

Original Article

Beyond School: Analyzing Family-School Interactions to Develop an Indigenous Model in Rural Communities of Kurdistan, Iran

Maryam Sadat Ghoraishi¹, Sirous Moradkhah²

1. Associate Professor Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

2. Ph.D. Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Received: 2025/07/22

Revised: 2026/01/20

Accepted: 2026/01/22

DOI: 10.48308/jfr.2026.240787.2019

Highlights

- Family-school interactions in the rural communities of Kurdistan, Iran, are categorized into five main themes: the importance of time, access and information exchange, socio-cultural attitudes and beliefs, quality and type of communication, and support and backup, reflecting the cultural and social complexity of these interactions.
- School principals' (managerial-structural) and parents' (lived-relational) perspectives fundamentally differ across all five themes; this dual contrast forms the core of the indigenous model and reveals the necessity of understanding both viewpoints simultaneously for designing effective strategies.
- The proposed indigenous model features a central core consisting of informal and oral relationships, the intertwining of ethnic, familial, and school ties, and the role of the local teacher as a trust mediator, which determines how the five main themes emerge, are prioritized, and are implemented within this specific cultural context.

Extended Abstract

Introduction: Family-school partnership, as a complex and multi-dimensional process, is recognized as one of the key factors in enhancing the quality of education and students' academic success (Hill & Tyson, 2017; Jeynes, 2016; Wang & Sheikh-Khalil, 2017). This partnership, which goes beyond the physical presence of parents, involves intricate interactions that influence the beliefs and behaviors of the participants (Fan & Chen, 2018) and its dimensions have been defined in areas such as decision-making, educational support at home, and interaction with teachers (Epstein, 2018). This complexity manifests in specific cultural and social contexts, such as the rural communities of Kurdistan, Iran, which are the site of unique interactions. In this regard, Wei and Ni (2023) found that in rural communities, family-school partnership is rooted in deep-seated cultural beliefs, social norms, and family values. The gap in the existing literature is multifaceted; a significant portion of research has focused on urban communities, has predominantly utilized quantitative approaches, and has overlooked strategic dimensions of partnership such as participation in decision-making (Jeynes, 2016; Fan & Chen, 2018). These gaps are more pronounced in Kurdish society due to its specific socio-cultural context and the influence of school management styles (Ahmadi & Abdolmaleki, 2012). Therefore, a deep understanding of the lived experiences of participants

is essential for designing indigenous and operational strategies. Consequently, the present study was conducted with the aim of analyzing the lived experiences of parents and school principals in rural Kurdistan, identifying facilitating and inhibiting factors, examining the commonalities and differences in their perspectives, and presenting an indigenous model of these interactions. Accordingly, the research questions are formulated as follows:

Main Research Question:

What are the dimensions of the lived experiences of parents and school principals regarding family-school interactions in the rural communities of Iranian Kurdistan?

Sub-Questions:

1. What facilitating and inhibiting factors of these interactions are perceived by parents and school principals?
2. What are the key commonalities and differences in the lived experiences of parents and school principals?
3. Based on the research findings, how can an appropriate indigenous model for family-school interactions be formulated for the rural communities of Kurdistan, Iran?

Methodology: In terms of purpose, this research was applied, and regarding approach, it was qualitative. Given the research objective, which was to gain an in-depth understanding of the lived experience of family-school interactions from the perspective of parents and principals in rural areas, the phenomenological method was employed. This study was conducted within the geographical boundaries of Kurdistan Province. The temporal scope of the research spanned the years (2023-2024). The study population consisted of school principals and parents of students in elementary and multi-grade rural schools in Kurdistan province, who were selected as participants through purposive criterion sampling. Data were collected using in-depth interviews; in total, interviews were conducted with 32 principals and 30 parents until Data saturation was achieved. Data were analyzed using the seven-step framework proposed by Dahlgren and Johansson (2009). To ensure the trustworthiness of the research, peer debriefing and independent analysis by researchers were utilized.

Results: After analyzing the interviews, a total of 114 codes were extracted; 71 codes pertained to the lived experiences of principals and 43 codes pertained to the lived experiences of parents regarding family-school interactions. Five overarching themes were identified: the importance of time, access and information exchange, cultural-social attitudes and beliefs, the quality and nature of communication, and support and backing. The lived experiences of principals and parents regarding interactions were categorized into facilitating and inhibiting factors. It is noteworthy that the commonalities and differences in the lived experiences of principals and parents indicate that both groups identified five main areas as the cornerstone of family-school interactions. This commonality signifies their shared understanding of the importance of "time, access and information exchange, cultural-social attitudes and beliefs, the quality and nature of communication, and support and backing." The difference in their experiences and perspectives lies not in the topics themselves, but in their angle of view. However, the primary difference in experiences and perspectives is not in the "what," but in the "how"-how each group views and interprets the interactions.

Conclusion: The findings confirm that although both parents and principals referred to the five main themes of the research-the importance of time, access and information exchange, cultural-social attitudes and beliefs, the quality and nature of communication, and support and backing-their perspectives were entirely different. Principals view issues from a systemic and service-provider standpoint, emphasizing flexible planning and formal structures, whereas parents perceive their lived experiences from the position of a participant, emphasizing individual preoccupations, the need for easy access, and feelings of inadequacy. To bridge this

gap, this study proposes an indigenous model emphasizing three core features: 1) the prominence of informal and verbal relationships over formal structures to overcome distrust, 2) the intertwining of family and school relationships to transform the connection from a service provider-recipient dynamic into a social collaboration, and 3) the pivotal role of local teachers as trust mediators to translate the formal language of the school into the cultural language of families. This model does not challenge Western theories such as Epstein's framework but rather provides a localized and critical update, demonstrating that in this context, the "how" of interaction is more important than the "what" of interaction. Ultimately, this research suggests that solutions copied from Western models-such as designing complex notification systems or holding formal meetings-are likely to fail. Effective strategies, which must be extracted from within the culture itself to form meaningful and sustainable interactions, include: holding mobile and seasonal meetings at appropriate times in central village locations, installing noticeboards in village centers, introducing a local teacher as a trusted informant, utilizing cultural peer modeling instead of one-way lectures, regular face-to-face visits by principals to the villages, and engaging parents in school projects based on their indigenous skills.

Keywords: Interactions, Parental experience, School Administrators' Experience, Rural communities of Kurdistan, Iran, Phenomenology.

Keywords: Interactions, Parental experience, School Administrators' Experience, Rural communities in Iranian Kurdistan, Phenomenology.

How to cite: Ghoraihi Khorasgani, M.S., & Moradkhah, S. (2026). Beyond School: Analyzing Family-School Interactions to Develop an Indigenous Model in Rural Communities of Kurdistan, Iran. *Journal of Family Research*, 22(2), 154-178. doi: 10.48308/jfr.2026.240787.2019

✉Corresponding Author Email Address: sirous.moradkhah@gmail.com



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the creative commons attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

مقاله پژوهشی

فراتر از مدرسه: واکاوی تعاملات خانواده و مدرسه برای تدوین الگوی بومی در جوامع روستایی کردستان ایران

مریم سادات قریشی خوراسگانی^۱، سیروس مرادخواه^{۲✉}

۱. گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
۲. گروه مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱ دریافت نسخه اصلاح‌شده: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲

DOI: 10.48308/jfr.2026.240787.2019

نکات برجسته:

- تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان ایران در پنج مضمون اصلی شامل اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش‌ها و باورهای فرهنگی-اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط، و حمایت و پشتیبانی دسته‌بندی می‌شود که نشان‌دهنده پیچیدگی‌های فرهنگی و اجتماعی این تعاملات است.
- دیدگاه مدیران مدارس (مدیریتی-ساختاری) و والدین (زیسته-ارتباطی) در هر پنج مضمون با یکدیگر تفاوت بنیادین دارند؛ این تقابل دوگانه، هسته اصلی الگوی بومی را شکل می‌دهد و ضرورت درک هم‌زمان هر دو دیدگاه را برای طراحی راهکارهای مؤثر آشکار می‌سازد.
- الگوی بومی ارائه‌شده دارای یک هسته مرکزی متشکل از روابط غیررسمی و شفاهی، درهم‌تنیدگی روابط قومی، خانوادگی و مدرسه‌ای، و نقش معلم محلی به‌عنوان میانجی اعتماد است که نحوه ظهور، اولویت‌بندی و مکانیسم اجرای پنج مضمون اصلی را در این بافت فرهنگی خاص تعیین می‌کند.

چکیده: چندهمسری یکی از مسائل پیچیده و چالش‌برانگیز در جوامع مختلف است که نیازمند مدیریت دقیق و مهارت‌های ویژه از سوی مردان چندهمسر است. این پژوهش با هدف بررسی و تحلیل تکنیک‌های مؤثر مدیریتی مردان چندهمسر در شهر مزارشریف، افغانستان، انجام شده و راهبردهایی را که آنان برای کاهش تنش‌های خانوادگی و ایجاد تعادل در روابط همسران به کار می‌گیرند، تحلیل می‌کند. مطالعه حاضر از رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون بهره برده است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۷ مرد چندهمسر که حداقل پنج سال از ازدواج دوم آن‌ها گذشته بود، جمع‌آوری شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که استراتژی‌های مدیریتی مردان چندهمسر در چهار مضمون اصلی شامل اقتدار و کنترل، انسجام خانوادگی، اخلاق‌مداری و الگوهای تاب‌آورانه قابل شناسایی است. نتایج پژوهش همچنین حاکی از آن است که رعایت عدالت در توزیع منابع مالی و رفتار میان همسران، تأثیر مستقیمی بر کاهش تنش‌ها و افزایش رضایت خانوادگی دارد. علاوه بر این، پایبندی به ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت، مشورت و انصاف، به‌عنوان عوامل کلیدی در تقویت همبستگی و ثبات خانواده‌های چندهمسری شناخته شده‌اند. برخی مردان برای کاهش درگیری‌ها و ایجاد تعادل، از تجربیات پیشینیان بهره برده و تلاش کرده‌اند از اشتباهات گذشته اجتناب کنند.

