



doi: 10.30497/rc.2026.249816.2163



Received: 2026/01/31

Accepted: 2026/07/25

## Identifying and Analyzing Teacher-Parent Communication Styles in Elementary Schools: A Qualitative Study

Mohammad Alipour\*

Mohsen Ayati\*\*

### Abstract

The communication between teachers and parents is one of the fundamental elements in the educational and developmental process of elementary school students and can influence the quality of learning, social growth, and social capital of children. The present study, adopting a phenomenological approach, aimed to identify and analyze the communication styles between teachers and parents to uncover the participants' lived experiences and meanings of these interactions. Data were collected through semi-structured interviews with 18 teachers and 15 parents and analyzed using Colaizzi's seven-step method, including the extraction of significant statements, formulation of meanings, clustering of themes, and final validation. The findings indicated that communication styles can be classified along a five-level spectrum: minimal and passive communication, responsive and reactive communication, active and informed interactive communication, collaborative and participatory communication, and empowering and sustainable communication. At the lowest level, communication is primarily one-way and formal, and parents have limited interaction experiences. In the middle levels, dialogue and active participation increase, with parents playing a more active role in exchanging ideas, monitoring educational matters, and making informed financial contributions. At the highest level—empowering and sustainable communication—continuous dialogue, joint decision-making, and shared educational responsibility are emphasized, fostering trust and mutual accountability. This study demonstrates that different communication styles not only shape parents' experiences with the school but also affect the quality of the teaching-learning process and cultural-educational cohesion. The findings provide practical guidance for teachers and school administrators to recognize and strengthen effective communication styles, improve school-family interactions, and promote sustainable participation and student development.

**Keywords:** Communication, Communication styles, Parents, Teacher, Primary.

\* Ph.D. in Curriculum Planning, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran (Corresponding author).

m.alipour@birjand.ac.ir

0000-0002-1103-3110

\*\* Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

mayati@birjand.ac.ir

0000-0001-5864-5846

## شناسایی و تحلیل سبک‌های ارتباطی معلم - والدین در مدارس

### ابتدایی: مطالعه کیفی<sup>۱</sup>

محسن آیتی\*\*

محمد علی پور\*

#### چکیده

ارتباط میان معلم و والدین یکی از عناصر اساسی در فرایند آموزش و تربیت دانش‌آموزان ابتدایی است و می‌تواند کیفیت یادگیری، رشد اجتماعی و سرمایه اجتماعی کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی و هدف شناسایی و تحلیل سبک‌های ارتباطی معلمان و والدین انجام شد تا تجربه‌ها و معانی واقعی این تعاملات آشکار شود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ معلم و ۱۵ والد جمع‌آوری و با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی شامل استخراج اظهارات مهم، فرمول‌بندی معانی، خوشه‌بندی تم‌ها و اعتباربخشی نهایی تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که سبک‌های ارتباطی را می‌توان در یک طیف پنج‌سطحی شامل ارتباط حداقلی و منفعل، پاسخ‌محور و واکنشی، تعاملی فعال و آگاهانه، همکارانه و مشارکتی و توانمندساز و پایدار طبقه‌بندی کرد. در سطح نخست، ارتباط عمدتاً یک‌سویه و رسمی است و والدین تجربه محدودی از تعامل دارند، در سطوح میانی گفت‌وگو و مشارکت فعال‌تر می‌شود و والدین نقش فعال‌تری در تبادل نظر، پیگیری امور آموزشی و مشارکت مالی آگاهانه پیدا می‌کنند و در سطح توانمندساز و پایدار گفت‌وگوی مستمر، تصمیم‌گیری مشترک و هم‌سرنوشتی تربیتی برجسته است و امکان ارتقای اعتماد و مسئولیت‌پذیری دوطرفه فراهم می‌شود. این پژوهش نشان می‌دهد که سبک‌های ارتباطی مختلف نه تنها تجربه والدین از تعامل با مدرسه، بلکه کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری و انسجام فرهنگی - تربیتی را شکل می‌دهند و یافته‌ها می‌تواند راهنمای عملی برای معلمان و مدیران آموزشی باشد تا با شناخت و تقویت سبک‌های مؤثر، تعامل مدرسه - خانواده را بهبود دهند و زمینه‌ساز مشارکت پایدار و توسعه آموزشی دانش‌آموزان شوند.

**واژگان کلیدی:** ارتباط، سبک‌های ارتباطی، والدین، معلم، ابتدایی.

۱. مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی ارتباطات آموزشی در جهت اجرای برنامه درسی در مقطع ابتدایی» در دانشگاه بیرجند است.

\* دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول).

m.alipour@birjand.ac.ir

0000-0002-1103-3110

\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

mayati@birjand.ac.ir

0000-0001-5864-5846

## مقدمه

ارتباطات آموزشی یکی از اساسی‌ترین تعاملات بین‌فردی در مدرسه است (Balagova & Halakova, 2018). ارتباط آموزشی فرایند انتقال و تبادل معنا در عرصه رویدادهای آموزش و پرورش است و فرایند یادگیری مستلزم برقراری چنین ارتباطی است؛ به گونه‌ای که ارتباطات آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری نقش مهم و راهبردی ایفا می‌کند (Zerraf & et al., 2019). به طور کلی، ارتباطات آموزشی را می‌توان تعاملات بین‌فردی در محیط‌های آموزشی دانست که در شکل‌گیری یادگیری نظام‌مند نقش بنیادین دارد. از این رو، تحلیل انواع ارتباطات در مدرسه برای فهم کیفیت فرایندهای تربیتی ضروری است.

ارتباطات آموزشی در انواع مختلفی همچون ارتباط معلم - دانش‌آموز و ارتباط معلم - والدین صورت می‌گیرد (علی‌پور و دیگران، ۱۴۰۳، ج ۱ و Rogers & Hyson, 2022). در این میان، ارتباط معلم - والدین به صورت رسمی و غیررسمی و از طریق رسانه‌های مختلف مانند: تابلوهای اطلاعاتی، یادداشت‌های دانش‌آموزان، تماس تلفنی، خدمات پیام کوتاه و ابزارهای دیجیتال انجام می‌شود (Halimah & Margaretha, 2020). این تعامل به والدین و معلمان امکان می‌دهد اطلاعات را تبادل کرده، اعتماد متقابل را تقویت و هماهنگی لازم برای پیشرفت دانش‌آموزان را فراهم سازند (Arghavani & et al., 2023; Minke & Woodford, 2020).

در تبیین نظری این ارتباط، مدل ارتباط والدین ارائه‌شده توسط هوور-دمپسی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) و گرین و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که ارتباط والدین متأثر از ادراک نقش والدینی، احساس کارآمدی و کیفیت دعوت مدرسه برای تعامل است؛ بنابراین، سبک و کیفیت ارتباط معلم با والدین می‌تواند به عنوان عاملی فعال‌کننده یا بازدارنده مشارکت آنان عمل کند. همچنین در چهارچوب نظریه کنش ارتباطی هبرماس<sup>۴</sup> ارتباط زمانی اثربخش است که مبتنی بر گفت‌وگو، تفاهم و پذیرش متقابل باشد؛ در غیر این صورت، به سطحی ابزاری و یک‌سویه تقلیل می‌یابد. این دو رویکرد

2. Hoover-Dempsey & et al.

3. Green & et al.

4. Habermas

نظری نشان می‌دهد که تحلیل «سبک‌های ارتباطی» می‌تواند چهارچوبی مفهومی برای فهم کیفیت ارتباط معلم - والدین فراهم آورد (ستاری و دیگران، ۱۳۹۶). اهمیت ارتباط معلم - والدین زمانی روشن‌تر می‌شود که به پیامدهای آن توجه شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند این ارتباط بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان (Choi, 2024 & Yang & et al., 2024)، پیامدهای تحصیلی (Deng & et al., 2018)، درک ظرفیت‌های آموزشی و غیردرسی (Abdullah & et al., 2023) و فرایندهای رشدی و یادگیری (Casrto & et al, 2015) تأثیرگذار است. همچنین رابطه معلم با والدین می‌تواند بر کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز اثر بگذارد (Lari & et al, 2019) و به پُرکردن شکاف ارتباطی بین والد و فرزند کمک کند (Naidoo & Govender, 2022). اجرای دقیق برنامه درسی (Madadlou & et al., 2020)، افزایش مشارکت والدین (Halimah & Margaretha, 2020)، بهبود عملکرد کلاسی (Miguel & Abulon, 2016)، تقویت اعتماد متقابل (Hourı et al., 2019). و هدایت استعدادها (Alipour et al., 2019) نیز از دیگر پیامدهای گزارش شده‌اند.

