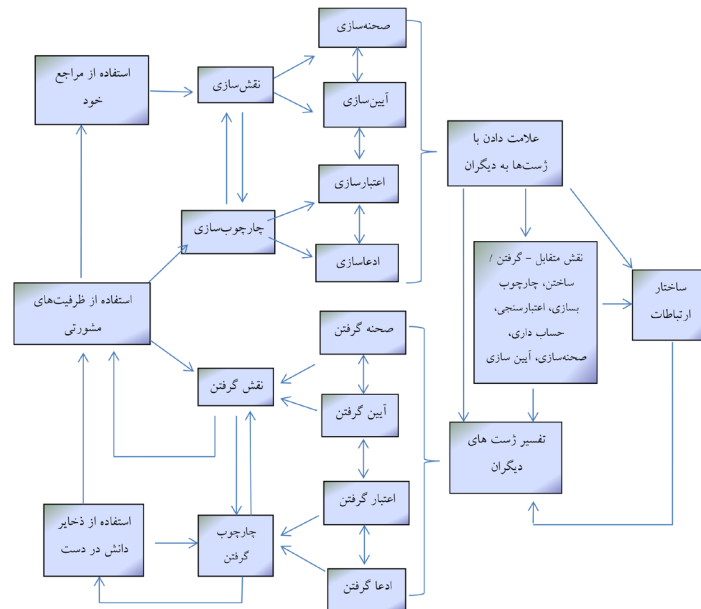
شکل ۵. یک مدل ترکیبی از انگیزه.

هم‌زمان برآورده کند. از آنجایی که انتقال منابع حول محور برآوردن برخی از اساسی‌ترین نیازهای انگیزشی انسان می‌چرخد، تثبیت آنها نیروی بسیار قدرتمندی بر انتشار مراسمی اعمال می‌کند که ماهیت و نرخ مبادله موجود را تقویت می‌کند. برای تثبیت روابط اجتماعی، بازیگران باید نسبت منابع مبادله شده را منصفانه و معقول بپذیرند. ترنر همچنین برای فرایندهای ارتباطی با ترکیب مدل ارتباطات مید، مدل بین ذهنی شوتر، نظریه نقش ترنر، نظریه گافمن در مورد آیین‌ها و چارچوب‌ها، مفهوم‌سازی هابرماس از قانون گفتار ایدنال و نظریه کارفینگل، یک مدل پویا از فرایندهای ارتباطی ارائه نمود.

«شکل ۶» آخرین متغیر در «شکل ۵» را توضیح می‌دهد یعنی علامت‌دهی و تفسیر. همان‌طور که بازیگران انرژی را بسیج می‌کنند، آنها برحسب پویایی که در اینجا ذکر شده است علامت می‌دهند و تفسیر می‌کنند. بازیگران از ظرفیت‌های مشورتی خود برای ارائه ارجاع به خود در یک موقعیت استفاده می‌کنند. افراد با ترسیم از خود هسته‌ای و پیرامونی، در موقعیتی ارجاعاتی به خود ایجاد می‌کنند که فرایندهای نقش‌آفرینی، صحنه‌سازی، آیین‌سازی، و به درجه‌ای کمتر از چارچوب را هدایت می‌کند. بازیگران در استفاده از ظرفیت‌های مشورتی خود برای ارائه ارجاع

رفتارگرایی، مبادله، مدل رفتار اجتماعی مید، مدل روانکاوی فروید، مدل همبستگی اجتماعی دورکیم از انگیزش، همچنین مدل روانکاوی گیدنز، روش‌شناسی قومی و مدل زنجیره‌های آیینی ارتباطات کالینز یک مدل نظری جدید از فرایندهای انگیزشی ارائه نمود. (شکل ۵)

خودپنداره افراد یک نیروی حیاتی در امور بین فردی است. انسان‌ها دارای یک خودپنداره اصلی هستند که نه تنها از تعاریف شناختی بلکه از احساسات و عواطف قدرتمند در مورد خود تشکیل شده است. طبق مدل پویایی انگیزشی در «شکل ۱. ۵» آن فرایندهای علامت‌دهی، تفسیر، و ساختاری که: ۱. حس مشارکت گروهی، اعتماد و امنیت را ترویج می‌کند؛ ۲. اضطراب را کاهش می‌دهد، ۳. رضایت مادی و نمادین را فراهم می‌کند؛ ۴. حس واقعی بودن، ایجاد می‌کند؛ و ۵. خودپنداره‌های تأییدی در کارنامه رفتاری افراد حفظ می‌شود و در مقاطع بعدی از زمان تکرار می‌شود. بنابراین بازیگران را قادر می‌سازد تا ارتباطات خود را در طول زمان و مکان ساختار دهند. برعکس، آن دسته از ارتباطات و ساختارهایی که این نیازها را برآورده نمی‌کنند، کمتر در کارنامه افراد باقی می‌مانند و ساختار ارتباطات کمتر اتفاق می‌افتد. البته ارتباطات یا ساختار نادری وجود دارد که می‌تواند همه این نیازهای انگیزشی را به طور کامل و



شکل ۶. یک مدل ترکیبی از پویایی‌های ارتباطی.