کلیدواژه‌ها: تعاملات، تجربه والدین، تجربه مدیران مدرسه، جوامع روستایی کردستان ایران، پدیدارشناسی

استناد به این مقاله: قریشی خوراسگانی، م. و مرادخواه، س. (۱۴۰۵). فراتر از مدرسه: واکاوی تعاملات خانواده و مدرسه برای تدوین الگوی بومی در جوامع روستایی کردستان ایران. خانواده‌پژوهی، ۲۲(۲)، ۱۷۸-۱۵۴. doi: 10.48308/jfr.2026.240787.2019

✉ نویسنده مسئول: sirous.moradkhan@gmail.com

مقدمه

تعامل خانواده و مدرسه^۱، به‌عنوان یک فرآیند پیچیده و چندبعدی، ازجمله عوامل کلیدی در ارتقاء کیفیت آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شناخته می‌شود (هیل و تایسون^۲، ۲۰۱۷؛ جینز^۳، ۲۰۱۶؛ وانگ و شیک-خلیل^۴، ۲۰۱۷). عاشوری و بهزادی^۵ (۱۴۰۳) دریافتند، تعامل و همکاری خانواده و مدرسه به افزایش روان‌شناختی بهزیستی والدین و کیفیت رابطه والدین و دانش‌آموزان کمک می‌کند. این تعاملات که می‌تواند رسمی یا غیررسمی، مستقیم یا غیرمستقیم باشد، فراتر از حضور فیزیکی والدین رفته و شامل تعاملات پیچیده‌ای است که بر باورها، نگرش‌ها و رفتارهای مشارکت‌کنندگان تأثیر می‌گذارد (فن و چن^۶، ۲۰۱۸). اپستین^۷ (۱۹۹۲) ابعاد این تعاملات را در حوزه‌هایی چون تصمیم‌گیری، حمایت آموزشی در خانه و تعامل با معلمان و مدیران تعریف می‌کند (اپستین، ۲۰۱۸). به‌طوری‌که به‌زعم کمال پور خوب^۸ و همکاران (۱۴۰۴)، تعامل مدرسه و خانواده به شکل تعاملی-توافقی برنامه‌ها را طراحی، تصمیم‌گیری و اجرا می‌کند. این پیچیدگی و اهمیت، در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی خاص، ابعاد عمیق‌تری به خود می‌گیرد. جوامع روستایی، به‌ویژه در مناطقی با تنوع فرهنگی و اجتماعی غنی مانند استان کردستان ایران، صحنه تعاملات منحصربه‌فردی هستند که درک آن‌ها نیازمند نگاهی فراتر از مدل‌های عمومی است. در این راستا وی و نی^۹ (۲۰۲۳) دریافتند در جوامع روستایی، تعامل خانواده و مدرسه ریشه در باورهای عمیق فرهنگی، هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های خانوادگی دارد.

شکاف موجود در موضوع مورد مطالعه چندوجهی است. نخست، بخش عمده پژوهش‌ها بر جوامع شهری متمرکز بوده و جوامع روستایی را کمتر مورد توجه قرار داده است (جینز، ۲۰۱۶؛ فن و چن، ۲۰۱۸). دوم اینکه، مطالعات انجام‌شده عمدتاً از رویکردهای کمی بهره برده‌اند و کمتر به درک عمیق تجربیات زیسته و عوامل فرهنگی پرداخته‌اند. سوم، حتی در مطالعاتی که به مناطق روستایی پرداخته‌اند، تمرکز اصلی بر ابعاد مشخص و محدودی مانند کمک والدین به انجام تکالیف فرزندان بوده است. ابعاد گسترده و استراتژیک‌تر تعاملات، مانند حضور در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، تعامل در طراحی برنامه‌های درسی و فعالیت‌های اجتماعی-فرهنگی، مورد غفلت واقع شده است (دیرینگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۷؛ نورنسا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۵). در بررسی دیدگاه‌های والدین و مدیران نیز به‌زعم فن و چن (۲۰۱۸)، تفاوت‌ها بیشتر در سطح نگرش‌های کلی نسبت به آموزش و تعامل خانواده است، اما در برخی موارد، این تفاوت‌ها در ابعاد عملی مانند زمان جلسات، روش‌های ارتباطی و نوع فعالیت‌های مدرسه نیز مشاهده می‌شود. این تفاوت‌ها می‌توانند به‌طور مستقیم بر کیفیت تعاملات تأثیر بگذارند. این شکاف‌ها به‌ویژه در مورد جامعه کردستان ایران که دارای یک بستر فرهنگی-اجتماعی خاص است، برجسته‌تر می‌شود. در این بافت، علاوه بر چالش‌های مشترک مناطق روستایی، سبک مدیریت مدیران مدارس نیز می‌تواند تعامل والدین با مدرسه را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (احمدی و عبدالملکی^{۱۲}، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، درک عمیق از تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در این جوامع، برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر، پایدار و متناسب با نیازهای محلی، امری ضروری است؛ بنابراین پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی، به واکاوی تجربه زیسته والدین و مدیران مدارس روستایی کردستان ایران از تعاملات می‌پردازد. همچنین این مطالعه به دنبال شناسایی عوامل تسهیلگر^{۱۳} و بازدارنده^{۱۴} تعاملات از دیدگاه والدین و مدیران مدارس است تا بتواند مبنایی برای طراحی راهکارهای بومی‌سازی شده و عملیاتی برای تقویت این

همکاری فراهم آورد. پژوهش حاضر نه تنها شکاف‌های احتمالی در دیدگاه‌های دو گروه را روشن می‌کند، بلکه با ارائه یک الگوی بومی از تعاملات، به غنای نظری ادبیات پژوهش نیز کمک می‌نماید. بر این اساس سؤال‌های پژوهش این‌گونه مطرح می‌شود که:

سؤال اصلی پژوهش:

تجارب زیسته والدین و مدیران مدارس از تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان ایران چه ابعادی دارد؟

سؤال‌های فرعی پژوهش:

۱. عوامل تسهیلگر و بازدارنده تعاملات از دیدگاه والدین و مدیران کدام‌اند؟
۲. اشتراکات و تفاوت‌های کلیدی در تجارب زیسته والدین و مدیران کدام‌اند؟
۳. بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوی بومی مناسب برای تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان ایران را چگونه می‌توان تدوین کرد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مبانی نظری پژوهش بر درک چندلایه از تعامل خانواده و مدرسه استوار است که از نظریه‌های اکولوژیک^{۱۵}، ساختاری^{۱۶} و فرهنگی-اجتماعی^{۱۷} تغذیه می‌شود؛ این چارچوب نظری اجازه می‌دهد تا پدیده مشارکت فراتر از یک تعامل ساده دیده و عوامل بازدارنده و تسهیلگر آن در بافت‌های مختلف تحلیل شوند. نظریه زیست‌بوم رشد برونفبرنر^{۱۸} (۱۹۹۴) نقطه شروعی برای گشودن پیچیدگی‌های مشارکت، به‌ویژه در جوامع روستایی است. این نظریه کودک را در مرکز مجموعه‌ای از سیستم‌های متأثر بر یکدیگر قرار می‌دهد، جایی که خرده سیستم^{۱۹} هسته اصلی مشارکت را با روابط مستقیم کودک با خانواده و مدرسه تشکیل می‌دهد، اما تعامل میان این دو نهاد حیاتی به‌شدت تحت تأثیر مزوسystem^{۲۰} قرار می‌گیرد که به کیفیت ارتباط خانه و مدرسه اشاره دارد. در جوامع روستایی، این مزوسystem با چالش‌هایی چون فاصله جغرافیایی و مشغله‌های شغلی والدین، عوامل ساختاری، سن و رسانه مواجه است (یزد خواستی و عباس زاده^{۲۱}، ۱۳۸۶) که نظریه برونفبرنر این محدودیت‌های ساختاری، زمانی و ... را به‌عنوان عوامل بازدارنده مطرح می‌کند. درحالی‌که دیدگاه برونفبرنر به بافت می‌پردازد، چارچوب چندبعدی اپستین (۲۰۱۹) به ساختار مشارکت عمق می‌بخشد و در مدل شش‌گانه خود، انواع مختلفی از مشارکت، از جمله فرزند پروری^{۲۲}، ارتباط^{۲۳}، حمایت^{۲۴} و تصمیم‌گیری^{۲۵} را تعریف می‌کند. این چارچوب به‌روشنی تبیین می‌کند که مشارکت در جوامع روستایی ممکن است به ابعاد اولیه محدود بماند و ابعاد پیچیده‌تر آن مانند تصمیم‌گیری کمتر دیده شود. همچنین، سطح حمایت و پشتیبانی را به‌عنوان یکی از ستون‌های اصلی یک برنامه مشارکت مؤثر معرفی می‌کند و به ما اجازه می‌دهد تا کمبود این حمایت به‌عنوان یک عامل بازدارنده کلیدی شناسایی شود. در خصوص نگرش‌ها و باورهای فرهنگی که نقش محوری در این تعاملات دارند، نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی^{۲۶} (۱۹۷۸) مؤید آن است که یادگیری و توسعه در بستر اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد. از این‌رو، باورهای والدین در مورد تحصیل و مشارکت، محصول تجربیات فرهنگی آن‌هاست که می‌تواند موانع روانی-اجتماعی، نظیر احساس بی‌کفایتی را ایجاد کند. همچنین، آموزش و توانمندسازی خانواده‌ها می‌تواند این نگرش را تغییر داده و به‌عنوان یک عامل تسهیلگر قوی عمل نماید.

(روگف^{۲۷}، ۲۰۰۳) در تکمیل این دیدگاه‌ها، نظریه سرمایه فرهنگی بورديو^{۲۸} (۱۹۷۳) برای درک شکاف‌های قدرت و نابرابری‌های موجود میان خانواده‌ها و مدرسه، راهگشاست. بورديو معتقد است که خانواده‌ها انواع سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را به مدرسه می‌آورند و این تفاوت در سرمایه فرهنگی می‌تواند ناهماهنگی میان انتظارات مدرسه و توانمندی‌های خانواده را تبیین کرده و به احساس نابرابری در مشارکت دامن زند. سرمایه فرهنگی شامل دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که با ارزش‌های نهادینه مدرسه همخوانی دارد. والدینی که سطح تحصیلات بالاتری دارند یا با زبان و ارزش‌های رسمی مدرسه آشنا ترند، سرمایه فرهنگی بیشتری دارند و راحت‌تر می‌توانند در فرآیندهای مشارکت مانند تصمیم‌گیری شرکت کنند. نظریه بورديو نیز کمک می‌کند تا بفهمیم که چرا احساس بی‌کفایتی در میان برخی والدین روستایی یک احساس شخصی نیست، بلکه ناشی از ناهماهنگی میان سرمایه فرهنگی خانواده و انتظارات مدرسه است. این دیدگاه، شکاف قدرت میان والدین و مدیران را به شکلی عمیق‌تر تبیین می‌کند. در مجموع، این چهار چارچوب نظری، یک لنز چندبعدی و جامع برای فهم پدیده مشارکت فراهم می‌آورند. در مدل نظری هوور-دمسی و سندلر^{۲۹} (۱۹۹۷) نیز بر تأثیر سه مؤلفه، باور به نقش خود، احساس کفایت و دعوت از سوی مدرسه روی شکل و نحوه مشارکت والدین با مدرسه تأکید شده است. علاوه بر این، مطالعات کمال‌پورخوب و همکاران (۱۴۰۴)، سه پارادایم اصلی رفتارگرایی، انتقادی و تعامل‌گرا را برای تفسیر رابطه خانواده و مدرسه ترسیم می‌کند که به پژوهش حاضر جهت قرار گرفتن یافته‌ها در بستر نظری کلان‌تر و تحلیل دیدگاه‌های متفاوت کنشگران کمک می‌کند.