از منظر شکل ارتباط نیز، ارتباطات به انواع یک‌طرفه، دوطرفه و مبتنی بر فناوری تقسیم شده‌اند (Popovska & el al., 2021). جلسات حضوری، تماس تلفنی و گروه‌های مجازی مدارس از شیوه‌های رایج تعامل هستند (Roomani & et al., 2020). پژوهش‌های متعدد به ابعاد رسانه‌ای، اهداف اطلاع‌رسانی، چالش‌ها، مزایا، راهبردهای ارتباطی و تعارضات احتمالی در این تعامل پرداخته‌اند. بنگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) نتایج نشان داد که منفعل بودن، مطالبه‌گری غیرمنطقی و مراجعه مستقیم به مدیر برای اعتراض مانع همکاری والدین و معلم می‌شود. پژوهش علی‌پور و همکاران (۱۴۰۳، ب) تجارب زیسته معلمان و والدین در ارتباطات رسانه‌ای در پنج مضمون اصلی اهداف و دلایل ارتباط رسانه‌ای، روش‌های ارتباطی، ابزارهای ارتباطی، چالش‌ها و محدودیت‌ها، مزایا و فرصت‌ها طبقه‌بندی کرده است. یافته پژوهش لاری و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) نشان داد معلمان برای ارتباط با والدین از راهبردهایی مانند ایجاد گروه‌های مجازی برای

5. Bang

6. Lari & et al.

مادران، ارسال عکس و فیلم، امکان تماس مستقیم و تعیین زمان مشخص برای تعامل استفاده می‌کنند. پژوهش رومانی و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) نشان داد در ارتباطات معلم و والدین بدگویی از معلمان صورت می‌گیرد. طهماسب‌زاده شیخ‌لر و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۲۱) نشان داد یکی از عوامل زمینه‌ای آسیب تربیت جنسی ناکارآمدی و عدم توجیه والدین است. مرزوقی و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که یکی از مهم‌ترین دستاوردها و علل تعامل بین نهادهای مدرسه و خانواده ایجاد انسجام برای مقابله با تهدیدهای مختلفی است که کودکان و نوجوانان با آن مواجهه هستند. بوک و همکاران<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که ارتباط و تعامل والدین با معلمان باعث کاهش مشکلات رفتاری شده است. لیندرز و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۹) و تویت<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۹) نقش معلمان را در حوزه ارتباط با والدین، نقش واسطه ارتباطی معرفی می‌کند که در شرایط درگیری، کاهش و تغییر مسیر تعارض یا ارزیابی منفی نقش‌آفرینی می‌کند. محسنی و همکاران<sup>۱۳</sup> (۲۰۲۲) نشان داد تعامل خانواده با مربیان در حوزه پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی پایین است و تعامل مدرسه و خانواده در پیشگیری از سود رفتارهای اجتماعی نوجوانان نقش مهمی دارد. پژوهش کیم و چین<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۴) و اسنیرز و همکاران<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۷) نقش معلمان و والدین در ارتباطات آموزشی به عنوان ارائه‌دهنده اطلاعات معرفی کرده است؛ به‌طوری‌که در جریان ارتباط معلمان و والدین اطلاعاتی در خصوص فرایند یاددهی — یادگیری رد و بدل شده است. پژوهش بیلتون و همکاران<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که والدین و معلمان مستعد ایجاد روابط دوستانه و حمایت‌کننده متقابل هستند و تقریباً در تمام جلسات، والدین و معلمان تمایل داشتند از یکدیگر حمایت کنند و برای ایجاد نتایج آموزشی بهتر برای دانش‌آموزان با هم همکاری کردند. پژوهش منافی و همکاران<sup>۱۷</sup> (۲۰۲۴)

- 
7. Roomani & et al.
  8. Tahmasabzadeh Sheikhlar & et al.
  9. Marzoghi & et al.
  10. Boonk & et al.
  11. Leenders & et al.
  12. Tveit
  13. Mohseni & et al.
  14. Kim & Chin
  15. Sneyers & et al.
  16. Bilton & et al.
  17. Manafi & et al.

پژوهش نشان داد که لازم است ارتباط حضوری با والدین تقویت شود و آن‌ها در مدرسه دعوت شوند، همچنین برنامه‌ها و عملکرد مدرسه به والدین اطلاع‌رسانی شود. این تعامل بین مدرسه، معلم و والدین باعث افزایش شناخت از دانش‌آموز و بهبود راهنمایی و مشاوره می‌شود. چن و ریورا-ورنازا<sup>۱۸</sup> (۲۰۲۲) پژوهش نشان داد که ارتباط دیجیتال برای اطلاع‌رسانی به والدین درباره اتفاقات کلاس، مدرسه و تغییرات خط‌مشی اهمیت دارد. معلمان و والدین با هدف به اشتراک گذاشتن اطلاعات درباره پیشرفت تحصیلی، نقاط قوت، نیازها، مشکلات رفتاری و مسائل کودکان، از طریق پیام، پرسش، نگرانی و بارگیری (آپلود) یا بارگذاری (دانلود) عکس، فیلم و اسناد با هم در ارتباط هستند. پژوهش پوپووسکا و همکاران<sup>۱۹</sup> (۲۰۲۱) نشان داد راه‌های ارتباطی عمدتاً با هدف انتقال اطلاعات به والدین است. پژوهش مینده و نهلومايو<sup>۲۰</sup> (۲۰۲۲) نشان داد والدین گفتمان منفی را در رابطه با مشارکت خود اتخاذ کرده‌اند. چن و ریورا-ورنازا (۲۰۲۲) نشان داد که معلمان و والدین برای به اشتراک گذاشتن اطلاعات درباره پیشرفت تحصیلی، نقاط قوت، نیازها، مشکلات یادگیری و مسائل رفتاری کودک و همچنین مطرح کردن پرسش‌ها و نگرانی‌ها، با یکدیگر در ارتباط هستند. زیدن و همکاران<sup>۲۱</sup> (۲۰۲۰)؛ دور<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۸)؛ موری و همکاران<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۵)؛ فرانسیس و همکاران<sup>۲۴</sup> (۲۰۲۲)؛ یوشاوا<sup>۲۵</sup> (۲۰۲۰)؛ گو و همکاران<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۹) نشان دادند چالش‌های جدید در روابط معلم - والدین دیدگاه‌های متناقضی در مورد اهداف آموزشی و نظم و انضباط دانش‌آموزان دارند. پژوهش البرس و دِ هان<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۴)؛ پیلِت-شور<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۵)؛ کارونیا و واندینی<sup>۲۹</sup> (۲۰۱۹) نقش والدین در ارتباطات انتقاد از مدرسه، کودک و معلم معرفی کرده است.

18. Chen & Rivera-Vernazza

19. Popovska & et al.

20. Myende & Nhlumayo

21. Ziden & et al.

22. Dor

23. Murray & et al.

24. Francis & et al.

25. Yushawu

26. Guo & et al.

27. Elbers & de Haan

28. Pillet-Shore

29. Caronia & Vandini

با وجود این حجم گسترده از یافته‌ها، بررسی تحلیلی پیشینه نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها بر «پیامدهای ارتباط» یا «موانع آن» تمرکز داشته‌اند و کمتر به تحلیل الگوها و سبک‌های ارتباطی پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، ادبیات موجود بیش از آنکه به تبیین مفهومی چگونگی ارتباط معلمان با والدین بپردازد، به فهرست کردن آثار مثبت یا چالش‌ها بسنده کرده است. در نتیجه، یافته‌ها در قالب یک مدل نظری منسجم ادغام نشده و تصویر روشنی از سبک‌های غالب ارتباطی در مدارس ارائه نمی‌شود. در ادامه این مطالعات، عوامل مؤثر بر کیفیت ارتباط نیز بررسی شده است. عواملی همچون بینش، سواد و فرهنگ خانوادگی والدین، شرایط اقتصادی و اجتماعی، محدودیت زمانی، نگرش به فناوری و شکاف ادراکی میان والدین و معلمان در پژوهش‌های مختلف گزارش شده‌اند (Bang, 2018; Yushawu, 2020; Zide et al., 2020; Harris & Goodall, 2008 و علی‌پور و دیگران، ۱۴۰۳). همچنین موانعی نظیر اشتغال والدین، نبود منابع مادی و اینترنتی، تجارب منفی مدرسه و مشکلات روان‌شناختی و فرهنگی در دسته‌بندی‌های مختلف تبیین شده‌اند (Dempsey, 2020; Mills & Gale, 2004).