هنجارسازی، تشریفات، عادی‌سازی و تثبیت پاسخ‌هایشان نسبت به یکدیگر بستگی دارد. این ظرفیت مستلزم این است که افراد دارای ذخایر اطلاعاتی در مورد این دینامیک‌ها هستند و می‌توانند از آنها به طور مناسب در فعالیت‌های علامت‌دهی و تفسیر خود استفاده کنند. به‌طور کلی درجه‌ای که یک ارتباطات بین افراد در فضا و در طول زمان مرتب می‌شود، یک تابع مثبت و افزایشی از میزان طبقه‌بندی، منطقه‌ای کردن، هنجارسازی، نظم بخشیدن، عادی‌سازی و تثبیت انتقال منابع توسط این افراد است.

### یافته‌ها

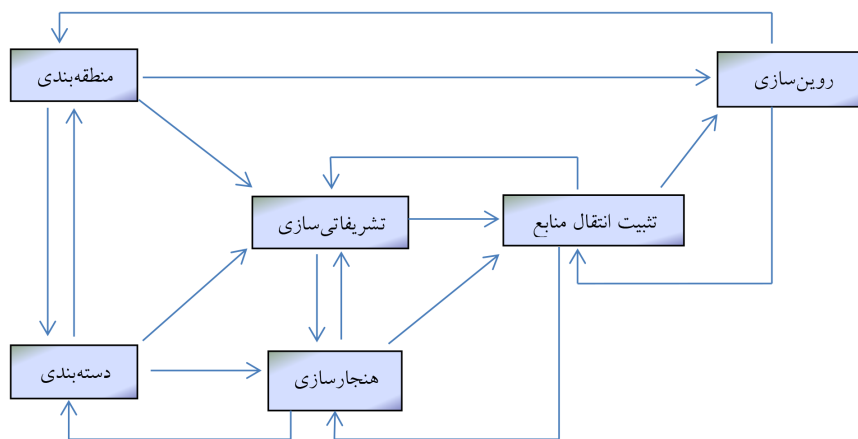
#### عناصر ارتباطات خانواده و مدرسه

عناصر تشکیل‌دهنده ارتباطات خانواده و مدرسه را می‌توان به فرایندهای انگیزشی، ارتباطی و ساختاری دسته‌بندی کرد. فرایندهای انگیزشی نیروهایی هستند که اولیاء و مربیان را برای تأمین بخشی از نیازهای مادی و نمادی، بسیج می‌کنند. در واقع خانواده و مدرسه برای تبادل منابع مادی و نمادی اساسی و ارزشمند باهم ارتباط برقرار می‌نمایند. در برخی از این اهداف و نیازها مانند موفقیت دانش‌آموزان، باهم اشتراک دارند ولی در برخی دیگر ندارند مانند جمع‌آوری کمک‌های مالی به مدرسه. البته صرف وجود نیازها و اهداف مشترک آنها را به همکاری و ارتباطات با همدیگر سوق نمی‌دهد بلکه درک وجود منابع مادی و نمادی ارزشمند در طرف مقابل است که انگیزه و نیروی لازم را فراهم و مبادله و انتقال منابع را از طریق ارتباطات امکان‌پذیر می‌کند. اینکه

به خود، از ذخایر دانش خود استفاده می‌کنند. و در حین انجام این کار، از دارایی خود برای تحمیل چارچوبی بر یک موقعیت استفاده می‌کنند، که به نوبه خود به آنها کمک می‌کند تا مفاهیم نقش مرتبط و رویه‌ها، روش‌های قومی، و ادعاها را انتخاب کنند. چنین ساختاری، یا ترتیب ارتباطات در زمان و مکان، می‌تواند بازخورد و فرایندهای تفسیر و علامت‌دهی را محدود کند. در واقع بیشتر ارتباطات در یک زمینه ساختاریافته رخ می‌دهد که در آن نقش‌ها، چارچوب‌ها، ادعاها، گزارش‌ها، مراحل و آیین‌های مرتبط و مناسب شناخته و درک می‌شوند و در نتیجه تفسیر و علامت‌دهی را تا حد زیادی تسهیل می‌کنند.

