

برای خانواده نباید مانند گذشته نقش حاشیه‌ای در جریان تربیت فرزندان در نظر گرفت. اولاً از اقتدار و اعتبار نهاد مدرن و تخصصی مدرسه در سایه تحولات اجتماعی کاسته شده و ثانیاً در سایه همین تحولات بر نقش خانواده افزوده شده است. این کاهش و افزایش همزمان، بازنگری در کیفیت تعاملات تربیتی خانه و مدرسه را ضروری می‌سازد. فرض این نوشتار بر آن است که در جریان قبض و بسط نقش‌ها، هیچ‌یک از دو نهاد خانواده و مدرسه از صحنه حذف نخواهند شد و «مدرسه‌محوری» در حال حاضر به «خانواده‌محوری» در آینده تبدیل نمی‌شود. برقراری تعاملات سازنده میان این دو نهاد، با محوریت بهبود بخشیدن به عملکرد تربیتی دانش‌آموز، نیازمند کوشش‌های نظروزرانه است و تصور بسندگی الگوی موجود مشکل‌زا ارزیابی می‌شود. نگارنده با اتکاء به مقوله «فرهنگ خانواده» به کاوش و نظورزی در این قلمرو پرداخته است. مدعای اصلی نیز چنین است که به دلیل گونه‌گونی و ناهمسانی فرهنگ‌ها در محیط خانواده یا اصطلاحاً برنامه‌های درسی متفاوتی که فرزندان در سطح خانواده تجربه می‌کنند، لازم است تکرر را با محوریت قائل شدن برای برنامه‌ریزی‌ها و اتخاذ تدابیر با طراز محلی، یعنی با عاملیت و مداخلیت مدرسه، به رسمیت بشناسیم. گرچه در این نگاه تعاملات سامان‌یافته در سطوح بالاتر از مدرسه نیز مورد انکار قرار نمی‌گیرد.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ، خانواده، مدرسه، آموزش، تربیت.

فرهنگ خانواده: مبنای مغفول در ساماندهی تعاملات خانه و مدرسه

محمود مهرمحمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

ضرورت بحث درباره تعاملات خانه و مدرسه

صورت مسئله تربیت با پیچیدگی همراه است. نمی‌توان ساده‌انگارانه جریان تربیت را مصون از تأثیرپذیری منابع مختلف ساخت. تربیت ذاتاً و به‌ویژه در عصر جدید با این سؤال حیاتی که: «با منابع مختلف تأثیرگذار بر این فرایند چه باید کرد؟» روبرو بوده و خواهد بود. راه‌حل‌های ارائه شده البته هیچ‌گاه موجودیت خانواده را با تردید مواجه نساخته است. چرا که جامعه بدون خانواده متصور نیست. اما موجودیت مدرسه با طرح نظریه‌هایی در مقاطع مختلف به‌شدت با تردید مواجه شده است. چرا که جامعه بدون مدرسه نه تنها قابل تصور می‌نموده که تاریخ نیز به وجود چنین جوامعی گواهی می‌دهد. به این ترتیب راه‌حل‌هایی چون مدرسه‌زدایی ایلچ (۱۹۷۳) با شیوه‌هایی مانند «مدرسه در خانه»^۱ که به نوعی متضمن ساده کردن صورت مسئله با حذف مدرسه از این معادله چندوجهی یا چندمجهولی است مطرح شده‌اند. حال آنکه نظریه‌ای با مضمون یا مدعای «خانواده‌زدایی از ساحت جامعه» نمی‌توان سراغ گرفت.^۲ کارکرد تربیتی خانواده، به نسبت مدرسه، در مقاطع زمانی مختلف، اما، بحث دیگری است که با بحث موجودیت آن متفاوت است. این کارکرد همواره مورد بحث بوده و در سایه دیدگاه‌های مختلف با انبساط و انقباض مواجه شده است. این موضوع در کانون توجه این نوشتار است و نگارنده با اتخاذ موضع انبساطی (نه انحصاری) در زمینه کارکرد تربیتی خانواده به بحث درباره تعاملات خانه و مدرسه می‌پردازد. در باب موضع انبساطی نیز بلافاصله باید اضافه کنم که مقصود تقبل کل مأموریت و مسئولیت تربیت از سوی خانواده نیست و پیام آن را نباید آن‌چنان دانست که از تعابیری مانند «خانواده‌محوری» (فاضلی، ۱۳۸۹: ۸۴) ممکن است استنباط شود. تقدیم، تحویل یا تفویض این مسئولیت از سوی جامعه به خانواده مراد نیست و وضع مطلوب نیز انگاشته نمی‌شود. بلکه مراد جدی گرفته شدن خانواده در تعاملاتی است

1. Home Schooling

۲. گرچه در عصر جدید برخی کارکردهای کنترلی خانواده سنتی ممکن است مورد تهدید قرار گرفته باشد، اما این وضعیت به شکل بحرانی آن بیشتر معرف جوامع غربی است. جوامعی که از چنان پیشینه تمدنی و نظام فرهنگی برخوردارند که استعداد سازگار با از هم پاشیده شدن خانواده یا مرگ آن را دارند. در تمدن و فرهنگ شرقی و به‌ویژه شکل اسلامی و ایرانی آن، چنین مقوله‌ای از فرط ناسازگاری با شرایط و موقعیت حتی به‌سختی قابل تصور است. این معنا مورد تأیید نویسنده کتاب تحولات خانواده نیز هست که تصریح می‌نماید این دورنماها، یعنی محو خانواده، فقط محدود به حوزه فرهنگی غرب است (بهنام، ۱۳۸۳: ۱۵۵). هم‌او تصریح می‌نماید که در جوامع غربی هم آرزومندان محو کامل خانواده اقلیت ناچیزی هستند. (بهنام، ۱۳۸۳: ۱۴۰).