با وجود این تنوع مطالعات، همچنان پرسش اساسی باقی است که معلمان در عمل از چه «سبک‌های ارتباطی» بهره می‌گیرند و این سبک‌ها تا چه اندازه مشارکتی، حمایتی، کنترلی یا انتقادی‌اند. به‌ویژه در بستر فرهنگی مدارس ایران، شناسایی این سبک‌ها می‌تواند به فهم عمیق‌تر کیفیت تعامل خانه و مدرسه بینجامد. در این میان، تمرکز بر دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد. دوره ابتدایی مرحله شکل‌گیری بنیان‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک است و وابستگی دانش‌آموز به خانواده در این دوره بیش از دوره‌های بالاتر است. همچنین معلم ابتدایی نقش تربیتی گسترده‌تری ایفا می‌کند و تعامل مستمرتری با خانواده دارد؛ بنابراین کیفیت و سبک ارتباطی در این دوره می‌تواند آثار بلندمدتی بر مسیر تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان برجای گذارد. با وجود این اهمیت، بررسی پیشینه نشان می‌دهد پژوهش‌اندکی به‌طور مشخص به تحلیل سبک‌های ارتباطی معلمان با والدین در مدارس ابتدایی پرداخته است. به‌طور کلی، اگرچه اهمیت ارتباط معلم - والدین به‌خوبی مستند شده است، خلأ نظری و تحلیلی در زمینه شناسایی و تبیین سبک‌های ارتباطی معلمان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، همچنان مشهود

است. از این رو، پژوهش حاضر در پی شناسایی و تحلیل سبک‌های ارتباطی معلمان با والدین در مدارس ابتدایی و تبیین آن در چهارچوبی نظری است.

### ۱. هدف پژوهش

شناسایی و تحلیل سبک‌های ارتباطی معلم - والدین در مدارس ابتدایی.

### ۲. روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر از روش کیفی از نوع پدیدارشناسی<sup>۳۰</sup> توصیفی استفاده شد. قلمرو موردپژوهش را معلمان و والدین مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند تشکیل می‌داد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش به حجم ۱۸ نفر معلم و ۱۵ نفر والدین، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. به‌طوری‌که والدینی که بیشترین ارتباط را با معلم در طول سال تحصیلی داشته‌اند و تجربه زیادی در این خصوص داشتند و معلمانی که در طول سال تحصیلی انجمن‌های کلاسی بیشتری برگزار کردند تا زمینه ارتباط‌گیری بیشتر با والدین را فراهم کرده باشند، انتخاب شده‌اند. حجم نمونه تا اشباع داده‌ها ادامه داشت. روش جمع‌آوری داده‌های مطالعه مبنی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. انجام مصاحبه از مشارکت‌کنندگان تا زمان اشباع داده‌ها و کفایت نمونه‌گیری ادامه پیدا کرد. مدت‌زمان مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود. در ابتدای هر جلسه مصاحبه از مشارکت‌کنندگان برای ضبط‌نمودن مصاحبه اجازه گرفته شد و با موافقت همه شرکت‌کنندگان مصاحبه‌ها ضبط گردید تا تحلیل داده‌ها با دقت بیشتری انجام شود و بعد از هر مصاحبه به شکل کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۲) استفاده شد. در این روش از رهنمودهای کلی داده‌ها استفاده شده است و شامل تعیین اظهارات مهم، ایجاد معنی، خوشه‌بندی‌های آن‌ها در مضمون‌ها و ارائه توصیفی جامع از پدیده مورد مطالعه می‌شود (کرسول، ۱۳۹۶). در این راهبرد، در مرحله اول یادداشت‌برداری از داده‌ها صورت پذیرفت. در مرحله دوم اظهارات و اصلاحات مرتبط با بحث بیرون کشیده شد. در مرحله سوم، از هریک از اظهارات یک مفهوم تدوین شده که بیانگر تفکر

30. Phenomenology

31. Colaizzi

اساسی فرد بود، استخراج شد. مرحله چهارم، پس از بررسی چندباره خوشه‌های معنایی شکل گرفته و ارتباط آن با مقوله‌های کلی صورت گرفت. مرحله پنجم، نتایج برای توصیف جامع از پدیده تحت مطالعه به هم پیوند داده و دسته‌های کلی‌تری به وجود آمدند. مرحله ششم تقلیل‌سازی از یافته‌ها صورت پذیرفت؛ به‌طوری‌که توصیفات زائد، غیرقابل کاربرد و اغراق‌شده از ساختار کلی داده‌ها حذف گردید و در مرحله هفتم باهدف تأیید یافته‌های پژوهش، با استفاده از روش بازبینی اعضا انجام گرفت.

جهت ارزیابی نتایج پژوهش کیفی حاضر، از چهار شاخص اعتبار<sup>۳۲</sup>، اعتماد<sup>۳۳</sup>، تأییدپذیری<sup>۳۴</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۳۵</sup>، معیارهای گوبا و لینکلن<sup>۳۶</sup> (۱۹۹۴) استفاده شد. به‌منظور افزایش اعتبار، از راهبردهایی مانند اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها و همچنین جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف (معلمان و والدین)، بررسی به‌وسیله اعضا در راستای تفسیر و تحلیل داده‌ها و همچنین عرضه نتایج تحقیق به شرکت‌کننده‌ها و گرفتن تأیید از آن‌ها در طول مصاحبه استفاده شد. برای تضمین اعتماد، از توصیف انبوه و غنی اطلاعات در طول مراحل پژوهش و نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. برای افزایش تأییدپذیری، جمع‌آوری یادداشت‌ها مربوط به مصاحبه و یا مطالب دست‌نویس مصاحبه‌کننده در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفت. باهدف اطمینان‌پذیری، تمام اطلاعات در طول فرایند مطالعه با دقت، ثبت و ضبط و جزئیات مصاحبه‌ها نیز یادداشت شد.

جدول (۱): مشخصات معلمان مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| شماره مصاحبه‌شونده | سابقه تدریس | مدرک تحصیلی   | رشته تحصیلی      | سن | جنسیت |
|--------------------|-------------|---------------|------------------|----|-------|
| ۱                  | ۱۷          | کارشناسی ارشد | روانشناسی تربیتی | ۳۵ | مؤنث  |
| ۲                  | ۱۲          | کارشناسی ارشد | مدیریت آموزشی    | ۳۱ | مذکر  |
| ۳                  | ۹           | کارشناسی ارشد | برنامه‌ریزی درسی | ۲۸ | مذکر  |
| ۴                  | ۱۶          | کارشناسی ارشد | برنامه‌ریزی درسی |    | مؤنث  |