در پیشینه و شواهد تجربی پژوهش نیز، مطالعات (گونزالز-دهس^{۳۰} و همکاران، ۲۰۱۹؛ اوتامی^{۳۱}، ۲۰۲۲؛ فرج^{۳۲} و همکاران، ۲۰۲۴) نشان داد که مشارکت خانواده‌ها، به‌ویژه در جوامع روستایی، بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. هرچند به‌زعم (جینز، ۲۰۱۶؛ راج یاداو و بانسل^{۳۳}، ۲۰۲۴)، چالش‌های اقتصادی و اجتماعی می‌تواند به‌عنوان بازدارنده مشارکت عمل کند. همچنین پیشینه پژوهش، نقش محوری باورهای فرهنگی و هنجارهای اجتماعی در تعیین نوع و میزان مشارکت خانواده‌ها را برجسته می‌کند (دونکور^{۳۴} و همکاران، ۲۰۱۳؛ چاوکه^{۳۵} و همکاران، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، استفاده از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش والدین (استپانوا^{۳۶} و همکاران، ۲۰۲۳؛ هیگینز و کاتسپاتاکي^{۳۷}، ۲۰۱۵) به‌عنوان راهکارهای حمایت و پشتیبانی مؤثر برای بهبود مشارکت مطرح شده است، چراکه آموزش والدین در زمینه حمایت از یادگیری فرزندان می‌تواند سطح مشارکت را افزایش دهد و استفاده از ابزارهای دیجیتال، به‌ویژه در مناطق روستایی، ارتباط با مدرسه را تسهیل می‌کند. بر اساس پیشینه و شواهد تجربی پژوهش می‌توان گفت، درک عمیق از تعاملات فرهنگی و اجتماعی در جوامع روستایی، به بهبود کیفیت آموزش و پرورش کمک می‌کند و پژوهش‌های بیشتر در این زمینه برای رسیدن به یک مدل مشارکتی کارآمد ضروری است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی، به لحاظ رویکرد، کیفی و به روش پدیدارشناسی^{۳۸} انجام شده است. انتخاب این رویکرد با توجه به هدف پژوهش که کشف و درک عمیق ماهیت تجربه زیسته والدین و مدیران از تعاملات خانواده و مدرسه بوده است، روش پدیدارشناسی به‌عنوان مناسب‌ترین رویکرد انتخاب شد. دلیل انتخاب رویکرد پدیدارشناسی از یک‌سو، تمرکز ذاتی پدیدارشناسی بر تجربه زیسته و معنا سازی افراد از پدیده‌ها که مستقیماً

با سؤال اصلی پژوهش همسو بوده است. از سوی دیگر، قابلیت این روش در نفوذ به لایه‌های عمیق و فراتر از توصیفات سطحی که برای دستیابی به فهمی غنی از پیچیدگی‌های تعامل در بافت فرهنگی خاص ضروری است (ون مانن^{۳۹}، ۲۰۲۳). این پژوهش به‌طور مشخص بر دیدگاه دوم پدیدارشناسی (مرتز^{۴۰}، ۲۰۱۵) متمرکز شد که به ادراکات ذهنی و معنای پدیده از نگاه مشارکت‌کنندگان می‌پردازد، زیرا هدف، درک تفسیر و معنا سازی تعاملات توسط والدین و مدیران بوده است.

این پژوهش برای دستیابی به درک عمیق از تعاملات خانواده و مدرسه، در قلمرو مکانی استان کردستان انجام شد. انتخاب این استان به دلیل ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خاص آن بود که می‌توانست به‌عنوان یک نمونه غنی و نماینده برای درک چالش‌های تعامل خانواده و مدرسه در بسیاری از جوامع روستایی ایران عمل کند. قلمرو زمانی پژوهش نیز سال‌های ۱۴۰۳-۱۴۰۲ را در برمی‌گرفت. هدف اصلی از بازه زمانی طولانی‌تر، تکمیل فرآیند جمع‌آوری و اشباع و غنای داده‌های پژوهش بوده است.

جامعه هدف پژوهش شامل مدیران مدارس و والدین دانش آموزان مدارس ابتدایی و چندپایه مختلط روستایی کردستان بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند معیاری مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. دلیل انتخاب جامعه هدف آن است که دو گروه به‌طور مستقیم با فرایندهای تعاملات در مدرسه درگیر هستند و نقش کلیدی در شکل‌دهی به ساختار و جهت‌گیری این فرآیند دارند. معیار انتخاب نمونه‌های پژوهش هدفمند معیاری بود. بدین‌صورت که مدیران مرد و زن دارای حداقل دو سال سابقه مدیریت در مدارس روستایی و والدین بر اساس معیار «دغدغه‌مندی فعال» انتخاب شدند. معیار دغدغه‌مندی به‌صورت عملیاتی از طریق سه شاخص (سابقه حضور منظم و حداقل سه بار در یک نیمسال تحصیلی در جلسات مدرسه یا برنامه‌های والدین، ابراز نگرانی فعال به‌صورت غیررسمی و از طریق مکالمات کوتاه با مدیران و والدین در مورد پیشرفت تحصیلی یا مسائل تربیتی فرزندشان و تمایل به مشارکت در پژوهش پس از دعوت اولیه از سوی مدیر مدرسه) بوده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مدیران مشارکت‌کننده در پژوهش

ویژگی	گروه‌بندی	تعداد (نفر)	درصد
جنسیت	مرد	۲۴	۷۵
	زن	۸	۲۵
سطح تحصیلات	کارشناسی	۱۴	۴۴
	کارشناسی ارشد	۱۵	۴۷
	دکتری	۳	۹
سابقه مدیریت (سال)	کمتر از ۵	۵	۱۶
	۵ تا ۱۵	۱۸	۵۶
	بیش از ۱۵ سال	۹	۲۸
بازه سنی	۳۰-۳۹	۹	۲۸
	۴۰-۴۹	۱۲	۳۸
	۵۰-۵۹	۹	۲۸
	۶۰ و بالاتر	۲	۶

جدول ۲. مشخصات جمعیت شناختی والدین مشارکت‌کننده در پژوهش

ویژگی	گروه‌بندی	تعداد	درصد
جنسیت	مادر	۱۸	۶۰
	پدر	۱۲	۴۰
سطح تحصیلات	بی‌سواد/اسیکل	۸	۲۷
	دیپلم	۱۴	۴۷
	فوق‌دیپلم	۳	۱۰
	کارشناسی	۵	۱۷
حوزه شغلی	کشاورزی/دامداری	۹	۳۰
	خانه‌دار	۶	۲۰
	مشاغل خدماتی/فروش	۸	۲۷
	مشاغل فنی/کارگری	۵	۱۷
	معلم/کارمند آموزشی	۲	۷
بازه سنی (سال)	۳۰-۳۹	۱۲	۴۰
	۴۰-۴۹	۱۱	۳۷
	۵۰ و بالاتر	۷	۲۳

برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار مصاحبه عمیق استفاده و در مجموع، با ۳۲ مدیر و ۳۰ نفر از والدین تا رسیدن به اشباع داده مصاحبه انجام گرفت. اشباع داده زمانی حاصل شد که در سه مصاحبه متوالی با هر یک از گروه‌های مدیران و والدین، هیچ مفهوم یا کد جدیدی برای فهم پدیده تعاملات خانواده و مدرسه شناسایی نشد و مضامین اصلی تکرار می‌شدند. قبل از انجام مصاحبه نسبت به اهمیت و هدف انجام پژوهش به مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و پس از جلب اعتماد آنان در محرمانه بودن مصاحبه و رعایت نکات اخلاقی، مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه و به دو صورت کتبی و شفاهی انجام شد. برای اطمینان از هم‌راستایی کیفیت داده‌های کتبی و شفاهی، تمامی داده‌ها توسط پژوهشگران مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند تا مطمئن شوند که هیچ تضادی در اطلاعات وجود ندارد. در مورد شرکت‌کنندگانی که دو جلسه مصاحبه داشتند، داده‌های هر دو جلسه به صورت یکپارچه تحلیل شد. در هر دو مصاحبه تمرکز بر یافتن الگوهای پایدار و تکرار شونده بود و نه تفاوت‌های جزئی و لحظه‌ای. این کار باعث شد تا تحلیل بر اساس تجربه‌های عمیق و تثبیت‌شده افراد استوار باشد و از تأثیر پاسخ‌های احتمالی ناقص یا یک‌باره کاسته شود. با توجه به بافت دوزبانه جوامع روستایی کردستان (زبان روزمره کردی و زبان رسمی آموزشی فارسی)، توجه به دقت زبانی در گردآوری و تحلیل داده‌ها ضروری بود. از این رو، کلیه مصاحبه‌ها به زبان کردی انجام شد تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجارب خود را با عمق و راحتی کامل بیان کنند. با توجه به تسلط پژوهشگران به هر دو زبان کردی و فارسی، این صلاحیت امکان تحلیل اولیه مفاهیم کلیدی و کدگذاری باز را بر اساس محتوای کردی مصاحبه‌ها و فایل‌های صوتی فراهم کرد که مهم‌ترین راهبرد برای حفظ اصالت معنایی داده‌ها بود. در مرحله پیاده‌سازی و ارائه نقل‌قول‌ها در مقاله، برای حفظ ظرایف فرهنگی، اصطلاحات، استعاره‌ها یا مفاهیم منحصربه‌فرد کردی یا با ذکر عبارت اصلی و توضیح معنا و یا با انتخاب معادل فرهنگی-مفهومی مناسب در

فارسی منتقل شدند. این فرآیند، اطمینان لازم را فراهم می‌کند که یافته‌های پژوهش ریشه در درک مستقیم از زبان و بافت فرهنگی مشارکت‌کنندگان دارد.

برای تحلیل داده‌های کیفی، از چارچوب هفت مرحله‌ای دالگرن و یوهانسون^{۴۱} (۲۰۰۹) استفاده شده است. این چارچوب به‌عنوان ابزار عملیاتی، صرفاً امکان مدیریت نظام‌مند فرآیند کدگذاری و استخراج مضامین را فراهم می‌آورد (استنفورس^{۴۲} و همکاران، ۲۰۲۰) و جهت‌گیری معرفتی مطالعه حاضر پدیدارشناختی بوده است. فرآیند تحلیل داده‌ها، یک رویکرد تعاملی و چرخه‌ای را دنبال نمود که در آن گردآوری، تحلیل داده‌ها و بازاندیشی در چارچوب‌های نظری، به‌صورت پیوسته و تأثیرگذار بر یکدیگر انجام شده است (فریدی و مویر-کارکین^{۴۳}، ۲۰۰۶). در این رویکرد، اگرچه آشنایی با ادبیات نظری، حساسیت تحلیلی محققان را برای تشخیص مفاهیم دقیق و جزئی افزایش داد، اما کدگذاری اولیه و استخراج مضامین کاملاً بر اساس داده‌ها و با اولویت مطلق به متن مصاحبه‌ها صورت گرفت. نقش اصلی چارچوب‌های نظری، نه در شکل‌دهی به مضامین، بلکه در مرحله تفسیر نهایی و یکپارچه‌سازی یافته‌ها بود تا به غنای تبیینی و قرارگیری یافته‌های برآمده از بافت محلی در یک گفتمان علمی گسترده‌تر کمک کند.