که به موضوع تربیت فرزندان مربوط است و مشارکت این دو نهاد در وضعی متفاوت و متناسب با شرایط حادث شده نیازمند الگوبرداری است. توجیهاات جامعه‌شناختی برآمده از زیرسؤال بردن تأثیر مدرسه در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یا خانواده را یگانه بستر مؤثر در موفقیت تحصیلی قلمداد کردن، آنچنانکه مثلاً در نظریه مشهور جیمز کولمن (۱۹۶۶) در خصوص برابری فرصت‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است، هم به شکل آشکاری در سایه مطالعات عدیده و از جمله مطالعاتی که در حوزه‌های مختلف یادگیری در سطح بین‌المللی انجام شده است نادرست ارزیابی شده است.^۱ این مطالعات، که عمدتاً متعلق به دو دهه اخیرند، نشان از آن دارند که مدرسه توانسته در مجموع کارکردهای مثبت یا اثربخشی خود را حفظ کند. به این معنا که کیفیت آن، با ثابت نگه داشتن شرایط و کیفیت خانواده، در موفقیت تحصیلی تأثیر معناداری داشته است. پس حذف نهاد تخصصی تعلیم و تربیت یعنی مدرسه از منظر این نوشتار نیز نمی‌تواند واقع‌گرایانه ارزیابی شود. به‌عکس، پیش‌بینی می‌شود که نهاد مدرسه مشروط به آنکه ظرفیت‌ها و جهت‌گیری‌های خود را متناسب با اقتضائات عصر جدید بازسازی و بازآفرینی نماید ماندنی است و، آن‌چنان که نگارنده در مقام دیگری بحث کرده است^۲، باید از این طریق به تکامل و در نتیجه تجدید حیات مدرسه در جوامع انسانی نوپدید امیدوار بود تا از تبدیل شدن آن به پدیده‌ای منسوخ و متعلق به شرایط تاریخی اجتماعی پشت سرگذاشته شده جلوگیری شود.^۳ چنین موضعی را در اثر ارزنده نیل پستمن (۱۹۹۶) با عنوان «پایان تربیت»^۴ نیز می‌توان یافت. این عنوان، که بدواً به‌نظر می‌رسد به پایان یافتن عمر تعلیم و تربیت رسمی و نماد آن که مدرسه است نظر دارد، در واقع و با مراجعه به متن کتاب معلوم می‌شود چنین نیست. بلکه مراد او از این عنوان که در آن واژه end با ایهام به‌کار گرفته شده آن است که با «پایان» عصر تعلیم و تربیت رسمی مواجه‌ایم و این نهاد با شکست مواجه شده است، مگر آنکه «غایات» و کارکردهای تازه‌ای را، که او پیشنهادهایی در این زمینه عرضه می‌کند، برای آن تعریف کنیم.

۱. نگاه کنید به: «چرا مدرسه مهم است؟»، اشمیت و دیگران. ۲۰۰۱.

۲. نگاه کنید به: فاوا و مهارت‌های زندگی، مهرمحمدی. ۱۳۹۱

۳. هماهنگ و همسو با ایده reschooling که توسط صاحب‌نظرانی چون جیمز مک دونالد (۱۹۷۳) و دیوید هارتلی (۱۹۹۷) مطرح شده است.

مقاله حاضر از حیث روش‌شناسی می‌تواند نمونه‌ای از مطالعات فلسفی^۱ معطوف به نظروزی^۲ شناخته شود (شرت^۳، ۱۹۹۱). چرا که دیدگاه تازه‌ای در باب روابط و تعاملات میان مدرسه و خانواده از آن حاصل شده است و در صورت تأیید مضامین پیشنهاد شده توسط مخاطبان در نظام آموزشی، می‌تواند منشأ دگرگونی در ساماندهی به روابط جاری میان این دو نهاد و بهینه‌سازی آن شود.

مفروضات حاکم بر تعاملات خانه و مدرسه

در سایه بحث‌های پیشین می‌توان چنین نتیجه گرفت که در این دیدگاه تعاملات خانه و مدرسه موضوعیت خود را از دست نخواهد داد و برای ساماندهی روزآمد و کارآمد آن ضرورتاً باید چاره‌اندیشی کرد. در این جهت فرض‌های زیر مورد توجه است:

فرض ۱: الگوی تقسیم کار میان خانواده و مدرسه در جریان تربیت و مرزبندی یا تعیین حریم برای هر یک از دو نهاد معقول و واقع‌بینانه نیست. هر دو نهاد در تربیت به معنای جامع آن (در کلیه ابعاد و ساخت‌ها) نقش دارند^۴.

فرض ۲: خانواده به‌مثابه یک رکن دارای تأثیرات عمیق و گسترده در تربیت و در نتیجه یک بازیگر فعال (و نه انفعالی) عرصه تعاملات تربیتی با مدرسه.

فرض ۳: آسیب‌زا تلقی شدن نگاه عادی (به‌صورت عادت درآمده) جریان آموزش خانواده در آموزش و پرورش و بی‌نیاز از نظروزی و تحول پنداشته شدن آن.

فرض ۴: نگاه عام و مستقل از موقعیت و زمینه به تعاملات آموزشی و تجویز برنامه‌های آموزشی یکنواخت برای همه خانواده‌ها در سراسر کشور.

این نوشتار موقعیت مسئله‌ای یا نامطلوب کنونی را با تأکید بر فرهنگ خانواده مورد کاوش قرار داده و بر این باور است که این مبنای بارور و سازنده در این زمینه مورد غفلت

1. Philosophical Inquiry

2. Speculative Essay

3. Short

۴ تقسیم کار را می‌توان در اندیشه‌های کارل برایتز، به‌عنوان نمونه، جستجو کرد. به باور او آموزش اخلاقی و ارزشی صرفاً در حریم خانواده قرار می‌گیرد و آموزش‌های دارای بار شناختی منحصراً از تکالیف مدرسه است (میلر، ۱۳۷۹). طرفه آنکه برایتز در نظریه اخیر خود تبیین‌های فرهنگی برای پدیده یادگیری را انتقادآمیز دانسته و برای یادگیری، تبیینی منحصراً شناختی را موجه و قابل دفاع می‌شمرد (تلخابی، ۱۳۹۰). از جنبه اخیر هم برایتز در تعارض با پیش‌فرض مداخلیت فرهنگ (فرهنگ خانواده) در یادگیری که این مقاله بر آن استوار است قرار می‌گیرد.

واقع شده است. خصوصاً در عصری که در سایه پدیده مهاجرت انبوه ترکیب جمعیت دانش‌آموزی مدارس و کلاس‌های درس خصوصاً در مناطق شهرنشین، زیست در مدرسه زندگی در جامعه چندفرهنگی را تداعی می‌کند و لاجرم اصحاب مدرسه باید آداب چنین زیستنی را آموخته و استلزامات آن را دریافته باشند. این نوشتار، به دیگر سخن، با تکیه به مقوله فرهنگ در صدد ارائه راهبردهایی است که تعاملات آموزشی مدرسه و خانواده را به نحوی بایسته تحت تأثیر قرار داده و در مسیر نیل به مطلوبیت و اثربخشی قرار می‌دهد. طرفه آنکه نگاه مبتنی بر فرهنگ خانواده که نگاه مغفول در ساماندهی روابط خانه و مدرسه در مدارس شهری معرفی شده است، در واقع فراخوانی است برای نزدیک کردن الگوی تعاملات مدارس شهری به مدارس روستایی! چرا که در روستا به شکل طبیعی و چه بسا ناخودآگاه از داده‌های مربوط به فرهنگ خانواده در تنظیم روابط و مناسبات میان خانه و مدرسه سود جسته می‌شود.