32. Credibility  
33. Dependability  
34. Confirmability  
35. Transferability  
36. Guba & Lincoln

| شماره مصاحبه‌شونده | سابقه تدریس | مدرک تحصیلی   | رشته تحصیلی      | سن | جنسیت |
|--------------------|-------------|---------------|------------------|----|-------|
| ۵                  | ۱۲          | کارشناسی ارشد | آموزش ابتدایی    | ۲۹ | مذکر  |
| ۶                  | ۱۱          | کارشناسی ارشد | روانشناسی تربیتی | ۳۰ | مذکر  |
| ۷                  | ۱۰          | دانشجوی دکتری | مدیریت آموزشی    | ۲۹ | مؤنث  |
| ۸                  | ۱۰          | کارشناسی ارشد | فیزیولوژی ورزشی  | ۲۸ | مؤنث  |
| ۹                  | ۲۰          | کارشناسی      | هنرهای تجسمی     | ۴۰ | مذکر  |
| ۱۰                 | ۹           | کارشناسی      | علوم تربیتی      | ۳۵ | مؤنث  |
| ۱۱                 | ۶           | کارشناسی      | روانشناسی        | ۳۴ | مؤنث  |
| ۱۲                 | ۱۰          | کارشناسی      | علوم تربیتی      | ۳۶ | مؤنث  |
| ۱۳                 | ۳           | کارشناسی      | علوم تربیتی      | ۲۶ | مؤنث  |
| ۱۴                 | ۳           | کارشناسی      | ریاضی            | ۲۹ | مؤنث  |
| ۱۵                 | ۱۹          | دانشجوی دکتری | تحقیقات آموزشی   | ۳۳ | مذکر  |
| ۱۶                 | ۲۳          | دانشجوی دکتری | برنامه‌ریزی درسی | ۳۸ | مذکر  |
| ۱۷                 | ۱۲          | کارشناسی ارشد | برنامه‌ریزی درسی | ۳۲ | مذکر  |
| ۱۸                 | ۱۲          | دانشجوی دکتری | مدیریت آموزشی    | ۳۲ | مؤنث  |

جدول (۲): مشخصات والدین مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| شماره مصاحبه‌شونده | مدرک تحصیلی   | رشته تحصیلی         | سن | جنسیت |
|--------------------|---------------|---------------------|----|-------|
| ۱                  | کارشناسی ارشد | زبان و ادبیات فارسی | ۴۷ | مذکر  |
| ۲                  | کارشناسی      | حسابداری            | ۴۰ | مؤنث  |
| ۳                  | کارشناسی      | روانشناسی           | ۴۱ | مؤنث  |
| ۴                  | کارشناسی      | مددکاری اجتماعی     | ۴۰ | مذکر  |
| ۵                  | کارشناسی ارشد | زبان و ادبیات فارسی | ۳۵ | مؤنث  |
| ۶                  | دیپلم         | طراحی دوخت          | ۴۰ | مؤنث  |
| ۷                  | کارشناسی ارشد | روانشناسی تربیتی    | ۴۲ | مؤنث  |
| ۸                  | کارشناسی      | علوم تربیتی         | ۳۷ | مؤنث  |
| ۹                  | کارشناسی ارشد | ادبیات عرب          | ۴۰ | مؤنث  |

| شماره مصاحبه‌شونده | مدرک تحصیلی   | رشته تحصیلی      | سن | جنسیت |
|--------------------|---------------|------------------|----|-------|
| ۱۰                 | کارشناسی ارشد | روانشناسی تربیتی | ۳۹ | مذکر  |
| ۱۱                 | کارشناسی      | کشاورزی          | ۴۰ | مؤنث  |
| ۱۲                 | کارشناسی      | علوم تربیتی      | ۳۵ | مؤنث  |
| ۱۳                 | کارشناسی ارشد | زبان انگلیسی     | ۳۶ | مذکر  |
| ۱۴                 | کارشناسی      | روانشناسی        | ۴۰ | مؤنث  |
| ۱۵                 | کارشناسی      | علوم تربیتی      | ۳۱ | مذکر  |

### ۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌ها نشان داد که سبک‌های ارتباطی معلم و والدین را می‌توان در پنج سطح متمایز ارتباط حداقلی و منفعل، ارتباط پاسخ‌محور و واکنشی، ارتباط تعاملی فعال و آگاهانه، همکارانه و مشارکتی و توانمندساز و پایدار طبقه‌بندی کرد.

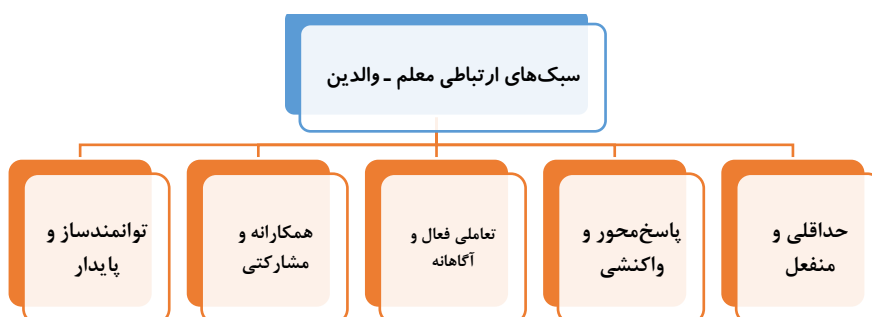
#### جدول (۳): فرایند تحلیل داده‌ها و تبیین سبک‌های ارتباطی بر اساس هفت مرحله کلازی

| اظهارات معنا‌دار / نمونه متن مصاحبه                                                           | معانی فرمول‌بندی‌شده            | خوشه معنایی (کدمحوری) | شاخص تحلیلی تمایز (مبنای مفهوم‌پردازی)        | سبک ارتباطی           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|
| فقط اطلاعاتی می‌فرستم و والدین واکنشی ندارند                                                  | ارتباط انتقالی و فاقد تقارن     | الگوی ارتباط یک‌سویه  | فقدان تقارن ارتباطی و سرمایه اجتماعی پایین    | حداقلی و منفعل        |
| فقط موقع مشکل تماس می‌گیرند                                                                   | تعامل بحران‌محور                | تعامل مسئله‌محور      | ناپایداری تعامل و اعتماد موقعیتی              | پاسخ‌محور و واکنشی    |
| مرتب گفت‌وگو داریم، همیشه در صورت سؤال با معلم ارتباط می‌گیرم                                 | گفت‌وگوی مستمر و بازخورد متقابل | گفت‌وگوی دوطرفه مستمر | تداوم ارتباط بدون توزیع قدرت کامل             | تعاملی فعال و آگاهانه |
| در برنامه‌ریزی نظر می‌دهند، در برنامه‌های آموزشی از والدین کمک می‌گیرم و با آنها جلسه می‌زارم | مشارکت در تصمیم‌گیری            | تصمیم‌گیری مشترک      | توزیع نسبی قدرت و مسئولیت                     | همکارانه و مشارکتی    |
| خودشان پیشنهاد می‌دهند                                                                        | ابتکار عمل و توانمندسازی        | توانمندسازی والدین    | تقارن بالا، اعتماد نهادمند، هم‌سرنوشتی تربیتی | توانمندساز و پایدار   |

**جدول (۴): سبک‌های ارتباطی معلمان و والدین در مدارس ابتدایی**

| سبک ارتباطی           | کدهای محوری                    | کدهای باز                                                                                          |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| حداقلی و منفعل        | الگوی ارتباط یک‌سویه           | انتقال صرف اطلاعات؛ نبود گفت‌وگو؛ فقدان بازخورد والدین                                             |
|                       | نقش منفعل والدین               | دریافت بدون واکنش؛ عدم پیگیری امور آموزشی                                                          |
|                       | مشارکت مالی اجباری             | پرداخت حداقلی؛ عدم آگاهی از هزینه‌کرد؛ نبود اختیار در تصمیم مالی                                   |
|                       | فاصله و دورشدن مدرسه و خانواده | احساس بی‌تأثیری والدین؛ نگاه اداری به ارتباط؛ محدودیت‌های رفت‌وآمد در مناطق روستایی یا حاشیه‌ای    |
| پاسخ‌محور و واکنشی    | تعامل مسئله‌محور               | ارتباط فقط هنگام بروز مشکل؛ قطع ارتباط پس از حل مسئله                                              |
|                       | کنش واکنشی والدین              | ورود موقت به تعامل؛ تمرکز بر مشکل خاص؛ واکنش بیشتر به امور آموزشی فوری و امتحانات                  |
|                       | مشارکت مالی مقطعی              | کمک مالی اضطراری؛ پرداخت موردی؛ نبود برنامه مالی                                                   |
|                       | نبود تداوم ارتباط              | فقدان پیگیری بلندمدت؛ ارتباط ناپایدار، عدم درک ارزش مشارکت مستمر در آموزش ابتدایی                  |
| تعاملی فعال و آگاهانه | گفت‌وگوی دوطرفه مستمر          | تبادل نظر منظم؛ پرسش و پاسخ؛ ارائه بازخورد؛ در نظر گرفتن نظرات فرهنگی خانواده‌ها                   |
|                       | نقش فعال والدین                | پیگیری وضعیت تحصیلی؛ مشارکت در بحث‌ها                                                              |
|                       | مشارکت مالی داوطلبانه          | پرداخت آگاهانه؛ اطلاع از اهداف هزینه‌ها؛ رضایت از پرداخت، حمایت از فعالیت‌های هنری و فرهنگی مدرسه  |
|                       | اعتماد در حال شکل‌گیری         | شفاف‌سازی نسبی؛ پذیرش توضیحات مدرسه                                                                |
| همکارانه و مشارکتی    | تصمیم‌گیری مشترک               | مشارکت در برنامه‌ریزی؛ لحاظ‌شدن نظر والدین                                                         |
|                       | مسئولیت‌پذیری دوطرفه           | تقسیم نقش‌ها؛ همکاری مستمر                                                                         |
|                       | برنامه‌ریزی مالی مشترک         | اولویت‌بندی هزینه‌ها؛ شفافیت مالی؛ توافق بر تخصیص منابع؛ مشارکت در طرح‌های آموزشی یا حمایتی کودکان |
|                       | رابطه مبتنی بر اعتماد          | احساس تعلق؛ هم‌سوئی اهداف تربیتی                                                                   |
| توانمندساز و پایدار   | توانمندسازی والدین             | ابتکار عمل والدین؛ نقش‌آفرینی مستقل؛ تشویق به مشارکت در مدیریت کلاس و فعالیت‌های فرهنگی            |
|                       | تغییر نقش معلم به تسهیل‌گر     | حمایت از مشارکت؛ واگذاری اختیار                                                                    |
|                       | مشارکت مالی و پایدار           | جذب منابع برای مدرسه؛ حمایت بلندمدت از برنامه‌های                                                  |

