

Research Paper



A New Paradigm in The Success of School Leadership through Family-School Partnership Strategies

Abdullah Azizi ¹, Jamal Salimi ^{2*}, Wrya Mustafa Kakarash ³

1. PhD student in educational administration, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
2. Associate Professor of Education, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
3. MA graduate in Curriculum Studies, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

**Article Info:**

Received: 2024/08/21

Accepted: 2024/10/14

PP:22

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/ael.2024.15685.1464

Keywords:

Leadership, family, school, community, Qualitative Research

Abstract

Background and Objective: The purpose of this research is to present a new paradigm for the success of schools through the development of family-school partnership.

Research Methodology: The research approach is interpretive and qualitative, following the framework proposed by Edmonds & Kennedy (2017), utilizing a descriptive narrative strategy. The research was conducted in Kurdistan province, with potential participants including principals from primary, middle, and high schools in Sanandaj. Ultimately, 15 principals were purposefully selected (heterogeneous sampling) and invited to participate using an episodic interview protocol. The collected data were coded and analyzed using the thematic network method.

Findings: The findings regarding the first question revealed that the aspect of parenting (such as supervisory and supportive actions) represented the most common experience among principals, while community cooperation (acting as school ambassadors) was the least experienced. In addressing the second question, principals followed a hierarchical approach. They first believed that open-mindedness is crucial for school principals to listen to others' perspectives and engage in self-criticism. Subsequent steps included fostering an inclusive culture for all students to promote collective care and a peaceful environment, community-centered leadership to build mutual trust with parents and community members, and ultimately, creating a scholarly community to transform community members into drivers of learning, which are key strategies for enhancing family-school participation.

Conclusion: Paying attention to the different methods of interaction between the school and other institutions, especially the family, can provide different fields for the academic progress of students.

Citation: Azizi, A., Salimi, J., & Mustafa Kakeresh, W. (2024). A New Paradigm in The Success of School Leadership through Family-School Partnership Strategies. *Applied Educational Leadership*, 5(3),212 -233. doi: 10.22098/ael.2024.15685.1464

***Corresponding author:** Jamal Salimi

Address: Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Tell: 09188729985

Email: j.salimi@uok.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Students bring a rich cultural and linguistic heritage to school, shaped by their family environment and broader community. This cultural backdrop influences their thinking, language, and behavior, as noted by scholars like Garbacz & Powell (2024) and Baxter & Toe (2024). Education, as argued by Chrispeels (1996) and Bruner (1990), is inherently contextual, deeply rooted in social and cultural settings. While some studies emphasize maintaining the formal culture of schools (Amtu et al., 2020; Morris et al., 2020), recent decades have seen a shift towards culturally responsive education, as highlighted by concepts like culturally relevant teaching (Ladson-Billings, 1995), culturally responsive teaching (Gay, 2002), and culturally sustaining pedagogy (Alim & Paris, 2017). Family involvement has emerged as a key factor in this shift, with extensive research supporting its positive impact on student achievement (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005). This study aims to explore the experiences of school leaders in fostering family-school partnerships within the unique cultural context of Kurdish society in Sanandaj, Iran. Given the deep-rooted cultural significance in this region, school leaders must navigate these cultural dynamics to effectively engage with students' families. The research will address how educational leaders experience and promote family-school partnerships, providing insights into the challenges and strategies of integrating Kurdish cultural values into educational leadership. The following research questions guide this study: How have educational leaders experienced family-school partnerships? How do they describe the development of these partnerships?

Methodology:

In this study, the researchers employed a narrative analysis approach, particularly a descriptive design, to explore the experiences of school principals. Descriptive narrative research allows researchers to comprehend phenomena through stories (Creswell & Poth, 2018). Additionally, individual narratives can reveal contextual factors and participants' personal perspectives (Riessman, 2008). To gain a deeper understanding of the principals' experiences, the researchers adopted a descriptive narrative design developed by Edmonds and Kennedy (2017). The research process followed seven steps. First, the researchers identified the principals' (participants') experiences related to the studied phenomenon. Second, the principals were purposefully selected due to their sufficient authority within the school, which is crucial in narrative research for ensuring accurate accounts (Czarniawska, 2004). In the third step, participants were invited to participate in semi-structured interviews using seven questions. Semi-structured interviews allow flexibility, enabling participants to share unique perspectives while maintaining a framework. After recording and transcribing the interviews, the narratives were organized in the fourth step. The Riessman (2008) model was employed to select narratives for analysis, identifying six essential elements: abstract, orientation, complicating action, evaluation, result, and coda. Critical evaluation of their stories was vital for understanding participants' perspectives. The fifth step involved collaborating with participants to clarify any ambiguities in their narratives, reflecting the cyclical nature of the descriptive narrative design. In the sixth step, the final selection of 11 narratives was made, followed by deductive-inductive thematic analysis in the seventh step. The study emphasized accuracy by addressing credibility, transferability, and dependability of the findings (Ary et al., 2014), with peer review and inter-coder agreement used to validate the results.

Results:

The findings regarding the first question revealed that the aspect of parenting (such as supervisory and supportive actions) represented the most common experience among principals, while community cooperation (acting as school ambassadors) was the least experienced. In addressing the second question, principals followed a hierarchical approach. They first believed that open-mindedness is crucial for school principals to listen to others' perspectives and engage in self-criticism. Subsequent steps included fostering an inclusive culture for all students to promote collective care and a peaceful environment, community-centered leadership to build mutual trust with parents and community members, and ultimately, creating a scholarly community to transform community members into drivers of learning, which are key strategies for enhancing family-school participation. The diagram A1 illustrates the four-step process of educational administrators' experiences with strategies for enhancing family-school collaboration.

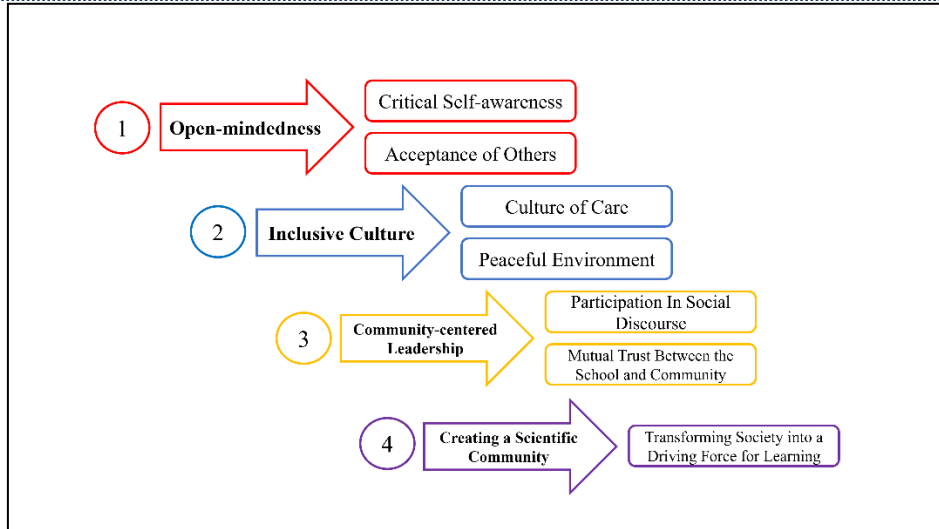


Figure 1A. A four-step process of educational administrators' experiences with strategies for enhancing family-school collaboration

Discussion and conclusion

This study serves as a pioneering exploration into the experiences of school administrators regarding family-school participation, particularly within the context of Iranian Kurdistan. Through descriptive narrative analysis, it highlights the unique challenges and strategies identified by school leaders in fostering collaboration between families and schools. The study underscores the importance of comprehensive information exchange between parents and administrators, as well as the necessity for cultural sensitivity in interactions with students. Notably, the research reveals a significant emphasis on parenting and communication, pointing out that effective collaboration requires a deep understanding of the cultural and social dynamics at play. The findings also suggest that a more inclusive and open-minded approach from school leaders is crucial for addressing biases and fostering mutual trust between schools and families. Moreover, the study advocates for the development of leadership programs that emphasize cultural heritage and inclusive leadership, which are essential for empowering emerging leaders to better serve their communities. By organizing community dialogues and town hall meetings, the study suggests that schools can bridge the existing gaps between educational institutions and the community, promoting transparency and accountability in the educational process. Overall, this research provides valuable insights into the cultural dynamics of Kurdistan's schools, offering a foundation for more extensive studies on the experiences of school community members among ethnic minorities in Iran.



مقاله پژوهشی

پارادایمی جدید در موفقیت رهبری مدارس با راهبرد «مشارکت خانواده-مدرسه»

عبدالله عزیزی^۱، جمال سلیمی^{۲*}، وریا مصطفی کاکهرش^۳ id

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. دانشیار مطالعات برنامه‌درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۵/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۷/۲۳

شماره صفحات: ۲۱۲-۲۳۲

چکیده

مقدمه و هدف: یکی از اساسی‌ترین راهبردهای تقویت یادگیری دانش‌آموزان، حمایت از آن‌ها در محیط خانه و مدرسه است. هدف این پژوهش عرضه پارادایمی جدید برای موفقیت مدارس از طریق توسعه مشارکت خانواده-مدرسه است.

روش‌شناسی پژوهش: رویکرد پژوهش تفسیری و کیفی است که با راهبرد روایت توصیفی پیشنهاد شده توسط Edmonds & Kennedy (۲۰۱۷) انجام گرفت. میدان تحقیق استان کردستان و مشارکت‌کنندگان بالقوه شامل مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه اول و دوم شهر سنندج بودند. در نهایت ۱۵ نفر از آنان به صورت هدفمند (ناهمگن) انتخاب و با استفاده از یک پروتکل مصاحبه ایزودیک دعوت به مشارکت شدند. داده‌ها به دست آمده با استفاده از روش شبکه مضامین کدگذاری و در نهایت تحلیل گردیدند.

یافته‌ها: یافته‌ها در باب سؤال نخست نشان داد که به ترتیب جنبه فرزند پروری (کنش نظارتی و حمایتی و...) بیشترین تجربه و مولفه همکاری با جامعه (سفیر مدرسه) کمترین تجربه را میان مدیران داشته است. مدیران در پی پاسخ به پرسش دوم از یک ساختار سلسله‌مراتبی پیروی کردند، آنها نخست باور داشتند که اندیشه باز برای مدیر مدرسه جهت شنیدن دیدگاه دیگران و خودانتقادی حیاتی است، در گام‌های بعدی فرهنگ فراگیر برای تمامی دانش‌آموزان جهت ایجاد مراقبت جمعی و فضای مسالمت‌آمیز، رهبری جامعه محور جهت اعتماد متقابل با والدین و اعضای جامعه، و در نهایت ساخت اجتماع علمی جهت تبدیل اعضای جامعه به سائق یادگیری از شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری: توجه به شیوه‌های مختلف تعامل میان مدرسه و سایر نهادها به ویژه خانواده می‌تواند زمینه‌های مختلفی را برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI:

10.22098/AEL.2024.1568
5.1464

واژه‌های کلیدی:

رهبری، خانواده، مدرسه، جامعه، تحلیل کیفی.