ترنر با ترکیب نظریه‌های وبر، دورکیم، اسپنسر و گافمن از ساختار بین فردی، نظریه زیمل از تبادل ساختارها، الگوی ارتباطات و جامعه مید و مدل شوترز از ارتباطات و ساختارهای اجتماعی، نظریه مبادله ضمنی ساختاری پارسونز و نظریه‌های مبادله معاصر، مدل آیینی ارتباطات کالینز، مدل ارتباطات‌گرایانه در مورد ساختارسازی و نظریه ساختاری‌گیدنز یک مدل ترکیبی از پویایی‌های ساختاری ارائه داد. (شکل ۷)

ساختار اولیه یک ارتباطات متوالی شامل منطقه‌بندی و طبقه‌بندی، سپس تشریفات و هنجارسازی، و سپس تثبیت انتقال منابع و عادی‌سازی پاسخ‌ها می‌شود. این امر حاکی از این فرضیه است که شروع ساختاردهی بدون طبقه‌بندی و منطقه‌بندی دشوار خواهد بود. در مجموع ساختار ارتباطات به ظرفیت متقابل بازیگران برای دسته‌بندی، منطقه‌بندی،



شکل ۷. مدل ترکیبی پویایی‌های ساختار.

آن در مقاطع زمانی بعدی کمتر و تمایل طرفین به ترک ارتباطات بیشتر خواهد بود.

خانواده و مدرسه (اولیاء و مربیان) نیاز دارند از احساس ناشی از عدم تأیید خودپنداره، عدم اعتماد یا عدم پیش‌بینی پاسخ‌های همدیگر اجتناب کنند. این نیازها به آنها انرژی می‌دهند تا از ظرفیت‌های مشورتی خود برای ارجاع به خود در موقعیت‌های ارتباطات استفاده می‌کنند. این ارجاعات به خود به دلیل تشدید اضطراب و فقدان قابلیت پیش‌بینی، آنها را به نقش‌آفرینی از طریق تشریفات و صحنه‌سازی برمی‌انگیزد. به این معنا که آنها از مراسم، چارچوب‌ها و تشریفات استفاده می‌کنند تا نقشی را ایفا کنند که به بهترین شکل جنبه‌های برجسته خود را تأیید کند. بنابراین هر چه خانواده و مدرسه نیاز بیشتری به اعتماد متقابل، کاهش اضطراب و تأیید خود داشته باشند احتمال بیشتری وجود دارد از تشریفات و صحنه‌سازی برای نقش‌آفرینی برای خود استفاده کنند. البته خانواده و مدرسه هرچقدر هم که انگیزه داشته باشند میزان علامت‌دهی و تفسیر آنها به زمان و انرژی فیزیکی که می‌توانند و یا می‌خواهند صرف کنند بستگی دارد. خانواده و مدرسه از کلمات، نشانه‌های غیر کلامی، لوازم فیزیکی و غیره برای علامت دادن استفاده می‌کنند. هرچقدر خانواده و مدرسه بتوانند به طور متقابل بر روی نقش‌ها، چارچوب‌ها، صحنه‌ها، حساب‌ها و ادعاها به توافق برسند انرژی و زمان کمتری در ارتباطات مورد نیاز است. خانواده و مدرسه به دنبال کاهش اضطراب ناشی از نیازهای برآورده نشده هستند و ایجاد و گرفتن نقش، چارچوب‌سازی، حساب‌داری، اعتبار سنجی و تشریفات برای ساختار دادن به ارتباطات است تا اضطراب را کاهش دهند. بنابراین فرایندهای ارتباطی و ساختاری برای کاهش زمان و انرژی در ارتباطات و جلوگیری از فرسودگی فیزیکی و عاطفی عمل می‌کنند. بنابراین هرچقدر خانواده و مدرسه بتوانند به طور متقابل چارچوب‌سازی، نقش‌سازی/گرفتن، حساب‌سازی/سنجی، صحنه‌سازی و اجرای آیین‌ها را داشته باشند احتمال بیشتری وجود دارد که بتوانند موقعیت‌ها را طبقه‌بندی، منطقه‌بندی، تشریفات‌سازی، هنجارسازی، تثبیت (انتقال منابع) و روتین‌سازی ارتباطات را در طول زمان انجام دهند.

ساختار اولیه یک ارتباطات متوالی شامل منطقه‌بندی و طبقه‌بندی، سپس تشریفات و هنجارسازی، و سپس

چه منابع مادی و نمادی، مهم و ارزشمند تعریف می‌شوند به شرایط و زمینه اجتماعی خاص طرفین مربوط می‌شود. برای تثبیت و بقای این ارتباطات، طرفین باید نسبت‌های مبادله شده را منصفانه و معقول ارزیابی نمایند در غیر این صورت انگیزه خود برای ارتباطات واقعی و سازنده را از دست داده و در صورت وجود یا احساس اجبار به مکانیسم‌های دفاعی مانند کناره‌گیری، بی‌تفاوتی، ارتباطات صوری و... روی خواهند آورد.