| سبک ارتباطی | کدهای محوری       | کدهای باز                                                                        |
|-------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|             |                   | مدرسه؛ جذب خیرین و حمایت خانواده‌ها از پروژه‌های محلی                            |
|             | هم‌سرنوشتی تربیتی | نزدیک‌بودن دیدگاه‌های تربیتی، چشم‌انداز مشترک؛<br>پایداری ارتباط مدرسه - خانواده |



شکل (۱): سبک‌های ارتباطی معلم - والدین در مدارس ابتدایی

برخلاف مدل‌های موجود مانند مدل مشارکت والدین اپستین یا طبقه‌بندی ارتباطی پوپووسکا<sup>۳۷</sup> که عمدتاً بر جهت جریان ارتباط یا نوع مشارکت تمرکز دارند، مدل حاضر بر یک طیف تحولی مبتنی بر توزیع قدرت، شکل‌گیری اعتماد و نهادینه‌شدن سرمایه اجتماعی در بستر فرهنگی مدارس ابتدایی ایران استوار است؛ بنابراین، سبک‌های پنج‌گانه نه صرفاً سطحی از مشارکت، بلکه سطوحی از تحول رابطه نهادی خانه - مدرسه را نشان می‌دهند.

### ۳-۱. حداقلی و منفعل

این سبک ارتباطی وضعیتی است که در آن ارتباط میان معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی به سطحی حداقلی و اداری محدود می‌شود و زیرمضامینی مانند اطلاع‌رسانی یک‌سویه، نقش منفعل والدین، مشارکت مالی اجباری و فاصله عاطفی میان مدرسه و خانواده را دربرمی‌گیرد، به‌طوری‌که والدین بیشتر در جایگاه اجراکننده تصمیم‌های مدرسه قرار می‌گیرند و کمتر فرصت یا امکان اظهارنظر پیدا می‌کنند؛ در همین زمینه مصاحبه‌شونده معلم شماره ۲ بیان کرد: «معمولاً ارتباط ما با والدین بچه‌های ابتدایی

فقط در حد پیام‌هایی است که باید کاری را انجام بدهند و خیلی وارد توضیح یا گفت‌وگو نمی‌شویم»، همچنین والد شماره ۴ اشاره کرد: «وقتی مدرسه برای هزینه‌ای پیام می‌دهد ما فقط پرداخت می‌کنیم چون فکر می‌کنیم وظیفه‌مان است و اصلاً نمی‌دانیم این پول دقیقاً کجا خرج می‌شود»، و معلم شماره ۷ نیز افزود: «بعضی خانواده‌ها اصلاً وارد تعامل نمی‌شوند و همین باعث می‌شود ارتباط در همان سطح حداقلی باقی بماند».

### ۲-۳. پاسخ‌محور و واکنشی

در این مضمون، ارتباط میان معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی حالتی مقطعی و وابسته به بروز مسئله دارد و زیرمضامینی مانند تعامل مسئله‌محور، کنش واکنشی والدین، مشارکت مالی اضطراری و نبود تداوم ارتباط در آن دیده می‌شود، به این معنا که تا زمانی که مشکل آموزشی، رفتاری یا کمبود مالی پیش نیاید، ارتباطی شکل نمی‌گیرد و پس از حل مسئله نیز ادامه پیدا نمی‌کند؛ در این رابطه معلم شماره ۵ بیان کرد: «اغلب زمانی با والدین ارتباط می‌گیریم که مثلاً دانش‌آموز دچار افت تحصیلی شده یا برای کلاس کمبود وسیله داریم»، همچنین والد شماره ۶ گفت: «اگر مدرسه بگوید الان برای کلاس بچه‌ها پول لازم است کمک می‌کنیم، ولی بعد از آن دیگر ارتباط خاصی برقرار نمی‌شود»، و معلم شماره ۹ نیز توضیح داد: «این ارتباط‌ها معمولاً کوتاه‌مدت است و بعد از برطرف شدن مشکل ادامه‌دار نیست».

### ۳-۳. تعاملی فعال و آگاهانه

سبک ارتباطی تعاملی فعال و آگاهانه نشان‌دهنده سطحی از ارتباط است که در آن گفت‌وگوی دوطرفه و نسبتاً مستمر میان معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی شکل می‌گیرد و زیرمضامینی مانند نقش فعال والدین، مشارکت مالی داوطلبانه و شکل‌گیری تدریجی اعتماد قابل مشاهده است، به گونه‌ای که والدین علاوه بر دریافت اطلاعات، در جریان اهداف آموزشی و تربیتی قرار می‌گیرند و نسبت به هزینه‌ها نیز آگاهی بیشتری پیدا می‌کنند؛ در این زمینه معلم شماره ۱۱ بیان کرد: «سعی می‌کنم قبل از گرفتن هر هزینه‌ای توضیح بدهم که این کار چه کمکی به یادگیری بچه‌ها می‌کند»، والد شماره ۹

اظهار داشت: «وقتی معلم برایمان توضیح می‌دهد که پول برای چه برنامه‌ای است، با خیال راحت‌تر همکاری می‌کنیم»، و معلم شماره ۱۴ نیز گفت: «در این کلاس‌ها والدین سؤال می‌پرسند و ارتباط فقط به اطلاعیه محدود نمی‌شود».

### ۳-۴. همکارانه و مشارکتی

در این مضمون، رابطه میان معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی به سطحی از همکاری می‌رسد که تصمیم‌گیری‌ها به صورت مشترک انجام می‌شود و زیرمضامینی مانند مسئولیت‌پذیری دوطرفه، شفافیت مالی و هم‌سویی اهداف تربیتی در آن برجسته است، به طوری که والدین خود را شریک مدرسه در فرایند تربیت و آموزش می‌دانند؛ در همین راستا معلم شماره ۱۶ بیان کرد: «در بعضی کلاس‌ها درباره اینکه پول کلاس صرف چه کاری شود با والدین به توافق می‌رسیم»، همچنین والد شماره ۱۲ گفت: «برای ما مهم است که نظرم‌ان درباره هزینه‌ها شنیده شود چون احساس می‌کنیم واقعاً در آموزش فرزندانم شریک هستیم»، و معلم شماره ۱۸ نیز افزود: «وقتی اعتماد شکل می‌گیرد، همکاری والدین خیلی منطقی‌تر و پایدارتر می‌شود».