استناد: عزیزی، عبدالله، سلیمی، جمال؛ مصطفی کاکهرش، وریا. (۱۴۰۳). پارادایمی جدید در موفقیت رهبری مدارس با راهبرد «مشارکت خانواده-مدرسه». رهبری آموزشی کاربردی، ۵(۳)، ۲۱۲-۲۳۳. doi: 10.22098/ael.2024.15685.1464

*نویسنده مسئول: جمال سلیمی

نشانی: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تلفن: ۰۹۱۸۸۷۳۹۹۸۵

پست الکترونیکی: j.salimi@uok.ac.ir

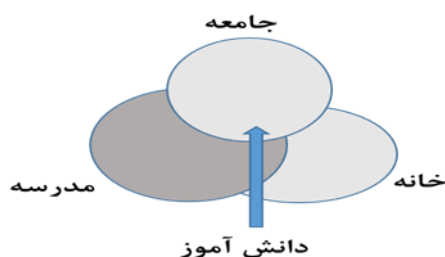
مقدمه

دانش آموزان از زمان آغاز تحصیل، گستره‌ای از غنای فرهنگی و زبانی خویشتن را به مدرسه می‌آورند. آن‌ها نخست از طریق محیط خانواده و بعدها در جامعه میراث فرهنگی خود را در قلمرو نشانه‌های مختلف از جمله، اندیشیدن، زبان و رفتار جلوه می‌دهند (Garbacz, & Baxter & Toe, 2024 Powell, 2024). بسیاری از صاحب‌نظران (Bruner, 1990 Chrispeels, 1996): معتقدند که یادگیری بر پایه موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی تحقق می‌یابد (Eghbali et al., 2022). این امر از طریق کانال‌های متعدد می‌تواند پرورش یابد و پیامدهای مثبتی برای اعضای اجتماع مدرسه در پی داشته باشد. اگر چه عمدتاً برخی از مطالعات (Morris et al, Amtu et al, 2020; Morris et al, 2020) بر روی حفظ فرهنگ رسمی مدرسه تاکید زیادی می‌کنند لکن، طی چند دهه اخیر با طرح مفاهیمی از جمله آموزش مرتبط فرهنگی^۱ (Ladson-Billings, 1995) آموزش پاسخگوی فرهنگی^۲ (Gay, 2002) و آموزش پایدار فرهنگی^۳ (Alim & Paris, 2017) راه‌های متعددی برای برون رفت از تفکرات سیستمی گشوده شده است. کلیه این مفاهیم بر این نکته تاکید می‌کنند که محتوای درسی و تجارب آموزشی بایستی بر پایه فرهنگ دانش آموزان طراحی گردد (Khalifa, 2012). یکی از مواردی که اخیراً در مطالعات متعدد از آن به منزله یکی از راه‌های برون رفت از این مسئله نگریسته شده است، مشارکت اعضای خانواده در بافت مدرسه است. چنانکه از سوی محققان نقش مشارکت والدین در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به طور گسترده پذیرفته شده است (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005). این مقبولیت، بر اساس حجم گسترده‌ای از شواهد تجربی، مصادیق گسترده‌ای از توسعه چارچوب‌ها و سیاست‌های مشارکت خانواده-مدرسه را نشان می‌دهد (Garbacz & Powell, 2024). در واقع مشارکت والدین به مثابه یک مفهوم کلی، تمامی فعالیت‌های مبتنی بر خانه، مدرسه و جوامع را در یک ساختار تجمیع می‌کند و زمینه‌های بهبود یادگیری دانش آموزان را تحقق می‌بخشد. البته مشارکت والدین در مشارکت خانواده گنجانده شده است تا به طور خاص مشارکتی جامع و نیرومند رخ دهد، جایی که که یکایک اعضای خانواده در نقش‌های اساسی مدرسه شرکت می‌کنند، پیوندی ناگسستنی میان تعلق، فرهنگ خانه و فرهنگ مدرسه ایجاد می‌گردد (Gerdes et al, 2022).

در همین راستا (Smith et al (2020) با ترکیب این دو مفهوم «خانواده-مدرسه» مشارکت را بدین شیوه تعریف می‌کنند: به کلیه‌ی ارتباطات و فعالیت‌های مشترک میان کارکنان، والدین و سایر اعضای خانواده در یک مدرسه گفته می‌شود: اساساً مشارکت مؤثر بر اعتماد و احترام متقابل و مسئولیت مشترک برای آموزش کودکان و جوانان در مدرسه استوار است. اگر چه مطالعات اخیر در این باره در باب نقش والدین و مشارکت آن‌ها در تحصیل فرزندان‌شان انجام گرفته است (Saltmarsh & McPherson, 2022 Sylaj, 2020); لکن طی چند دهه اخیر به خاطر تغییرات اجتماعی و شناخت تاثیرات گسترده‌تر خانواده‌ها در تربیت فرزندان، مطالعات از نقش والدین به سوی خانواده‌ها سوق پیدا کرده است (Baxter & Toe, 2024 Garbacz, & Powell, 2024). اساساً در باب مشارکت خانواده-مدرسه، مفهوم خانواده از وجوه مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است تا تمامی کسانی که مسئولیت مراقبت و تربیت کودک را در چارچوب مسئولیت‌های قانونی و رضایت والدین، سرپرست یا قیم می‌شوند در برگیرد (Chappel & Ratliffe, 2021 Albrecht, 2021). در واقع مفهوم‌سازی مجدد از مشارکت خانواده و مدرسه و تعبیه آن در بافت مدارس از بنیان نظری ساختارمند حکایت می‌کند، اگرچه مطالعات نشان می‌دهد هنوز پایه‌های اساسی آن تئوریزی نشده است (Jordan et al., 2002; World Bank, 2008 Baker & Soden, 2005); لکن پاره‌ای از نظریه‌های اولیه در این باره توسعه یافته است (Epstein, 1995).

اغلب مفاهیم اساسی در این باره از قبیل مشارکت و درگیری والدین به طور اعم و مشارکت خانواده به طور اخص ریشه در نظریه‌های Epstein (1995) دارد. او به شدت نقش ارتباطی خانه، مدرسه و جامعه را در تحقق زمینه رشد کودک اجتناب ناپذیر می‌داند. او براساس مدل خود پیشنهاد می‌کند هر چه تعامل میان این بخش‌ها عمیق‌تر باشد، محیط یادگیری کودک از سازه‌های برانگیزاننده‌تری سرشار خواهد شد.

1. Culturally relevant Pedagogy
2. Culturally responsive Pedagogy
3. Culturally sustaining Pedagogy



شکل ۱: نظریه (Epstein, 1995) در مورد همپوشانی کره‌ها

در شکل دقیق‌تری مدل زیست بوم رشد و توسعه انسانی (Bronfenbrenner's 1994) به نقش اساسی تعامل میان خانواده‌ها و مدارس در رشد کودکان اشاره می‌کند. این مدل، کودک را در مرکز مجموعه‌ای از سیستم‌ها قرار می‌دهد که به صورت دایره‌های متحدالمرکز نشان داده شده‌اند. حلقه‌های بیرونی مصداقی از تأثیرات جهانی بر زمینه‌ای است که کودک در آن متولد و بعدها رشد کرده است. در این دایره، نهادهای تأثیرگذار دیگری را نشان می‌دهد که بر زندگی خانوادگی کودک تأثیر می‌گذارند و از آنها حمایت می‌کنند، مانند محل کار، کلیسا یا سیستم مدرسه. لایه‌های زیرین دایره یا خرده سیستم، شامل کلیه افرادی می‌شوند که ارتباط مستقیم و تأثیرگذاری با کودک دارند، مانند خانواده، همسالان و اعضای گروه‌های حرفه‌ای و اجتماعی. (Bronfenbrenner's 1994) از اصطلاح خرده سیستم برای توصیف شبکه‌ای از روابط بین آنهایی که در کلان سیستم قرار دارند استفاده کرد. این روابط از این جهت حیاتی هستند که شبکه‌ای از حمایت‌های نیرومند خانواده و کودک را در تحقق نیازها و علایق فردی کودک فراهم می‌کنند.

دو نظریه فوق از سوی اپستاین و برونفنبرنر به رهبران مدارس کمک می‌کند تا دریابند که از چه راهبردهایی برای سازگاری فرهنگ یادگیرنده با فرهنگ رسمی مدرسه استفاده کنند. بعدها Epstein (1987) با تداوم مطالعات خود در باب مشارکت خانواده و مدرسه، توانست راهایی را که منجر به توسعه این سبک مشارکتی می‌شود کشف نماید. او به مجموعه‌ای از شیوه‌های مشارکت خانواده با مدرسه اشاره کرد که به ترتیب شامل:

فرزندپروری^۱

برقراری تعامل^۲

مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه^۳

یادگیری در خانه^۴

همکاری با جامعه^۵

این طبقه بندی اولیه توسط اپستاین در طول زمان به چارچوب یا گونه شناسی از پنج نوع مشارکت والدین گسترش یافت. (1987) Epstein اهداف گونه شناسی را اینگونه توصیف کرد: به مدیران و معلمان کمک می‌کند تا برنامه‌های جامع‌تری از مشارکت مدرسه و خانواده را توسعه دهند و همچنین به پژوهشگران کمک می‌نند سئوالات و نتایج خود را به روش هایی که باعث اطلاع رسانی و بهبود عملکرد می شود، پیدا کنند.

مطالعات (Newman & Latifi, 2021) نشان دادند که نظریه شناختی فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی نیز یکی دیگر از نظریاتی است که اهمیت مشارکت خانواده-مدرسه را در برنامه درسی بازتاب می‌دهد. بر اساس این نظریه، محور اساسی نظریه یادگیری اجتماعی-فرهنگی بر

1. Parenting
2. Communicating
3. Decision making
4. Learning at home
5. Collaborating with the community

نیاز یادگیرندگان تأکید می‌کنند که درک خویشتن را از جهان، دانش و زبان در پی ساخت مفاهیم جدید با دیگر مفاهیم درهم می‌آمیزند. در واقع معانی پیچیده‌تر خانواده و جوامع یادگیرندگان به عنوان بستر اصلی و تأثیرگذار توسعه، نقش مهمی در شکل‌گیری منابع معنا سازی فرزندان خود ایفا می‌کند (Erbil, 2020).

افزون بر اینها Bourdieu (1997) نیز به دانش و راه‌های ارتباط ما با جهان به مثابه سرمایه اجتماعی و فرهنگی (اجتماعی-فرهنگی آگاهانه) اشاره کرد و راه‌هایی را کشف نمود که این سرمایه‌ها می‌توانند برای شمول و یا حذف افراد از مشارکت موفقیت‌آمیز در دیگر جهان‌های اجتماعی عمل کنند. تعامل خانه و مدرسه در شکل‌دهی محیط آموزشی و یادگیری دانش آموز، فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا به طور چشمگیری با آنچه بوردیو به عنوان سرمایه اجتماعی و فرهنگی از آن نام می‌برد، مشارکت کنند (Bourdieu & Passeron, 1997). در پرتو نظریه شناختی فرهنگی-اجتماعی و درک بوردیو از نقش سرمایه‌های مبتنی بر اجتماعی-فرهنگی، با ترغیب خانواده‌ها در پی مشارکت در فرآیند یادگیری کودکان، محیط یادگیری متعارف‌تر و حمایت‌کننده‌تری را ایجاد می‌کنند که در آن اینگونه ارتباط اجتماعی و فرهنگی تسهیل می‌شوند و در نهایت دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا با مطالب جدید به روش‌های معنادار ارتباط برقرار کنند و به این ترتیب مدارس، خانه و جامعه نیز به عنوان منابع معتبر یادگیری مشروعیت می‌یابند (Boethel, 2003).