مدخل

تعاملات آموزشی خانواده و مدرسه، که البته طیف تعاملات ممکن و ضروری را در برنمی‌گیرد و تنها بخشی از آن را تشکیل می‌دهد، کمتر موضوع اندیشه و نظروزرری قرار گرفته است. به همین علت است که این تعاملات در چارچوب‌هایی تعقیب می‌شود که از پیچیدگی و پختگی لازم برخوردار نیست و چه بسا کارایی لازم را نیز نداشته باشد. چارچوب‌های کنونی به موضوع در مقیاس ملی و متمرکز نگریده و همواره خانواده را نیز نیازمند یا مستحق دریافت آموزش و افزایش آگاهی دانسته و به شکل صریح یا ضمنی تطبیق یک‌جانبه رویه‌ها و رفتارهای درون خانواده را با آنچه مطلوب متولیان نظام آموزشی است طلب کرده است. این رویکرد از منظر این نوشتار که فرهنگ خانواده را در کانون توجه دارد نامطلوب و فاقد جاهت علمی است. چرا که از این منظر خانواده‌های ایرانی دارای شرایط فرهنگی متنوع و متفاوتی هستند و نمی‌توان با تصور واقع‌نمایی یک تصویر واحد از خانواده ایرانی، در صدد سامان‌دهی به تعاملات آموزشی خانه و مدرسه برآمد و انتظار داشت که این تعاملات به بار نشسته و نتیجه آن در بهبود عملکرد دانش‌آموز آشکار شود. نیز همه خانواده‌ها به شکلی یکسان نباید گیرنده یا دریافت‌کننده صرف توصیه‌ها و رهنمودهای متولیان نظام آموزشی باشند. بلکه متولیان نیز باید متقابلاً این آمادگی را

در خود ایجاد کنند که در صورت مواجهه با باورها و رخدادهای دارای بار «تربیتی»^۱ به معنای حقیقی کلمه و در تقابل با رخدادهای «غیر تربیتی»^۲ و «ضد تربیتی»^۳، در رویه‌ها و رفتارهای فعلی مدرسه‌ای تجدیدنظر نموده و رابطه خانه و مدرسه رابطه‌ای حقیقتاً دوسویه معرفی شود. انتظار تأثیرپذیری مدرسه از خانه گرچه ممکن است به لحاظ کمی با تأثیرپذیری خانه از مدرسه برابری نکند، اما انتخاب فرهنگ خانواده به عنوان خاستگاه تعاملات، علاوه بر اینکه شکل واحد و سراسری مداخله‌ها را با مشکل مواجه می‌نماید و رابطه یک‌سویه را غیرقابل توجیه می‌سازد.

از سوی دیگر و همان‌گونه که اشاره شد بهبود عملکرد آموزشی و تربیتی (اگر بتوان این دو وجه را بنا به باور رایج از یکدیگر جدا پنداشت)^۴ غایتی است که در این تعاملات باید منظور نظر باشد و تنها گزینه‌ای است که انگیزه و رغبت لازم را در خانواده برای ورود به این تعاملات و استمرار آن به وجود می‌آورد. در غیر این صورت فرصت‌های تدارک دیده‌شده آموزشی برای خانواده‌ها معنادار جلوه نکرده و در نتیجه با بی‌میلی و سردی با آن مواجه خواهند شد. ناگفته پیداست که سرمایه‌گذاری کردن بر روی آموزش‌هایی که با چنین تفسیری، یعنی تلاش برای انجام تکالیف اداری در نظام آموزشی و نه چندان مرتبط با نیازها و علائق خانواده، همراه است، مقرون به نتیجه نخواهد بود. رویکرد پیشنهادی در تدبیر و تدارک فرصت برای تعامل آموزشی خانه با مدرسه علاوه بر اینکه می‌تواند ارتباط عمیق‌تری میان محتوای آموزش و فرهنگ خانواده ایجاد نموده و از این حیث آنها را معنادار سازد، از این جهت نیز که لاجرم محوریت با دانش‌آموز متعلق به آن فرهنگ و حامل ارزش‌ها و نگرش‌های جاری و ساری در آن فرهنگ خانوادگی است، بر درجه معناداری و گسترش میزان رغبت خانواده به درگیرشدن با تعاملات موردنظر مدرسه خواهد افزود.

1. Educational
2. Non-Educational
3. Mis-Educational

۴ نگارنده اصالت را برای مفهوم «تربیت» قائل است و آموزش را، در هر حال، مقدمه تربیت تلقی می‌کند. به دیگر سخن این مقدمه اگر به نتیجه، که همان تربیت است، منجر نشود سودمندی و کارایی نداشته و زائل می‌شود. این برداشت، حقیقت اتفاقی را که در این وادی رخ می‌دهد، تغییر و تحول در سطح «هویت» می‌داند نه رفتار ظاهری. در این نگاه، تربیت مساوق تغییر هویت و البته در چارچوب نظام معیار دانسته می‌شود.

پایه‌های نظری و روش‌شناختی بحث

برای نشان دادن پشتوانه‌های نظری مدعای این نوشتار به نظریه‌های گوناگونی از عرصه‌های مختلف می‌توان استناد نمود. در این بخش اهم نظریه‌ها با لحاظ نمودن ضرورت پرهیز از اطاله کلام مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

الف: برنامه درسی نامرئی^۱ و غیررسمی. گرچه نمی‌توان آن را برنامه درسی پنهان نامید^۲، اما از حیث خصوصیات و کارکرد با مفهوم برنامه درسی پنهان یا ضمنی (آیزنر، ۱۹۹۴) اشتراکات زیادی دارد. مهم‌ترین وجه اشتراک تأثیرگذاری آن به دلیل جاری و ساری بودن در عمل و در موقعیت است، نه اینکه به‌عنوان یک امر مطلوب از دید فرهنگ رسمی در مدح و ستایش یک نگاه، ارزش یا کنش سخن گفته شود. دیگر اینکه چون در عمل متجلی است از توان و قوت تأثیرگذاری بیشتر و ماندگارتری برخوردار است. همسو با بصیرت نهفته در مفهوم برنامه درسی پنهان و در اینجا نامرئی، این تعبیر نغز زبان فارسی است که «دو صد گفته چون نیم کردار نیست». این معنا و مفهوم در خانواده در مقایسه با مدرسه اهمیت مضاعف می‌یابد. چرا که در مدرسه ثقل اصلی کنش‌ها متوجه برنامه درسی صریح یا ملهم از آن است و برنامه درسی پنهان، برنامه درسی رقیب یا حاشیه‌ای است. در خانه، اما، مجموعه تجربیات یادگیری که همان برنامه نامرئی است در مرکز تأثیرگذاری است و اگر چیزی به نام برنامه درسی صریح وجود داشته باشد، از جنس موعظه، پند و راهنمایی یا طرح مطالبات صریح، به‌لحاظ کمی کاملاً در حاشیه است و غلبه با درک و دریافت آموزه‌ها از طریق تأمل در عمل اعضاء خانواده و به‌ویژه والدین است. بنابراین فرهنگ خانواده که دارای پیامدها و تأثیرات ماندگار بر ذهن و ضمیر کودک است امری قابل اغماض نبوده و بی‌التفاتی به آن قطعاً در جریان تربیت با ملاک هوشیاری و هوشمندی قابل جمع نیست.