### ۳-۵. توانمندساز و پایدار

این سبک ارتباطی بالاترین سطح ارتباط را دربرمی‌گیرد که در آن معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی به عنوان اعضای یک جامعه تربیتی مشترک عمل می‌کنند و زیرمضامینی مانند توانمندسازی والدین، تغییر نقش معلم به تسهیل‌گر، مشارکت مالی پایدار و احساس هم‌سرنوشتی تربیتی در آن دیده می‌شود، به گونه‌ای که والدین نه تنها در پرداخت هزینه‌ها بلکه در پیشنهاد، برنامه‌ریزی و حمایت بلندمدت از مدرسه نقش فعال دارند؛ در این زمینه والد شماره ۱۵ بیان کرد: «ما خودمان پیشنهاد دادیم صندوقی برای حمایت از برنامه‌های مدرسه تشکیل شود چون احساس می‌کنیم این مدرسه متعلق به ما و بچه‌هایمان است»، معلم شماره ۱۳ گفت: «در این سطح من بیشتر نقش هدایت‌کننده دارم و بسیاری از ایده‌ها از خود والدین می‌آید»، و والد شماره ۱۰ نیز اظهار داشت: «این همکاری فقط مالی نیست، ما احساس می‌کنیم در تربیت فرزندانمان با مدرسه شریک هستیم».

### نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در این سبک حداقلی و منفعل ارتباطی، رابطه میان معلم و والدین دانش‌آموزان ابتدایی ماهیتی حداقلی، رسمی و یک‌سویه دارد و عمدتاً بر اطلاع‌رسانی آموزشی و تربیتی استوار است. یافته‌های پژوهش علی‌پور و همکاران (۱۴۰۳) که نشان می‌دهد یکی از اهداف ارتباط رسانه‌ای معلمان با والدین در جهت اطلاع‌رسانی می‌باشد و یافته‌های کیم و چین<sup>۳۸</sup> (۲۰۱۴)؛ اسنیرز و همکاران<sup>۳۹</sup> (۲۰۱۷)؛ چن و ریورا-ویرنزا<sup>۴۰</sup> (۲۰۲۲)؛ منافی و همکاران<sup>۴۱</sup> (۲۰۲۳) و پژوهش لاری و همکاران<sup>۴۲</sup> (۲۰۱۹) تأییدکننده یافته‌های پژوهش حاضر است. در تبیین این سبک ارتباطی این‌طور می‌توان بیان داشت که در این الگو، معلم نقش فرستنده پیام و والدین نقش دریافت‌کننده را ایفا می‌کنند و فرصت چندانی برای گفت‌وگو، تبادل‌نظر یا مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی وجود ندارد. سبک ارتباطی غالب در این سطح، دستوری و از بالا به پایین است و مشارکت والدین، به‌ویژه در حوزه مالی، بیشتر به پرداخت‌های اجباری و بدون شفافیت محدود می‌شود. این نوع ارتباط اگرچه نیازهای فوری مدرسه را برطرف می‌کند؛ اما به دلیل فقدان تعامل و احساس اثرگذاری، زمینه‌ای برای شکل‌گیری اعتماد یا مشارکت پایدار فراهم نمی‌آورد. سبک حداقلی و منفعل بیانگر پایین‌ترین سطح کیفیت ارتباط میان خانه و مدرسه است؛ سطحی که در آن ارتباط نه به‌مثابه یک فرایند تعاملی، بلکه به‌عنوان یک سازوکار اداری و انتقالی تعریف می‌شود. در این وضعیت، جریان ارتباط عمدتاً از مدرسه به خانواده است و در قالب اطلاعیه‌ها، بخشنامه‌ها یا درخواست‌های رسمی شکل می‌گیرد. والدین در موقعیت دریافت‌کننده قرار دارند و امکان یا انگیزه‌ای برای بازخورد، گفت‌وگو یا اثرگذاری بر فرایندهای تربیتی احساس نمی‌کنند. نقش آنان به حضور صوری در جلسات یا پرداخت‌های حداقلی محدود می‌شود و نوعی «فاصله نهادی» میان دو نهاد خانه و مدرسه شکل می‌گیرد. از منظر نظریه کنش ارتباطی هابرماس<sup>۴۳</sup> این سبک در سطح کنش

38. Kim & Chin

39. Sneyers & et al.

40. Chen & Rivera-Vearnzza

41. Manafi & et al.

42. Lari & et al.

43. Habermas

ابزاری باقی می ماند؛ یعنی ارتباط نه با هدف دستیابی به تفاهم، بلکه برای انجام یک کارکرد اداری صورت می گیرد. زبان در این سطح کارکرد انتقالی دارد نه تفاهمی. همچنین در چهارچوب مدل مشارکت والدین هوور - دمپسی<sup>۴۴</sup>، یکی از مؤلفه های کلیدی یعنی «دعوت مؤثر مدرسه» و «ادراک کارآمدی والدین» فعال نشده است؛ بنابراین والدین نه احساس می کنند حضورشان ضروری است و نه تصور می کنند توانایی اثرگذاری دارند. در بستر فرهنگی مدارس ایران، این وضعیت گاه با نگاه سلسله مراتبی به اقتدار مدرسه تشدید می شود؛ جایی که معلم یا مدیر در جایگاه مرجع دانایی قرار گرفته و مشارکت والدین به طور ضمنی محدود می شود. پیامد چنین سبکی، کاهش سرمایه اجتماعی و شکل گیری نوعی بیگانگی تربیتی است.

یافته ها حاکی از آن است که ارتباط میان معلم و والدین زمانی فعال می شود که مسئله یا مشکلی مشخص در روند آموزش، رفتار دانش آموز یا امکانات کلاس بروز پیدا کند. نوع ارتباط در این سبک پاسخ محور است و سبک ارتباطی حالتی واکنشی دارد؛ به این معنا که کنش معلم و والدین به حل یک مشکل خاص محدود می شود و پس از آن ادامه نمی یابد. مشارکت والدین، از جمله مشارکت مالی، غالباً در قالب کمک های موردی و اضطراری شکل می گیرد و کمتر مبتنی بر برنامه ریزی یا چشم انداز مشترک است. این سبک ارتباطی نشان دهنده سطحی از تعامل است که هنوز به ارتباط پایدار و سازنده منجر نشده و بیشتر بر رفع نیازهای فوری تمرکز دارد. در این سبک، ارتباط از حالت کاملاً منفعل خارج می شود؛ اما همچنان فاقد پایداری و ساختار منظم است. تعامل زمانی فعال می شود که یک مسئله یا بحران بروز کند؛ مانند اُفت عملکرد تحصیلی، تعارض رفتاری یا موضوع مالی؛ بنابراین، ارتباط نه پیشگیرانه بلکه واکنشی است. والدین در این سطح آمادگی ورود به تعامل را دارند؛ اما کنش آنان محدود به حل یک مشکل خاص است و پس از رفع مسئله، رابطه فروکش می کند. تحلیل این سبک نشان می دهد که شبکه ارتباطی میان خانه و مدرسه شکل گرفته، اما به اعتماد ساختاری تبدیل نشده است. در چهارچوب نظری سرمایه اجتماعی بوردیو<sup>۴۵</sup>، می توان گفت پیوندها وجود دارند؛ اما این

44. Hoover-Dempsey

45. Bourdieu

پیوندها هنوز به منبعی پایدار برای تولید سرمایه اجتماعی تبدیل نشده‌اند. اعتماد در این سطح «موقعیتی» است نه «نهادمند». همچنین از منظر ارتباطی، این سبک در میانه طیف کنش ابزاری و تفاهمی قرار می‌گیرد؛ زیرا اگرچه گفت‌وگو رخ می‌دهد؛ اما این گفت‌وگو هدفمند و مسئله‌محور است و به افق مشترک تربیتی منتهی نمی‌شود. در زمینه فرهنگی، چنین الگویی می‌تواند بازتاب نوعی «فرهنگ حل بحران» باشد که در آن تعامل تنها هنگام بروز مشکل ضروری تلقی می‌شود.