در ایران (Shirbagi (2016) در مطالعه‌ای به بررسی دیدگاه والدین و معلمان نسبت به مشارکت والدین در آموزش پرداخته است. نتایج نشان داد که بیشتر والدین به‌طور هدفمند در عملکرد آموزشی فرزندان خود مشارکت نمی‌کنند و همکاری گروهی نیز میان آنان دیده نمی‌شود. اگرچه والدین از اهمیت مشارکت خود آگاه‌اند، اما به دلایلی قادر به دخالت مؤثر در این زمینه نیستند و ارتباط محدودی با معلمان دارند؛ به‌طوری‌که از مشکلات یادگیری فرزندانشان آگاه نیستند و به‌ندرت در انجام تکالیف به آنها کمک می‌کنند. مادران نسبت به پدران تمایل بیشتری به پذیرش مسئولیت آموزشی فرزندانشان دارند، اما اختلاف‌نظرهایی بین والدین و معلمان درباره چگونگی مشارکت در امور آموزشی وجود دارد؛ به‌طوری‌که معلمان تمایل چندانی به مشارکت والدین نشان نمی‌دهند. همچنین یافته‌ها نشان داد که نظرات دانش‌آموزان نیز باید در این فرایند مورد توجه قرار گیرد. همچنین Zanjanizadeh (2016) به بررسی میزان و سطح مشارکت خانواده‌ها در مدارس استان خراسان رضوی و عوامل مؤثر بر آن پرداخته است. این تحقیق به روش پیمایشی و با استفاده از روش توصیفی-تبیینی انجام شده و جامعه آماری آن والدین دانش‌آموزان مدارس استان خراسان رضوی بوده که نمونه آن ۶۰۲ نفر است. نتایج نشان می‌دهد که میزان مشارکت خانواده‌ها در مدارس پایین است و متغیرهای مستقل تنها می‌توانند ۱۲۶ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کنند. وضعیت اقتصادی والدین، اعتماد به فرزندان و داشتن تصویر اجتماعی مناسب از مشارکت، با میزان مشارکت والدین رابطه مستقیم دارد. همچنین، رابطه غیرمستقیمی بین تجربه مثبت والدین از مدرسه و میزان مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه وجود دارد. در حال حاضر، مشارکت خانواده در مدرسه به عنوان فرصتی برای پیشرفت آموزشی تلقی نمی‌شود؛ بنابراین، مهم‌ترین راهکار برای افزایش مشارکت والدین، افزایش آگاهی و مهارت‌های آنان درباره مشارکت است.

این پژوهش بر این مبنا می‌کوشد تجربیات مدیران را از توسعه چارچوب مشارکت خانواده-مدرسه در یک فرهنگ متفاوت بررسی کند: فرهنگ و آداب و رسوم کُردی در شهر سنندج از دیرباز تا به حال نزد عموم مردم از جایگاهی ویژه‌ای برخوردار بوده است. در چنین بافت فرهنگی و اجتماعی انتظار می‌رود که مدیران مدارس به‌طور شایسته‌ای با فرهنگ دانش‌آموزان که ریشه در خانواده‌های آنها دارد، تعامل نمایند. برای به اجرا درآوردن خط‌مشی‌ها، آن‌ها باید بتوانند در جامعه نفوذ داشته باشند. مدیر به‌عنوان رهبر آموزشی نه تنها باید واجد دانش ارتباطی و دانش فرهنگی کافی باشد بلکه ضرورت دارد دیگران را نیز به این امر مهم دعوت کند. او باید این توانایی را داشته باشد که دانش‌آموزان را شهروندانی مفید و قابل‌اعتماد بار آورد، او هرگز قادر به انجام چنین کاری نمی‌شود مگر آن‌که خود ویژگی مفید و قابل‌اعتماد بودن را داشته باشد. او نه تنها باید فلسفه روشن و ذهنیتی چند فرهنگی داشته باشد، بلکه لازم است با جاری ساختن افعال و رفتارهای اخلاقی ارائه طریق کرده و به همه معلمان و دانش‌آموزان و حتی اولیا راه‌حل ارائه نماید. زمانی که مدارس شهری مشارکت معناداری را با طیف‌های مختلف در جامعه دنبال می‌کنند، سرمایه اجتماعی را در جوامع افزایش می‌دهند و فرصت‌ها را برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها و محله‌هایشان گسترش می‌دهند. تعهد رهبران مدرسه برای ارتباط مدرسه و جامعه حیاتی است (Sanders & Harvey, Ferguson, 2018)؛ اما همانگونه (Sanders (2012) استدلال می‌کند مطالعات اندکی در مورد رهبری مدارس و نقش آن‌ها در مشارکت خانواده‌ها انجام شده است، البته اگرچه بسیاری از مدیران درباره مشارکت دادن والدین به عنوان اعضای اجتماع مدرسه سخن می‌کنند، اما معمولاً مشارکت

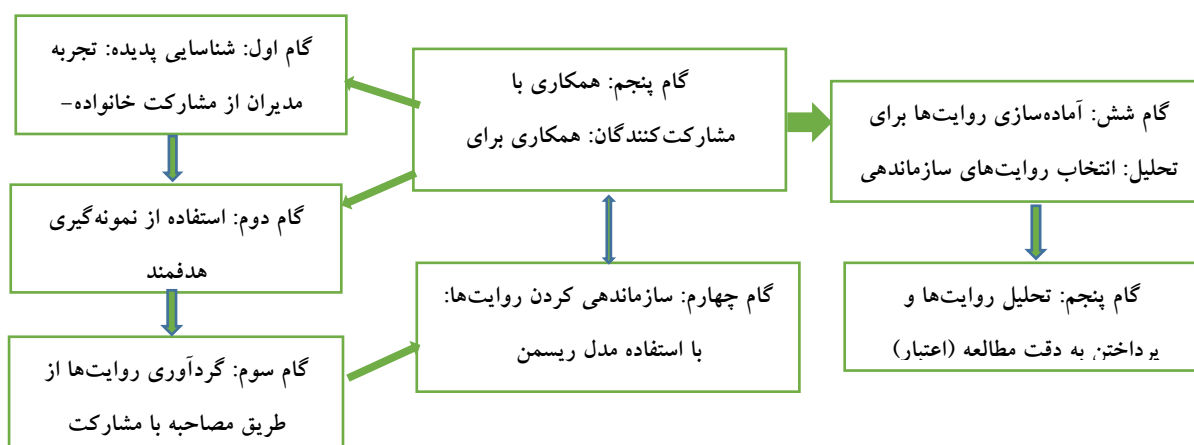
والدین را به روش‌هایی بیان می‌دارند که خارج از نقش‌های اساسی مدرسه است بر همین اساس، در این مطالعه به شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه از دیدگاه مدیران آموزشی شهر سنج پرداخته خواهد شد. سئوالات اصلی پژوهش به شرح زیر است:

- ۱) مدیران آموزشی چگونه جنبه‌های مختلف مشارکت خانواده-مدرسه را در عمل تجربه کردند؟
- ۲) مدیران آموزشی چگونه شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه را در عمل تجربه می‌کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، محققان از رویکرد تحلیل روایت به ویژه یک طرح توصیفی، برای بررسی تجربیات مدیران مدارس استفاده کردند روایت توصیفی به محققان اجازه می‌دهد تا یک پدیده را از طریق داستان‌ها درک کنند (Creswell & Poth, 2018). علاوه بر این، روایت‌های فردی می‌توانند عوامل زمینه‌ای و دیدگاه‌های شخصی مشارکت‌کنندگان را آشکار کنند (Riessman, 2008). برای دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات مدیران محققان یک طرح روایت توصیفی را که توسط Edmonds and Kennedy (2017) توسعه یافته بود، اتخاذ کردند. شکل ۲ فرایند این طرح خاص را نشان می‌دهد.

شکل ۲: طرح روایت توصیفی



در این بخش محققان یک فرآیند هفت مرحله‌ای را دنبال کردند: نخست اینکه آن‌ها تجربیات مدیران (شرکت‌کنندگان) از پدیده‌ای که مورد مطالعه قرار می‌گیرد، شناسایی کردند. در گام دوم مدیران به دلیل داشتن اقتدار در مدرسه به صورت هدفمند انتخاب شدند. طبق نظر Czarniawska (2004) این امر در روایت پژوهی برای اطمینان از روایات دقیق بسیار مهم است. در مرحله سوم با استفاده از ۷ سوال نیمه ساختاریافته، شرکت‌کنندگان دعوت به مصاحبه شدند. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به دلیل انعطاف‌پذیری به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد تا دیدگاه‌های منحصر به فردی را با حفظ یک چارچوب به اشتراک بگذارند. برای سئوالات کامل مصاحبه به پیوست مراجعه کنید. پس از ضبط و رونویسی مصاحبه‌ها، روایت‌ها در مرحله چهارم تنظیم شدند. در اینجا از مدل Riessman's (2008) برای انتخاب روایات‌ها جهت تحلیل استفاده شد. این مدل روایات را با شش عنصر شناسایی می‌کند: انتزاع، جهت‌گیری، کنش پیچیده، ارزیابی، وضوح و کد. ریسمن Riessman's (2008) معتقد است که این عناصر برای یک روایت خوب توسعه یافته که اطلاعات لازم را برای تحقیق فراهم می‌کند ضروری هستند. روایات نیاز به در نظر گرفتن زمان، مکان، موقعیت‌ها و شخصیت‌ها برای ارائه زمینه جهت‌گیری داشتند. نکات اصلی و چالش‌ها توسط مشارکت‌کنندگان برجسته شد (عمل پیچیده). ارزیابی انتقادی داستان‌های آنها یک عنصر کلیدی (ارزیابی) برای درک دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان بود.

مرحله پنجم شامل همکاری با مشارکت‌کنندگان برای روشن شدن هرگونه ابهام در روایات آنها (اعتبار رونویسی) بود. این مرحله ماهیت چرخه‌ای طراحی روایت توصیفی را منعکس می‌کند و به محققان اجازه می‌دهد تا مراحل قبلی (که با فلش نشان داده شده‌اند) را مجدداً بررسی کنند تا به هر اشکالی رسیدگی کنند. این انعطاف‌پذیری به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل جامع داده‌ها کمک می‌کند. در مرحله ششم، انتخاب نهایی روایات انجام شد که حاصل آن ۱۱ روایت از مدیران مدارس بود. نهایتاً در مرحله هفتم شامل تحلیل مضمون قیاسی-استقرایی^۱ روایات‌ها بود.