ب: فرهنگ خانواده. در ادامه مباحث نظری و شرح مفهوم فرهنگ خانواده به مبحث برنامه درسی خانواده می‌رسیم. به دیگر سخن برای بحث از فرهنگ خانواده می‌توان از مفهوم «برنامه درسی خانواده» استفاده کرد. برنامه درسی خانواده، همان‌گونه که ذکر

۱. این تعبیر را آقای دکتر نعمت‌الله فاضلی در اثر خود با عنوان «مردم‌نگاری آموزش» (۱۳۸۹: ۹۸) استفاده کرده‌اند. گرچه ایشان این مفهوم را معادل برنامه درسی پنهان دانسته‌اند.

۲. برنامه درسی پنهان (یا ضمنی) مفهومی است که در چارچوب یا فضای آموزش‌های رسمی یا در جوار برنامه درسی صریح در مدرسه معنا پیدا می‌کند. بنابراین تجربیات یادگیری دانش‌آموز در محیط خانواده را نمی‌توان مصداق برنامه درسی پنهان قلمداد کرد.

آن رفت از نوع نامرئی (با تسامح ضمنی یا پنهان) و ناظر به تجاربی است که دانش‌آموز به‌طور طبیعی، متأثر از تنفس در فضای خانواده یا زیست در آن کسب می‌کند. شاید هربرت والبرگ نخستین کسی بوده است که از مفهوم برنامه درسی خانواده استفاده کرده است (۱۹۸۴ و ۱۹۸۸). او ابتدا از شش مؤلفه برای این برنامه نام می‌برد و در شکل بسط یافته این مؤلفه‌ها را به هشت مورد افزایش می‌دهد. پیش از آنکه به ذکر موارد یا اجزاء هشت‌گانه برنامه درسی خانواده بپردازیم اشاره به این نکته از باب پیش‌سازمان‌دهنده ضروری است که مباحث والبرگ ذیل مبحث عام‌تر بهره‌وری آموزشی (تربیتی)^۱ قرار می‌گیرد که ناظر به شناخت عوامل مؤثر در افزایش بازدهی مدرسه با اختیار شاخصی که همان یادگیری دانش‌آموزان است قرار می‌گیرد. او «برنامه درسی خانواده» را یکی از نه عاملی می‌داند که در مجموع، بهره‌وری یا یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تعیین و تفاوت‌ها را تبیین می‌کند. عوامل نه‌گانه که در سه دسته جای داده شده‌اند عبارت‌اند از:

دسته نخست: استعداد دانش‌آموز

- قابلیت یا توفیقات پیشین دانش‌آموز آن‌چنان که که نمره آزمون نشان می‌دهد.
- رشد با شاخص سن تقویمی یا مرحله بلوغ.
- انگیزه و خودپنداره آن‌چنان که آزمون‌های شخصیت نشان می‌دهد یا در تمایل دانش‌آموز به استقامت در انجام تکالیف یادگیری منعکس است.

دسته دوم: آموزش

- زمانی که دانش‌آموز برای یادگیری صرف می‌کند.
- کیفیت تجربه آموزشی که شامل ابعاد روان‌شناختی و برنامه‌ای (برنامه درسی) نیز می‌شود.

دسته سوم: محیط روان‌شناختی

- برنامه درسی خانواده.
 - فضا یا روح حاکم بر کلاس درس به‌عنوان یک گروه اجتماعی.
 - همسالان خارج از مدرسه.
 - حداقل زمان استراحت که صرف مشاهده تلویزیون می‌شود.
- حال به عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی خانواده می‌پردازیم. این عناصر از نگاه

والبرگ (۱۹۸۴) عبارت‌اند از:

- محاوره‌های آگاهی‌بخش والدین با کودک درباره رخدادهای روزمره.
- گفتگو درباره مطالعه در اوقات فراغت و تشویق کودک به آن.
- نظارت بر تماشای تلویزیون کودک و تحلیل مشترک از مشاهدات تلویزیونی.
- به تاخیر انداختن اجابت خواسته‌های کودک برای دستیابی به اهداف بلندمدت.
- ابراز عشق و علاقه.
- اظهار علاقه به رشد شخصی و علمی کودک.

ردینگ^۱ (۱۹۹۲) در تحلیل جایگاه و اهمیت برنامه درسی خانواده به‌عنوان یکی از نه مؤلفه مؤثر در بهره‌وری آموزشی اظهار می‌دارد که برنامه درسی خانواده یا همان فرهنگ خانواده آشکارا نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای درباره سه جزء دیگر از اجزاء نه‌گانه بهره‌وری آموزشی دارد. این سه عبارت‌اند از انگیزه و خودپنداره، همسالان خارج از مدرسه و زمان صرف‌شده برای مشاهده تلویزیون. گرچه به گفته ردینگ (۱۹۹۲) تبیین‌های تازه‌تری از مؤلفه‌های برنامه درسی خانواده نیز وجود دارد لیکن با تبیین والبرگ و تحلیل تکمیلی ردینگ جایگاه فرهنگ خانواده و تأثیر آن بر عملکرد دانش‌آموزان به وضوح آشکار می‌گردد. مطالعات او نشان می‌دهد تأثیر برنامه درسی خانواده، تا دو برابر بیشتر از تأثیر متغیر شناخته شده دیگری مانند موقعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده است.

نگارنده مایل است این بحث را با نقدی که نسبت به مفهوم برنامه درسی خانواده وارد می‌داند به پایان برد. نقد موردنظر به تبیین به ظاهر انفعالی که از برنامه درسی خانواده در مقایسه با برنامه درسی مدرسه ارائه می‌شود مربوط است. این معنای دست‌کم ضمنی، یعنی القاء مطلوبیت هماهنگی یک‌جانبه برنامه درسی خانواده با برنامه درسی مدرسه به‌گونه‌ای که میزان یادگیری تعریف شده بیشتری اتفاق افتد و بخش وسیع‌تری از اهداف یادگیری تعیین شده محقق شوند، در تعارض با فرض اساسی این نوشتار است که معتقد به تعامل و در مواقع ضرور و تن‌دادن مدرسه به رویه‌ها و رفتارهای حاکم بر خانواده و حتی ترویج آن در مدرسه است.