ارتباط تعاملی فعال و مشارکت آگاهانه یکی از انواع سبک‌های ارتباطی معلمان با والدین است. یافته‌های پژوهش احمدی و محبی<sup>۴۶</sup> (۲۰۲۲)، پژوهش مان و گیل‌مور<sup>۴۷</sup> (۲۰۲۱) و بیل‌تون و همکاران<sup>۴۸</sup> (۲۰۱۸) تأیید کننده یافته‌های پژوهش حاضر است. پژوهش پوپووسکا و همکاران<sup>۴۹</sup> (۲۰۲۱) و مینده و نهلوماو<sup>۵۰</sup> (۲۰۲۲)، یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید نمی‌کند. در تبیین این یافته این‌طور می‌توان گفت که ارتباط میان معلم و والدین از حالت یک‌سویه خارج شده و به سطحی از تعامل دوطرفه و نسبتاً مستمر می‌رسد. در این سبک ارتباطی، معلم تلاش می‌کند اطلاعات آموزشی و تربیتی را شفاف‌تر ارائه دهد و والدین نیز با طرح پرسش، ارائه بازخورد و پیگیری وضعیت فرزند، نقش فعال‌تری در ارتباط ایفا می‌کنند. مشارکت مالی در این سطح داوطلبانه‌تر و آگاهانه‌تر است و والدین در جریان اهداف و کارکرد هزینه‌ها قرار می‌گیرند، هرچند تصمیم‌گیری نهایی همچنان بیشتر در اختیار مدرسه باقی می‌ماند. سبک ارتباطی در این سطح تعاملی و توضیح‌محور است و نشانه‌هایی از اعتماد در حال شکل‌گیری در آن دیده می‌شود. در این سطح، ارتباط از منطق بحران‌محور فاصله می‌گیرد و به فرایندی مستمر و آگاهانه تبدیل می‌شود. گفت‌وگوی دوطرفه شکل می‌گیرد، بازخوردها مبادله می‌شود و والدین به‌طور منظم وضعیت تحصیلی و تربیتی فرزند خود را پیگیری می‌کنند. تفاوت اساسی این سبک با سطح قبلی در «تداوم» و «آگاهی» است. مشارکت مالی نیز از حالت اضطراری خارج شده و با اطلاع از اهداف و

46. Ahmadi & Mohabie

47. Mann & Gilmore

48. Bilton & et al.

49. Popovska & et al.

50. Myende & Nhlumayo

برنامه‌ها همراه است. اعتماد در حال شکل‌گیری است و مدرسه نیز تلاش می‌کند شفاف‌تر عمل کند. در چهارچوب نظریه یورگن هابرماس، این سطح به کنش تفاهمی نزدیک می‌شود؛ زیرا هدف ارتباط رسیدن به فهم مشترک درباره وضعیت دانش‌آموز است. با این حال، هنوز قدرت تصمیم‌گیری به‌طور کامل توزیع نشده و مدرسه نقش هدایتگر اصلی را حفظ می‌کند. از منظر سرمایه اجتماعی، این سبک را می‌توان مرحله شکل‌گیری سرمایه اجتماعی پیوندی دانست؛ شبکه‌های ارتباطی فعال‌تر شده‌اند و هنجارهای همکاری در حال تقویت‌اند؛ اما هنوز به سطح نهادمند نرسیده‌اند. این سطح در دوره ابتدایی اهمیت ویژه دارد؛ زیرا در این مقطع، خانواده‌ها بیشترین حساسیت و آمادگی برای تعامل را دارند و امکان نهادینه‌سازی الگوهای ارتباطی پایدار فراهم است. یکی از سبک‌های ارتباطی میان معلم و والدین، سبک همکارانه و مشارکتی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در این سطح، رابطه دوسویه به مرحله‌ای می‌رسد که تصمیم‌گیری‌ها به‌صورت مشترک انجام می‌شود و مسئولیت‌ها میان خانه و مدرسه تقسیم می‌گردد. ارتباط در این الگو بر گفت‌وگوی برابر، احترام متقابل و شفافیت استوار است. والدین نه تنها در جریان امور آموزشی و تربیتی قرار می‌گیرند بلکه در برنامه‌ریزی‌ها و اولویت‌بندی هزینه‌ها نیز نقش دارند و مشارکت مالی آن‌ها حاصل توافق و تصمیم جمعی است. چنین تعاملی زمینه تقویت اعتماد، احساس تعلق و هم‌سویی اهداف تربیتی را فراهم می‌کند. این سبک را می‌توان گذار از تعامل صرف به همکاری ساختاری دانست. در این مرحله، والدین علاوه بر حضور در گفت‌وگوها، در فرایندهای برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و ارزیابی نیز مشارکت فعال دارند و نوعی شراکت آموزشی و تربیتی شکل می‌گیرد. مشارکت مالی نیز از حالت پرداخت منفعلانه فاصله گرفته و به برنامه‌ریزی مشترک و توافق درباره تخصیص منابع تبدیل می‌شود. بر اساس نظریه سرمایه اجتماعی بورديو، در چنین سطحی شبکه‌های ارتباطی، اعتماد و هنجارهای مشترک به سرمایه‌ای قابل تبدیل برای ارتقای کیفیت آموزشی بدل می‌شوند. مدرسه در این چهارچوب به «میدان اجتماعی» تبدیل می‌شود که در آن معلمان و والدین از طریق تعامل مستمر، سرمایه اجتماعی و فرهنگی تولید می‌کنند. شاخص تمایز این سبک، توزیع نسبی قدرت و شکل‌گیری مسئولیت متقابل است؛ به گونه‌ای که والدین خود را نه صرفاً ناظر یا حامی

مالی، بلکه شریک رسمی و اثرگذار در فرایند تربیت می‌دانند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در بالاترین سطح ارتباط، معلم و والدین همچون اعضای یک جامعه تربیتی مشترک عمل می‌کنند و رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد عمیق و چشم‌اندازی بلندمدت میان آن‌ها شکل می‌گیرد. در این سبک، نقش معلم از تصمیم‌گیرنده اصلی به تسهیل‌گر و هماهنگ‌کننده تغییر می‌کند و والدین نیز توانمند می‌شوند تا با ارائه پیشنهاد، ابتکار عمل و حتی مشارکت در جذب منابع، نقشی فعال و اثرگذار بر عهده بگیرند. مشارکت مالی در این سطح، حالتی پایدار، نهادمند و هدفمند دارد و در راستای اهداف کلان آموزشی و تربیتی مدرسه تعریف می‌شود. در نتیجه، مرز میان خانه و مدرسه کمرنگ شده و نوعی هم‌سرنوشتی تربیتی شکل می‌گیرد. سبک توانمندساز و پایدار، بالاترین سطح تعامل را نمایندگی می‌کند؛ مرحله‌ای که در آن رابطه خانه و مدرسه از همکاری مقطعی فراتر رفته و به شراکتی عمیق و پایدار می‌انجامد. والدین نه تنها مشارکت می‌کنند بلکه در توسعه برنامه‌های مدرسه نقش‌آفرین می‌شوند و مشارکت مالی نیز به نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت و نمادین در آینده تربیتی تبدیل می‌شود. با توجه به نظریه هابرماس، این سبک به تحقق کنش تفاهمی نزدیک است؛ زیرا تعامل بر پایه اعتماد درونی شده، درک مشترک و اهداف همسو شکل می‌گیرد. در این سطح، سرمایه اجتماعی نه تنها پایدار، بلکه مولد سرمایه فرهنگی و نمادین نیز هست و خانواده‌ها از رهگذر مشارکت فعال، هویتی تربیتی مشترک با مدرسه می‌سازند. در بستر فرهنگی ایران، دستیابی به چنین سطحی مستلزم بازتعریف نقش معلم از «مرجع مطلق» به «تسهیل‌گر مشارکت» و نیز تقویت شفافیت و اعتماد نهادی در مدرسه است.