علاوه بر این، پرداختن به دقت مطالعه در مطالعات کیفی برای به دست آوردن یافته‌های معتبر بسیار حیاتی است. بنابراین، محققان به اعتبار، قابلیت انتقال و قابل اعتماد بودن (Ary et al., 2014) یافته‌های مطالعه حاضر پرداختند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها (برابر اعتبار درونی در مطالعات کمی)، از راهبرد بازنگری هم‌تا استفاده کردند که در آن از نظرات یکی از همکاران که دارای دکترای مدیریت آموزشی بود بهره گرفته شد، علاوه بر این، قابلیت انتقال یافته‌ها (برابر با اعتبار خارجی مطالعات کمی) را با استفاده از مقایسه موردی مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام این کار، شرکت‌کنندگان شامل مدیران آموزشی از مقاطع مختلف شهر سنجند بودند که روایت‌های آنها می‌تواند قابلیت انتقال یافته‌ها را افزایش دهد. در نهایت، محققان برای اعتبار سنجی جزئی‌تر به قابلیت اطمینان یافته‌ها (برابر پایایی در مطالعات کمی) از طریق توافق بین کدگذار پرداختند. برای انجام این کار، کدنویس دیگری که به ما در برخورد با اعتبار یافته‌ها کمک کرد، ۲۰ درصد از داده‌ها را کدگذاری کرد. توافق بین کدگذارها ۹۰ درصد بود.

مشارکت‌کنندگان: شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۵ نفر از مدیران آموزشی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند از مقاطع تحصیلی مختلف در محله‌های گوناگون شهر سنجند انتخاب شدند. بنابراین، برای یک محقق کیفی این پرسش که بهترین منبع اطلاعات مورد نیاز کیست بسیار اهمیت دارد. (Reybold et al., 2013) برخی از مدیران ده الی دوازده سال سابقه نقش مدیریتی را در مدارس شهر سنجند بر عهده داشتند. اکثر این مدارس جزء نهادهای آموزشی تراز اول شهر سنجند به شمار می‌آمدند. چند تن از آنها نیز قبلاً به مدت سه الی چهار سال سابقه نقش مدیریتی در اداره کل آموزش و پرورش را بر عهده گرفته داشتند. دو تن از مدیران نیز به دلیل سابقه دیرینه و درایت والایی که داشتند اهالی محله برای امور و مشاغل روزانه خود از آنها مشورت می‌گرفتند و این مورد در مشاهده‌ای که در یکی از محلات صورت گرفت برای ما شگفت برانگیز بود. شرکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع انتخاب شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول زیر نمایش داده شده است:

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	سن	جنس	سابق شغل	مدرک تحصیلی
۱	۵۱	مرد	۱۱	کارشناسی
۲	۴۲	زن	۸	کارشناسی ارشد
۳	۳۹	مرد	۷	کارشناسی
۴	۴۲	زن	۷	کارشناسی
۵	۵۵	مرد	۱۴	کارشناسی
۶	۴۱	زن	۷	کارشناسی ارشد
۷	۵۰	مرد	۶	کارشناسی
۸	۴۷	زن	۸	کارشناسی
۹	۴۳	مرد	۱۵	کارشناسی
۱۰	۴۳	زن	۱۲	کارشناسی

کارشناسی	۹	مرد	۵۲	۱۱
کارشناسی	۸	زن	۳۵	۱۲
کارشناسی ارشد	۸	مرد	۴۴	۱۳
کارشناسی	۷	زن	۴۹	۱۴
کارشناسی	۱۵	مرد	۳۵	۱۵

نقش محققان: قبل از انجام مصاحبه، به منظور رعایت نکات اخلاقی، توضیحاتی در باب هدف پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات به مشارکت کنندگان عرضه شد، طول زمان مصاحبه‌ها از ۴۵ دقیقه تا ۶۰ دقیقه در نوسان بود، پس از انتخاب مدیران با تجربه در شهر سنج و اطلاع رسانی جهت آمادگی با آن‌ها، محققان از آنها درخواست کردند که تجربه نقش مدیریتی خود را در قالب روایت بیان کنند. به دلیل ماهیت مصاحبه ایپزود ابتدا اصول اساسی این نوع مصاحبه توضیح داده شد و تاکید گردید که امکان دارد که به دفعات مکرر از آنها خواسته شود که تجربه خویشتن را بازگو کنند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: از طریق تحلیل مضمون، محققان می‌توانند واقعیت معانی و ارزش، منافع و چالش‌هایی را منعکس کنند. بنابراین محققان از تحلیل مضمون قیاسی و استقرایی (Braun & Clarke, 2006) برای تحلیل داده‌ها استفاده کردند. دلیل انتخاب این نوع تحلیل مضمون این بود که سؤالات اصلی پژوهش حاضر تبیینی و اکتشافی بودند. چنانکه هر دو سؤال پژوهش نیازمند بررسی قیاسی و استقرایی داده‌ها برای یافتن مضمون‌های اصلی داشت. نخست سؤال اول به سبک قیاسی برای نشان دادن درک و تجربه مدیران براساس شش گونه‌شناسی (Epstein (1987) در باب مشارکت خانواده-مدرسه بود و سؤال دوم به سبک استقرایی برای بازتاب شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه براساس تجربیات و درک مدیران است. روشی که براساس تحلیل مضمون در این پژوهش استفاده گردید به شرح زیر است:

محققان برای پاسخ به اولین سؤال پژوهش که مربوط به تجربیات مدیران آموزشی از گونه‌های مشارکت خانواده-مدرسه بود، از راهبرد قیاسی استفاده کردند: برای انجام این کار آنها روایت‌های گردآوری شده توسط مدیران آموزشی را براساس فرزندپروری^۱، برقراری تعامل^۲، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه^۳، یادگیری در خانه^۴، تصمیم‌گیری^۵ و همکاری با جامعه تحلیل کردند به عنوان مثال یکی از مدیران گفت «خیلی از این والدین عزیزمون تو برخی از کاراشون سالهاست از من مشورت می‌گیرن» این نقل قول به مولفه همکاری با جامعه ارتباط دارد.

برای پاسخ به سؤال دوم که برای کشف شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه بود از راهبرد استقرایی استفاده شد، که شامل چندین مرحله کلیدی است:

- آشنایی با داده‌ها: محققان خود را در داده‌های جمع آوری شده، از جمله رونوشت‌ها یا ضبط مصاحبه‌ها غوطه‌ور کردند. این شامل خواندن یا گوش دادن چندین باره برای آشنایی کامل با محتوا بود و به آنها اجازه می‌داد ایده‌ها، مفاهیم یا عبارات تکرار شونده را شناسایی کنند.
- ایجاد کدها: از طریق فرآیند تکراری خواندن و بازخوانی، محققان بخش‌ها یا گزیده‌های خاصی را در داده‌ها شناسایی کردند که واحدهای معنادار را نشان می‌داد. این بخش‌ها کدگذاری شدند. برچسب‌ها به این بخش‌ها اختصاص داده شدند تا مفاهیم یا ایده‌های اساسی را نشان دهند.

1. Communicating
2. Learning at home
3. Decision making
4. Collaborating with the community

- ترکیب کدها در مضامین: سپس کدها بر اساس شباهت‌ها یا روابط سازماندهی و خوشه‌بندی شدند. گروه‌هایی از کدهای مرتبط با هم ترکیب شدند تا مضامین یا دسته‌بندی‌های اولیه را تشکیل دهند. این مرحله شامل بررسی ارتباط بین کدها و تعیین مضامین فراگیر است که از داده‌ها پدیدار می‌شوند.
- بررسی مضامین: موضوعات شناسایی شده به طور کامل بررسی و اصلاح شدند. محققان انسجام درونی هر موضوع را بررسی کردند و اطمینان حاصل کردند که کدهای درون هر موضوع منسجم و منطقی به هم مرتبط هستند. مضامین در صورت لزوم بازنگری یا بازتعریف شدند تا اطمینان حاصل شود که آنها به طور دقیق داده‌ها را نشان می‌دهند.
- تعیین اهمیت مضامین: محققان اهمیت و ارتباط هر موضوع را در ارتباط با اهداف تحقیق ارزیابی کردند. این مرحله شامل در نظر گرفتن فراوانی و عمق کدها در هر موضوع و همچنین اهمیت آنها در پرداختن به سؤالات یا اهداف تحقیق است.
- گزارش یافته‌ها: مرحله نهایی شامل ترکیب و ارائه یافته‌ها بود این شامل نوشتن یک روایت یا گزارش بود که مضامین شناسایی شده را به تفصیل شرح می‌داد، که توسط گزیده‌ها یا نقل قول‌هایی از داده‌ها پشتیبانی می‌شد. این گزارش همچنین اهمیت این مضامین را در زمینه تحقیق مورد بحث قرار داد و نمایشی جامع و منسجم از داده‌های تحلیل‌شده را ارائه کرد (Braun & Clarke, 2006).

تعداد جملات یا مفاهیم معنی‌دار به دست آمده در مجموع ۱۴۵ مورد بود که به دلیل حذف مفاهیم نامربوط به ۱۲۰ مضمون اولیه کاهش یافت. در نهایت مفاهیم و معانی مشابه در قالب یک خوشه طبقه‌بندی شدند. در مجموع چندین موضوع سازماندهی شده اصلی همچون، خودآگاهی انتقادی، رهبری پاسخگوی فرهنگی، رهبری جامعه محور و... به دست آمد.

یافته‌ها

نخست، یافته‌های مربوط به اولین سؤال پژوهشی در مورد تجربه مدیران آموزشی جنبه‌های مشارکت خانواده-مدرسه ارائه می‌شود. سپس، یافته‌های مربوط به سوال دوم نیز ذکر می‌گردد که در آن تجربیات مدیران از توسعه مشارکت خانواده-مدرسه بازتاب داده می‌شود:

۱) تجربه مدیران آموزشی از جنبه‌های مشارکت خانواده-مدرسه

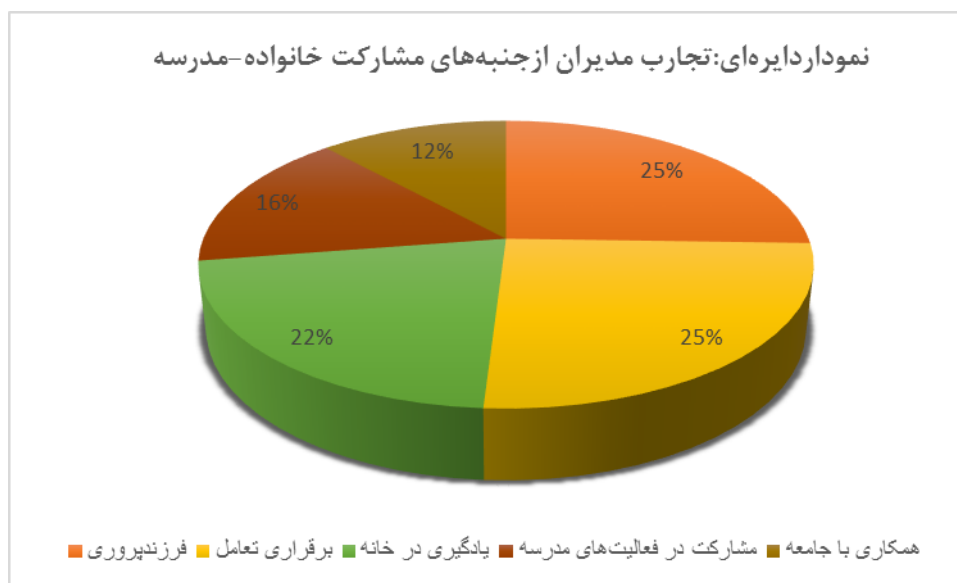
در تحلیل داده‌ها تلاش گردید با معناسازی آینده‌نگر و جستجوی معنا به گستراندن دامنه پیش‌روایت به زندگی فرد پرداخته شود. نخست روایت‌های مربوط به سؤال اول بر اساس گونه‌شناسی (Epstein, 1987) به شرح زیر کدگذاری شد و در نمودار شماره ۲ درصد فراوانی هر کدام از گونه‌ها نیز ذکر گردید.