ج: روش‌شناسی شناخت فرهنگ خانواده. مردم‌نگاری یا قوم‌نگاری^۲، روش‌شناسی شناخته‌شده برای نیل به این مهم است. در مطالعات قوم‌نگاری به داده‌های متنوعی

1. Redding
2. Ethnography

می‌توان اتکا نمود. ولکات (۱۹۹۷) سه شیوه برای دستیابی به سه نوع داده را مطرح می‌سازد. نخست «تجربه کردن»^۱ مستقیم موقعیت از طریق مشاهده که البته مشاهده مشارکت جویانه^۲ مورد توجه و تأکید است. دوم «کاویدن»^۳ که ناظر به پرسش از مطلعین کلیدی^۴ و مصاحبه با آنان است. از این فن خصوصاً برای دریافت روایت‌های موسوم به تاریخ زندگی^۵ افراد استفاده می‌شود. سوم «بازرسی کردن»^۶ که ناظر به بازبینی و مطالعه اسناد و مدارک مرتبط به موقعیت است. چه نوع داده‌هایی مورد نیاز است؟ پرسش این است که در بستر و زمینه مورد نظر این مقاله یعنی مطالعه قوم‌نگارانه مدرسه درباره خانواده به چه شیوه‌ها و چه داده‌هایی می‌توان اتکاء داشت؟ به نظر نگارنده مهم‌ترین مطلع کلیدی در این صحنه دانش‌آموز است که می‌تواند داده‌های معتبر و مغتنمی را تولید نماید. در مرحله بعد، به خصوص از منظر دسترسی و امکان رویارویی، والدین قرار دارند. دریافت اطلاعات درباره حساسیت‌ها و اولویت‌های منبعث از فرهنگ خانواده از دید والدین، چه به شکل حضوری یا غیر حضوری به هر میزان که ممکن باشد البته روشن‌گر و راهگشاست. ناگفته پیداست که مراودات مدرسه با والدین باید در فضایی توأم با اعتماد اتفاق بیفتد و ولی دانش‌آموز باید از بهره‌برداری‌های غیر تربیتی یا حتی در جهت خلاف میل و اراده او از محتوای گفتگو اطمینان حاصل نماید. این مهم خصوصاً برای خانواده‌هایی که تصور می‌شود فاصله فرهنگی بیشتری با مدرسه دارند بسیار ضروری است و نیازمند اتخاذ تدابیر ویژه‌ای است تا داده‌های منعکس شده از واقع‌نمایی بیشتری برخوردار باشند. در این زمینه باید بررسی‌های دقیق‌تری انجام گیرد و در این مسیر از تجربیات موفق برخی مدارس نیز باید سود جست‌ه شود. به نظر می‌رسد راهبردی که در گردآوری داده‌های مورد نیاز از والدین باید مورد تأکید باشد جدا نپنداشتن فرایند تعامل حول یک مورد خاص یا در مناسبت‌های خاص با استخراج داده‌هاست. یعنی به طبیعی‌ترین شکل داده‌ها را از متن تعاملات استنباط کردن و ثبت و ضبط آنها برای بهره‌برداری در تعاملات بعدی. بدین ترتیب به نظر می‌رسد که اولین و دومین شیوه یعنی تجربه مستقیم و اکاوی از میان سه شیوه‌ای که ولکات مطرح نمود در این موقعیت بیشترین کاربرد را داشته باشد؛ تجربه

1. Experiencing
2. Participant Observation
3. Enquiring
- 4 Key Informants
- 5 Life Histories
- 6 Examining

مستقیم از طریق مشاهده مشارکت جویانه‌ای که در ارتباط با دانش‌آموز اتفاق می‌افتد و واکاوی از طریق گفتگوهایی که با والدین تدارک دیده می‌شود. به هرروی ضروری است آموزش‌های لازم در این زمینه به کارگزاران مدرسه، خصوصاً مشاوران، مربیان و معلمان داده شود تا با اقدامات نسنجیده به اساس این فرایند لطمه وارد نسازند.

د: الگوی نیازسنجی موردنیاز. الگوی موردنیاز نیازسنجی برای این مقصود الگویی چندلایه^۱ یا پویاست (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). این الگو متناسب با حوزه برنامه‌ریزی درسی یا اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای ارائه شده است و بر این معنا تأکید دارد که نیازسنجی فرایندی کثرت‌گرا و دارای چند مرکز تصمیم‌گیری برخوردار از اقتدار قانونی است. در توضیح بیشتر این ویژگی آمده است که:

«ویژگی کثرت‌گرایی در نیازسنجی بدان معناست که چون نیازها متأثر از ارزش‌ها، باورها، هنجارها و به‌طور کلی خرده‌فرهنگ‌هاست... باید فرصت تصمیم‌گیری در خصوص برنامه درسی در سطوح مختلف تقسیم شود. این بیان بدین معناست که در تصمیم‌های برنامه‌ای علاوه بر حفظ موازین و چارچوب‌های ملی، به نیازهای منطقه‌ای و محلی نیز باید توجه شود» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

از آنجا که تعامل مدرسه و خانواده را هم می‌توان نیازمند اتخاذ تصمیمات و تدوین برنامه دانست و ملاحظاتی که درباره برنامه درسی مطرح شد در آن نیز صادق است، الگوی نیازسنجی چندلایه را می‌توان یکی از مبانی نظری بحث این مقاله قلمداد کرد و برای برنامه‌ها یا تعاملات دارای برد و کاربرد محلی نیز موضوعیت قائل شد. البته آنچه مغفول است برنامه‌های ویژه و حساس به فرهنگ خانواده است و این وجه است که باید در کانون نگاه اصلاحی قرار داشته باشد. اما برنامه‌های سراسری و فرامدرسه‌ای هم موضوعیت خود را حفظ خواهد نمود. حتی در نگاه شوآب (۱۹۷۰) که معطوف به تغییر و اصلاح در موقعیت‌های ویژه و عینی است و مداخلاتی را مجاز و «قابل دفاع» می‌شمارد که متکی به شناخت تام و تمام همان موقعیت خاص باشد (پرکتیکال^۲)، از قابلیت یا هنر دیگری در کنار «هنرهای عملی»^۳ و «هنرهای به‌گزینی»^۴ با عنوان «شبه‌عملی»^۵ نام برده می‌شود

1. Multilevel
2. Practical
3. Arts of Practical
4. Arts of Eclectic
5. Quasi- Practical

که مداخلات فراموقعیتی یا پاسخگو به نیازهای مشترک موجود در موقعیت‌های متعدد را به رسمیت می‌شناسد. در این موارد تأکید شوآب بر فراهم نمودن فرصت و ظرفیت انطباق تصمیمات فراموقعیتی با موقعیت خاص است (۱۳۷۰). چنین تصمیماتی باید به قدر کافی باز و انعطاف‌پذیر باشد تا امکان عملیاتی ساختن و اجرای موفقیت‌آمیز آن در موقعیت‌های متنوع فراهم گردد. پس بنا به ملاحظات عملی و عمل‌گرایانه نمی‌توان نیازهای فراموقعیتی را در سایه نگاه فرهنگی به کلی ناوارد و مردود شناخت و به نوعی مدرسه‌محوری افراطی در تعاملات تربیتی خانه و مدرسه روی آورد. همچنان‌که که با اعتنا به نظریه پرکتیکال شوآب نمی‌توان فقط برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور را مشروع دانست (مهرمحمدی، ۱۳۸۱)