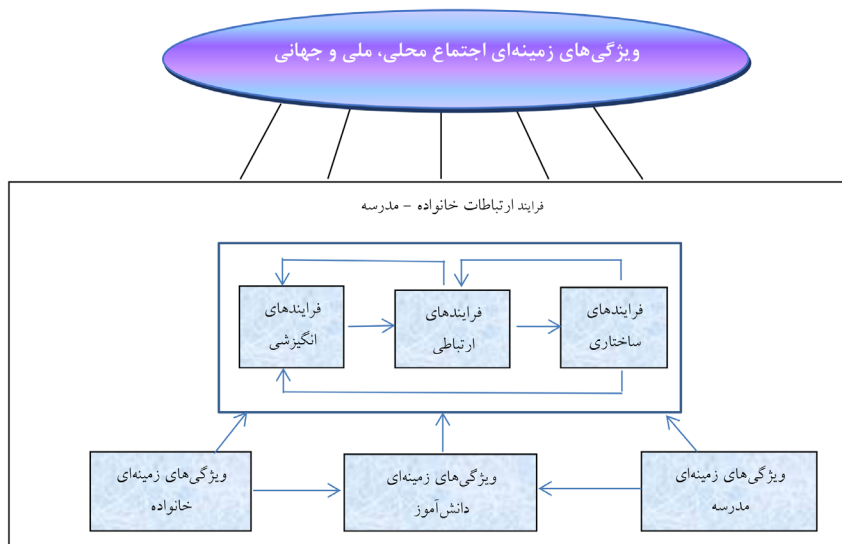
فرایندهای ارتباطی، آنچه را که اولیاء و مربیان واقعاً انجام می‌دهند، هنگامی که بر رفتار یکدیگر تأثیر می‌گذارند، نشان می‌دهد. فرایندهای ساختاری به این اشاره دارد که ارتباطات خانواده و مدرسه اغلب در طول زمان تکرار می‌شوند و در فضای فیزیکی سازمان‌دهی می‌شوند. اینکه طرفین چگونه علامت می‌دهند و تفسیر می‌کنند با انرژی‌های انگیزشی آنها مرتبط است. به نوبه خود انگیزه با ترتیبات ساختاری غالب و همچنین با سیر علامت‌دهی و تفسیر محدود می‌شود. و ساختار یک ارتباطات تا حد زیادی توسط نیمرخ‌های انگیزشی طرفین تعیین می‌شود زیرا اینها بر علامت‌دهی و فعالیت‌های تفسیری آنها تأثیر می‌گذارد. برای مثال برای خانواده‌ای که تحصیلات، نیاز مادی و نمادی آن را برطرف نمی‌کند و به عبارتی پایگاه اجتماعی و اقتصادی آن را ارتقاء نمی‌دهد، آموزش و تحصیلات (منابع اصلی مدرسه) ارزش و اهمیت پایینی دارد و ارتباطات با مدرسه را معقولانه و منصفانه نمی‌بیند که وقت خود را صرف آن نماید. بنابراین تمایلی هم به ارتباطات با مدرسه نخواهد داشت و با بالا رفتن سن دانش‌آموز ترجیح خواهد داد دانش‌آموز ترک تحصیل و وارد بازار کار شود. پایین بودن ارزش علم و تحصیلات در نظر آن خانواده هم با شرایط و ساختار اقتصادی و اجتماعی خانواده و زمینه بزرگ‌تر یعنی جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی ارتباط دارد.

بنابراین آن فرایندهای علامت‌دهی، تفسیر، و ساختاری که نیازهای انگیزشی مانند حس مشارکت گروهی، اعتماد و امنیت را تقویت می‌کند، اضطراب را کاهش می‌دهد، رضایت مادی و نمادین را فراهم می‌کند و خودپنداره‌های تأییدی خانواده و مدرسه را حفظ می‌کند در مقاطع بعدی از زمان تکرار می‌شود و ارتباطات را طول زمان و مکان ساختار می‌دهد. هر چه تعداد نیازهای اساسی که در ارتباطات بین خانواده و مدرسه تحقق می‌یابد کمتر باشد، احتمال تکرار

ذخایر اطلاعاتی در مورد این پویایی‌ها هستند و می‌توانند از آنها به طور مناسب در فعالیت‌های علامت‌دهی و تفسیر خود استفاده کنند. در واقع بیشتر ارتباطات در یک زمینه ساختاریافته رخ می‌دهد که در آن نقش‌ها، چارچوب‌ها، ادعاها، گزارش‌ها، مراحل و آیین‌های مرتبط و مناسب شناخته و درک می‌شوند و در نتیجه تفسیر و علامت‌دهی را تا حد زیادی تسهیل می‌کنند. به‌طورکلی درجه‌ای که ارتباطات بین افراد در فضا و در طول زمان مرتب می‌شود، یک تابع مثبت و افزایشی از میزان طبقه‌بندی، منطقه‌ای کردن، هنجارسازی، نظم بخشیدن، عادی‌سازی و تثبیت انتقال منابع توسط این افراد است. از این موضوع، پیامدهای زیر و خاص‌تر حاصل می‌شود. اولیاء و مربیان در ذخایر دانش هنجاری خود دارای هنجارهای هستند که به‌عنوان معیاری برای ارزیابی انتقال منابع به کار می‌روند. اگر یک مبادله در چارچوب دستورالعمل‌های این هنجارها قرار گیرد، آنگاه ارتباطات راحت‌تر تثبیت می‌شود، زمانی که طرفین موقعیت‌ها را طبقه‌بندی می‌کنند، هنجارهای مربوط به انصاف بدون تأمل زیاد مورد استناد قرار می‌گیرند. تثبیت انتقال منابع با آداب‌ورسوم و هنجارها، روال عادی شدن یک ارتباطات را تسهیل می‌کند، اگر روال‌ها با تغییر چشمگیر در نسبت بازده مبادله مختل شوند، به متبعی برای تخریب خود رابطه مبادله و شاید هنجارها، آیین‌ها تبدیل می‌شوند. (شکل ۸)

