

مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز
دوره اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، پیاپی ۵۹/۲
(مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)

ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش دبستانی

دکتر سیامک سامانی*
مرضیه صادقزاده**
دانشگاه شیراز

چکیده

مطالعات وسیعی که در حیطه‌ی مشارکت خانواده انجام گرفته، نقش و تاثیر والدین در یادگیری و آموزش فرزندانشان را پررنگ ساخته است. اما در جوامعی که قسمت عمده‌ی پژوهش‌های این حوزه انجام گرفته، مسأله مشارکت خانواده به صورت نوعی استاندارد اداری معرفی شده و اکثر رفتارهایی که در ذیل عنوان مشارکت والدین جای می‌گیرند، از جانب مدارس به پدر و مادرها معرفی می‌شود. همین تفاوت در سیستم‌های اجتماعی و فرهنگی است که، استفاده از ابزارهای معرفی؛ همچون پرسش‌نامه‌ی مشارکت خانواده FIQ را در جامعه‌ی ایران دچار اشکال و تهیه و ساخت ابزاری بومی جهت سنجش و ارزیابی این مفهوم را ضروری می‌سازد. از این رو هدف از این مطالعه، طراحی و اعتباریابی مقیاسی جهت سنجش مشارکت والدین ایرانی در امور تحصیلی فرزندانشان قرار گرفت. گویه‌های اولیه‌ی این مقیاس، از خلال مشاهدات و مصاحبه‌هایی با برخی از والدین تهیه و تنظیم شد و ماحصل آن را به صورت یک پرسشنامه ۳۷ سوالی در آمده بود ۳۱۹ نفر از والدین کودکان پیش‌دبستانی (۱۷۴ پسر و ۱۴۵ دختر) تکمیل نمودند. نتایج حاصل از تحلیل عامل، حاکی از حضور سه عامل در مقیاس مشارکت والدین بود که با بررسی گویه‌های مربوط، والدگری، یادگیری در خانه و رابطه‌ی خانه و مدرسه، نامگذاری شدند. عوامل استخراج شده با سه نوع از مشارکت‌هایی که اپستین در چارچوب مفهومی خویش ذکر می‌کند، هماهنگی

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۲/۱۵	ارسال جهت اصلاحات: ۱۳۸۸/۸/۳۰
دریافت اصلاحات: ۱۳۸۸/۹/۸	اصلاحات مجدد: ۱۳۸۸/۹/۱۱
پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۹/۲۴	

* دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی
** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

دارند.

واژه‌های کلیدی: ۱. مشارکت والدین ۲. والدگری ۳. یادگیری در خانه ۴. رابطه‌ی خانه و مدرسه.

۱. مقدمه

خانواده نزدیک‌ترین محیط بلافصل آدمی و البته اولین آنها، چیزی بیش از مجموعه افرادی است که در یک فضای مادی و روانی خاص به سر می‌برند. خانواده، نظامی طبیعی و اجتماعی است که مجموعه‌ای از اصول را ابداع و برای اعضای خود نقش‌های متفاوتی تعیین می‌کند. این نظام بنیادین، خود از یک ساخت نظام‌دار قدرت^۱ برخوردار است، صورت‌های پیچیده‌ای از پیام‌رسانی‌های آشکار و نهان دارد و روش‌های مذاکره و مسأله‌گشایی^۲ مفصلی در اختیار می‌گیرد تا تکالیف مختلف را با موفقیت به انجام رساند (گلدنبرگ^۳ و گلدنبرگ، ۱۳۸۶)؛ این تکالیف، اموری تحولی^۴ هستند که نظام خانواده خواهی نخواهی در مسیر زندگی خویش با آنها روبرو می‌شود و در جهت غلبه بر آنها همواره به تغییر کارکرد^۵ و سازگاری‌های مداومی نیازمند است.

یکی از این تکالیف رشدی، تکلیف هدایت اعضا به نهادهای اجتماعی غیر خانواده است که بارزترین و حساس‌ترین نمونه‌ی آن، در هنگام ورود فرزند خانواده به مدرسه جلوه‌گر می‌شود. در واقع، اگر چرخه‌ی زندگی خانوادگی را مطابق نظر زیلباخ^۶ (۱۹۸۹)؛ برگرفته از گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۶) به سه مرحله‌ی شکل‌گیری خانواده، مرحله‌ی فرایندهای جدایی خانواده و مرحله‌ی کوچک شدن و پایان راه خانواده تقسیم کنیم، ورود فرزند به مدرسه، در اصل اعلام ورود خانواده به دومین مرحله‌ی حیات خویش است. نقطه‌ای که به باور برونفن‌برنر (۱۹۸۹)؛ برگرفته از محسنی، ۱۳۸۳) عضویت مستقیم فرد در دومین ساختار محیط رشد خویش، یعنی میان‌نظام^۷ تلقی می‌شود. ساختاری که بنا به تعریف وی، از ارتباط و تعامل خرده‌نظام‌هایی^۸؛ همچون خانه و مدرسه شکل می‌یابد.

به اعتقاد برونفن‌برنر، ارتباط میان این خرده‌نظام‌ها، سهولت رشد آدمی را سبب می‌گردند. به عنوان نمونه، توانایی کودک در خواندن و نوشتن، فقط مربوط به فرایندهایی نیست که در مدرسه رخ می‌دهند، بلکه به این مسائل که چگونه فعالیت‌های مربوط، به خانه نیز تعمیم می‌یابند و خانواده نیز در آنها مشارکت دارد، کودک را تشویق می‌کند و یاری می‌دهد نیز وابستگی دارد. (محسنی، ۱۳۸۳)

برونفن‌برنر (۱۹۶۰)، ضمن یادداشت‌های خویش به صراحت اعلام کرد که خانواده،

ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش دبستانی / ۶۱

موثرترین و گرانمایه‌ترین سیستم در تقویت و تسریع رشد کودکان است و بدون درگیر ساختن و مشارکت و همکاری فعال خانواده، هرگونه مداخله‌ای ناموفق و بی‌فایده خواهد ماند. همین تاکید و پافشاری او، بسیاری از افراد صاحب‌نظر را به سمت مطالعه و تحقیق در حیطه‌ای تحت عنوان "مشارکت خانواده"^۹ سوق داد.