ه: رسالت عدالت‌خواهانه معلمان در جوامع چندفرهنگی. برنامه درسی در هر جامعه‌ای لاجرم و در تحلیل نهایی یک روایت برساخته اجتماعی دانسته شده است (ژیرو، ۱۹۹۴). به این معنا که گزینش‌های اتفاق‌افتاده و تصویری که از انسان، دانش و جامعه در برنامه درسی ارائه می‌شود نسبت یکسانی با تمام فرهنگ‌ها یا نظام‌هایی معنایی نداشته و در نتیجه نمی‌تواند نسبت یکسانی با دانش‌آموزانی که حامل فرهنگ‌های مختلف‌اند داشته باشد (نیکنام، ۱۳۸۹). این رخداد به‌زعم طرفداران نظریه انتقادی از علائق ناظر به حفظ و استمرار قدرت نشئت می‌گیرد و کارکردگرایان آن را اتفاقی طبیعی و اجتناب‌ناپذیر ارزیابی می‌کنند. صرف‌نظر از نوع تبیینی که ممکن است مورد قبول باشد، بر اساس این واقعیت یکی از تکالیف دشوار معلمان، فراتر از تکلیف متعارف انتقال مضامین مندرج در برنامه درسی رسمی، بروز حساسیت و تلاش مستمر برای درک و دریافت ناهمخوانی میان فرهنگی که توسط برنامه درسی ترویج می‌شود با فرهنگی است که دانش‌آموز هویت خود را مرهون آن است. در گام بعدی لازم است نسبت به این ناهمخوانی‌ها اقدامی عادلانه و نه ذات‌گرایانه و متصلبانه، صورت بگیرد. مواجهه با این کیفیت در شکل‌گیری گذر فرهنگی^۲ در دانش‌آموز تجلی می‌یابد یا در دست‌کشیدن مدرسه از اصرار بر مضامین

۵. تکیه بر آراء ژيرو و به‌عنوان یکی از متفکران متعلق به اردوگاه انتقادی از آن جهت است که او به شکل مبسوط‌تر و در عین حال واقع‌بینانه‌تر به این مبحث پرداخته است. به دیگر سخن برداشت و به‌دنبال آن توصیه‌های او درباره تعلیم و تربیت چندفرهنگی از اعتدال بیشتری در مقایسه با سایر متفکران انتقادی برخوردار است (نگاه کنید به: مبحث ترسیم نقشه تعلیم و تربیت: ۹۲-۹۰ و ۱۲۵-۱۲۴ در کتاب افسون‌زدگی جدید: هویت چهل‌تکه و تفکر سیار. داریوش شایگان، ۱۳۸۰)

دانشی و نگرشی رسمی و تحقق تجربه گذر فرهنگی در دانش‌آموز و تن دادن به گذر در رویه‌های جاری مدرسه بستر مناسب این رخداد هم، مذاکره و گفتگوی عاری از ترس، تهدید و در نتیجه خودسانسوری برای نیل به فهم مشترک است (ژیرو، ۱۹۹۲). آنچه مورد تأکید است البته همان احساس وظیفه‌مندی معلم به‌عنوان کارگزار تربیت در قبال گونه‌گونی فرهنگی دانش‌آموزان و فراهم کردن زمینه‌ای است که صاحبان فرهنگ‌های مختلف از فرصت برابر برای شنیده‌شدن صدایشان در نظام تعلیم و تربیت برخوردار باشند. در این صورت می‌توان با تأسی به ژيرو گفت معلم در حد و اندازه یک روشنفکر عرصه عمومی^۱ نیز ظاهر شده است (ژیرو، ۱۹۹۲). چرا که دغدغه‌ها و مسئولیتش را به عرصه عمومی مرتبط دانسته و آن را در چهاردیواری کلاس درس و مدرسه محدود نمی‌کند. ناگفته پیداست که او به‌لحاظ فیزیکی کماکان در همین چهاردیواری می‌ماند، اما رفتار و سلوک اوست که این مرزهای فیزیکی را درمی‌نوردد و با دغدغه‌های عمومی‌تر ناظر به عدالت و برابری در جامعه همسو و همراه می‌شود. این معنا خصوصاً در جوامع شهری فعلی که ترکیب جمعیتی آنها و در نتیجه جمعیت دانش‌آموزی حاضر در یک مدرسه یا حتی کلاس درس، فرهنگ‌ها و نظام‌های معنایی گوناگونی را شامل می‌شود اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. شناخت فرهنگ دانش‌آموز، که در اینجا مراد فرهنگ متخذ از خانواده است، به یکی از دغدغه‌های حرفه‌ای معلمان تبدیل می‌شود که مأموریت خود را در محدوده تکالیف مصرح اداری نمی‌پندارند بلکه می‌کوشند معلمی به‌معنای حقیقی کلمه را که با دل‌مشغولی‌های این‌چنینی همراه است، در رفتار و سلوک خود متبلور سازند. در موضوع تعامل مدرسه با خانواده بر بستر شناخت فرهنگ خانواده نیز می‌توان همین نگاه و قاعده را جاری و ساری ساخت. گرچه تعامل با دانش‌آموز در درون مدرسه، به‌عنوان نماینده حقیقی فرهنگ خانواده و یک مطلع کلیدی، خود تعاملی است که چنانچه با حساسیت شرح داده شده در بالا همراه باشد، مستقیماً در شناخت از خانواده و سامان دادن به تعاملات با والدین بر مبنای آن نیز کاربرد خواهد داشت.

و: تغییر رفتار با مبنای فرهنگی و بوم‌شناختی. ساراسون در کتاب مشهور خود با عنوان «فرهنگ مدرسه و مسئله تغییر» (۱۹۷۱) بر این گزاره محوری پای می‌فشارد که تغییر مؤثر لاجرم با فهم رویه‌های جاری و نهادینه شده^۲ در مدرسه سر و کار دارد و نمی‌توان

1. Public Intellectual

2. Regularities

عملکرد به ظاهر ناموجه فرد یا گروهی از دانش‌آموزان در مدرسه را بدون در نظر گرفتن بستر رفتار^۱ به‌درستی تحلیل و درباره آن قضاوت کرد. او با پیروی از بارکر و گامپ^۲، مؤلفان کتاب «مدرسه بزرگ، مدرسه کوچک» (۱۹۶۴) که آن را یکی از مهم‌ترین آثار منتشرشده متکی به دیدگاه بوم‌شناختی درباره مدارس می‌داند، تأکید می‌نماید که «واحد‌های ثابت ماوراء فردی»^۳ وجود دارند که باید مورد توجه قرار گیرند. وی برای روشن شدن مقصود خود به مسئله نرخ بالای افت تحصیلی اشاره می‌کند و برای نشان دادن نابسندگی تحلیل‌های رایج در این زمینه می‌گوید:

«رایج‌ترین توضیحی که درباره علت مردودی ارائه می‌شود عدم بلوغ یا رشدنایافتگی بود... ما یلیم اشاره کنم که عدم بلوغ یا رشدنایافتگی (به هر معنایی که ممکن است تصور شود) خصوصیتی ذاتی و مستقل از محیطی که در آن رشدنایافتگی به منصه ظهور می‌رسد (مانند خانواده و کلاس درس) نیست. در چارچوب فرهنگ مدرسه (همچنان که در بسیاری از جاهای دیگر) به رفتار مشکل‌آفرین به‌عنوان ویژگی ذاتی فرد و نه محصول تعامل فرد با شرایط و موقعیتی خاص نگریسته می‌شود.»