در مرحله نخست (آشنایی با داده‌ها)، محققان با گوش دادن و بازخوانی مکرر مصاحبه‌ها، با داده‌ها به‌صورت عمیق آشنا شدند. مرحله دوم (شناسایی و چگالش عبارات کلیدی)، با رویکردی دقیق و سیستماتیک، بخش‌های کلیدی و مرتبط با موضوع پژوهش از متن استخراج و چگالش شدند. در این مرحله، واحدهای معنایی اولیه مستقیماً از داده‌ها و بدون پیش‌فرض نظری استخراج شدند. مرحله سوم (مقایسه واحدهای معنایی)، محققان با مقایسه دقیق واحدهای معنایی استخراج‌شده، به دنبال یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها در بیان شرکت‌کنندگان بودند. مرحله چهارم (گروه‌بندی واحدهای معنایی)، واحدهای معنایی مشابه بر اساس ویژگی‌های مشترک در دسته‌های اولیه گروه‌بندی شدند. برای اطمینان از حفظ انطباق با گفته‌های مشارکت‌کنندگان، همواره به متن مصاحبه‌ها بازگشت می‌شد. مرحله پنجم (مقایسه دسته‌ها)، با نگاهی کلی به تمام دسته‌های تشکیل‌شده، شباهت‌های بنیادین میان آن‌ها شناسایی و در قالب دسته‌های کلی‌تر قرار گرفتند. مرحله ششم (شناسایی و نام‌گذاری مضامین اصلی)، برای هر یک از این دسته‌های کلی، بر اساس مفاهیم غالب در آن‌ها، عنوانی توصیفی و گویا انتخاب شد. در این مرحله، پنج مضمون اصلی شامل (اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش‌ها و باورهای فرهنگی - اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط و حمایت و پشتیبانی) شناسایی شد. در مرحله پنجم و ششم، به مفاهیم و تأکیدهایی که با انتظارات متعارف ادبیات نظری همخوانی نداشتند (مانند تأکید قاطع بر روابط غیررسمی) به‌دقت توجه شد، چراکه این «ناهمسانی‌ها» نشانه‌های بالقوه ویژگی‌های بومی منحصربه‌فرد بودند که سنگ بنای هسته مدل پژوهش شد. مرحله هفتم (تدوین توصیف نهایی از تجربه زیسته)، با سازمان‌دهی و مرتب‌سازی بیانات در قالب این دسته‌های توصیفی، ساختار کلی و روایی نهایی یافته‌های پژوهش شکل گرفت.

برای تأیید اعتبار نهایی، کل ساختار تحلیلی به‌صورت مجدد مورد بازبینی قرار گرفت تا از عدم وجود ابهام یا تداخل میان مضامین اطمینان حاصل شود. در این فرآیند، پژوهشگران با چالش‌هایی نظیر تمایز بین مفاهیم نزدیک به هم مانند «ارتباط» و «پشتیبانی» مواجه شدند. برای حل این چالش، از سازوکار دومرحله‌ای شامل؛ کدگذاری مستقل و تعریف عملیاتی استفاده شد. ابتدا هر مفهوم به‌صورت عملیاتی تعریف شد. «ارتباط» به

فرآیند تبادل اطلاعات و تعاملات دوطرفه (مانند جلسات، تماس‌ها) محدود شد. درحالی‌که «پشتیبانی» به منابع و کمک‌های مادی، معنوی و آموزشی (مانند کارگاه، ارائه مواد درسی) اطلاق شد. سپس توسط بازبینی هم‌تایان، سه مصاحبه به‌طور مستقل کدگذاری شد. سپس کدهای مشابه ادغام و موارد اختلافی با بحث مشترک و مراجعه مجدد به داده خام، بر اساس تعاریف عملیاتی تفکیک شدند.

برای تضمین قابلیت اطمینان پژوهش، استراتژی‌های متعددی ازجمله بررسی توسط هم‌تایان و تحلیل مستقل توسط پژوهشگران به کار گرفته شد. درروش بررسی هم‌زمان توسط هم‌تایان، فرآیند تحلیل و کدگذاری به‌صورت گروهی و از طریق بحث و تبادل نظر میان پژوهشگران انجام شد تا سوگیری‌های فردی به حداقل برسد. در تحلیل مستقل توسط پژوهشگران نیز، دو محقق به‌صورت مستقل به کدگذاری بخشی از داده‌ها پرداختند و سپس در جلسات مشترک، کدها و مضامین را باهم مقایسه کرده و پس از بحث و رفع اختلاف، به توافق نهایی رسیدند. این فرآیند، شفافیت و انسجام فرآیند تحلیل را تضمین کرد.

یافته‌ها

پس از تحلیل مصاحبه‌ها، درمجموع تعداد ۱۱۴ کد استخراج شد؛ که تعداد ۷۱ کد به تجارب زیسته مدیران و تعداد ۴۳ کد به تجارب زیسته والدین از تعاملات خانواده و مدرسه اختصاص داشت. مضامین پنج‌گانه شامل اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش و باورهای فرهنگی-اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط و حمایت و پشتیبانی بوده است. شایان‌ذکر است، معیار انتخاب نقل‌قول‌ها، نمایندگی تجربه‌های متنوع بود؛ بنابراین نقل‌قول‌های مخالف و ناهمخوان نیز حفظ و در تحلیل لحاظ شدند و صرفاً نقل‌قول‌های تأییدی انتخاب نشد. نقل‌قول‌هایی که فاقد ارتباط معنایی با کدهای محوری بودند حذف شدند و نه نقل‌قول‌های مخالف. فرآیند به این صورت بود که پس از شناسایی واحدهای معنایی اولیه و گروه‌بندی آن‌ها در مضامین اصلی، هر نقل‌قولی که نمی‌توانست به‌وضوح نماینده یکی از این مضامین پنج‌گانه (زمان، دسترسی، نگرش، ارتباط، حمایت) باشد، حذف شد. این کار برای حفظ تمرکز و انسجام تحلیل ضروری بود تا از پراکندگی و ورود به موضوعات جانبی خودداری شود. این کار باعث شد تعادل میان دیدگاه‌های تأییدی و انتقادی حفظ شود. همچنین، هنگام کدگذاری، نقل‌قول‌ها بر اساس «نوع عامل» در هر مقوله ثبت می‌شد تا همپوشانی رخ ندهد. در این بخش بر اساس سؤال‌های پژوهش، یافته‌ها ارائه می‌شود.

▪ تجارب زیسته مدیران از تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان چه ابعادی دارد؟

▪ عوامل تسهیلگر و بازدارنده این تعاملات از دیدگاه مدیران کدام‌اند؟

در این بخش از یافته‌ها؛ تجارب زیسته مدیران در ۵ دسته مضامین اصلی شامل؛ اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش و باورهای فرهنگی-اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط و حمایت و پشتیبانی و ۱۸ دسته مضامین فرعی طبقه‌بندی شدند (جدول ۳).

جدول ۳. تحلیل تجارب زیسته مدیران مدارس از عوامل بازدارنده و تسهیلگر تعاملات خانواده و مدرسه

پدیده محوری	مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای باز	نمونه نقل قول	فراوانی
عوامل تسهیلگر تعاملات	اهمیت زمان	انعطاف در برنامه‌ریزی	مدیریت زمان جلسات، هماهنگی با شرایط والدین، برنامه‌ریزی منعطف،	«در مدرسه‌ای که هستم وقتی برنامه‌ای داریم اول چند زمان پیشنهاد میدم. هر کدوم که با وقت و کار والدین تداخل نداره، انتخاب میشه برنامه را برگزار می‌کنیم.» (م ۱۹)	۲۸
		مدیریت زمان		«اینجا چون روستاس، خانواده‌ها خیلی مشغله کشاورزی و ... دارن. ولی تا جایی که بشه و بتونن یه وقتی را میزارن و با مدرسه همکاری دارن و برای بچه شون وقت میزارن.» (م ۴)	۲۵
	دسترسی و تبادل اطلاعات	ایجاد کانال‌های ارتباطی مدرن	استفاده از فناوری، گروه‌های مجازی،	«چند سالی هست که در گروه‌های آنلاین مشترک والدین و مدرسه راه انداختم، والدین و همه خیلی مشارکت دارن.» (م ۱)	۳۰
		اطلاع‌رسانی	اپلیکیشن، اطلاع‌رسانی منظم،	«وقتی که زمان و چگونگی برنامه‌های مدرسه مشخص باشه، استقبال خوبی شده و مشارکت خوبی دارن.» (م ۳۰)	۲۷
	نگرش‌ها و باورهای فرهنگی- اجتماعی	نگرش‌های فرهنگی	ارزش‌گذاری فرهنگی به تعاملات، باور به نقش معلم و مدیر به‌عنوان معتمد،	«معمولاً در روستا والدین فکر می‌کنن اگه با مدرسه همکاری و تعامل داشته باشن، ارزشمند و براشون اهمیت داره.» (م ۵)	۲۰
		باورهای اجتماعی		«من به‌عنوان مدیر مدرسه امین و معتمد خانواده‌ها هستم. خیلی باور دارن که می‌تونم بهشون کمک کنم.» (م ۳)	۲۲
	کیفیت و نوع ارتباط	ارتباطات شفاف	ارتباطات شفاف، مشارکت در تصمیم‌گیری، ایجاد اعتماد متقابل،	وقتی براشون برنامه‌های مدرسه توضیح می‌دم و شفاف میشه، میان و مشارکت بالا میره.» (م ۱۲)	۲۶
		اعتماد متقابل		«تجربه نشون میده هر مدرسه‌ای که بودم، هر وقت اعتماد به کارم و مدرسه داشتن مشارکت‌شون بیشتر شده.» (م ۲۳)	۲۹
	حمایت و پشتیبانی	حمایت‌های آموزشی	برگزاری کارگاه، ارائه منابع آموزشی، حمایت‌های معنوی و مادی،	«وظیفه منه که با آموزش و توانمندسازی والدین، والدین را برای حمایت از تحصیل فرزندشون کمک بدیم.» (م ۲۱)	۱۸
		حمایت‌های مادی		«هر وقت در زمان مدیریتم تونستم مشکلی رو پیگیری کنم و کمکی به والدین کنم، بیشتر با مدرسه همکاری می‌کنن.» (م ۱۴)	۱۵
عوامل بازدارنده تعاملات	اهمیت زمان	کمبود وقت والدین	مشغله روزمره، کمبود وقت، مشغله‌های کشاورزی و شغلی،	مشغله‌ها و کارهای خانه این حجم کاری باعث میشه وقت کم بیان چه برسه بیان در فعالیت‌های مدرسه مشارکت کنن.» (م ۸)	۳۱
		مشغله‌های کاری		«گاهی اوقات، به دلیل مشغله‌های متعددی که دارن، حتی برای حضور در جلسات ساده مدرسه هم با مشکل مواجه می‌شوند.» (م ۲۹)	۲۹
	نگرش و باورهای	باورهای سنتی	باورهای فرهنگی مخرب، ذهنیت منفی	«باورهای سنتی و سطح آگاهی پایین والدین، مانع اصلی کار ماست. آن‌ها اهمیت مشارکت را درک	۲۴