مشارکت خانواده یا اندکی محدودتر مشارکت والدین،^{۱۰} به مجموعه‌ای گسترده‌ای از رفتارهایی که پدر و مادر در مورد با تجربیات آموزشی و یادگیری کودکان انجام می‌دهند، اطلاق می‌شود (هور- دمسی و ساندلر^{۱۱}، ۱۹۹۷)؛ به طوری که از رفتارهای عام؛ چون سخت-گیری پدر و مادر در مورد صبحانه خوردن کودک قبل از رفتن به مدرسه تا فعالیت‌های ویژه-ای؛ همچون اعمال و اظهار نظر والدین پیرامون نحوه‌ی اداره‌ی مدرسه را می‌توان در زیر عنوان مشارکت والدین قرار داد (شلدون^{۱۲}، ۲۰۰۲).

مشارکت والدین به عنوان عاملی موثر بر میزان عملکرد تحصیلی کودکان به خصوص در سال‌های اولیه‌ی ورود به مدرسه (داونر و مندز^{۱۳}، ۲۰۰۵؛ لیب‌هامان، الکساندر، جانسون، نیتزل و ریس-هنری^{۱۴}، ۲۰۰۵؛ فانتازو، مک‌وین و پری^{۱۵}، ۲۰۰۴؛ مک‌وین، هامپتون، فانتازو، کوهن و سکینو^{۱۶}، ۲۰۰۴؛ ریم-کافمن، پیانتا، کاکس و برادلی^{۱۷}، ۲۰۰۳؛ مانتیزکوپولس^{۱۸}، ۲۰۰۳؛ نورد^{۱۹} و همکاران، ۱۹۹۹؛ مارکون^{۲۰}، ۱۹۹۹؛ ایزو، ویسبرگ، کاسپر و فندریچ^{۲۱}، ۱۹۹۹؛ فان و چن^{۲۲}، ۱۹۹۹؛ هور- دمسی و ساندلر، ۱۹۹۷؛ ونگ و ویلدمن^{۲۳}، ۱۹۹۶) محققان را بر آن داشت تا به تهیه و طراحی ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری این مفهوم اقدام نمایند. بیشتر تحقیقات صورت گرفته، رفتارهای مبتنی بر مداخله‌ی والدین را به صورت تک بعدی (شیوه‌ی خاصی از مشارکت) مورد بررسی قرار می‌دادند و از زمینه‌ی یابی یا صرفاً چند گویه، جهت ارزیابی مشارکت والدین استفاده می‌کردند. (به عنوان نمونه، گریفیت^{۲۴}، ۱۹۹۶؛ واتکینز^{۲۵}، ۱۹۹۷؛ برگرفته از فانتازو، تایگ و چایلدز^{۲۶}، ۲۰۰۰)

پرسش‌نامه‌ی مشهور مشارکت خانواده^{۲۷} (FIQ) را که فانتازو و همکارانش (۲۰۰۰) طراحی نموده و ساخته بودند، تلاشی در جهت رفع این محدودیت بود. این مقیاس که بر اساس طبقه‌بندی اپستین^{۲۸} (۱۹۸۷) تنظیم شده، نگاهی چند بعدی به فعالیت‌های مشارکتی والدین دارد و همزمان اشکال متفاوتی از این رفتارها را مورد دقت قرار می‌دهد.

اپستین (۱۹۸۷)؛ برگرفته از دزلندز^{۲۹}، ۲۰۰۱) با الهام از مدل زیست بوم‌شناختی برونفن‌برنر، بر روابط موثر و مفید میان دو قرارگاه خانه و مدرسه تاکید می‌کند و در مدل مفهومی خویش، خانواده و مدرسه را دو کره در نظر می‌گیرد که می‌توانند به سمت یکدیگر

حرکت کنند و یا از هم فاصله بگیرند. فصل مشترک این دو کره نیز بالتبع طفل است که با حرکت این دو کره به سمت همدیگر سهم بیشتر و منسجم‌تری پیدا می‌کند. حرکتی که بنا بر نوشته‌های اپستین، در شش فرم یا تیپ متفاوت مشارکتی اتفاق می‌افتد:

نوع اول- والدگری^{۳۰}؛ که اصلی‌ترین و ابتدایی‌ترین وظایفی است که پدر و مادر در قبال فرزند خویش انجام می‌دهند مانند؛ تامین نیازهای اولیه (غذا، پوشاک و سرپناه) یا فراهم آوردن زمینه‌ی اولیه‌ی تحصیل (به مدرسه فرستادن).

نوع دوم- ارتباط با مدرسه^{۳۱}؛ یا به عبارت دیگر، ارتباط و رفت و آمدهای مداوم و مستمر والدین به مدرسه که مهم‌ترین جزء آن تبادل اطلاعات اعضای خانه و مدرسه درباره‌ی کودک است. به این ترتیب که خانواده و مدرسه از پی ارتباط مستمری که با هم دارند، اطلاعات خویش را به یکدیگر منتقل و در نتیجه، با دانش بیشتری در مورد کودک اقدام می‌کنند.

نوع سوم- انجام فعالیت‌های داوطلبانه^{۳۲}؛ که شامل کلیه فعالیت‌هایی است که والدین در محیط مدرسه انجام می‌دهند و البته در مدارس که برنامه‌ی فعال ساختن خانواده به طور جدی مورد تعقیب قرار می‌گیرد و سعی می‌شود اکثر نیازهای مدرسه با توانایی‌های والدین رفع گردد، معنا می‌یابد. به عنوان نمونه، یکی از والدین به صورت داوطلبانه متصدی اداره و تدریس در کلاس می‌شود تا معلم در برنامه‌های خاص دیگری شرکت کند، از منازل دانش‌آموزانش دیدار و یا با والدین بچه‌ها گفتگو کند.