جدول ۲: تحلیل مضمون قیاسی براساس (Braun and Clarke, 2006)

استخراج مضامین از متن روایت‌های مدیران مدارس			
مضامین فراگیر	مضامین سازماندهنده	مضامین پایه	درصد نقل قول‌ها
فرزندپروری	کنش‌های نظارتی و حمایتی	درک پیشینه‌های کودک، انتقال اطلاعات موثق به خانواده‌ها، دریافت اطلاعات از خانواده‌ها در مورد فرزندشان، ایجاد برنامه‌هایی مبتنی بر بازدید محلات، رفتار اخلاقی با دانش آموزان غیر کرد، رفع نیازهای فردی، محبت متعادل به دانش آموزان، روابط صمیمی، حفظ جایگاه اجتماعی کودک، روابط عاطفی متعادل با کودک، احترام به زبان و سنت فرهنگی کودک، استعمار زدایی در مدرسه، آموزش تفکر انتقادی به کودک،	
برقراری تعامل	مشارکت در گفتگو	ارتباطات مبتنی بر زبان والدین، برگزاری نشست‌های رسمی با والدین، توزیع نظر سنجی میان والدین، ایجاد پوشه کار، انتقال پوشه کار به والدین، اطلاعات روشن به خانواده‌ها، تماس با خانواده‌های دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری، ایجاد گروه برای والدین بر روی ایمیل مدرسه، تشویق معلمان، کارکنان برای روابط بیشتر، ساخت وبلاگ برای مدرسه، ارتباط مستمر با خانواده‌های بی بضاعت، ثبت تابلوی	

اعلانات جلوی درب مدرسه

مشارکت در فعالیت‌های مدرسه	بهسازی زیرساخت	تدارک برنامه‌های ویژه، اختصاص سرویس‌های ایاب و ذهاب، کمک به کلاس‌های درس، نظارت بر سالن‌ها، رهبری جلسات و یا فعالیت‌ها از سوی والدین، انتخاب مراقب از میان والدین، فراهم کردن سالن برای گفتگوی والدین با همدیگر، رهبری کودکان مورد غفلت واقع شده،
یادگیری در خانه	کنشگری فرهنگی کاربر دانش	گفتگوی روزانه در مورد رویدادهای روزمره، بحث خانوادگی درباره کتاب، روزنامه، مجلات، بازدید خانواده از کتابخانه‌ها، موزه‌ها، تشویق به امتحان کلمات جدید، گسترش دایره لغات، علاقه خانواده به سرگرمی‌ها، بازی‌ها، فعالیت‌های آموزش، اختصاص مکانی آرام برای مطالعه، توقع بیشتر والدین، نظارت و تحلیل مشترک بخش تلویزیونی، اولویت دادن به تکالیف مدرسه، الگوی خانوادگی، در نظر گرفتن تکالیف شب،
همکاری با جامعه	سفیر مدرسه	داشتن نقش در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، بازتاب نیازهای مدرسه از سوی والدین، نماینده شدن مدارس، کمک به مدیران در فعالیت‌های فرهنگی، نشست با دیگر والدین، معلمان و حتی دیگر مدارس، مشارکت با سایر سازمان‌ها،



شکل ۳: درصد فراوانی کدهای استخراج شده از روایت‌های مدیران براساس جنبه‌های شش گانه مشارکت خانواده-مدرسه

همانگونه در شکل ۳ نشان داده شده است، در میان جنبه‌های شش گانه مشارکت خانواده-مدرسه، مدیران بیشترین تجارب خود را پیرامون دو مولفه **فرزندپرووری و برقراری تعامل** بازگو کردند. آن‌ها باور داشتند که ما باید اطلاعات جامع و درستی در اختیار خانواده‌ها قرار دهیم تا آنها نیز در مورد ویژگی‌هایی نظیر، علایق، نقاط قوت و ضعف فرزندانشان داده‌های خوبی به ما بسپارند چنانکه مشارکت کننده شمار ۲ اینگونه بیان داشت « هر هفته از معلمان مدرسه‌ام در مورد وضعیت دانش آموزان گزارش می‌خواهم، مثلا کدامشون از لحاظ تحصیلی

مشکل دارند، از لحاظ روحی و...» برخی دیگر از مدیران به شدت تاکید داشتند که فرهنگ، زبان و اعتقادات کودک مهم است، و بعضاً به معلمان توصیه می‌کنیم که باورهای فردی خود را به زور بر آنها تحمیل نکنند. مشارکت‌کننده شماره ۸ بیان کرد «یادمه سال ۹۴ به معلمی داشتیم در اصل ترک زبان بود، هرچند به شخصه خودم احترام خاصی برای قوم ترک قائلم، از دانش آموزان گه‌گاهی می‌شنیدم که او در کلاس آنها رو وادار می‌کرد که ترکی یاد بگیرند.» برخی دیگر از مدیران هم باور داشتند که بازدید از خانواده‌های دانش آموزان در طول هفته یا ماه برای نزدیکی بیشتر خانواده و مدرسه حیاتی است که این مورد به ندرت رخ می‌دهد.

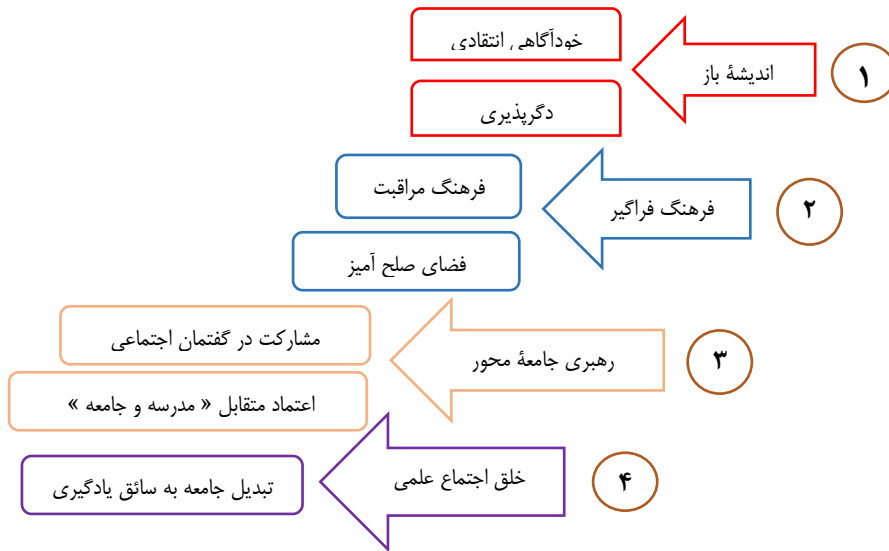
در مورد دیگر جنبه مشارکت خانواده-مدرسه که **برقراری تعامل بود** به طور کلی مدیران استدلال کردند برای اینکه بتوان تعامل سازنده و گفتگو محور با والدین ایجاد کرد از کار پوشه‌های خصوصی برای فعالیت روزانه دانش آموز استفاده می‌کنیم، چنانکه دو تن از مدیران مدارس با کیفیت شهر سنندج واقع در محله بهاران و تازه‌آباد به این نکته با این مضمون اشاره کردند: «ما تو مدرسه‌مون یکی از همکارانمون رو به این بخش اختصاص داده‌ایم که کارپوشه‌های بچه‌ها رو چک کنه که ببین آیا به درستی برای هرکدامشون طراحی و ثبت شده... مشارکت‌کننده شماره ۱۳/۱۲» برخی دیگر از مدیران به ساخت وبلاگ و ثبت اعلانات در محوطه مدرسه، اشاره کردد چنانکه چند تن از مدیران باور داشتند اغلب دانش آموزان این منطقه به دلیل وضعیت نابسامان مالی با مشکلات روحی و تحصیلی مواجه می‌شوند لذا تعامل با آنها خانواده‌هایشان جزء اهداف ما محسوب می‌شود چنانکه مشارکت‌کننده شماره ۱۲ اینگونه اذعان داشت «دو نفر از دوستانم که در این شهر همیشه زحمت کشیده‌اند هر ساله در اول شروع مدرسه از ما آمار میگیرن و بهمون میگن اون دسته از دانش آموزانی که بی بضاعتن رو بهمون معرفی کنید که لوازم آموزشی رو براشون تهیه کنیم.. ما هم از طریق شناخت و رابطه‌ای که با خانواده‌هاشون داریم آنها رو شناسایی می‌کنیم..»

سومین مولفه‌ای که مدیران بیشترین تجارب خویشتن را پیرامون آن بازگو کردند یادگیری در خانه بود، چنانکه مدیران بیان داشتند که برخی از والدین به دلیل اهمیتی که برای پرورش فرزندانشان داشتند محیط خانه را به فضایی جهت آموزش بدل ساخته بودند به عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان (۷) بیان کرد که «پارسال یکی از دانش آموزانم که والدینش جزء شخصیت‌های روشنفکر و اهل قلم در سنندج بود همیشه می‌گفت که خانه ما شبها محل بحث و مسائل علمی است، پدرم برام داستان بازگو می‌کنه، ازم نظر می‌خواد، مادرم مرا تشویق می‌کنه...». برخی دیگر از مدیران از وجود فیلم‌های آموزشی از جمله کارتونها و... در میان خانواده‌ها گزارش دادند. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اینگونه اذعان داشت «ما طی جلساتی که با والدین داریم همیشه بهشون می‌گیم که به اندازه وقت گذاشتن برای فضای مجازی به تربیت بچه‌ها تون هم اهمیت بدهید. البته برخی از والدین که مقداری تفکر فلسفی داشتن میگفتن که با پخش کارتونها و فیلم‌های آموزشی چالش برانگیز اونها رو به پرسش کردن تشویق می‌کردیم.»

آخرین جنبه‌ای که با توجه به روایت‌های مدیران وجود نقش کم رنگی در مدارس داشت، همکاری با جامعه بود، البته مدیران اذعان داشتند که والدین به دلیل ترس از تقبل مسئولیت و مشغله‌های شغلی توان انجام برخی از فعالیت‌ها از جمله داشتن نقش در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، بازتاب نیازهای مدرسه جامعه، نماینده شدن مدارس، کمک به مدیران در فعالیت‌های فرهنگی، نشست با دیگر والدین، معلمان و حتی دیگر مدارس را ندارند چنانکه مشارکت‌کننده شماره ۵ بیان کرد که «من در محله‌ای هستم که خیلی دوست دارم در برخی از موارد از جمله کارهای فرهنگی مدرسه، از پدر و مادرها حتی دیگر اعضا کمک بگیرم ولی متأسفانه خیلی خیلی کم این واقعه اتفاق میفته...». برخی دیگر هم بیان کردند که تعامل مدارس با دیگر نهادها مثلاً مسجد، کتابخانه‌های عمومی شهر هم جزء اهداف ماست. یکی از مدیران (۱۱) بیان داشت که «در این جا دیگه آموزش و پرورش همکاری نمی‌کنه، مثلاً زبان کوردی خیلی برای ما مهمه واقعا، حداقل هفته‌ای به بار با مراجعه به کتابخانه‌ها، سبب میشه مقداری با زبان مادری و حتی با ویژگی‌های کل فرهنگشون آشنا بشن...»