تثبیت انتقال منابع و عادی‌سازی پاسخ‌ها می‌شود. این امر حاکی از این است که شروع ساختاردهی بدون طبقه‌بندی و منطقه‌بندی دشوار خواهد بود. طبقه‌بندی یا دسته‌بندی، پاسخ‌ها را قابل پیش‌بینی می‌کند. افراد را قادر می‌سازد وارد موقعیت‌های جدید شود و آنچه را که انتظار می‌رود درک کنند و به آنها اجازه می‌دهد تا ارتباطات قدیمی را از جایی که متوقف کردن ادامه دهند. منطقه‌بندی، معنای فضاهای مختلف، معنی اشیا در تنظیمات فضایی مختلف، معنای سازمان‌دهی فضا است. خانواده و مدرسه باید به توافق برسند که انواع فضاهای مدرسه، اندازه آنها و تقسیم به مناطق کلاس، دفتر، راهروها، اتاق جلسات، تجهیزات و اشیاء درون آنها، شکل برگزاری مراسم، جشن‌ها، مناسبت‌ها، جلسات با خانواده‌ها، انجمن اولیاء و مربیان و... به چه معناست و تعداد و توزیع جمعیت دانش‌آموزان، پرسنل و حرکت افراد در موقعیتی مثل کلاس درس و دفتر معاونت چه چیزی را نشان می‌دهد تا فضای مدرسه و کارکنان آن ساختار ارتباطی داشته باشد. منطقه‌بندی با ارائه نشانه‌های استاندارد شده اکولوژیکی و جمعیتی، جریان ارتباطات و ازسرگیری آن در زمان آینده را راحت‌تر می‌کند.

ساختار ارتباطات به ظرفیت متقابل خانواده و مدرسه برای دسته‌بندی، منطقه‌بندی، هنجارسازی، تشریفات، عادی‌سازی و تثبیت پاسخ‌هایشان نسبت به یکدیگر بستگی دارد. این ظرفیت مستلزم این است که افراد دارای



شکل ۸. مدل تلفیقی ارتباطات خانواده و مدرسه.

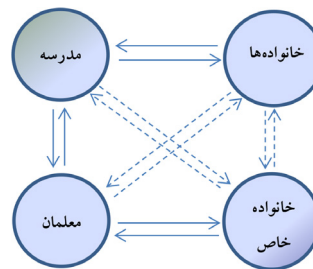
### انواع ارتباطات خانواده و مدرسه

منظور ما از ارتباطات، ارتباطی دوطرفه است. بنابراین برخی ارتباطات یک طرفه‌ای که بین خانواده و مدرسه به شکل فردی یا سازمانی آن وجود دارد و از طرق مختلف خصوصاً فناوری‌های نوین مانند پیام‌رسان‌ها، اپلیکیشن‌ها، وب‌سایت‌ها و... انجام می‌گیرد، عملاً ارتباطی ناقص و کم اثر هستند که بیشتر کاربرد اطلاع‌رسانی و ارسال اخبار را داشته و ارتباطات به حساب نمی‌آیند. هرچند ممکن است نسبت تبادل اطلاعات و پیام‌ها (انتقال منابع مادی و نمادی) بین طرفین نابرابر باشد. دو نوع اصلی ارتباطات بین خانواده و مدرسه وجود دارد: فردی و نهادی، ارتباطات نهادی ارتباط بین مدرسه و همه خانواده‌های مدرسه و یک گروه بزرگ‌تر مانند یک کلاس را در بر می‌گیرد و به جای یک فرد از سازمان مدرسه می‌آید. از سویی دیگر ارتباطات فردی حول یک دانش‌آموز و یک معلم می‌چرخد. در دوره دبستان که معمولاً یک معلم وظیفه آموزش و پرورش دانش‌آموزان یک کلاس را به عهده دارد، ارتباطات بیشتر از نوع فردی است و تأثیر فرایندهای انگیزشی بر معلم در ارتباطات با خانواده‌ها بیشتر است. اما در دوره دبیرستان با توجه به اینکه که معمولاً به تعداد کتاب‌های مختلف، معلمان جداگانه وجود دارد، ارتباطات بیشتر، از نوع نهادی است و فرایندهای ارتباطی