نوع چهارم- یادگیری در خانه^{۳۳}؛ که در مقابل تیپ قبلی کاملاً در محیط خانه اتفاق می‌افتد، مانند، کمک به انجام تکالیف مدرسه، بحث و گفتگو پیرامون مسائل مدرسه، تشویق و تایید و ...

نوع پنجم- مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها^{۳۴}؛ یا مداخله، مشارکت و ایفای نقش در اداره‌ی مدرسه.

نوع ششم- تشریک مساعی با اجتماع^{۳۵}؛ یاری خواستن و کمک گرفتن از تمامی کسانی که به نحوی بر یادگیری و رشد کودک موثرند، تخصصی در این زمینه دارند و یا علاقه‌مند به موضوعاتی از این دست هستند.

پرسشنامه‌ی FIQ نیز بر همین طبقه‌بندی تکیه کرده و ۳۴ گویه جهت ارزیابی میزان مشارکت والدین در مقطع پیش‌دبستانی و ابتدایی در اختیار می‌گذارد؛ همگی این عبارات از قول والد بیان می‌شوند و سه عامل مشارکت مبتنی بر خانه^{۳۶}، مشارکت مبتنی بر مدرسه^{۳۷} و رایزنی‌های خانه و مدرسه^{۳۸} را می‌سازند که دربردارنده‌ی رفتارهایی از هر شش تیپ اپستین

است.

اما درباره‌ی با این پرسشنامه نکته مهمی وجود دارد که به ندرت مورد توجه قرار گرفته و آن هم بافت^{۳۹} اجتماعی خاصی است که مقیاس در آن طراحی و تنظیم گردیده است. حضور عباراتی؛ همچون « من در برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاسی با معلم فرزندم مشارکت دارم»، « در برنامه‌ریزی اردوهای مدرسه شرکت می‌کنم» یا « برای سرپرستی کلاس داوطلب می‌شوم» به وضوح نشان می‌دهد که این پرسشنامه، در سیستم آموزشی خاصی طراحی گردیده که نه تنها امکان فعالیت‌های خاصی مانند، مداخله‌ی والدین در اداره‌ی مدرسه یا شرکت داوطلبانه در کلاس درس و در جای معلم قرار گرفتن را میسر و امکان‌پذیر می‌داند، بلکه به طور عمد موقعیت‌های عملی خاصی جهت این موضوع را فراهم کرده است.

اتکای پرسشنامه‌ی FIQ به نظام آموزشی و اجتماعی خاص، علاوه بر بازنگری جملات پرسشنامه، با دقت در نمونه‌ی اولیه‌ای که برای ساخت این ابزار مورد استفاده قرار گرفته نیز آشکار خواهد شد. همه‌ی والدینی که فانتازو و همکارانش (۲۰۰۰) در پژوهش خویش مورد توجه قرار داده‌اند، از اعضای خانواده‌های آمریکایی هستند که در برنامه‌هایی موسوم به هداستارت^{۴۰} شرکت داشتند. برنامه‌ای که از ۱۹۶۵ از طرف دولت آمریکا و به منظور درگیر ساختن موثر و مفید خانواده‌ها در امور تربیتی فرزندانشان آغاز گشته و با طیف وسیعی از فعالیت‌ها (از کلاس‌های آموزش خانواده گرفته تا تشویق و پذیرش پدر و مادرها به مداخله در اداره مدارس) وارد صحنه گردید و در ادامه‌ی آن در سال ۱۹۹۴ نیز کنگره آمریکا با الحاق بندی به اهداف آموزش و پرورش این کشور، به طور رسمی درگیر و فعال ساختن والدین در تحصیل و یادگیری کودکان را جزو شرح وظایف مدارس آمریکایی تلقی کرد. در این مدرسه-ها، مددکار خانواده^{۴۱} عنوان کسی است که در برنامه‌های هداستارت نقش آموزش مستقیم خانواده‌ها را دارا است (گاروین، ۲۰۰۲)؛^{۴۲} پیش‌بینی چنین مسئولیتی در سیستم آموزشی، به خوبی نمایانگر جریان خاصی است که در تحقیقات مشارکت والدین رسوخ کرده و تاکنون نیز مورد توجه قرار نگرفته است.

به عبارت بهتر، پرسشنامه‌ی معروف فانتازو در دل خویش مشارکت خانواده را به عنوان جریانی خاص پذیرفته است که از مدرسه به سوی خانه حرکت می‌کند و دیگر نهادهای جامعه نیز به فراخور امکانات و وظیفه‌ی خویش از رابطه آنها حمایت و به آن کمک می‌کنند؛ به تبع همین موضوع است که به نظر می‌رسد، آنچه فانتازو و همکارانش (۲۰۰۰) تحت عنوان گویه-های مشارکت والدین به دست آورده‌اند، از نوعی تاثیر عمیق^{۴۳} فرهنگی برخوردار است که

پرسشنامه آنها را در جوامعی مانند ایران بلااستفاده می‌نماید. چرا که آنچه در بطن زندگی خانواده‌های ایرانی به عنوان مشارکت دیده می‌شود، فعالیت‌هایی جدا و خارج از برنامه‌ی مدارس است که به صورت موازی آن و نسبتاً خودجوش و برآمده از میزان آگاهی و مسئولیت‌پذیری خود والدین اتفاق می‌افتد و اهداف تربیتی و آموزشی پدر و مادر در قبال فرزندشان را دنبال می‌کند. نه جهتی از مدرسه به خانه و نه حتی مسیری از خانه به مدرسه، بلکه در کنار مدرسه و به موازات آن.