۲) تجربه مدیران آموزشی از شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه

در پی پاسخ به سؤال دوم از طریق تحلیل مضمون استقرایی برای تجزیه و تحلیل روایت‌های مدیران استفاده شد. این مضامین یک رابطه سلسله مراتبی را نشان دادند (شکل ۴). تجزیه و تحلیل همچنین یک فرآیند چهار مرحله‌ای را با توجه به عناوین فرعی زیر نشان داد:



شکل ۴: تجارب مدیران آموزشی از شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه

اندیشه باز:

در این مرحله مضامین سازماندهنده کلیدی زیر از روایت‌ها استخراج گردید که شامل:

۱) خودآگاهی انتقادی

مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مدیر باید دارای سعه صدر و آگاهی بالایی باشد، بدین معنا که در هنگام شنیدن دیگر نظرات نخست خود را به تامل و داشته و پس از ارزیابی وضعیت موجود تصمیم‌گیری نماید، چنانکه آنها از واژه نقد و آگاهی برای پرورش یک مدیر شایسته بهره بردند تا به سهولت بتواند زمینه مناسبی برای تعامل مدرسه و خانواده فراهم آورد. چنانکه مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان کرد که: «مندر برخی از مواقع می‌دانم که تصمیمی که گرفته‌ام اشتباه هست، به عنوان مثال بگم خدمتون، پارسال ۴۰۲ یه سری از والدین بچه‌ها به من ابلاغ کردن که یه مراسم کوچکی برای بچه‌ها جهت شادیشون برای نوروز بگیرند، منم به خاطر قوانین آموزشی خودسرانه امتناع کردم...». در واقع به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها و تعصبات شخصی از نخستین خصیصه‌های یک مدیری است که می‌تواند زمینه را برای تعامل بین فردی و اجتماعی فراهم آورد.

۲) دگرپذیری

توان پذیرش دیدگاه‌ها و شنیدن سخنان ذی‌نفعان مدرسه جهت بهبود وضعیت موجود بسیار حیاتی است، چنانکه مشارکت‌کنندگان به شدت بر این تأکید داشتند که مدیر باید خود محور بین نباشد و تلاش کند توان دیدن جهان را با عینک‌های فکری دیگران به ویژه والدین تجربه نماید، مشارکت‌کننده شماره ۷ اذعان داشت که «همین هفته پیش من تو دفترم بودم یکی مادرها آمد که از یک سری کاستی‌های مدرسه برام بیان کرد و به شدت گله‌مند بود، من درواقع تقدش رو با دیده دل قبول کردم، حالا من نمی‌گم کاملم ولی بسیاری از اوقات دیدن این دنیا صرفاً از لنز فکری خود تو رو به بیراهه میبره...».

فرهنگ فراگیر:

در مرحله دوم در باب شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه دو مضامین سازماندهنده زیر استخراج شدند، که شامل:

۱) فرهنگ مراقبت

در اینجا مشارکت‌کنندگان به مجموعه‌ای از باورها و سازوکارهای غالب در میان مدارس اشاره کردند که ما سعی کردیم برای نظرات از واژه فرهنگ استفاده کنیم که نزدیک‌ترین معانی را به ذهن تداعی می‌کرد، به تعبیر مشارکت‌کننده شماره ۱۴ «ارزش‌ها، هنجارها و قوانین غالب در مدرسه خیلی برای ایجاد یک تعامل جمعی اهمیت داره...» مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مدیر باید با درایت خود ارزش‌های

حاکم در مدرسه را مطابق با نیازهای مدرسه، دانش آموزان، معلمان و حتی اعضای جامعه محلی وفق دهد. شماره ۱۲ «همین نوروز گذشته به بخش نامه‌ای از طرف اداره کل آموزش و پرورش استان به ما ابلاغ شد که برگزاری جشن و پایکوبی نوروزی برای دانش آموزان داخل مدرسه ممنوعه، ما سعی کردیم نخست فکر کنیم چگونه می‌توانیم فعالیتی انجام دهیم که این دانش آموزان، خانواده‌هاشون بخاطر چنین ابلاغیه‌های ناکارآمدی از محیط مدرسه بیزارن نشن». اینها سبب می‌شود که در مدرسه فرهنگی غالب شود که ویژگی‌های اجتماعی و رفتاری همگان را حفظ کند.

۲) فضای مسالمت آمیز

مشارکت کننده‌گان در این بخش به دو نکته کلیدی اشاره کردند، نخست اینکه مدیر باید روحیه سالم، مهربان و شادمانی سرشاری داشته باشد و دوم اینکه بتواند این نشاط و روحیه مسالمت آمیز را در فضای مدرسه طنین انداز کند چنانکه مشارکت کننده شماره ۵ اینگونه اذعان داشت: «یادمه به بار بخاطر کم کاری برخی از معاونین و معلمان در اعلام نتایج کارنامه‌ها به شدت عصبانی شدم ولی ناگهان به خودم آمدم گفتم این چه اشتباهی بود مرتکب شدم..» در واقع به باور برخی از مشارکت کنندگان مدیر حتماً بایستی بتواند در قالب عمل و رفتار این ویژگی‌های اخلاقی را به همکاران، دانش آموزان و حتی خانواده‌ها و به طور کلی اعضای محله نیز نشان دهد. مشارکت کننده شماره ۲ بیان کرد که: «هرگاه والدین بچه‌ها میان پیشم حتی اگر اون روز حوصله و انرژی خوبی نداشته باشم، سعی می‌کنم آرام و بدون هرگونه رفتار نامالایم، باهشون برخورد کنم، البته برخی وقتها خیلی کم برام پیش آمده که از برخورد با آنها بی حوصله بشم، به بارش رو میگم، یادمه به پدری آمد پارسال برای کارنامه دخترش، بعد گفتم من کار دارم باید زود برگردم، زود کارنامه رو برام آماده کنید، من و همکارم به شدت هم مشغول بودیم، به دو سه بار هی تکرار می‌کرد، کارنامه دخترم رو بدید من برم کار دارم، در اینجا به مقدار عصبی شدم و بهش تذکر دادم البته نه زیاد تند، چرا که در آخر هم ایشون از ما عذرخواهی کرد هم من و همکارم از او بخاطر به مقدار رفتار نامالایم از ایشون عذر خواهی کردیم...»

رهبری جامعه محور:

مرحله چهارم نیز به دو مضامین سازماندهنده اصلی اشاره می‌کند:

مشارکت در گفتمان اجتماعی

رهبر باید صرفاً به فضای مدرسه توجه ننماید بلکه باید زمینه و جامعه‌ای که در آن جای گرفته است را نیز درک کند. در واقع بخش اعظمی از دیدگاه‌ها و تجربیات مشارکت کنندگان بر این باور استوار بود، آن‌ها باور داشتند که مدیر باید زبان و عقلانیت کافی برای تعامل با دیگر اعضای اجتماع داشته را باشد، گه‌گاهی با خانواده‌ها رفت و آمد داشته باشد، در حل مشکلات محلی مشارکت کند، سعی کند خود را به گونه‌ای نشان دهد که مردم محله از اون به عنوان فرد با تجربه و عالم جهت مسائل اجتماعیشون استفاده کنند. چنانکه مشارکت کننده شماره ۵ اینگونه اذعان داشت «همانطور که قبلاً در مورد علایق به فعالیت‌های فرهنگ براتون گفتم، من برخی وقت‌ها جهت حفظ سنت قدیمی مردم هر سال مدرسه‌ای که می‌فتم سعی می‌کنم از مردم محله‌شون اصطلاحات قدیمی که میانشون حفظ شده رو دریافت کنم و آنها رو بنویسم، بعضی وقتها هم به یکی از دانش آموزان میدم که بنویسن تا درگیر بشن، یا مثلاً از جهت منازعات خانوادگی براتون بگم به خانواده‌ای بودن نزدیک مدرسه‌مون دو تا بچه‌داشتن یکیشون تو مدرسه ما بود، اون یکی دیگه کوچک بود هنوز، این پدر و مادر همیشه باهم دعوا داشتن، یکی از بچه‌هاشون از من کمک خواست، منم سعی کردم به پدر این بچه نزدیک بشم، او رو به مدرسه دعوت کنم، نیازهاشو از زبان خودش بشنوم، اینا همش می‌تونه به مدیر کمک کنه که این تعامل هر روز بیشتر و بیشتر کنه...»

اعتماد متقابل «مدرسه و جامعه»

مشارکت کننده‌گان به عنوان مدیران مدارس شهری بیشتر از سایر مولفه‌ها به این موارد اشاره کردند، آنها تاکید کردند تا زمانی که اعتبار و اعتماد متقابل در میان مدرسه و خانواده ایجاد نشود تعامل امری بی‌بیهود خواهد بود، آن‌ها بیان کردند که این امر در مدارس شهر روز به روز در حال کاهش و این سبب شده که والدین به ویژه مادر دانش آموزان اعتماد چندانی به مدیران نداشته باشند «من مدیر باید امانتدار باشم، زمانی که به مادر از کار خانگی یا شغلی که داره می‌گذره حضوری میاد مدرسه و از وضعیت تحصیلی بچه‌ش میپرسه، من باید هم در

پاسخدهی و هم در نحوه رفتار با او امانت دار باشم، خیلی وقتاً وقتی مردم میشنوم چرا زیاد به مدرسه نمیان بخاطر ترس و عدم اعتماد به مدیران، هی میگن مدیران و معاونین مدرسه اخلاق مدار نیستن و خیلی از اینا...» به طور کلی آن‌ها از پیش‌نیازهای اعتماد سخن گفتند چنانکه یکی از مدیران (شماره ۷) تجربه‌ای شیرین بازگو کرد « من به کار همیشه انجام میدن نه بخاطر اینکه بگم من مرد خوبی‌ام یا اینکه مردم رو گول بزنم، برای اینکه این والدین حداقل هفته‌ای یا به ماه یا به بار مدرسه بیایند از وضعیت تحصیلی بچشون پرسن، و بفهمند من الان مورد معتمد آنها هستم، مسجدی هست نزدیک مدرسمون عمداً میرم اونجا نماز میخونم، این مردم من رو ببینم... و بهم اعتماد کنن»

خلق اجتماع علمی:

در نهایت نیز یک مضمون سازماندهنده از نهایی‌ترین شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه استخراج گردید به شرح زیر بود:

تبدیل جامعه به سائق یادگیری

در نهایت مشارکت کنندگان عالی‌ترین طبقه را جهت توسعه تعامل میان مدرسه و جامعه، ارزش‌ها و باورهای غالب در جامعه پنداشتند، همانگونه که در مراحل قبلی بیان کردند فرهنگ و ارزش‌های حاکم در مدرسه جزء ملزومات مورد نیاز برای تعامل بود لکن در این مرحله جامعه نقشی مهمتر ایفا می‌کند، چرا که هرچند مدرسه فضای مناسبی جهت آمادگی برای تعامل با خانواده‌ها داشته باشد ولی جامعه خودش تمایل نداشته باشد و یا باورهای غالب در جامعه‌های مسائل را کم ارزش بپندارد تعامل شکننده و سست خواهد بود. چنانکه یکی از مدیران (شماره ۱) با درایت خود اینگونه عمل می‌کرد « برخی مواقع مراسمی در مسجد محله برگزار میشه، مثلاً پارسال مولودی خوانی مسجد محله بود، از امام جماعت مسجد اجازه گرفتم تا در مقداری در مورد اهمیت تحصیل علم برای فرزندان شان صحبت کنم...» یا یکی دیگر از مدیران (شماره ۵) اینگونه اذعان داشت «هر ماه به بار از والدین میخوام که به مدرسه بیایند در مورد آینده بچه‌هاوشون حرف میزنم، بهشون می‌گم از بچه‌هاشون حمایت کنید، کاری نکنید از ادامه تحصیل منصرف بشن...» به طور کلی مشارکت کنندگان بر این باور بودند که جامعه باید عنوان یک نهاد بسیار مهم بایستی به سمت اندیشیدن و یادگیری حرکت کند. چرا که اگر جامعه دوستدار دانش و تحصیل نباشد اساساً تمایلی به تعامل با نهادهای آموزشی مثل مدرسه نخواهد داشت.