پدیده محوری	مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای باز	نمونه نقل قول	فراوانی
	فرهنگی- اجتماعی		نسبت به تعاملات، نگرش منفی والدین در مورد معلم و مدیر،	نمی‌کنند و ما باید برای تغییر این باورها و آگاه‌سازی آن‌ها تلاش کنیم» (م ۱۸)	
		نگرش‌های منفی		«متأسفانه برخی فکر می‌کنن مدرسه و کادر آموزشی کارش نمی‌کنن. این نگرش منفی وجود دارد بین‌شون» (م ۲۶)	۱۹
	کیفیت و نوع ارتباط	ارتباط ناکارآمد	ارتباط یک‌طرفه، عدم درک شرایط والدین،	«ما از طریق پیامک، گروه‌های مجازی و برگزاری جلسات اطلاع‌رسانی می‌کنیم، اما مشارکت آن‌ها در این فرآیندها بسیار کم است.» (م ۱۱)	۲۳
		ارتباط یک‌سویه	رها سازی و عدم پیگیری مشکلات،	علیرغم تلاش مدرسه، متأسفانه خیلی از والدین به دنبال کسب اطلاعات نیستن و ارتباطی با مدرسه نمی‌گیرن» (م ۷)	۲۱
	حمایت و پشتیبانی	محدودیت‌های منابع مالی	کمبود بودجه، نبود امکانات برای برگزاری کارگاه، محدودیت‌های اجرایی	«باوجود نیاز شدید به برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین، کمبود بودجه و نبود امکانات، ما را با محدودیت‌های جدی مواجه کرده است.» (م ۱۷)	۲۶
		عدم پشتیبانی		«توانایی ما برای ارائه حمایت‌های لازم از خانواده‌ها کاهش پیدا کرده. همین روی تعامل والدین با مدرسه تأثیر گذاشته.» (م ۹)	۲۲

شایان ذکر است، در (جدول ۳)، فراوانی بر اساس تعداد مشارکت‌کنندگان (مدیران) است که به هر یک از مضامین اشاره نموده‌اند. این معیار، بیانگر میزان اهمیت و تکرار یک مضمون در میان مدیران بوده است.

▪ تجارب زیسته والدین از تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان چه ابعادی دارد؟

▪ عوامل تسهیلگر و بازدارنده این تعاملات از دیدگاه والدین کدام‌اند؟

در این بخش از یافته‌ها نیز؛ تجارب زیسته والدین در ۵ دسته مضامین اصلی شامل؛ اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش و باورهای فرهنگی- اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط و حمایت و پشتیبانی و ۱۹ دسته مضامین فرعی طبقه‌بندی شدند (جدول ۴).

جدول ۴. تحلیل تجارب زیسته والدین از عوامل بازدارنده و تسهیلگر تعاملات خانواده و مدرسه

پدیده محوری	مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای باز	نمونه نقل قول	فراوانی
عوامل بازدارنده تعاملات	اهمیت زمان	مدیریت زمان	برگزاری جلسات در	«برام مهمه که برای مدرسه بچم وقت بزارم. هر جور شده لایه‌لای کارام به وقتی برای همکاری با مدرسه می‌زارم.» (م ۲۷)	۲۲
		انعطاف در برنامه‌ریزی	زمان‌های مناسب، هماهنگی با شرایط والدین	«اگه مدرسه ساعت جلسات رو با توجه به کار ما تنظیم کنه، ما همیشه شرکت می‌کنیم. مهم نیست ساعت چند باشه، مهم اینه که با ما هماهنگ باشن.» (م ۱۸)	۱۸
		دسترسی آسان به اطلاعات		«من نمی‌تونم همیشه به گوشی دسترسی داشته باشم که پیام‌های مدرسه رو چک کنم. دلم می‌خواد	۸

پدیده محوری	مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای باز	نمونه نقل قول	فراوانی
	دسترسی و تبادل اطلاعات		دسترسی به اطلاعات	به راهی باشه که من بتونم راحت از وضعیت بچهام خبردار بشم.» (م ۳)	
		تبادل اخبار	مدرسه، دریافت به موقع اخبار و برنامه‌ها	«میریم مدرسه از همه چی مطلع میشیم، اینکه برنامه مدرسه چی هست، متوجه میشیم.» (م ۱۴)	۲۰
	نگرش‌ها و باورهای فرهنگی-اجتماعی	تغییر نگرش	افزایش آگاهی از اهمیت تحصیل، شرکت در کلاس‌های آموزشی	«ما خودمون سواد نداریم، دل مون می‌خواد بچه‌مون چیز یاد بگیره. بدر بخور بشه. کاراشو پیگیری می‌کنیم.» (م ۴)	۲۵
		تغییر باورها		«قبلاً فکر می‌کردیم مدرسه کاری نمی‌کنه، معلما چیکار می‌کنن؛ اما رفتار خوب بچه‌مون فهمیدیم زحمت می‌کشن.» (م ۲)	۲۸
	کیفیت و نوع ارتباط	ارتباطات انسانی و محترمانه	نیاز به شنیده شدن، ارتباط صمیمی، احترام	«وقتی می‌بینم حرفی که در جلسات قبل زدم پیگیری شده، باز دلم می‌خواد برم جلسه، برم در برنامه‌های مدرسه شرکت کنم.» (م ۲۰)	۱۵
		ارتباط دو سویه	متقابل، درک متقابل	«خیلی از معلما رو می‌شناسیم، از محله‌مون هستن. رفت و آمد و همکاری داریم با مدرسه.» (م ۶)	۲۴
	حمایت و پشتیبانی	حمایت‌های آموزشی	نیاز به کلاس‌های آموزشی، یادگیری نحوه کمک به	«اینکه برامون کلاس میزبان چیز یاد میگیریم تا بتونیم تو خونه به بچه‌هامون کمک کنیم و اونا رو آماده کنیم. خوبه.» (م ۲۵)	۲۶
		حمایت‌های مادی و معنوی	فرزند، نیاز به حمایت‌های مادی و معنوی	«وقتی مشکلی داریم، مدیر پیگیری میکنه و بهمون کمک میکنه. ما هم برای جبران باشون همکاری بیشتری میکنیم.» (م ۲۹)	۲۰
عوامل بازدارنده تعاملات	اهمیت زمان	تعارض با سایر مسئولیت‌ها	مشغله کشاورزی و دامداری، خستگی ناشی از کار، مسئولیت‌های خانوادگی، کمبود وقت	«با وجود داشتن یه نوزاد، شبها خواب راحتی ندارم و صبحا خسته هستم. به همین دلیل، انرژی کافی برای شرکت در جلسات مدرسه را ندارم.» (م ۸)	۲۹
		مشغله‌های کاری		«ما از صبح تا شب در مزرعه مشغول کاریم، کشاورزی کار سخته. با این همه مسئولیت، چطور می‌تونیم وقت برای مدرسه پیدا کنیم.» (م ۲)	۳۰
		کمبود وقت		«راه دور تا مدرسه، همون رفت و برگشتش کلی وقت می‌گیرد.» (م ۱۳)	
	نگرش و باورهای فرهنگی-اجتماعی	باور بی‌کفایتی	سطح سواد پایین، عدم درک کتاب‌های جدید، عدم اعتماد به کیفیت آموزشی	«ما که سواد زیادی نداریم، چطور می‌تونیم به بچه‌ها کمک کنیم؟ کتاب‌های امروزی رو هم که نمی‌فهمیم.» (م ۱۶)	۱۰
		عدم باور و اعتماد به مدرسه		«مدرسه‌های ما مثل قدیم نیست، معلما اونقدر جدی درس نمی‌دن. بچه‌ها هم بیشتر وقتشون رو تلف می‌کنن.» (م ۲۴)	۱۵
	کیفیت و نوع ارتباط	ارتباط ناکارآمد	ارتباط یک‌طرفه، عدم درک مدرسه از شرایط ما، عدم احترام به مشکلات	«همیشه با معلم صحبت می‌کنیم، اما به حرف ما گوش نمیده. معلما اونقدر جدی درس نمی‌دن.» (م ۱)	۱۸
		ارتباط یک سویه		یه چند بار مدیر زنگ زد به خونه‌مون گفت جلسه بیاين، ما هم رفتیم ولی جلسه که شروع شد، فقط	۲۵

پدیده محوری	مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای باز	نمونه نقل قول	فراوانی
				از کارای خودشون حرف زد. پس ما اونجا چیکاره ایم؟» (م ۱۵)	
حمایت و پشتیبانی	عدم دریافت حمایت‌های آموزشی عدم پشتیبانی مادی	عدم دریافت کلاس‌های آموزشی، نیاز به راهنمایی برای کمک به فرزند	۲۶	«ما که سواد زیادی نداریم، از مدرسه انتظار داریم به ما یاد بده چطور به بچه‌هاشون کمک کنیم. ولی هیچ کلاسی برای ما نمیزارن.» (م ۱۰)	۲۲
				«اینجا که نه کتابخونه هست، نه اینترنت، از کجا باید بدونیم مدرسه چه کارایی می‌کنه؟ اصلا کاری می‌کنن یا نه؟» (م ۲۲)	

شایان ذکر است، در (جدول ۴)، فراوانی بر اساس تعداد مشارکت‌کنندگان (والدین) است که به هر یک از مضامین اشاره نموده‌اند. این معیار، بیانگر میزان اهمیت و تکرار یک مضمون در میان والدین بوده است.