اما از طرفی مطالعه‌ی مشارکت خانواده به لحاظ این که به نوعی تکلیف رشدی خانواده و فصلی جدید در ارتباط خرده نظام خانواده با دیگر خرده‌نظام‌های موثر در رشد کودک تلقی می‌شود (برونفن‌برنر، ۱۹۸۹؛ برگرفته از محسنی، ۱۳۸۳) و به گواه تحقیقات انجام گرفته نیز بر پیامدهای تحصیلی و انگیزشی دانش‌آموزان موثر و مفید است، کاملاً ضروری به نظر می‌رسد. از همین رو، هدف پژوهش حاضر، طراحی و ساخت ابزاری بومی جهت ارزیابی و اندازه‌گیری میزان مشارکت والدین در خانواده‌های ایرانی قرار گرفت.

۲. روند مطالعه

فرایند طراحی و ساخت ابزار سنجش مشارکت والدین در ابتدا با مشاهده و حضور محققان در مهدکودک آغاز و پس از یکماه، با جلسات مصاحبه با والدین همراه شد. در این مصاحبه‌ها که میانگین زمانی آن ۵۳ دقیقه بود، با ۳۲ پدر و مادر (۱۴ پدر و ۱۸ مادر) که کودکانشان در مقطع پیش‌دبستانی مهدکودک به سر می‌بردند، گفتگو شد (گروه مورد مصاحبه دارای طبقه‌ی اقتصادی و اجتماعی متوسط بودند). این گفتگو پیرامون نقش والدین در امر یادگیری و تحصیل فرزند، تاثیر و نوع و میزان مشارکت آنان انجام گرفت. متن کامل این مصاحبه‌ها، با اجازه‌ی فرد، به صورت شنیداری، ضبط می‌گردید و طی آن سوالاتی باز پیرامون نحوه‌ی مشارکت‌شان پرسیده می‌شد. در نهایت، حاصل این مشاهده و مصاحبه توامان، ۳۷ گویه مشارکتی بود که همگی به صورت جملات خبری از جانب والد نوشته شده بودند. در گام بعد، جملات به دست آمده به پنج تن از والدین و پنج تن از مربیان مهدکودک داده شد، تا نسبت به روشنی، سلیس و معنادار بودن آنها نیز تصمیم‌گیری شود. در نهایت نیز، این عبارات بر روی یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری و پرسش‌نامه‌ها از طریق کودکان حاضر در کلاس‌های پیش‌دبستانی به منازلشان فرستاده شد. یادداشتی نیز ضمیمه این پرسش‌نامه‌ها گردید تا ضمن تشریح اهداف پژوهش، والدین را با تاکید و تشریح اهداف پژوهش، به همکاری

ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش دبستانی / ۶۵

دعوت کند. قابل ذکر است که پرسشنامه‌های مذکور، در سه مهدکودکی که با نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان مهدکودک‌های شهر شیراز انتخاب شده بودند، اجرا گردید و همه‌ی کلاس‌های پیش‌دبستانی این مهدکودک‌ها را شامل می‌شد.

۳. ویژگی‌های نمونه‌ی مورد مطالعه

پس از دو بار پیگیری، در نهایت از میان پرسش‌نامه‌های ارسال شده (۴۴۰ پرسش‌نامه)، نمونه‌ای ۳۱۹ نفری (شامل ۱۷۸ مادر و ۱۴۱ پدر) به دست آمد که به طور متوسط ۱۱ سال از ازدواجشان گذشته و دارای ۲ فرزند بودند. فرزند پیش‌دبستانی این والدین، دارای سن متوسط ۵/۸ و میانگین سنی پدران حاضر در این نمونه ۳۹ سال بود که برای مادران به ۳۳ سال کاهش می‌یافت. همچنین ۷۶ درصد مادران خانه‌دار و ۲۴ درصد آنها در بیرون از خانه نیز شاغل بودند. میزان تحصیلات شرکت‌کنندگان در این پژوهش نیز مطابق توزیعی است که در جدول شماره یک آورده شده است.

جدول ۱: وضعیت توزیع تحصیلات در بین پدر و مادرهای حاضر در مطالعه براساس فراوانی و

درصد

	بی‌سواد و ابتدایی	سیکل و راهنمایی	دیپلم و فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس و دکتری
مادر	۷٪ (۱۲ نفر)	۱۷٪ (۳۰)	۴۴٪ (۷۹)	۳۰٪ (۵۳)	۲٪ (۴)
پدر	۸٪ (۱۱ نفر)	۱۵٪ (۲۱)	۴۲٪ (۶۰)	۲۰٪ (۲۸)	۱۵٪ (۲۱)

۴. یافته‌های مطالعه

به منظور استخراج عوامل موجود در این مقیاس، از روش تحلیل عاملی استفاده شد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر ۰/۹۰ و مقدار بارتلت نیز ۳۴۲۰ که با درجه‌ی آزادی ۴۹۶ در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. در نظر گرفتن همزمان دو ملاک مقادیر ویژه بزرگتر از یک و نمودار اسکری،^{۴۴} حضور سه عامل را در این مقیاس مورد تایید قرار داد که در مجموع، ۴۸/۷۰ درصد واریانس موجود را تبیین کرده بودند. مقادیر ویژه برای عوامل استخراج شده ۷/۱۳، ۴/۲۷ و ۴/۱۸ بود که پس از چرخش واریماکس و تعیین سوالات قرار گرفته بر روی هر عامل و با توجه به تیپ‌های معرفی شده‌ی اپستین، از سوی محققان به ترتیب ارتباط خانه و مدرسه، والدگری و یادگیری در خانه نام گذاری شدند. نتایج این تحلیل، به صورت گویه-

های قرار گرفته در هر عامل و بارعاملی آن و ارزش ویژه عوامل در جدول شماره سه آورده شده است. جدول شماره دو نیز، حاوی ضرایب همبستگی عوامل موجود در این مقیاس با یکدیگر و با نمره کل مقیاس می‌باشد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی عوامل موجود با یکدیگر و با نمره کل مقیاس میانگین و انحراف معیار سه عامل استخراج شده (N=۳۱۹)