ساراسون هدف عمده دیدگاه بوم‌شناختی در بررسی تغییر را این می‌داند که نشان دهد «چگونه می‌توان نگاه به فرهنگ مدرسه منهای افراد، یا فرایند یادگیری یا حتی هدف‌ها و ارزش‌ها را سامان داد و توجه را به مقوله‌ای که از آن با عنوان دل‌مشغولی‌های بوم‌شناختی^۴ نام می‌برم سوق داد» (ساراسون، ۱۹۷۱: ۹۰). به‌زعم نگارنده این دیدگاه را می‌توان به نیکویی به ضرورت شناخت فرهنگ خانواده نیز تسری داد و اندیشه او را، که به‌طور ضمنی مستلزم توجه به فرهنگ خانواده به‌عنوان یکی از بسترهای فعال و اثرگذار بر رفتار فرد است، باصراحت به این وادی کشاند و از آن شناخت فرهنگ خانواده در ساماندهی مطلوب به تعاملات تربیتی خانه و مدرسه را نتیجه گرفت. نویسنده در بررسی چارچوب برنامه درسی ملی هندوستان (۲۰۰۵) و در ذیل مبحث چرخش‌های مربوط به تربیت معلم در راستای منویات برنامه درسی جدید، با مضمونی مواجه شد که کاملاً همسو با دیدگاه ساراسون و دیدگاه مختار این مقاله در باب تغییر و اصلاح است. در این سند آمده است:

1. Behavior Setting
2. Barker & Gump
3. Stable Extra-Individual Units
4. Ecological Concerns

«لازم است چرخشی اساسی در جهت دوری‌گزیدن از تأکید غالب بر ویژگی‌های فردی (روان‌شناختی) یادگیرنده به سمت بسترهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی او اتفاق بیفتد (ساراسون، ۱۹۷۱: ۱۱۰).»

البته دانش‌پژوهان به‌نام دیگری در عرصه تغییر^۱، مانند مایکل فولن (۲۰۰۳)، از الگوی بدیلی حمایت می‌کنند که تأکید آن بر فرهنگ به‌عنوان نتیجه و پیامد^۲ و نه پیش‌شرط^۳ تغییر است. به دیگر سخن، فولن بر این باور است که با مشاهده نتایج مترتب بر تغییر رفتار به سمت وضع مطلوب، تغییر در نگرش و بینش اتفاق خواهد افتاد و نباید فرصت برای تغییر را در انتظار تغییر در فرهنگ‌ها معطل نگاه داشت. تز او برگرفته از نوعی عمل‌گرایی و متأثر از اندیشه‌های دیویی است که یادگیری از طریق عمل و کنش‌وری را سرلوحه کار قرار می‌دهد و برای وضوح بخشیدن به آن از تعبیر «سوگیری به نفع عمل»^۴ استفاده می‌کند. از دیدگاه فولن هم البته در تحلیل نهایی چنین استنباط می‌شود که تغییر در ساحت ذهن و ایجاد انگیزه برای تغییر در ساحت رفتار و رویه ابتدا به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهد و متعاقباً تغییر در ذهن (نگرش‌ها و باورها) حالت عمیق‌تر و پایدارتری را پیدا می‌کند. چرا که تصور تغییر در رفتارها و رویه‌ها منهای تغییر در ساحت ذهن، دست‌کم در سطح ایجاد آمادگی برای آزمودن و سنجش نتیجه برای نیل به قضاوت نهایی، مغفول به‌نظر نمی‌رسد. پس در هر حال و در ذیل هر یک از دو پارادایم تغییر به‌نظر می‌رسد مطالبه توجه به فرهنگ خانواده (دانش‌آموز) و تغییر در نگرش پیش از تغییر رفتار و یا هم‌زمان با آن قابل‌طرح و پیگیری است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

الگوی تعامل را می‌توان الگوی درهم‌آمیزش متغیرها یا از جنس «کالیدسکوپ»^۵ دانست. سه محور در تعیین طرح یا نقشه تعامل در هر مورد خاص وارد عمل می‌شوند که عبارت‌اند از موقعیت تربیتی (تحصیلی) دانش‌آموز، فرهنگ خانواده و مطالبات مدرسه. تداخل این

۱. البته با تمرکز بر تغییر رفتار معلم به‌عنوان مهم‌ترین عنصر یا عامل در ایجاد تغییر در برنامه‌ها و فرایندهای مدرسه‌ای

2. Outcome

3. Precondition

4. Bias for Action

5. Kaleidoscope

سه محور در هر مورد خاص نقشه‌ای را نشان خواهد داد که عمل وفق آن از عمل به نقشه‌ای که فرهنگ خانواده و محوریت دانش‌آموز در آن غایب یا کمرنگ است کارسازتر می‌باشد. توضیح بیشتر الگو به‌قرار زیر است:

- تمرکز بر شناخت فرهنگ خانواده به‌عنوان مبنای تعاملات معنادار موردنیاز.
 - محوریت‌قائل‌شدن برای عملکرد دانش‌آموز تحصیلی (تربیتی) در ساماندهی تعاملات.
 - خارج‌ساختن تعاملات از انحصار الگوی متمرکز و تمرکز بر تعاملات خانواده‌محور.
 - گشودگی در انتظار حاصل از تعاملات و منتفی‌نداستن تأثیر خانه بر مدرسه.
- از مباحث پیش‌گفته می‌توان چنین نتیجه گرفت که تعاملات مدرسه و خانه نیازمند راهبردها و راهکارهای متفاوتی است. راهبرد و راهکارهایی که در زمینه ساماندهی به تعاملات آموزشی (تربیتی) خانواده با مدرسه می‌توانند به‌کارگرفته شوند و وضعیت کنونی را متحول سازند عبارت‌اند از:

۲۹۰

راهبرد اصلی

گفتگو برای نیل به فهم متقابل یا مشترک درباره عملکرد دانش‌آموز در چارچوب امتزاج افق‌ها^۱ و نه تحمیل افق دید یا فهم و برداشت یکی بر دیگری (گادامر، ۱۹۷۹). در این زمینه‌ها باید به آنچه امتزاج افق‌ها نامیده شده است دل بست و آن را به‌عنوان یک چشم‌انداز نصب‌العین قرار داد. طبعاً تحمیل افق دید مدرسه بر خانواده مطلوب نیست. این عدم مطلوبیت از آن بابت است که این رابطه تحمیل‌بردار نیست و رفتارها و رویه‌های خانواده در چارچوب قواعد پاسخگویی اداری از نوع مافوق - مادون نمی‌گنجد.