▪ اشتراکات و تفاوت‌های کلیدی دیدگاه‌ها و تجربیات والدین و مدیران از تعاملات خانواده و مدرسه کدام‌اند؟

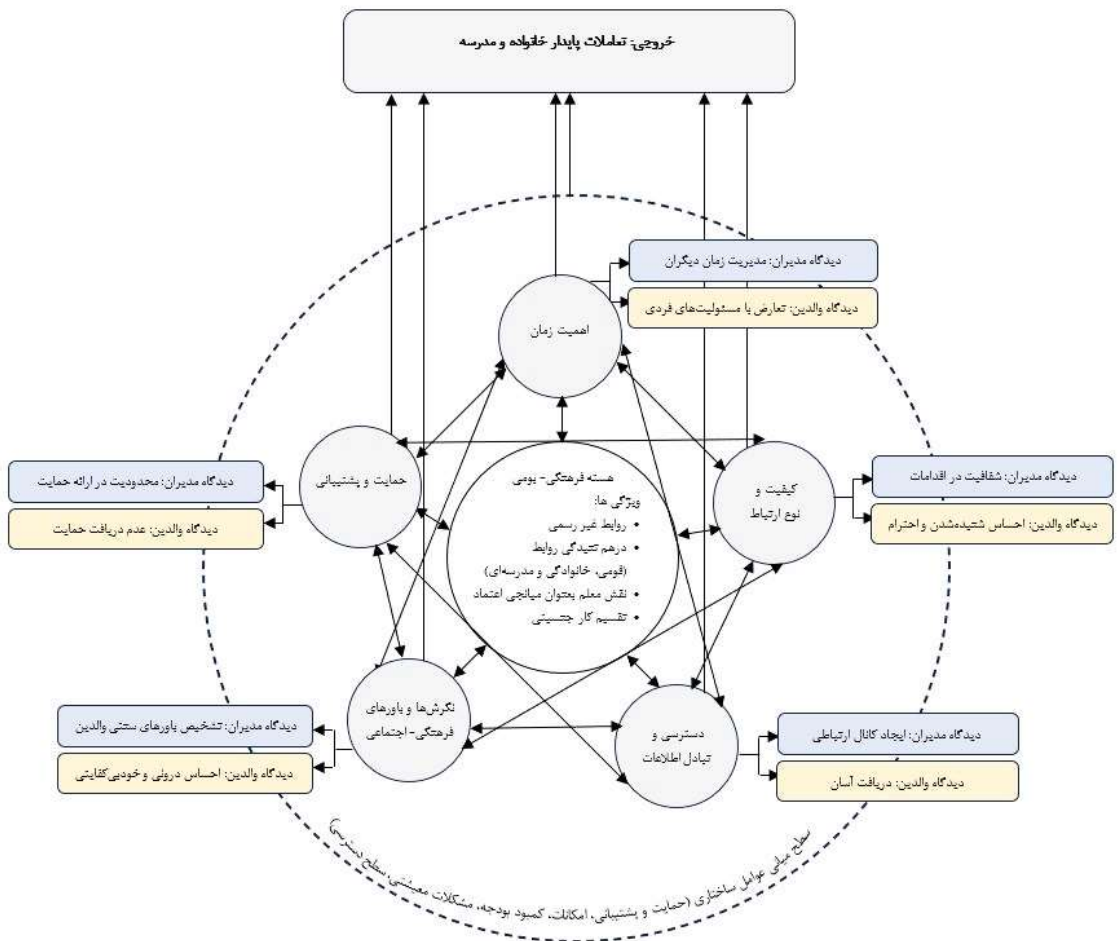
جدول ۵. اشتراکات و تفاوت‌های دیدگاه‌ها و تجربیات والدین و مدیران از تعاملات خانواده و مدرسه

مؤلفه اصلی	دیدگاه مدیران (نگاه مدیریتی و سیستمی)	دیدگاه والدین (نگاه زیسته و فردی)
اهمیت زمان	تمرکز بر «مدیریت زمان دیگران»	تمرکز بر «عارض با مسئولیت‌های فردی»
دسترس و تبادل اطلاعات	تمرکز بر «ایجاد کانال»	تمرکز بر «دریافت آسان»
نگرش‌ها و باورهای فرهنگی- اجتماعی	تمرکز بر «تشخیص باورهای سنتی والدین»	تمرکز بر «حساس درونی و خود بی‌کفایتی»
کیفیت و نوع ارتباط	تمرکز بر «شفافیت در اقدامات»	تمرکز بر «حساس شنیده شدن و احترام»
حمایت و پشتیبانی	تمرکز بر «محدودیت در ارائه حمایت»	تمرکز بر «عدم دریافت حمایت»

یافته‌های (جدول ۵) بیانگر آن است، علیرغم اشتراک دو گروه در تأیید اهمیت پنج مؤلفه اصلی، تمرکز و اولویت‌بندی آنان در هر مؤلفه به‌طور نظام‌مندی متفاوت است. این تفاوت، عمدتاً در قالب یک تقابل دوگانه قابل مشاهده است. به‌طوری‌که دیدگاه مدیران بر ساختار، برنامه‌ریزی و ملاحظات بیرونی متمرکز و دیدگاه والدین بر تجربه زیسته، رابطه و نیازهای درونی متمرکز بوده است.

شایان ذکر است، در حین تحلیل داده‌ها و با توجه به اهمیت نقش‌های جنسیتی در بافت روستایی، شواهدی از تفاوت در تجربه مادران و پدران به دست آمد. اگرچه مضامین پنج‌گانه اصلی برای هر دو گروه مصداق داشت، اما تأکید و اولویت‌بندی در بیان این مضامین متفاوت بود. به‌طور نمونه، مادران بر چالش‌های ناشی از درهم‌تنیدگی مسئولیت‌های خانگی و تربیتی با پیگیری امور تحصیلی و اهمیت ارتباط مستقیم و چهره به چهره با مدرسه تأکید بیشتری داشتند. در مقابل، پدران بیشتر بر محدودیت‌های زمانی نشئت گرفته از اشتغال خارج از خانه و نقش حمایتی مالی خود و انتظار برای دریافت اطلاع‌رسانی شفاف و فعال از سوی مدرسه متمرکز بودند. این تفاوت‌ها حاکی از آن است که تقسیم‌کار جنسیتی سنتی به‌عنوان بخشی از بافت اجتماعی، می‌تواند بر نحوه ادراک و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر تعامل مانند «زمان» و «نوع ارتباط»، تأثیر گذارد.

▪ بر اساس یافته‌ها، چگونه می‌توان الگوی بومی تعاملات خانواده و مدارس روستایی کردستان را تدوین کرد؟



شکل ۱. الگوی بومی تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان ایران

بر اساس (شکل ۱) الگوی تعاملات خانواده و مدرسه، یک شبکه روابط معنایی برای تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان

است. در مرکز این الگو، هسته بومی و شکل‌دهنده قرار دارد که شامل سه ویژگی کلیدی شامل روابط غیررسمی، درهم‌تنیدگی روابط قومی، خانوادگی و مدرسه‌ای و نقش معلم محلی به‌عنوان میانجی اعتماد است. این هسته، پنج مضمون اصلی (اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش‌ها و باورهای فرهنگی - اجتماعی، نوع و کیفیت ارتباط و حمایت و پشتیبانی) را شکل می‌دهد و تعیین می‌کند که چگونه این عوامل در بافت فرهنگی

خاص خود ظهور می‌کنند. نکته حائز اهمیت اینکه، برای تقویت تعاملات، راهکارها باید با درک و بهره‌گیری از این ویژگی‌های بنیادین فرهنگی طراحی و ارائه شود. شایان ذکر است این الگو برای نمایش شبکه روابط معنایی و زمینه‌ای حاکم بر تجارب زیسته تعاملات طراحی شده است، نه برای نشان دادن روابط علت و معلولی.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربه زیسته تعاملات خانواده و مدرسه در جوامع روستایی کردستان، به شناسایی یک الگوی بومی دست یافت. این الگو، ضمن همپوشی جزئی با چارچوب‌های نظری موجود، ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی منحصر به فردی را آشکار می‌سازد که آن را از مدل‌های عمومی و غربی متمایز کرده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که تجارب زیسته والدین و مدیران در پنج حوزه اصلی شامل؛ اهمیت زمان، دسترسی و تبادل اطلاعات، نگرش‌ها و باورهای فرهنگی - اجتماعی، کیفیت و نوع ارتباط و حمایت و پشتیبانی دسته‌بندی می‌شود؛ اما نکته حائز اهمیت این پژوهش، درک تقابل و تلفیق دیدگاه‌های دو گروه است. یافته‌ها مؤید آن است که علیرغم اینکه هر دو گروه به این پنج مضمون اذعان داشتند، اما زاویه نگاه آن‌ها کاملاً متفاوت بوده است. دیدگاه مدیریتی-ساختاری مدیران در مقابل دیدگاه زیسته-ارتباطی والدین قرار می‌گیرد. در ادامه تقابل دیدگاه دو گروه در هر یک از مضامین به‌دست آمده ارائه می‌شود.

از منظر «اهمیت زمان»، هر دو گروه بر محدودیت زمانی تأکید داشتند، اما تفسیر و تمرکز آنان متفاوت بود. مدیران با نگاه سیستمی، بر «مدیریت زمان دیگران» از طریق برنامه‌ریزی منعطف و هماهنگی با فصول کشاورزی تأکید داشته‌اند که با مفهوم «زمینه» در نظریه اکولوژیک برونفنبرنر (۱۹۹۴) همسو بوده است. در مقابل، والدین این محدودیت را نه به‌عنوان یک متغیر برنامه‌ریزی، بلکه به‌عنوان «تعارض با مسئولیت‌های فردی و خانوادگی» اذعان داشتند؛ تقابلی که ریشه در شرایط معیشتی و تقسیم کار جنسیتی سنتی دارد. به‌طور نمونه مشارکت‌کننده شماره ۳ اذعان داشت «گاهی اوقات مدرسه از ما می‌خواهد که جلسه داشته باشیم، ولی من باید اون موقع توی مزرعه باشم تا محصول از بین نره». علیرغم اینکه این یافته با مطالعات راجح یاداو و بانسل (۲۰۲۵) که مشغله‌های اقتصادی را مانع مشارکت در جوامع روستایی می‌دانند همسو بوده است؛ اما پژوهش حاضر لایه‌های عاطفی و تجربه زیسته این محدودیت را به شکلی عمیق‌تر آشکار می‌سازد.

در مضمون «دسترسی و تبادل اطلاعات»، اشتراک دیدگاه در ارزش این مفهوم خود را نشان می‌دهد، اما نقطه تمرکز متفاوت است. مدیران بر «ایجاد کانال‌های ارتباطی» (مانند گروه‌های مجازی) به‌عنوان راهکاری ساختاری تأکید داشته‌اند که بازتاب‌دهنده بعد «ارتباط» در مدل اپستین (۱۹۹۲) است؛ اما والدین، بر «دریافت آسان و به‌موقع اطلاعات» به‌عنوان یک نیاز اولیه و عامل کاهش احساس بی‌کفایتی تأکید نموده‌اند. به‌طور نمونه مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اظهار داشت «خیلی خوب میشه اگه مدرسه به من بگه بچه‌ام تو چه درسی ضعیفه یا چه کمکی از من می‌خواد. ولی نمی‌دونم چطوری باید ازشون خبر بگیرم، همیشه نگرانم که نکنه یه چیزی رو از دست بدم». این شکاف بیانگر آن است که صرفاً ایجاد کانال ارتباطی به‌عنوان یک عامل ساختاری کافی نیست؛ چراکه بدون در نظر گرفتن موانع روانی-اجتماعی و سواد

دیجیتالی والدین که استپانوا و همکاران (۲۰۲۳) نیز به آن اشاره داشتند، این کانال‌ها ممکن است عملاً بی‌استفاده بمانند. درواقع این وضعیت مصداق «شکاف سرمایه فرهنگی» بوردیو (۱۹۸۶) بوده است. به‌طوری‌که عدم همسویی انتظارات و روش‌های ارتباطی مدرسه با سطح دانش و امکانات خانواده‌های روستایی باعث می‌شود امکان دسترسی به اطلاعات، محقق نشود.