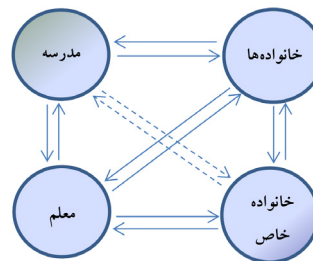
و ساختاری تأثیر زیادی بر سازمان مدرسه برای ارتباطات با خانواده‌ها را دارند. در دوره دبستان با توجه به سن و نیازهای خاص دانش‌آموزان و حساسیت خانواده‌ها در مراقبت و نظارت بر فعالیت‌های فرزندشان، به ترتیب فرایندهای انگیزشی، ارتباطی و ساختاری در ارتباطات خانواده و معلم نقش دارند و ارتباط خانواده‌ها با هم زیاد و انرژی آنها برای ارتباطات با معلم و مدرسه نسبت به دوره دبیرستان بیشتر است. اما با افزایش سن دانش‌آموزان در دوره دبیرستان ابتدا فرایندهای ارتباطی و ساختاری و سپس فرایندهای انگیزشی تأثیر دارند و ارتباط خانواده‌ها با هم کم و انرژی آنها برای ارتباطات با مدرسه و معلمان کمتر می‌شود. ارتباطات خانواده و مدرسه در دبستان و دبیرستان تفاوت‌هایی دارد. در اشکال ذیل فلش‌های خط چین به معنای وقوع کم آن شکل از ارتباطات است. (شکل‌های ۸ و ۹)

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

ارتباطات خانواده و مدرسه یک فرایند اجتماعی است که شامل فرایندهای انگیزشی، ارتباطی و ساختاری می‌شود. فرایندی که اطلاعات و منابع مادی و نمادی ارزشمند را برای ایجاد اجماع، هماهنگی و برآورده کردن نیازهای طرفین و دستیابی به موفقیت دانش‌آموزان مبادله می‌کند. خانواده‌ها و مدارس به درجات و طرق مختلف برای ارتباطات با همدیگر و دیگران انرژی می‌گیرند و بسیج می‌شوند. درک وجود منابع مادی و نمادی ارزشمند در طرف مقابل، انگیزه و نیروی لازم را برای مبادله و انتقال منابع فراهم می‌سازد. اینکه چه منابعی مهم و ارزشمند تعریف شوند به ذخایر دانش‌هنجاری و ارزشی، شرایط و زمینه فردی، خانوادگی و اجتماعی طرفین مربوط می‌شود. برای تثبیت و بقای این ارتباطات بایستی طرفین نسبت‌های مبادله شده را منصفانه و معقول ارزیابی نمایند و در چارچوب ذخایر دانشی و هنجاری آنها باشد در غیر این صورت انگیزه خود برای ارتباطات واقعی و سازنده را از دست می‌دهند و در صورت اجبار، به مکانیسم‌های کناره‌گیری و بی‌تفاوتی روی خواهند آورد. ارتباطات خانواده و مدرسه در دبستان نسبت به دبیرستان تفاوت‌هایی دارد. در دوره دبستان ارتباطات بیشتر از نوع فردی و تأثیر فرایندهای انگیزشی بر معلم در ارتباطات با خانواده‌ها بیشتر است. اما در دبیرستان ارتباطات، بیشتر از نوع نهادی و فرایندهای ارتباطی و ساختاری تأثیر زیادی بر سازمان مدرسه برای



شکل ۹. اشکال ارتباطات در دوره دبیرستان.



شکل ۱۰. اشکال ارتباطات در دوره دبستان.



- تمرکز بر محیط‌های یادگیری خانگی و حمایت از اولیایی که نمی‌توانند و یا بعید است به مدرسه بیایند ضروری است.  
- ترس برخی مریبان از انتقاد اولیا و پیامدهای منفی آن، عدم اعتماد به انگیزه‌ها و اقدامات اولیا، نگرش منفی و ارزش قائل نشدن نسبت به ارتباط با اولیا موجب عدم ترویج ارتباطات و غیر دعوت‌کننده بودن مدارس برای ارتباط و مشارکت می‌شود و این موجب کمتر شدن ارتباط اولیا با مدارس می‌شود. بنابراین با اعتمادسازی و تغییر نگرش این مریبان، ارتباطات افزایش خواهد یافت.