میانگین (انحراف معیار)	۱	۲	۳	۴
۱. والدگری (۴/۳۵) ۴۰/۷۰	۱			
۲. یادگیری در خانه (۶/۵۷) ۳۱/۴۸	۰/۴۳	۱		
۳. رابطه خانه و مدرسه (۱۳/۵۲) ۴۸/۵۲	-۰/۲۸	-۰/۲۴	۱	
۴. نمره کل مقیاس (۲۱/۲۹) ۱۲۴/۸۱	۰/۶۷	۰/۸۳	۰/۹۳	۱

لازم به ذکر است که در این مطالعه، هر سوال در صورتی زیرمجموعه یک عامل قرار می‌گرفت که تنها در یک عامل دارای بار عاملی بیش از ۰/۴۰ بود. نتایج این تحلیل، در جدول شماره ۳ آورده شده است. از این رو، در این فرایند تحلیل عامل، از ۳۷ گویه‌ی اولیه پنج گویه به دلیل بار عاملی ضعیف یا قرار گرفتن همزمان بر روی دو عامل از پرسش‌نامه حذف گردیدند که در نتیجه، جداول گفته شده، حاوی اطلاعاتی پیرامون مقیاس ۳۲ گویه‌ای مشارکت خانواده هستند. پنج گویه‌ی حذف شده عبارتند از: برای وسایل کمک آموزشی می‌خرم؛ موقع ثبت‌نام فرزندم، در مورد برنامه‌های خاصی که مهدکودک ارائه می‌دهد، به دقت تحقیق می‌کنم؛ همان اوایل سال، درباره‌ی سابقه‌ی کاری و توانایی‌های معلمش به دقت تحقیق می‌کنم؛ در خصوص همکلاسی‌هایم و وضعیت خانوادگی آنها نیز اطلاعاتی کسب کرده‌ام؛ مطالب مفیدی که در ماهنامه پیوند یا سایر مجله‌های تربیتی چاپ می‌شود را می‌خوانم.

ضریب آلفا نیز برای عوامل سه‌گانه فوق محاسبه گردید. ضریب آلفا برای عامل ارتباط خانه و مدرسه برابر ۰/۹۲ و برای دو عامل والدگری و یادگیری در خانه، به ترتیب معادل ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد. پایایی این سه عامل نیز به روش بازآزمایی با فاصله‌ی زمانی دو هفته، مورد ارزیابی قرار گرفت و در نهایت ضرایب پایایی دو عامل یادگیری در خانه و ارتباط خانه و مدرسه برابر ۰/۷۸ به دست آمد و ضریب پایایی عامل والدگری معادل ضریب پایایی کل آزمون و برابر ۰/۸۶ قرار گرفت. ضرایب پایایی بازآزمایی و آلفای کرونباخ در جدول شماره ۴ قید گردیده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی برای مقیاس مشارکت خانواده

ارزش ویژه	بار عاملی	سوالاتی که در هر عامل جای می‌گیرد
۴/۲۷	<p>۰/۴۸</p> <p>۰/۵۵</p> <p>۰/۵۳</p> <p>۰/۵۸</p> <p>۰/۵۷</p> <p>۰/۶۵</p> <p>۰/۶۲</p> <p>۰/۵۸</p> <p>۰/۵۴</p>	<p>والدگری</p> <p>نسبت به تغذیه و بهداشتش در خانه و مهدکودک حساس هستم.</p> <p>برایش درباره اهمیت تحصیل و یادگرفتن حرف می‌زنم.</p> <p>او را به پارک، موزه، باغ‌وحش، سیرک یا تئاتر می‌برم تا مسائل متنوعی را تجربه کند.</p> <p>به خاطر بهبودها و پیشرفت‌هایی که در مهدکودک دارد، برایش جایزه می‌گیرم.</p> <p>پیشرفت‌هایش (مثل نحوه صحیح مداد گرفتن یا بهتر شدن دست‌خط) را با کلماتی مثل آفرین، من به تو افتخار می‌کنم و ... مورد تشویق قرار می‌دهم.</p> <p>در جمع فامیل از توانایی، علاقه مندی و سخت‌کوشی‌هایش تعریف و تمجید می‌کنم.</p> <p>سعی می‌کنم از همین حالا او را به نظم و ترتیب در امور عادت دهم.</p> <p>با همسر، درباره کارهایی که باید برای پیشرفت تحصیلی فرزندمان انجام دهد، صحبت می‌کنم.</p> <p>ترتیبی داده‌ایم که سر ساعت به مهدکودک برسانیمش و سر ساعت هم به دنبالش برویم.</p>
۴/۱۸	<p>۰/۶۷</p> <p>۰/۷۴</p> <p>۰/۶۳</p> <p>۰/۵۳</p> <p>۰/۵۲</p> <p>۰/۶۷</p> <p>۰/۷۲</p> <p>۰/۵۳</p>	<p>یادگیری در خانه</p> <p>علیرغم مشغله‌ای که دارم، هر روز برایش کتاب می‌خوانم.</p> <p>علیرغم مشغله‌ای که دارم، هر روز برای آموزش و تمرین کردن با او وقت می‌گذارم.</p> <p>علیرغم مشغله‌ای که دارم، هر روز برای بازی و ساخت کاردستی یا نقاشی با او وقت می‌گذارم.</p> <p>برای آشنایی با ویژگی‌های کودکان در سنین مختلف، کتاب‌های مناسبی تهیه و مطالعه می‌کنم.</p> <p>در برنامه تلویزیونی که دوست دارد ببیند یا بازی‌های کامپیوتری مورد علاقه‌اش نظارت می‌کنم.</p> <p>مشق‌ها و تکالیفی را که برای مهدکودک انجام می‌دهد، به دقت بررسی می‌کنم.</p> <p>به طور مرتب کیف، دفتر و کتاب‌هایش را چک می‌کنم.</p> <p>وقتی از مهدکودک باز می‌گردد، درباره ماجراهایی که آن روز برایش اتفاق افتاده می‌پرسم.</p>