مضمون «نگرش‌ها و باورهای فرهنگی-اجتماعی» به‌عنوان نقطه کانونی و متمایزکننده بومی بودن پژوهش حاضر مطرح می‌شود. از دیدگاه مدیران، این باورها عمدتاً عوامل بازدارنده بیرونی ازجمله باورهای سنتی یا سطح آگاهی پایین قلمداد می‌شوند که باید از طریق آموزش و آگاهی‌بخشی تغییر کند. در مقابل، والدین این مضمون را در قالب «احساس درونی بی‌کفایتی و ناهماهنگی» تجربه کرده‌اند. به‌طوری‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۶ اذعان داشت «گاهی حس می‌کنم من بلد نیستم بچه‌مو درست تربیت کنم، یا اینکه مدرسه چیزهایی رو می‌خواد که من نمی‌تونم از عهده‌اش ببریم». این احساس در روابط خانه و مدرسه برون‌فبرنر (۱۹۹۴) ریشه دارد و از یک‌سو با نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو (۱۹۸۶) که به ناهماهنگی بین سرمایه فرهنگی خانواده و انتظارات مدرسه اشاره دارد و از سوی دیگر با نظریه ویگوتسکی (۱۹۷۸) که معتقد است احساس کفایت یا بی‌کفایتی هر فرد، در بستر فرهنگی‌اش شکل می‌گیرد، هم‌راستا بوده است. اگرچه این یافته با مطالعات چاوکه و همکاران (۲۰۲۵) درباره نقش محوری فرهنگ در تعاملات نیز همسو بوده است، اما با آشکارسازی نحوه تبدیل این عامل کلان فرهنگی به یک تجربه روانی-فردی (احساس بی‌کفایتی)، درک غنی‌تر و ملموس‌تری از سازوکار تأثیر فرهنگ بر تعامل خانواده و مدرسه ارائه داده است.

تفاوت دیدگاه در مضمون «کیفیت و نوع ارتباط» نیز بارز بود. درحالی‌که مدیران بر «شفافیت در اقدامات و ایجاد اعتماد متقابل» به‌عنوان یک استراتژی مدیریتی تأکید داشته‌اند. در مقابل، والدین بر «احساس شنیده شدن، احترام متقابل و ارتباط چهره به چهره و صمیمی» تأکید نموده‌اند. به‌طور نمونه مشارکت‌کننده شماره ۱ اظهار داشت «دل‌م می‌خواد معلم بچه‌ام یه کم بیشتر با من حرف بزنه، بپرسه چه خبره، به حرف‌هام گوش بده. فقط نمره و درس مهم نیست، مهم اینه که احساس کنم به من احترام می‌ذاره». این تقاضای والدین برای ارتباطی انسانی و دوسویه، پارادایم تعامل‌گرا (کمال‌پورخوب و همکاران، ۱۴۰۴) را تقویت کرده و مؤید آن است که در این بافت، فرآیند ارتباط (چگونگی) از محتوای ارتباط (چه چیزی) مهم‌تر است. این یافته، مدل اپستین (۲۰۱۹) را نه‌تنها نقض نمی‌کند، بلکه آن را غنی و بومی می‌کند و بیانگر آن است که در جوامع روستایی با سرمایه اجتماعی فشرده، کانال‌های غیررسمی و مبتنی بر اعتماد شخصی، از کانال‌های رسمی اثرگذاری بیشتری دارند.

در مضمون «حمایت و پشتیبانی»، علیرغم اینکه مدیران با نگاه واقع‌بینانه، «محدودیت منابع مالی و اجرایی» را به‌عنوان موانع ساختاری برشمردند؛ اما والدین، فقدان حمایت و پشتیبانی را در سطح «عدم دریافت حمایت‌های آموزشی و راهنمایی عینی» احساس و تجربه کرده‌اند. به‌طوری‌که مشارکت‌کننده شماره ۱۳ اذعان داشت «من خیلی دوست دارم بدونم چطوری به بچه‌ام تو درساش کمک کنم، ولی

هیچ‌کس به من یاد نمی‌دهد. برامون دوره آموزشی بذارن که به ما یاد بدن چطوری باید با بچه حرف بزنم و بهش کمک کنم». این شکاف بیانگر ناهماهنگی شناخته‌شده بین ارائه خدمت از نگاه سیستم و دریافت خدمت از نگاه ذی‌نفع بوده است. درحالی‌که هیگینز و کاتسپاتاکي (۲۰۱۵)، آموزش والدین را به‌عنوان راهکاری مؤثر مطرح نموده است، اما یافته این بخش از پژوهش نشان داد، در بافت روستایی کردستان، این آموزش‌ها تنها زمانی مؤثر خواهد بود که از مجرای افراد معتمد (مانند معلم محلی) و با زبان و مثال‌های بومی ارائه شود.

تقابل نظام‌مند بین دو دیدگاه، ضرورت وجود یک هسته مرکزی بومی را در مدل پژوهش توجیه می‌کند. این هسته متشکل از غلبه روابط غیررسمی و شفاهی، درهم‌تنیدگی عمیق پیوندهای خویشاوندی، قومی و مدرسه‌ای، نقش معلم محلی به‌عنوان میانجی اعتماد و تقسیم‌کار جنسیتی بوده است. این ویژگی‌ها که ریشه در سرمایه اجتماعی و ساختار فرهنگی جوامع روستایی کردستان دارد، نحوه عملکرد و اولویت هر پنج مضمون فوق را شکل می‌دهد؛ بنابراین، محتوای مضامین پنج‌گانه (چه چیزی) تا حد زیادی با ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی مشترک است، اما چگونگی ظهور، اولویت و مکانیسم اجرای آن‌ها (چگونگی) کاملاً از دل بافت فرهنگی و تجربیات زیسته این جامعه روستایی استخراج شده است. از این‌رو، الگوی بومی ارائه‌شده به‌طور خاص برای جوامع روستایی کردستان ایران تدوین شده و به دلیل وابستگی شدید به ویژگی‌های هسته مرکزی، به‌صورت مستقیم و کامل به سایر جوامع روستایی ایران قابل تعمیم و انتقال نیست. آنچه در مدل پژوهش قابلیت انتقال دارد، نخست، چارچوب تحلیلی تقابل «دیدگاه مدیریتی» و «دیدگاه زیسته» که به‌عنوان یک لنز مفهومی قدرتمند، می‌تواند در هر بافت محلی دیگری برای شناسایی شکاف‌های تعاملی به کار رود. دوم، منطق روش‌شناختی پژوهش، یعنی حرکت از جمع‌آوری داده‌های کیفی عمیق در یک بافت خاص به‌سوی استخراج راه‌حل‌های تعاملی از دل همان تجارب، به‌عنوان یک نقشه راه برای بومی‌سازی در سایر مناطق ایران قابل اقتباس است.

به‌طور کلی، پژوهش حاضر نشان داد که برای ایجاد تعامل مؤثر، نمی‌توان صرفاً به فهرستی جهانی از «عوامل مؤثر» اتکا کرد. بلکه باید پذیرفت که این عوامل در بستری فرهنگی عمل می‌کنند که توسط یک هسته معنا ساز بومی شکل می‌گیرد. راهکارهای عملی مؤثر (مانند جلسات سیار، استفاده از معتمد محلی برای اطلاع‌رسانی، الگوسازی از طریق افراد موفق بومی) باید این هسته را نقطه آغاز خود قرار دهند و از سرمایه اجتماعی موجود بهره ببرند، نه اینکه آن را نادیده گرفته یا دگرگون کنند. این الگوی بومی که در تقاطع نظریه‌های اکولوژیک، ساختاری، فرهنگی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی قرار دارد، نه تنها درک عمیق‌تری از پیچیدگی تعامل در جوامع روستایی ایران ارائه می‌دهد، بلکه به سیاست‌گذاران و مجریان برنامه‌های تعاملی یادآور می‌شود که موفقیت در گرو «بومی‌نگری» و «زیسته‌نگری» است، نه تکرار نسخه‌های جهانی بدون توجه به بافت منحصر به فرد فرهنگی هر جامعه.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادها برای تحقیقات آتی

پژوهش حاضر نیز همچون سایر تحقیقات از محدودیت‌ها مستثنا نبوده است. نخست اینکه، پژوهش حاضر در

بافت جغرافیایی و فرهنگی خاص استان کردستان انجام شده است؛ بنابراین تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق روستایی ایران مستلزم رعایت جوانب احتیاط و مطالعات بیشتر است. دوم، با توجه به اینکه این پژوهش فقط به واکاوی دیدگاه والدین و مدیران پرداخته و دیدگاه سایر ذینفعان مانند معلمان و... را شامل نشده است؛ بنابراین، پژوهش‌های آتی می‌توانند این الگوی بومی را در سایر مناطق قومی ایران آزمون کرده، با رویکرد کمی اعتبارسنجی و دیدگاه معلمان را نیز به‌طور مشخص وارد تحلیل نمایند. سوم، با توجه به اینکه روش نمونه‌گیری هدفمند بر مبنای معیار «دغدغه‌مندی فعال» برای والدین بوده است. این معیار، اگرچه برای دستیابی به داده‌های غنی از تجربه زیسته تعامل ضروری است، اما به‌طور ساختاری تجارب والدین کم مشارکت، بی‌اعتماد یا کاملاً قطع رابطه کرده با مدرسه را از دایره مطالعه خارج کرد؛ بنابراین، یافته‌ها و الگوی ارائه‌شده، تصویری از «کل» طیف خانواده‌های روستایی ارائه نداده، بلکه تصویری از الگوی تعامل در بین خانواده‌های دارای سطحی از انگیزه و امکان برای مشارکت است. از این‌رو، این الگو نمی‌تواند برای درک یا طراحی راهکار برای والدین کاملاً منفعل یا دچار گسست به کار رود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای مستقل و ضروری با تمرکز ویژه بر تجربه زیسته خانواده‌های کم مشارکت، بی‌اعتماد یا قطع رابطه کرده با مدرسه در جوامع روستایی نیز انجام شود. چهارم، به دلیل شرایط جغرافیایی خاص روستاهای کردستان، استفاده از مصاحبه کتبی برای برخی مشارکت‌کنندگان ممکن است بر غنای تعاملی و کشف لایه‌های ضمنی تجارب تأثیر گذاشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی برای مصاحبه در شرایط مشابه با استفاده از روش‌های مصاحبه ویدیویی، عمق و غنای داده‌ها را افزایش دهند. پنجم، با توجه به اینکه استان کردستان از نظر جغرافیایی، قومی-زبانی و اقتصادی دارای تنوع قابل‌توجهی است. نمونه‌گیری هدفمند این پژوهش اگرچه به اشباع داده رسید، اما عمدتاً تجارب روستاهایی را بازنمایی می‌کند که از سطحی از انسجام و دسترسی برخوردارند؛ بنابراین، یافته‌ها و الگوی ارائه‌شده را می‌توان بازتاب‌دهنده الگوی تعامل در روستاهایی با بستر نسبتاً مساعد برای ارتباط (از نظر دسترسی، انسجام اجتماعی و سطح اولیه تعامل) دانست و تعمیم آن به کلیه روستاهای استان کردستان، به‌ویژه مناطق بسیار دورافتاده یا با شکاف‌های قومی-اجتماعی عمیق‌تر، نیازمند احتیاط و مطالعات تکمیلی است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی، این تنوع درونی را به‌عنوان یک متغیر کلیدی در نظر گرفته و الگوهای تعاملی متمایز در هرگونه روستایی را بررسی نمایند. ششم، علیرغم اینکه مدل پژوهش، موانع ساختاری سطح میانی (مانند کمبود منابع محلی و...) را منعکس کرده است، اما عوامل ساختاری کلان (مانند سیاست‌های آموزشی یا تبعیض زبانی و...) را که به‌عنوان بافت مسلط بر این تعاملات سایه افکنده‌اند، مستقیماً مورد واکاوی قرار نداده است. این عوامل، می‌تواند موضوع مطالعات آتی با سطح تحلیل کلان نگر باشد. هفتم، با توجه به عدم تفکیک نمونه بر اساس جنسیت و تمرکز پژوهش بر تحلیل عامل تعامل، نقش ساختارهای جنسیتی در شکل‌دهی به تجربه تعامل به‌طور مجزا بررسی نشده است. از این‌رو پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به تحلیل اختصاصی تجربه تعامل با رویکرد جنسیتی در جوامع روستایی بپردازند.