- بدون انتظارات رسمی، زمان کافی و زیرساخت‌های ارتباطی لازم اولیا و مریبان منفعلا نه عمل می‌کنند زیرا توجه خود را به وظایف دیگر معطوف می‌کنند بنابراین بهتر است برای ارتباطات اولیا و مریبان به صورت رسمی از طریق ادارات آموزش و پرورش برنامه‌ریزی نمود و برای اجرای آن پیگیری لازم همراه با مشوق، زیرساخت‌های ارتباطی مانند فضای مناسب، بودجه، امکانات پذیرایی و زمان مناسب برای جلسات در ساعت‌هایی که امکان حضور بیشتر اولیا وجود دارد در نظر گرفت.

- هر چه تعداد نیازهای اساسی که با ارتباطات بین اولیا و مریبان تحقق می‌یابد بیشتر باشد احتمال تکرار آن در مقاطع زمانی بعدی بیشتر خواهد بود بنابراین تا حد امکان باید دولت تلاش نماید خدمات ارائه شده توسط مدارس برای خانواده‌ها ارزشمند باشد و نیازهای مادی و نمادی آنها را برطرف نماید.

- اولیا و مریبان مدارس بایستی در رابطه با معنای انواع نقش‌ها، فعالیت‌ها و فضاهای مدرسه، اشیاء درون آن، شکل برگزاری مراسم، مناسبت‌ها، جشن‌ها و برنامه‌ها به توافق برسند تا فضای مدرسه و کارکنان برای آنها ساختار ارتباطی داشته باشند و هنجارهای مربوط به انصاف بدون تأمل زیاد مورد استناد قرار گرفته و انتقال منابع با آداب و رسوم و هنجارها تثبیت و روال عادی شدن ارتباطات را تسهیل کند.

تربیتی و روانشناسی، شماره ۳۷.

رجائی‌پور، فرهنگ و همکاران (۱۳۸۷)، بررسی راه‌های بهبود مناسبات خانه و مدرسه از دیدگاه آموزگاران، مطالعات

ارتباطات با خانواده‌ها دارند. برای اینکه ارتباطات شکل بگیرد از فرایندهای انگیزشی نیرو می‌گیرد و با علامت‌دهی و تفسیر رفتار و علائم بین طرفین، فرایندهای ارتباطی اتفاق می‌افتد و از طریق فرایندهای ساختاری، این ارتباطات در طول زمان تکرار و در فضای فیزیکی سازمان‌دهی می‌شوند. از طرف دیگر ویژگی‌های زمینه‌ای خانواده، مدرسه و دانش‌آموز بر فرایندهای ارتباطی خانواده و مدرسه تأثیر می‌گذارند و همه آنها تحت تأثیر ویژگی‌های زمینه‌ای اجتماع محلی، جامعه ملی و جهانی‌اند. ویژگی‌های زمینه‌ای دانش‌آموز: سن، مشکلات درسی، رفتاری، استعداد، علاقه و...، ویژگی‌های زمینه‌ای خانواده: پایگاه اجتماعی و اقتصادی، باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، اهداف و برنامه‌های اولیا برای فرزندان، تجربیات قبلی، سرمایه فرهنگی، مهارت‌های ارتباطی، مسئولیت‌پذیری، فوت والدین، درگیری شغلی، طلاق و...، ویژگی‌های زمینه‌ای مدرسه: باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، تجربیات قبلی، وضع معیشت، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های ارتباطی مریبان، تراکم جمعیت دانش‌آموزی، بودجه، امکانات و فضا، دولتی، غیردولتی، تیزهوشان و...، ویژگی‌های زمینه‌ای اجتماع محلی: روستایی، شهری، همسایگان، بستگان، دوستان و...، ویژگی‌های زمینه‌ای ملی و جهانی: فرهنگ مشارکت، سیاست، اقتصاد، فرهنگ و... است. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهایی به منظور ارتقاء کمی و کیفی ارتباطات بین خانواده‌ها و مدارس ارائه می‌شود:

- بایستی این باور در اولیا و مریبان مدارس تقویت شود که مسئولیت مشترکی در آموزش و پرورش دانش‌آموزان دارند.

- مریبان مدرسه بهتر است از ویژگی‌های زمینه‌ای فردی، خانوادگی و اقتصادی و فرهنگی دانش‌آموزان و خانواده آنها آگاهی پیدا کنند و با شناخت سرمایه‌های دانش، فعالیت‌های روزمره دانش‌آموزان و اعضای خانواده آنها بتوانند ارتباطات سازنده‌ای را با در نظر گرفتن دیدگاه‌ها، خواسته و شرایط آنها برقرار نمایند.