۷/۱۳	رابطه‌ی خانه و مدرسه
۰/۶۶	درس‌خوانی یا سمینارهایی با مضمون نحوه ارتباط موثر و مفید با کودک، شرکت می‌کنم.
۰/۵۹	در حضور معلمش، از او تعریف و تمجید می‌کنم.
۰/۷۵	از معلمش درباره تکالیفی که باید در خانه انجام دهد یا مطالبی که باید با او تمرین کنیم، سوال می‌پرسم.
۰/۴۲	درباره رفتار و اخلاقی که در خانه دارد، با معلمش صحبت می‌کنم.
۰/۷۶	درباره نقاط ضعف و قوتش در مهدکودک، با معلم صحبت می‌کنم.
۰/۷۷	با معلم درباره نحوه برخوردی که با همکلاسی‌هایش دارد، صحبت می‌کنم.
۰/۶۲	اگر احساس کنم رفتارش تغییر کرده یا مشکلی در مهدکودک دارد، با معلمش صحبت می‌کنم.
۰/۷۲	معلمش را در جریان بعضی از مسایلی که در خانه اتفاق می‌افتد، قرار می‌دهم.
۰/۷۱	برای پیگیری وضعیتش لااقل هفته‌ای یک بار به مهدکودک او می‌روم.
۰/۶۱	گاهی که مشغله‌هایم زیاد می‌شود و وقت رفتن به مهدکودک را ندارم، تلفنی با معلمش صحبت می‌کنم.
۰/۵۷	از معلمش برای زحمتی که می‌کشد، به شیوه‌های مختلف تشکر و قدردانی می‌کنم.
۰/۶۷	در جلساتی که از طرف انجمن اولیا و مربیان برگزار می‌شود، شرکت می‌کنم.
۰/۴۳	با استفاده از تخصص حرفه‌ایم، به بهبود وضعیت مدرسه (مهد) کمک می‌کنم.
۰/۴۹	در انجمن اولیا و مربیان مهدکودک او عضو هستم.

جدول ۴: ضرایب پایایی و آلفای کرونباخ برای سه عامل مشارکت والدین

رابطه خانه و مدرسه	یادگیری در خانه	والدگری	
۰/۹۲	۰/۸۳	۰/۷۹	ضریب آلفای کرونباخ
۰/۷۸	۰/۷۸	۰/۸۶	ضریب بازآزمایی

به منظور مقایسه نظر پدر و مادرها در خصوص میزان مشارکت نیز، از آزمون "تی" مستقل همراه با تصحیح بنفرونی استفاده گردید. نتایج این آزمون حاکی از تفاوت معنادار میانگین پدران و مادران در نمره‌ی کلی مشارکت ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t(۳۱۷) = ۹/۳۵$)، نمره‌ی والدگری (NS و $t(۳۱۷) = ۲/۲۱$)، نمره‌ی یادگیری در خانه ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t(۳۱۷) = ۱۰/۱۷$) و نمره‌ی ارتباط خانه و مدرسه ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t = ۹/۰۴$) بود. میانگین و انحراف معیار دو گروه والدین

ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش دبستانی / ۶۹

در هر مؤلفه، در جدول شماره پنج خلاصه شده است.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار دو گروه پدرها و مادرها در نمره‌ی کل و سه مؤلفه‌ی مشارکت

میانگین (انحراف معیار) مادرها	میانگین (انحراف معیار) پدرها	
۱۳۳/۶۰ (۱۴/۵۰)	۱۱۳/۷۱ (۲۳/۲۵)	مشارکت کل
۴۱/۱۷ (۳/۶۳)	۴۰/۰۹ (۵/۰۵)	والدگری
۳۴/۳۸ (۴/۰۶)	۲۷/۸۳ (۷/۲۸)	یادگیری در خانه
۵۳/۹۶ (۱۰/۱۳)	۴۱/۶۵ (۱۴/۱۵)	ارتباط با مدرسه

و در نهایت، به منظور مقایسه‌ی میزان مشارکت والدین در گروه دخترها و پسرها و همچنین مقایسه‌ی میانگین مشارکت در دو گروه مادران خانه‌دار و کارمند، از آزمون "تی مستقل" با تصحیح بنفرونی استفاده شد، که نتایج هیچکدام از آزمونها به لحاظ آماری معنادار نبود. میانگین این چهار اندازه نیز، در جدول شماره شش و هفت خلاصه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون تی میان دو گروه دخترها و پسرها در نمره‌ی کل و سه مؤلفه‌ی مشارکت

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار t	میانگین دخترها	میانگین پسرها	
N.S	۳۱۷	۰/۹۷	۱۲۵/۸۶	۱۲۳/۵۳	مشارکت کل
N.S	۳۱۷	۱/۰۸	۴۰/۹۴	۴۰/۴۱	والدگری
N.S	۳۱۷	۰/۴۵	۳۱/۶۳	۳۱/۲۹	یادگیری در خانه
N.S	۳۱۷	۰/۸۶	۴۹/۱۱	۴۷/۸۰	ارتباط با مدرسه

جدول ۷: نتایج آزمون تی میان دو گروه مادران کارمند و خانه‌دار در نمره‌ی کل و سه مؤلفه مشارکت

سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین دخترها	میانگین پسرها	
N.S	۳۱۷	۱/۰۷	۱۲۵/۲۶	۱۲۲/۱۷	مشارکت کل
N.S	۳۱۷	۱/۶۵	۴۰/۹۶	۳۹/۹۸	والدگری
N.S	۳۱۷	-۰/۱۷	۳۱/۴۱	۳۱/۶۰	یادگیری در خانه
N.S	۳۱۷	۱/۱۶	۴۸/۶۷	۴۶/۶۴	ارتباط با مدرسه

به منظور بررسی تعاملی جنسیت کودک و جنسیت والدین در میزان مشارکت نیز، از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد. جدول شماره‌ی هشت نشانگر نتایج این تحلیل می‌باشد.