راهکارها

۱. مطالعه قوم‌نگارانه فرهنگ خانواده در سطوح محلی تا ملی، با تأکید بر سطوح محلی و تکیه بر دانش‌آموز به‌عنوان مطلع کلیدی.
۲. طراحی برنامه تعاملات آموزشی ویژه (محلی یا مدرسه‌محور و حتی گروهی و انفرادی) برای بالا بردن سطح هماهنگی میان خانواده و مدرسه با تکیه بر پذیرش پتانسیل تأثیرگذاری هر یک از دو نهاد بر دیگری و ضرورت هم‌افزایی. برنامه تعاملات آموزشی مدرسه و خانواده نمی‌تواند صرفاً در سطح ملی و به شکل سراسری تعریف شود.

۳. تأثیر مدرسه از خانواده باید به شکل اهتمام به افزایش میزان آگاهی از شرایط و بستر فرهنگی دانش‌آموز و در نظر گرفتن بازتاب آن بر رفتارهای کلاسی معلم و رفتارهای فراکلاسی در سطح مدرسه باشد. آموزش مدرسه‌ای، به‌ویژه، باید فرهنگ خانواده را به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار بر علاقه، انگیزه و نتایجاً کیفیت یادگیری دانش‌آموز به رسمیت بشناسد.

۴. شناخت تأثیرات ناشی از فرهنگ خانواده بر عملکرد دانش‌آموز به‌عنوان یک ضلع مؤثر از تعاملات آموزشی مدرسه و خانواده و فهم و تفسیر واقع‌بینانه‌تر عملکرد دانش‌آموز باید در دستور کار قرار دهد.

۵. به‌منظور تأثیرگذاری نظام آموزشی بر رفتارها و رویه‌های جاری در خانواده، روش‌های گفتگویی و اقناعی و نه تجویزی و تحکمی به اجرا گذاشته شود. لازمه تغییر شرایط فرهنگی به‌کارگیری این روش است. مرجع گفتگو و تعاملات را هم باید عملکرد دانش‌آموز قرار داد تا برای خانواده معنادار باشد. عملکردهای ضعیف و قوی هر دو می‌توانند دربردارنده فرصت بالقوه تعامل و گفتگوی خانه و مدرسه باشد. (نه فقط عملکرد ضعیف و مسئله‌دار). فعالانه باید در جستجو و شکار این فرصت‌ها بود تا حساسیت‌ها و هنجارهای مدرسه انتقال یابد. در بستر عملکرد مثبت دانش‌آموز، تأثیرگذاری مدرسه به‌دلیل آمادگی روانی والدین و اعتماد برانگیخته‌شده افزون‌تر نیز خواهد بود.

منابع

۱. بهنام، جمشید. (۱۳۸۳). *تحولات خانواده: پویایی خانواده در حوزه‌های فرهنگی گوناگون*. محمدجعفر پوینده. نشر ماهی
۲. شایگان، داریوش. (۱۳۸۰). *افسون‌زدگی جدید: هویت چهل تکه و تفکر سیار*. فاطمه ولیانی. نشر و پژوهش فرزانه روز
۳. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۹). *مردم‌نگاری آموزش: مطالعات مردم‌نگارانه درباره آموزش و پرورش در ایران*. انتشارات علمی
۴. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). *الگوی پویا و جامع نیازسنجی برنامه درسی*. در محمود مهرمحمدی. *برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها*. تهران: سازمان انتشارات سمت.
۵. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). *فاوا و مهارت‌های زندگی*. فصلنامه علمی پژوهشی *تعلیم و تربیت*. شماره ۱۱۱، مرداد و شهریور.
۶. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). *پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شوآب*. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره اول. سال اول.
۷. میلر، جی. پی. (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه درسی*. محمود مهرمحمدی. سازمان انتشارات سمت
۸. نیکنام، زهرا. (۱۳۸۹). *تبیین معرفت‌شناختی رویکرد فرهنگی - اجتماعی به آموزش علوم تجربی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی علوم حساس به فرهنگ*. رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس

9. Barker R. G. & P. V. Gump. (1964). *Big School, Small School: High School Size and Student Be Coleman. J. S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS)*. 1966. Stanford. CA: Stanford University Press. 250 p
10. Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company.
11. Gadamer, H. (1979). *Truth and Method* (W. Glen- Doepel, trans.). London: Sheed and Ward.
12. Fullan. (2003). *The New Meaning of Educational Change...*
13. Giroux, H. A. (1994). Teachers, Public Life and Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*. Vol. 69. No. 3. P. 35-47.
14. Giroux, H. A. (1992). *Border Crossing*. NY: Routledge
15. Hartley, D. (1997). *Re-schooling Society*. Falmer Press.
16. Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Penguin Education
17. Mac Donald, J. B.; B. J. Wolfson & E. Zaret. (1973). *Reschooling Society: A Conceptual Model*. ASCD: Washington D. C.
18. National Curriculum Framework. NCF (2005). *NCERT*. India.
19. Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School*. Vintage Books. N. Y.
20. Redding, S. (1992). Family Values, the Curriculum of the Home and Educational Productivity. *The School Community Journal*. Vol. 2. No. 1. P 62-69.

21. Sarason, S.(1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Allyn and Bacon: Boston
22. Short, E. C. (1991)(Editor). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press. Albany.
23. Schwab, J. (1970). *Practical: A Language for Curriculum*. National Education Association. Washington D. C. Center for the Study of Instruction.
24. Schmidt, W. H.; C. C. McKnight; R. T. Houang; H. Wang; D. E. Wiley; L. S. Cogan & R. G. Wolf. (2001). *Why Schools Matter: A Cross National Comparison of Curriculum and Learning*. San Francisco: Jossey Bass
25. Walberg, H. J. (1984). Families as Partners in Educational Productivity. *Phi Delta Kappan*. 65: 397-400
26. Walberg, H. J.; M. Bakalis; J. Bast & S. Baer. (1988). *We Can Rescue Our Children*. Chicago: URF Education Foundation
27. Wolcott, H. F. (1997). Ethnographic Research in Education. In Jaeger, R. A. (Editor). *Complementary Methods for research in Education* (2nd Edition). AERA: Washington D. C.