## منابع

آمیقی‌رودسری، مریم؛ شریفیان‌جزی، فریدون (۱۳۹۷)، بررسی موانع ارتباطات اولیا با معلمان با تأکید بر جایگاه معلم، والدین و مدیریت مدرسه، فصلنامه مطالعات علوم

روانشناسی تربیتی، دوره ۵، شماره ۱.  
زنجان‌زاده، هما و همکاران (۱۳۹۰)، بررسی میزان مشارکت خانواده‌ها در مدارس استان خراسان رضوی و عوامل مؤثر بر آن، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره ۱.  
سبحانی نژاد، مهدی؛ یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۲)، بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان، دوفصلنامه پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیستم، دوره جدید، شماره ۳.  
شیربگی، ناصر؛ عزیزی، نعمت‌اله؛ امیری، شیدا (۱۳۹۴)، واکاوی مفهوم «مشارکت و مداخله در آموزش فرزندان» از دیدگاه والدین و معلمان، علوم تربیتی، علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۶، سال ۲۲، شماره ۲.  
گوهری، زهره؛ جمشیدی، لاله؛ امین بیدختی، علی اکبر (۱۳۹۴)، شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان، مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، شماره ۷.

محسنی، ندا؛ حسینی، محمد علی؛ قلی قورچیان، نادر (۱۴۰۱)، ارتقاء تعامل مدرسه و خانواده در پیشگیری از سوء رفتارهای اجتماعی نوجوانان، دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، دوره ۸، شماره ۱.  
نوروزنژاد قادی، محمد؛ سراجی، فرهاد؛ یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا (۱۳۹۸)، ادراک اولیاء و مدیران از مشارکت والدین در امور مدرسه، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال هفتم، شماره ۱۴.  
هاشمیان فر، سیدعلی، و اکبرزاده، علیرضا (۱۳۹۳)، بررسی و مقایسه مشارکت اجتماعی والدین نوجوانان بزهکار و نوجوانان عادی در امور مدرسه، فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، سال پنجم، شماره ۱۵.  
یزدخواستی، بهجت؛ عباس‌زاده، محمد (۱۳۸۶)، بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت والدین دانش‌آموزان در امور مدرسه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی، علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۴ (۳).

Bronfenbrenner, U (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3 (2), 37-43.  
Bouffard, S. M. (2008). Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication. Cambridge, MA.  
Cardona, B., Jain, S., & Canfield-Davis, K. (2012). Home-School Relationships: A Qualitative Study with Diverse Families. *Qualitative Report*, 17, 70.  
Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). Schools and families: Creating essential connections for learning. Guilford Press.  
Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33 (1), 83-104.  
Comer, J. P., Haynes, N. M., & Joyner, E. T. (8). i Ben-Avie, M. (1996). Rallying the whole village: The Comer process for reforming education  
Dunst, C. J. (2005). Foundations for an evidence-based approach to early childhood intervention and family support. *Journal of Community Psychology*, 22, 149-179.  
Eccles, J., and R. Harold. 1996. "Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling." In *Familyschool Links: How Do They Affect Educational Outcomes?*, edited by A. Booth and J. F. Dunn, 3-34. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Epstein, J. 2013. "“Ready or Not?” Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships Teaching Education 24 (2): 115-118.  
Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.  
Esler, A., Y. Godber, and S. Christenson. 2002. "Best Practices in Supporting Home School Collaborations". In *Best Practices in School Psychology IV*, edited by A. Thomas and J. Grimes, 389-411. Washington DC: National Association of School Psychology.  
Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Sage.  
Galindo, C., and S. Sheldon. 2012. "School Efforts to Improve Parental Involvement and Effects on Students' Achievement in Kindergarten." *Early Childhood Research Quarterly* 27: 90-103.  
Goodall, J. (2022). A framework for family engagement: Going beyond the Epstein Framework. *Wales Journal of Education*, 24 (2).  
Goodall, J. S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of pedagogies and learning*, 11 (2), 118-131.  
González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices*

- in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15 (1), 117-129.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69 (2), 248-265.
- Henderson, A., and K. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70 (1), 109-119.
- Hoover-Dempsey, K., and H. Sandler. 1997. "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research* 67: 3-42.
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1-14). Springer, Cham
- Laho, N. S. (2019). Enhancing School-Home Communication through Learning Management System Adoption: Parent and Teacher Perceptions and Practices. *School Community Journal*, 29 (1), 117-142.
- Patrikakou, E. N., & Anderson, A. R. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Sheridan, S., J. Bovaird, T. Glover, S. Garbacz, A. Witte, and K. Kwon. 2012. "A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent Teacher Relationship." *School Psychology Review* 41: 23-46.
- Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (4), 339-360
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational administration*.
- Turner, J. H. (1988). *A theory of social interaction*. Stanford University Press.
- Reglin, G. L., King, S., Losike-Sedimo, N., & Ketterer, A. (2003). Barriers to School Involvement and Strategies To Enhance Involvement from Parents at Low-Performing Urban Schools. *Journal of At-Risk Issues*, 9 (2), 1-7.
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14 (2), 206-222.
- Wanat, C. L. (2010). *Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-School*.
- Wilson, L. L., & Dunst, C. J. (2005). Checklist for assessing adherence to family-centered practices. *CASEtools: Instruments and Procedures for Implementing Early Childhood and Family Support Practices*, 1 (1), 1-6.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27 (2), 9-34.