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس دو طرفه برای بررسی تاثیر دو عامل جنسیت کودک و جنسیت والد بر نمره‌ی مشارکت والدین

منبع واریانس	مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
جنسیت کودک	۵۰۱/۴	F(۱و۳۱۵)=۱/۴۱	N.S
جنسیت والد	۳۱۵۹۹/۵۳	F(۱و۳۱۵)=۸۸/۸	p<۰/۰۰۰۱
جنسیت کودک × جنسیت والد	۵۳۷/۱	F(۱و۳۱۵)=۱/۵۱	N.S

همانگونه که از نتایج جدول شماره هشت پیداست، تعامل معناداری میان جنسیت کودک و جنسیت والدین در میزان مشارکت وجود ندارد و تنها جنسیت والدین است که تعیین کننده‌ی میزان مشارکت می‌باشد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر با توجه به بنیان متفاوتی که مشارکت والدین در جامعه‌ی ایران از آن برمی‌خیزد، کاربرد پرسشنامه‌ی معروف فانتازو و همکارانش (۲۰۰۰) تحت عنوان FIQ را در این کشور دارای اشکال دانسته و هدف خویش را به دست آوردن ابزاری بومی، جهت ارزیابی و سنجش مشارکت خانواده‌ها در امر تحصیل و یادگیری فرزندشان قرار داد. این مهم، در تحقیق حاضر با تمرکز بر نخستین سال ورود کودکان به سیستم آموزشی، مد نظر قرار گرفت. حاصل این پژوهش، مقیاسی ۳۲ گویه‌ای است که همگی عبارات آن براساس مشاهده و مصاحبه با والدین ایرانی به دست آمده و از این رو به خوبی ویژگی‌ها و جلوه‌های فرهنگی جامعه‌ی ما را منعکس می‌سازد. نتایج حاصل از تحلیل عامل، حاکی از حضور سه عامل در مقیاس مشارکت والدین بود که با بررسی گویه‌های مربوط، والدگری، یادگیری در خانه و رابطه‌ی خانه و مدرسه نام گذاری شدند. عوامل استخراج شده با سه نوع از مشارکت‌هایی که اپستین در چارچوب مفهومی خویش ذکر می‌کند، هماهنگی دارند. از این رو، عامل "والدگری" همان تعهدات اساسی و اولیه‌ی والدین در قبال فرزندان است که، در مدل اپستین تحت عنوان "فرزندپروری" از آن یاد می‌شود. همچنین عامل "یادگیری در خانه" فعالیت‌هایی؛ مثل تمرین-

ساخت مقیاس مشارکت والدین برای کودکان پیش دبستانی / ۷۱

کردن با کودک یا نظارت و مراقبت از تکالیف او را شامل می‌شود که پدر یا مادر در منزل انجام می‌دهند و عامل "رابطه‌ی خانه و مدرسه"، تعاملات والدین با کادر مدرسه و به ویژه معلم را در برمی‌گیرد. این دو عامل نیز، به ترتیب با نوع چهارم و دوم مشارکت‌های اپستین مطابقت دارند.

سه نوع دیگر این مشارکت‌ها در این پرسشنامه مجال حضور نیافته‌اند؛ این موضوع از آنجا که همه‌ی گویه‌های مقیاس از مصاحبه و مشاهده به دست آمده، خود شاهدی بر تفاوت مشارکت خانواده در ایران است. فعالیت‌های داوطلبانه، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و تشریح مساعی با اجتماع براساس تعریفی که اپستین از آنها ارائه کرده است، فعالیت‌هایی هستند که به واسطه‌ی ویژگی‌های خاص سیستم آموزشی مطرح می‌شوند و در جوامعی که برنامه‌ی فعال ساختن خانواده‌ها به طور جدی دنبال می‌شود، معنا پیدا می‌کند. در واقع، مشارکت والدین ایرانی را در طبقه‌بندی مورگان و همکارانش^{۴۵} (۱۹۹۲) می‌توان جزء مشارکت‌های کاملاً سنتی تلقی نمود.

به هر حال، این پرسشنامه براساس نوع فعالیت‌های والدین ایرانی تهیه و تنظیم شده و بدین لحاظ از روایی محتوایی بالایی برخوردار است؛ شاخص‌های فنی دیگری؛ چون ضریب آلفا و ضریب پایایی بازآزمایی نیز، حکایت از اعتبار مناسب این مقیاس و عوامل موجود در آن دارد.

تفاوت معنادار پدران و مادران در امر مشارکت والدین نیز، نتیجه‌ی غیر منتظره و غریبی نیست؛ ماهیت نقش‌های جنسیتی و انتظارات جامعه از زن و مرد، تعامل بیشتری را میان مادر و فرزند ایجاد می‌کند و بالتبع او را در مسأله‌ی رشد و یادگیری کودک فعال‌تر می‌سازد. چنین یافته‌ای، در تحقیق‌های دیگری (مانند اکلس و هارولد^{۴۶}، ۱۹۹۶) نیز به دست آمده است. این مشابهت در نتایج، در مورد عدم تفاوت مشارکت والدین در مورد دخترها و پسرها و همین‌طور اشتغال یا خانه‌دار بودن مادران نیز وجود دارد. اکلس و هارولد (۱۹۹۶) دلیل چنین امری را در این نکته می‌دانند که آنچه مادران را به سختکوشی در یادگیری‌های فرزندانشان وامی‌دارد، ویژگی‌های مادرانه‌ای؛ همچون پیوند عاطفی و دلبستگی به کودک است و از این رو چندان تحت تاثیر شاغل بودن یا نبودن مادر در بیرون از خانه قرار نمی‌گیرد؛ هرچند که به طور معمول مادران خانه‌دار می‌باید وقت و انرژی بیشتری برای مشارکت در اختیار داشته باشند.