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه از طریق روش تحلیل روایت توصیفی درصدد است که به بازتاب تجربیات و روایت‌های مدیران مدارس از مشارکت خانواده-مدرسه بپردازد. محققان با ۱۵ نفر از مدیران با تجربه و متخصص در عرصه مدیریت مدرسه مصاحبه کردند. آن‌ها در ضمن مصاحبه وقت کافی را در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار دادند تا تجربیات و باورهای خویشان را در مورد ماهیت و شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده-مدرسه بازتاب دهند. بعد از گردآوری و ثبت داده‌ها مجموعه‌ای از کدهای مناسب در باب موضوع مورنظر پدیدار گشت، در نهایت پس از غربالگری و دسته‌بندی کدها مفاهیم زیر در قالب دو پرسش اصلی پژوهش استخراج شدند: کنش‌های نظارتی و حمایتی، رهبری پاسخگوی فرهنگی، مشارکت در گفتگو، بهسازی زیرساخت، کنشگری فرهنگی، کاربر دانش، سفیر مدرسه (سؤال اول). اندیشه باز، فرهنگ فراگیر، رهبری جامعه محور، خلق اجتماع علمی.

با گذری بر مطالعات قبلی در داخل کشور هنوز این مفهوم به طور ساختاری در میان محققان مورد بررسی قرار نگرفته است، اگرچه موضوعاتی با عناوینی مختلفی صورت گرفته است، وانگهی تفاوت ریزی میان یافته‌های این پژوهش با سایر مطالعات وجود دارد که در بخش قبلی به طور تفصیلی گزارش شد.

در پی پاسخ به پرسش نخست مشارکت‌کنندگان روایت‌های خود را در قالب ابعاد مذکور (فرزندپروری، برقراری تعامل، مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، یادگیری در خانه، همکاری با جامعه) بازتاب دادند. در میان جنبه‌های شش‌گانه مشارکت خانواده-مدرسه، مدیران بیشترین تجارب خود را پیرامون دو مولفه فرزندپروری و برقراری تعامل بازگو کردند. به طور کلی آن‌ها بیان کردند مدیران باید اطلاعات جامع و درستی در اختیار خانواده‌ها قرار دهند تا آنها نیز در مورد ویژگی‌هایی نظیر، علایق، نقاط قوت و ضعف فرزندان شان داده‌های خوبی به مدیران بپسارند. بدین خاطر (Khalifa, 2012) نیز در یکی از مطالعات خود در باب مدیر مدرسه به عنوان رهبر جامعه نشان داد که ترمیم روابط میان والدین و مدرسه از طریق انتقال اطلاعات موثق و واقعی برای هر دو طیف رخ می‌دهد که در نتیجه منجر به اعتماد متقابل

مدرسه و خانواده می‌شود. برخی دیگر از مدیران به شدت تاکید داشتند که فرهنگ، زبان و اعتقادات کودک مهم است، و بعضاً به معلمان توصیه می‌کنیم که باورهای فردی خود را بر آنها تحمیل نکنند. چنانکه مطالعات (Hartung, 2020; Showry & Manasa, 2014)؛ خاطرنشان می‌کنند که مدیر نه تنها بایستی در مورد سازوکارهای مدیریتی بلکه بایستی از ویژگی‌ها فردی و فکری معلمان نیز آگاهی داشته باشد و به آن‌ها توصیه کند از واژه‌هایی همچون قطعیت، غلط و باطل و... پرهیز کنند. همچنین برخی از مدیران از تعامل بی وقفه خود با خانواده دانش آموزان بی بضاعت و دارای مشکلات رفتاری گزارش نمودند. بدین خاطر (Lörz et al, 2016) استدلال می‌کند که حمایت از دانش آموزان بی بضاعت برای گردش تحصیلی در دوران تحصیل بسیار حیاتی است چرا که چنین حمایتی منجر به کاهش ابتلا به افسردگی و امراض فکری میان یادگیرندگان می‌شود. سومین مولفه‌ای که مدیران بیشترین تجارب خویشتن را پیرامون آن بازگو کردند یادگیری در خانه بود، چنانکه مدیران بیان داشتند که برخی از والدین به دلیل اهمیتی که برای پرورش فرزندان‌شان داشتند محیط خانه را به فضایی جهت آموزش بدل ساخته‌اند. این تصور بیشتر در دوره کرونا مصداق پیدا می‌کند. آن‌ها بیان کردند که سرویس ایاب و ذهاب برای حضور والدین در مدرسه به سختی فراهم می‌شود (Pang, 2004)، گه‌گاهی مجبور می‌شوند از حقوق مالی خود برای تدارک سرویس‌ها استفاده نمایند. آنها همچنین از نبود سالن‌های مناسب و بزرگ برای اجتماع والدین با دیگر اعضای مدرسه به شدت گلایه داشتند. (2012) Sanders استدلال می‌کند امروزه در بعد تسهیلات و امکانات مدارس دست و پنجه نرم می‌کنند. در نهایت برخی از مدیران تجربیات اندکی را پیرامون مسائلی همچون حضور والدین در نقش‌های اساسی مدرسه، بر عهده داشتن نمایندگی مدارس و ... بازتاب دادند. قسم اندکی از مدیران باور داشتند والدینی که فرهنگی هستند بدین معنا که در مدرسه سمت معلمی و یا مدیریت را بر عهده دارند گه‌گاهی در فعالیت‌های اصلی مدرسه حضور می‌یابند و زمینه تعامل با دیگر نهادهای اجتماعی را از جمله کتابخانه‌ها و مساجد فراهم می‌کنند.

در پی پاسخ به پرسش دوم مشارکت کنندگان به مراتبی از شیوه‌های توسعه مشارکت خانواده و مدرسه اشاره کردند. آن‌ها باور داشتند که مدیر نخست بایستی دارای ذهنی باز باشد تا بتواند نسبت به نقد تعصبات فردی اقدام کند و در کنار آن نظرات و توصیه‌های دیگران را برای بهبود رهبری خود بپذیرد. این باور در خیلی از مطالعات بازتاب داده شده است، چنانکه (Foster 1989) با اشاره به مفهوم خودانتقادی، (Khalifa 2012) با طرح مفهوم خود تاملی انتقادی و در نهایت (Pang 2004) با طرح مفهوم نقدپذیری، راه‌های توسعه تعامل متقابل فرهنگی مدارس با فرهنگ یادگیرندگان را ذکر می‌کنند. همچنین مشارکت کنندگان اذعان داشتند که جو حاکم بر مدرسه نیز می‌تواند به توسعه تعامل میان اعضای خانواده با مدرسه کمک کند. چنانکه (Cavanagh et al 2012) به این نکته اشاره می‌کنند که دو عامل مهم در بافت مدارس معاصر میزان اثربخشی آموزش را کاهش داده است، نخست نزاع بر سر تعصبات نژادی و دیگری فقدان مدارا.

در واقع برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان بیان کردند که مدیر مدرسه بایستی از قلمرو مدرسه فراتر رود و خویشتن را بخشی از عضو اصلی جامعه تلقی کند. مطالعات (Spillane & Sun, 2022) مدیر را به عنوان دانشمند اجتماعی تلقی می‌کنند. همچنین (Khalifa 2012) در برخی از مطالعاتش رهبری جامعه محور را بر رهبری مدرسه محور جهت بازسازی روابط میان خانواده و مدرسه ترجیح می‌دهد. چنانکه مشارکت‌کنندگان به تجربیات متعددی در باب ایجاد اعتماد متقابل میان مدرسه و خانواده‌ها اشاره کردند. در نهایت مشارکت کنندگان عالی‌ترین طبقه را جهت توسعه تعامل میان مدرسه و جامعه، ارزش‌ها و باورهای غالب در جامعه پنداشتند، همانگونه که در مراحل قبلی بیان کردند فرهنگ و ارزش‌های حاکم در مدرسه جزء ملزومات مورد نیاز برای تعامل بود لکن در این مرحله جامعه نقشی مهمتر ایفا می‌کند (Beusaert et al, 2023). چرا که هرچند مدرسه فضای مناسبی جهت آمادگی برای تعامل با خانواده‌ها داشته باشد ولی جامعه خودش تمایل نداشته باشد و یا باورهای غالب در جامعه این مسائل را کم ارزش بپندارد تعامل شکننده و سست خواهد بود.

این مطالعه به عنوان یک بررسی اولیه در جامعه ایران به ویژه مناطق کُرد زمینه را برای بررسی جامع‌تر در مورد تجارب دیگر اعضای اجتماع مدرسه در میان اقلیت‌های قومی در ایران فراهم می‌کند. این در حالی است که مطالعات قبلی عمدتاً از روش‌های کمی استفاده کرده است. رویکرد بکارگرفته شده از کاوش عمیق‌تر در مورد چگونگی تعامل مدیران با اعضای اجتماع مدرسه بویژه خانواده‌ها و مسئولیت‌هایی که از آنها انتظار می‌رود حمایت می‌کند. با توجه به پس‌زمینه تاریخی تفاوت فرهنگی دانش آموزان کُرد با فرهنگ رسمی مدارس، مدیران کرد احتمالاً مسیر پیچیده و دشواری را برای بهره‌وری یادگیری کودکان طی کرده باشند. لذا بررسی تجربیات و نظرات آنها می‌تواند درک دقیقی از پویایی فرهنگی در جوامع کرد در ایران ارائه دهد.