در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهادهای کاربردی و اجرایی ارائه می‌شود:

- در راستای مضمون «اهمیت زمان»: راهکار مؤثر، برگزاری جلسات سیار و فصلی است. در این رویکرد، به‌جای انتظار برای حضور والدین در مدرسه، مدیر و معلمان در زمان‌های مناسب (پایان روز کاری در مزارع یا عصرها در مساجد یا خانه‌های فرهنگی روستا) جلسات کوتاه و غیررسمی برگزار

کنند. این اقدام، ضمن احترام به زمان و شرایط والدین، بر ویژگی روابط غیررسمی الگوی بومی استوار است.

■ در خصوص مضمون «دسترسی و تبادل اطلاعات»: نصب صفحه‌نمایش کوچک یا تابلو اعلانات در مکان مرکزی روستا (مانند نزدیکی مسجد، فروشگاه محلی یا خانه بهداشت) که اطلاعیه‌های مدرسه، تقویم برنامه‌ها را نمایش دهد. یک راهکار مؤثر است. این کار دسترسی به اطلاعات را برای تمامی خانواده‌ها، حتی افرادی که از گوشی هوشمند استفاده نمی‌کنند، فراهم می‌کند. همچنین پیشنهاد می‌شود، معلم محلی در نقش «معمد اطلاع‌رسانی» به خانواده‌ها معرفی شود. به‌طوری‌که والدین بدانند که برای هر سؤال یا پيامی، یک فرد مشخص، قابل‌دسترس و مورد اعتماد وجود دارد.

■ در راستای مضمون «نگرش‌ها و باورهای فرهنگی - اجتماعی»: راهکار دعوت از دانش‌آموزان موفق سابق یا والدین دارای تجربیات موفق جایگزین سخنرانی‌های یک‌طرفه درباره «نحوه کمک به فرزند»، شود. این روش، حس بی‌کفایتی را از طریق الگوپذیری از همسالان فرهنگی کاهش می‌دهد و مؤثرتر از توصیه‌های تئوریک است.

■ با توجه به اهمیت مضمون «کیفیت و نوع ارتباط»: حضور هفتگی یا ماهانه مدیران مدارس روستایی در زمان و مکان مشخصی در روستا برای ارتباط چهره به چهره با والدین و گفتگو می‌تواند راهکار مؤثری جهت شکستن دیوارهای رسمی و نزدیک شدن به جامعه باشد.

■ در راستای مضمون «حمایت و پشتیبانی»: توزیع پرسشنامه میان والدین و ثبت مهارت‌های آن‌ها (نجاری، کشاورزی، داستان‌گویی، آشپزی و...) برای تعامل والدین در پروژه‌های مختلف مدرسه (مانند ساخت قفسه کتاب، ایجاد باغچه مدرسه یا برگزاری یک روز فرهنگی و...) راهکار مؤثری برای افزایش تعاملات است. چراکه این کار، والدین را از دریافت‌کننده صرف حمایت به یک شریک فعال و ارائه‌دهنده ارزش تبدیل می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Family-School Interactions
2. Hill & Tyson
3. Jeynes
4. Wang & Sheikh-Khalil
5. Ashori & Behzadi
6. Fan & Chen
7. Epstein
8. Kamalpourkhoub, Rozbahani & Nazari
9. Wei & Ni
10. Dearing, McCartney & Taylor
11. Nurnisaa & Lestari
12. Ahmadi & Abdulmaleki
13. Facilitating Factors
14. Inhibiting Factors
15. Ecological Theory
16. Structural Theory
17. Sociocultural Theory
18. Bronfenbrenner
19. Microsystem
20. Mesosystem
21. Yazdkhasti & Abbaszadeh
22. Parenting
23. Communicating
24. Volunteering
25. Decision Making
26. Vygotsky
27. Rogoff
28. Bourdieu
29. Hoover-Dempsey & Sandler
30. Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein
31. Utami
32. Faraj, Mohammed Salih, Azam, Saeed, Mahmood & Kareem
33. Raj Yadav & Bansal
34. Donkor, Issaka & Asante
35. Chauke, Ngozwana, Machobane, & Maphuthi
36. Stepanova, Pletenytska & Zakharina
37. Higgins & Katsipataki
38. Phenomenology
39. Van Manen
40. Mertens
41. Dahlgren & Johansson
42. Stenfors, Kajamaa & Bennett
43. Fereday & Muir-Cochrane

References

- Ashori, M., & Behzadi, F. (2025). Impact of Home-School Cooperation on Psychological Well-Being and Relationship of Mothers with Visually Impaired Children. *Journal of Family Research*, (4), 138- 155. [in Persian] Doi:10.48308/jfr.2025.234395.1686, 20
- Ahmadi, G., & Abdolmaleki, SH. (2013). Investigating the effect of managers' management style on the level of parental participation in girls' middle schools in Sanandaj city. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 4, 9-25. [in Persian] <https://www.magiran.com/p1092477>
- Bourdieu, P. (1973). *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>
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. International Encyclopedia of Education, 3, 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Chauke, T.A., Ngozwana, N., Machobane, A. & Maphuthi, L.A.M. (2025). Parental involvement in rural schools: A case study in Limpopo Province. *International Review of Social Sciences Research*, 5(2), 102-125. <https://doi.org/10.53378/irssr.353198>
- Dahlgren, O. D., & Johansson, K. (2009). *Fenomenografi [Phenomenography]*. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys [Handbook of qualitative analysis]* (pp. 122–133). Liber
https://scholar.google.com/scholar?hl=sv&as_sdt=0,5&cluster=10202445241981855239
- Donkor, A. K., Issaka, C. A., & Asante, J. (2013). Cultural practices and education in Ghana: The effects of traditional culture on parental involvement in education. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(7), 110-120. <https://www.academia.edu/download/72188949/5700.pdf>
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2017). Change in family income-to-needs matters more for children with more family risk. *Developmental Psychology*, 53(11), 2084-2096. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11768145/>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In *School, family, and community interaction* (pp. 39-52). Routledge. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2846757>
- Faraj, S. M., Mohammed Salih, D. T., Azam, K. O., Saeed, S. A., Mahmood, O. M., & Kareem, A. H. R.. (2024). The Impact of Teacher and Parental Involvement on Students' Academic Performance: A Statistical Analysis in the Kurdistan Region of Iraq. *Journal of Philology and Educational Sciences*, 3(2), 38–57. <https://doi.org/10.53898/jpes2024324>
- Fan, X., & Chen, M. (2018). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1539-1568. <https://www.researchgate.net/publication/226537478>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. (2019). Examining the relationship between parental involvement and student motivation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 31(1), 1-25. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2017). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19413429/>
- Higgins, S., & Katsipataki, M. (2015). The impact of parental involvement on children's education. *Journal of Children's Services*, 10 (3), 280–290. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0009>
- Hoover Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://www.jstor.org/stable/1170618>
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and student achievement. *Educational Psychology Review*, 28(3), 487-507. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021934715623522>
- Kamalpourkhoub, N., Rozbahani, M., Nazari, K. (2025). The Nature of the Family-School Relationship: How is this relationship interpreted within the framework of macro paradigms? *Journal of Family Research*, 21 (2), 148-166. [in Persian] Doi:10.48308/jfr.2025.235796.1762
- Mertens, D.M. (2015). Research and Evaluation in Educational and Psychology. Ed (4) United State of America: Sage Publication. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-and-evaluation-in-education-and-psychology/book277790>
- Nurnisaa, N., & Lestari, M. (2025). Parental Involvement and Its Relationship with High School Students' Learning Achievement: A Comparative Study of Urban and Rural Schools. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*, 5(2), 51-57. <https://journal.rescollacomm.com/index.php/ijeer/article/view/939>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/247823869_The_Cultural_Nature_of_Human_Development
- Raj Yadav, A., & Bansal. P. (2024). The Role of Parental Involvement in Academic Achievement: A Study of Socioeconomic and Cultural Influences in India. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 16(2), 294-301. DOI: 10.47750/jett.2025.16.02.19
- Stepanova, N., Pletenytska, L., Zakharina, T. (2023). The role of communication between parents and teachers in the implementation of electronic learning elements in secondary school. *E-Learning Innovations Journal*, 1(2), 21-38. <https://doi.org/10.57125/ELIJ.2023.09.25.02>
- Stenfors, T., Kajamaa, A., & Bennett, D. (2020). How to ... assess the quality of qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(6), 596-599. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32790137/>
- Utami, A. Y. (2022). The Role of Parental Involvement in Student Academic Outcomes. *Journal of Education Review Provision*, 2 (1), 17-21. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i1.156>
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228073>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2017). Effects of parental involvement on students' academic and behavioral outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 29(1), 91-115. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24033259/>
- Wei, F., & Ni, Y. (2023). Parent councils, parent involvement, and parent satisfaction: Evidence from rural schools in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 198-218. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143220968166>
- Yazdkhasti, B., & Abbaszadeh, M. (2007). A Study of Factors Influencing Parent Participation in High School Affairs: Case Study of East Azarbaijan Province High Schools. *Journal of Educational Sciences*, 14 (3), 62-45. [in Persian] DOI:10.22055/edus.2007.15772