عدم وجود تفاوت خاص بین نمره‌ی مشارکت برای دختران و پسران نیز می‌توان گفت: بنابر ایده‌های هور-دمسی و ساندلر (۱۹۹۷) نمره‌ی مشارکت والدین، تحت تاثیر میزان

استقبال یا دعوتی^{۴۷} است که ایشان از جانب فرزند خود دریافت می‌دارند. به عبارت دیگر، خود طفل چقدر متمایل است که پدر و مادر در امور یادگیری وی مشارکت داشته باشند. به نظر می‌رسد در نمونه حاضر، جنسیت نتوانسته تاثیرچندانی در میزان این دعوت بگذارد (که بررسی چگونگی آن می‌تواند موضوع تحقیقی در آینده قرار گیرد).

علاوه بر این، شاید بتوان کارآیی این پرسشنامه را در مقطع اول دبستان و زمانی که کودکان پا به محیط واقعی آموزش می‌گذارند، مورد مطالعه قرار داد. به هر ترتیب، به گواه محققان حوزه‌ی مشارکت والدین، چند پایه‌ی نخستین از مقطع پیش دبستانی تا یکی دو سال اول مدرسه، سال‌های حساسی در روند تحصیل کودکان هستند و می‌باید مورد توجه قرار گیرند (فانتازو و همکاران، ۲۰۰۰). علاوه بر این پیشنهاد می‌گردد، در پژوهش‌های آتی، پرسشنامه‌ی فوق به همراه متغیرهای مختلف خانوادگی و عملکردی کودک به کار برده شود، تا ضمن بررسی عوامل موثر بر مشارکت والدین، میزان همبستگی نمره‌ی حاصل از آن و ملاک‌های مختلف عملکرد کودک، مشخص گردد.

درضمن از عمده ترین محدودیت‌های این پژوهش، عدم شمول نمونه‌ی مورد مطالعه‌ی کودکانی است که در مراکز پیش دبستانی ثبت نام نشده‌اند.

یادداشت‌ها

- | | |
|--|--|
| 1. Power | 2. Problem solving |
| 3. Goldenberg | 4. Developmental tasks |
| 5. Function | 6. Zilbach |
| 7. Meso-system | 8. Micro-system |
| 9. Family Involvement | 10. Parental involvement |
| 11. Hoover- Dempsey & Sandler | 12. Sheldon |
| 13. Downer and M | 14. Leibhaman, Alexander, Neitzel, Reis-Henrie |
| 15. Funtazzo, McWayne & Perry | 16. McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino |
| 17. Rimm-Kauffman, Pianta, Cox & Bradley | 18. Mantizcopoulos |
| 19. Nord | 20. Marcon |
| 21. Izzo, Weisberg, Kasper & Fendrich | 22. Fan & Chen |
| 23. Wang & Willdman | 24. Griffith |

- | | |
|---|--|
| 25. Watkins | 26. Tighe & Childs |
| 27. Family Involvement
Questionnaire | 28. Epstein |
| 29. Deslands | 30. Parenting |
| 31. Community | 32. Volunteering |
| 33. Learning at Home | 34. Parental Involvement in Decision
Making |
| 35. Collaborating with the
Community | 36. Home-based involvement |
| 37. School-based involvement | 38. Home-school conferencing |
| 39. Context | 40. Head Start |
| 41. Family Worker | 42. U.S Department of Health & Human
Services |
| 43. Bias | 44. Scree plot |
| 45. Morgan, Freeman, Dunn
& Crains | 46. Eccles & Harold |
| 47. Invitation | |

منابع

الف. فارسی

- گلدنبرگ، ایرنه و گلدنبرگ، هربرت. (۱۳۸۶). *خانواده درمانی*. ترجمه‌ی حمیدرضا حسین‌شاهی برواتی و سیامک نقشبندی، چاپ سوم، تهران: نشر روان.
- محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۳). *نظریه‌ها در روانشناسی رشد*. چاپ اول، تهران: نشر پردیس.

ب. انگلیسی

- Bronfenbrenner, U. (1960). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (3), 723-742.
- Deslands, R. (2001). A vision of home-school partnership: Three complementary conceptual frameworks. Paper presented at the ERNAPE Conference 2001 and published in the proceedings, *A Bridge to the Future- Collaboration between Parents, Schools and Communities*, Smith, E. F., van der Wolf, K. & Slegers, P. ITS Stichting Katholieke Universiteit to Nijmegen NL-and is available online at <http://www.its.kun.nl/web/publikaties/pdf-files/rapporten/aBridgetothefuture.pdf>.
- Downer, J. T. and Mendez, J. L. (2005). African american father

involvement and preschool children's school readiness. *Early Education and Development*, 16 (3), 307-340.

Eccles, J. S. and Harold, R. A. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In: *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Alan Booth & Judith, F. Dunn, (Eds.), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fan, X. and Chen, M. (1999). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Fantuzzo, J., McWayne, C. and Perry, M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *The School Psychology Review*, 33 (4), 467-480.

Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370.

Gorvine, B. (2010). Head Start fathers' involvement with their children. *Journal of Family Issues*, 31, 90-112.

Hoover-Dempsey; K. H. and Sandler. H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. and Fendrich, M. (999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 8 7-839.

Leibhaman, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. L. and Reis-Henrie, F. P. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26 (4), 397-444.

Mantizicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after head start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 268-278.

Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28 (3), 395-402.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. and Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and

academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.

Morgan, V., Freeman, E. M. Dunn, S. and Cairns, E. (1992). Parental involvement in education: How do parents want to become involved?. *Educational Studies*, 18, 11-20.

Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B. and Chandler, K. (1999). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999*. (NCES Publication No. 2000-026). Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Available at <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000026>.

Rimm-Kauffman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. and Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 79-200.

Sheldon, S. B. (2002). Parent's social networks and beliefs as predictions of parent involvement. *The Elementary School Journal*. 102 (4). 301-316.

Wang, J., Willdman, L. and Calhoun, G. (1996). The relationships between parental influence and student achievement in seventh grade mathematics. *School Science and Mathematics*, 96, 395-399.