در پایان، برای افزایش درک خوانندگان از پویایی و تقویت واژه تعامل میان خانواده‌ها و مدارس در شهرهای کردستان، ضروری است که گام‌های مناسبی در جهت مشارکت جامعه و توسعه رهبری برداشته شود. سازماندهی گفتگوهای اجتماعی یا جلسات تالار شهر که در آن اعضای اجتماع مدرسه می‌توانند آشکارا درباره آداب و رسوم، فرهنگ منطقه و... بحث کنند. ضروری است. در واقع این گفت‌وگوها به‌عنوان پایه‌ای برای درک متقابل، پر کردن شکاف‌های موجود میان میان جامعه و مدرسه، و ترویج شفافیت و مسئولیت‌پذیری در بافت آموزش عمل می‌کند. علاوه بر این، ایجاد برنامه‌های توسعه رهبری با هدف پرورش میراث فرهنگی که ارزش‌های رهبری اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و رهبری فراگیر را نشان می‌دهد، بسیار حیاتی است. راه‌اندازی پلتفرم‌های ارتباطی مجازی به‌ویژه در مناطق دورافتاده می‌تواند ارتباط مؤثرتری بین خانواده‌ها و مدرسه ایجاد کند و آنها را در جریان فعالیت‌های آموزشی قرار دهد. این پلتفرم‌ها می‌توانند شامل برگزاری جلسات مجازی، ارسال پیام‌های مستقیم، و گزارش‌دهی آنلاین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. چنین ابزارهایی باعث می‌شود که حتی خانواده‌هایی که دسترسی فیزیکی کمتری به مدارس دارند، بتوانند به طور فعال در فرآیند یادگیری و تربیت فرزندان خود مشارکت کنند. علاوه بر این، سازماندهی جلسات منظم والدین، معلمان، و مدیران، بستری مناسب برای تبادل نظر و بررسی مسائل مرتبط با آموزش و تربیت فراهم می‌آورد. این جلسات می‌توانند به بررسی چالش‌های آموزشی، مسائل فرهنگی و همچنین پیشنهادات و راهکارهای بهبود مشارکت خانواده‌ها در مدارس بپردازند. برنامه‌ریزی منظم این جلسات به تقویت ارتباط و افزایش شفافیت بین اعضای جامعه مدرسه کمک خواهد کرد.

ایجاد شبکه‌های همکاری بین مدرسه و نهادهای اجتماعی همچون مساجد، کتابخانه‌ها، و مراکز فرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت بیشتر خانواده‌ها در فعالیت‌های مدرسه شود. این همکاری‌ها می‌تواند به مدرسه کمک کند تا از منابع و پشتیبانی‌های محلی بیشتری بهره‌مند شود و تعاملات مؤثرتری بین مدرسه و جامعه ایجاد کند. همچنین فراهم کردن فضاهای مناسب در مدارس برای جلسات خانواده‌ها نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. تجهیز مدارس به سالن‌های بزرگ و مناسب جهت برگزاری جلسات و گردهمایی‌های والدین با معلمان می‌تواند بهبود چشمگیری در تعامل و مشارکت خانواده‌ها ایجاد کند و شرایط مناسبی برای بحث و تبادل نظر فراهم سازد. تشویق به استفاده از رویکردهای فراگیر در رهبری مدارس می‌تواند به مدیران کمک کند تا نقش فعالی در جامعه ایفا کنند و ارتباطات قوی‌تری با خانواده‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی برقرار کنند. مدیرانی که فراتر از مرزهای مدرسه عمل می‌کنند و در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت دارند، می‌توانند به تقویت تعاملات مدرسه و جامعه و افزایش مشارکت خانواده‌ها در فرآیند آموزشی کمک شایانی کنند. چنین برنامه‌هایی می‌توانند راهکارهایی را برای توانمندسازی رهبران نوظهور در پی خدمت مؤثرتر به جوامع خود ارائه دهند.

سپاسگذاری

با توجه به اینکه این پژوهش به صورت مستقل انجام شده است و از حمایت مادی خاصی برخوردار نبوده، جا دارد از تمام عزیزانی که با حمایت‌های معنوی خود ما را در این مسیر یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی نماییم. حمایت‌های معنوی اساتید گرامی، همکاران ارجمند و دوستان صمیمی، انگیزه‌های مضاعف برای انجام این پژوهش بوده است. همچنین، از صبر و شکیبایی خانواده محترم که در طول مدت انجام این پژوهش همواره مشوق ما بوده‌اند، کمال تشکر را داریم.

ملاحظات اخلاقی

تیم پژوهش به شرکت‌کنندگان اطمینان داد که شرکت در مصاحبه کاملاً داوطلبانه است و از داده‌های شخصی استفاده نخواهد شد و پس از دوره جمع‌آوری داده‌ها حذف خواهد شد. همچنین اطلاعات شخصی آنها به هیچ وجه به اشتراک گذاشته نخواهد شد. در مرحله جمع‌آوری داده‌ها نیز رضایت آگاهانه از همه شرکت‌کنندگان اخذ شد. همچنین، ضبط صوتی مصاحبه تنها با رضایت شرکت‌کنندگان انجام شد و پژوهشگر مجاز بود بر اساس مباحث مطرح‌شده یادداشت‌برداری کند. این پروژه بدون حامی مالی انجام شده و تمامی نویسندگان به‌طور مشترک در انجام آن مشارکت داشته‌اند. همچنین، نویسندگان تأکید می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافی در این پژوهش وجود ندارد.

حامی مالی

این مقاله هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

References

- Albrecht, D. (2021). The journey from traditional parent involvement to an alliance for empowerment: A paradigm shift. *Theory Into Practice*, 60(1), 7-17. [https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1827897]
- Alim, H. S., & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter. *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*, 1(24), 85-101.
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902. [https://eric.ed.gov/?id=EJ1270837]
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education*. Cengage Learning. [https://books.google.com/books?id=WSQLAAAAQBAJ&newbks=0&hl=en&source=newbks_fb]
- Baker, A.J.L., & Soden, L.M. (2005). The challenges of parent involvement research: Reading for child and youth care people. *The International Child and Youth Care Network*, June, issue 77. [https://eric.ed.gov/?id=ED419030]
- Baxter, G., & Toe, D. (2024). Abandoning a discourse of poverty to develop equitable educational practices through family school partnerships. *Educational Review*, 1-19. [https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2246683]
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2023). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 405-421. [https://doi.org/10.1177/174114322199185]
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family and community connections*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. [https://eric.ed.gov/?id=ED536950]
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press. [https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351018142-3/cultural-reproduction-social-reproduction-pierre-bourdieu]
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage. [https://books.google.com/books?id=TPp4o2EpTK8C&newbks=0&hl=en&source=newbks_fb]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa]
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T.N. [https://docs.edtechhub.org/lib/P7AUMPEJ]
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human development*, 33(6), 344-355. [https://doi.org/10.1159/000276535]
- Cavanagh, T., Macfarlane, A., Glynn, T., & Macfarlane, S. (2012). Creating peaceful and effective schools through a culture of care. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 33(3), 443-455. [https://doi.org/10.1080/01596306.2012.681902]

- Chappel, J., & Ratliffe, K. (2021). Factors Impacting Positive School-Home Communication: A Multiple Case Study of Family-School Partnership Practices in Eight Elementary Schools in Hawai'i. *School Community Journal, 31*(2), 9-30. [https://eric.ed.gov/?id=EJ1323052]
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home- school- community partnership roles: A framework for parent involvement. *School effectiveness and school improvement, 7*(4), 297-323. [https://doi.org/10.1080/0924345960070402]
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. SAGE. [https://methods.sagepub.com/book/narratives-in-social-science-research]
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE. [https://www.google.com/books/edition/An_Applied_Guide_to_Research_Designs/QAjiCwAAQBAJ?hl=en]
- Epstein, J.L. (1987). Towards a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter. [https://doi.org/10.1515/9783110850963.121]
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 703–707. [https://doi.org/10.1177/003172171009200326]
- Eghbali, A., seyedkalan, S., & nabavi, S. (2022). Analyzing the social-cultural activities of Farhangian University by providing implementation solutions. *Applied Educational Leadership, 3*(4), 1-24. [doi: 10.22098/ael.2022.11476.1153] [In Persian]
- Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in psychology, 11*, 1157. [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157]
- Esmaili, F., & Hakimipour, N. (2015). Examining barriers to parents' participation in school affairs. *Journal of Educational Leadership and Management, 9*(2), 47-68. [in Persian]
- Fathiazar, M., & Javadipour, H. (2019). Examining the role of family participation in the academic progress of students. *Curriculum Studies Quarterly, 10*(37), 123-150. [in Persian]
- Ferguson, T. W. (2018). Female leadership and role congruity within the clergy: Communal leaders experience no gender differences yet agentic women continue to suffer backlash. *Sex Roles, 78*, 409-422. [https://doi.org/10.1007/s11199-017-0803-6]
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. *Critical perspectives on educational leadership, 3*, 39-62.
- Garbacz, S. A., & Powell, T. (2024). Reframing family-school partnerships to disrupt disenfranchisement of Black families and promote reciprocity in collaboration. *Journal of School Psychology, 104*, 101290. [https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101290]
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education, 53*(2), 106-116. [https://doi.org/10.1177/00224871020530020]
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational review, 74*(4), 805-823. [https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643]

- Hartung, P. (2020). The impact of self-awareness on leadership behavior. *Journal of Applied Leadership and Management*, 8, 1-21. [<https://www.journal-alm.org/article/view/21067>]
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: Impact of school, family, and in Chicago Public Schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [<https://eric.ed.gov/?id=ED474521>]
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269. [<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>]
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2002). Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2001. [<https://eric.ed.gov/?id=ED464411>]
- Khalifa, M. (2012). A re-new-ed paradigm in successful urban school leadership: Principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467. [<https://doi.org/10.1177/0013161X1143292>]
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491. [<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>]
- Lörz, M., Netz, N., & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad?. *Higher Education*, 72, 153-174. [<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9943-1>]
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. [<https://doi.org/10.1177/1741143219864937>]
- Newman, S., & Latifi, A. (2021). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17. [<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>]
- Pang, I. W. (2004). School-family-community partnership in Hong Kong-perspectives and challenges. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 109-125. [<https://doi.org/10.1007/s10671-004-5556-7>]
- Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press. Retrieved from <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cyc01-0605-bakersoden.html>
- Reybold, L. E., Lammert, J. D., & Stribling, S. M. (2013). Participant selection as a conscious research method: Thinking forward and the deliberation of 'emergent' findings. *Qualitative Research*, 13(6), 699-716. [<https://doi.org/10.1177/1468794112465634>]
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Saltmarsh, S., & McPherson, A. (2022). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education*, 63(2), 147-162. [<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1630459>]
- Sanders, M. G. (2014). Principal leadership for school, family, and community partnerships: The role of a systems approach to reform implementation. *American Journal of Education*, 120(2), 233-255. [<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/674374>]
- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers college record*, 104(7), 1345-1368. [<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00206>]
- Shirbagi, N. (2016). Examining the Concept of Participation and Involvement in Children's Education: A Reflection on Parents and Teachers' Perception. *Journal of Educational Sciences*, 22(2), 21-54. [doi: 10.22055/edu.2017.12529.1318] [In Persian]
- Showry, M., & Manasa, K. V. L. (2014). Self-Awareness-Key to Effective Leadership. *IUP Journal of Soft Skills*, 8(1).

- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544. [<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>]
- Spillane, J. P., & Sun, J. M. (2022). The school principal and the development of social capital in primary schools: the formative years. *School Leadership & Management*, 42(1), 4-23. [<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1832981>]
- Sylaj, V. (2020). The Impact of Exchanged Information between School and Parents at the Level of Parent Involvement in School. *International Journal of Instruction*, 13(4), 29-46. [<https://eric.ed.gov/?id=EJ1281996>]
- World Bank. (2008). *What do we know about school-based management?* Washington, DC: Author
- Zanjanizadeh, H., Zanjanizadeh, H., Danaee, M., & Saliminejad, M. (2016). A Survey of the Rate of Family Participation in Schools and its affecting Factors in Khorasan Razavi. *Sociology of Education*, 1(2), 71-101. [doi: 10.22034/ijes.2016.43655] [In Persian]