به‌طورکلی می‌توان بیان داشت که در سطح نخست (سبک حداقلی و منفعل)، داده‌ها نشان دادند که ارتباط در قالب کنش ابزاری و انتقال یک‌سویه اطلاعات باقی می‌ماند؛ در این وضعیت، فقدان بازخورد، نبود تقارن ارتباطی و مشارکت مالی اجباری، همگی نشانگر سرمایه اجتماعی ضعیف و اعتماد حداقلی هستند. این سطح، اگرچه در ادبیات با عنوان «ارتباط یک‌طرفه» شناخته می‌شود؛ اما در این پژوهش با افزودن مؤلفه «احساس بی‌تأثیری والدین» و «ادراک اداری بودن رابطه» در بافت مدرسه ایرانی،

به صورت فرهنگی - زمینه‌مند مفهوم‌پردازی شده است. در سبک پاسخ‌محور و واکنشی، تحلیل معانی نشان داد که ارتباط از حالت کاملاً منفعل خارج می‌شود اما همچنان بحران‌محور و مقطعی باقی می‌ماند. در این سطح، تعامل در پاسخ به مسئله شکل می‌گیرد و پس از رفع مشکل فروکش می‌کند؛ بنابراین سرمایه اجتماعی به صورت موقعیتی فعال می‌شود و تداوم نمی‌یابد. این سبک نشان می‌دهد که گذار از ارتباط یک‌سویه به تعامل، لزوماً به معنای شکل‌گیری اعتماد پایدار نیست. بدین ترتیب، پژوهش حاضر با برجسته‌سازی «ناپایداری اعتماد» و «مشارکت مالی مقطعی»، بعدی تحلیلی به مدل‌های سطح‌بندی مشارکت افزوده است. در سبک تعاملی فعال و آگاهانه، فرایند تقلیل داده‌ها نشان داد که عنصر «تداوم گفت‌وگو» به عنوان شاخص محوری ظهور می‌کند. در این سطح، کنش ارتباطی به سمت تفاهم حرکت می‌کند؛ اما هنوز توزیع قدرت به صورت کامل رخ نداده است. شفافیت نسبی مالی و رضایت آگاهانه از مشارکت اقتصادی نشان می‌دهد که اعتماد در حال شکل‌گیری است، نه تثبیت‌شده. تمایز این سطح با مدل‌های پیشین در آن است که بعد اقتصادی مشارکت نه به عنوان یک متغیر جانبی، بلکه به عنوان شاخصی از کیفیت رابطه و میزان تقارن ارتباطی تحلیل شده است. در سبک همکارانه و مشارکتی، خوشه‌های معنایی حول محور «تصمیم‌گیری مشترک» و «مسئولیت‌پذیری دوطرفه» سازمان یافتند. در این سطح، قدرت به صورت نسبی توزیع می‌شود و مشارکت مالی در قالب برنامه‌ریزی مشترک معنا پیدا می‌کند. این امر نشان‌دهنده تولید و بازتولید سرمایه اجتماعی در میدان مدرسه است؛ جایی که والدین صرفاً دریافت‌کننده یا واکنش‌گر نیستند بلکه در تعریف اولویت‌ها نقش دارند. تلفیق مشارکت آموزشی و برنامه‌ریزی مالی مشترک در این سطح، یکی از وجوه تمایز با الگوهای کلاسیک مشارکت والدین است که عمدتاً این دو حوزه را جداگانه بررسی کرده‌اند. در نهایت، سبک توانمندساز و پایدار بیانگر بالاترین سطح تقارن ارتباطی و اعتماد نهادمند است. در این سطح، ابتکار عمل والدین، تغییر نقش معلم از کنترل‌گر به تسهیل‌گر و شکل‌گیری «هم‌سرنوشتی تربیتی» نشان‌دهنده گذار کامل به کنش تفاهمی است. مفهوم «هم‌سرنوشتی تربیتی» که از دل داده‌های بومی استخراج شده، بیانگر هم‌راستایی چشم‌اندازهای تربیتی خانواده و مدرسه و احساس تعلق مشترک به

سرنوشت آموزشی دانش‌آموز است. این مفهوم، فراتر از سطح‌بندی‌های متداول مشارکت، بُعدی فرهنگی و هویتی به رابطه مدرسه - خانواده می‌افزاید و نقطه تمایز اصلی پژوهش حاضر محسوب می‌شود. به‌طور کلی، سبک‌های پنج‌گانه نه به‌صورت طبقات گسسته، بلکه در قالب یک طیف تحولی از «کنش ابزاری و سرمایه اجتماعی حداقلی» تا «کنش تفاهمی و سرمایه اجتماعی نهادمند» قابل فهم‌اند. این طیف نشان می‌دهد که تحول رابطه مدرسه و خانواده صرفاً افزایش تعداد تعاملات نیست بلکه گذار تدریجی از ارتباط اداری و تک‌سویه به مشارکت نهادمند، توانمندساز و مبتنی بر هم‌سرنوشتی تربیتی است؛ گذاری که در آن ابعاد ارتباطی، اقتصادی و فرهنگی به‌صورت درهم‌تنیده بازتعریف می‌شوند.

#### کتابنامه

- ستاری، علی؛ یزدانی، فاطمه و فرازی، عباس (۱۳۹۶). بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس و دلالت‌های آن در آموزش عالی در ایران. *مجله علوم تربیتی*، ۲۴(۱)، ۱۵۰-۱۲۱.
- علی پور، محمد؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی و سراجی، فرهاد (۱۴۰۳.الف). شناسایی عوامل مؤثر بر ارتباط والدین - معلم باهدف اجرای برنامه درسی مقطع ابتدایی: مطالعه پدیدارشناسی. *زنان و خانواده*، ۲۰(۷۱)، ۱۸۷-۲۰۷.
- علی پور، محمد؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی و سراجی، فرهاد (۱۴۰۳.ب). واکاوی تجارب زیسته ارتباطات رسانه‌ای والدین-معلم مقطع ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳: پژوهش پدیدارشناختی. *مطالعات راهبردی ارتباطات*، ۲۰(۷۱)، ۱۹-۳۲.
- علی پور، محمد؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی و سراجی، فرهاد (۱۴۰۳.ج). تجارب معلمان ابتدایی از ارتباط با والدین با هدف اجرای برنامه درسی مقطع ابتدایی: مطالعه پدیدارشناختی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۲۰(۷۱).
- علی پور، محمد؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمدعلی و سراجی، فرهاد (۱۴۰۴).

واکاوی موانع ارتباط معلم - والدین در جهت اجرای برنامه درسی مدارس ابتدایی. *خانواده و پژوهش*، ۲۲(۶۸)، ۱۵۵-۱۷۰. <http://qjfr.ir/article-1-2724-fa.html>

کرسول، جان (۱۳۹۶). پویای کیفی و طرح پژوهش انتخاب از میان پنج رویکرد روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم‌نگاری. *مطالعه موردی*. ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی. تهران: انتشارات صفار.

منافی، بهراد؛ ساروخانی، باقر و آقاجانی مرسا، حسین (۱۴۰۲). طراحی مدل راهبردی ارتباطات اثربخش بین خانواده و مدرسه. *مطالعات راهبردی ارتباطات*، ۳(۲)، ۸۷-۱۰۳.

منافی، بهراد؛ ساروخانی، باقر و آقاجانی مرسا، حسین (۱۴۰۳). طراحی الگوی تعامل اثربخش خانواده و مدرسه با نقش راهبردی انجمن اولیاء و مربیان در راستای بند ۱۱ سیاست‌های کلی خانواده (مورد مطالعه: شهر تهران). *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ۱۰۷۵-۱۱۲۰.

- Miguel, F. F., & Abulon. E. L. R. (2016). Teacher-Parent Collaborative Efforts in Facilitating Students' Homework. *The Normal Liahts*, 1(1).
- Dempsey, L. (2022). You're not being serious enough!: Renegotiating Relationships during Lockdown. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 14(1), 75-93.
- Abdullah, D., Poetri, A. L., Saputra, N., & Al Haddar, G. (2023). The role of parent-teacher communication for improving children's achievement. *Cendikia: Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(3), 482-488. URL: <http://iocscience.org/ejournal/index.php/Cendikia/article/view/3463>.
- Ahmadi, H., & Mohabie, A. (2022). The Role of the Family in the Implementation of School Curriculum. *The Women and Families Cultural-Educational*, 17(59), 11-39. (In Persian).
- Alipour M., Avati M. & Soorgi F. (2019). Investigating the Correlation of Teachers' and Parents' Views on Students' Talent (Shahab Plan). *Rooyesh*. 8(9). 189-198. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1453-fa.html>
- Arghavani, M., Ahi, G., Qanifar, M. H., Shahabizadeh, F. & Dastgerdi, R. (2023). Educational Consequences Model of Secondary High School Students According to the Effects of Teacher-student and Teacher-parent Relationships by Mediating Role of Metacognitive Awareness. *Psychological Achievements*, 30(1), 79-104. (In Persian)
- Balagova, L., & Halakova, Z. (2018). Teacher-Students' Interaction in Comparison of Teacher's Self-perception and Students' Point of View. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 465-472.
- Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede

- parent-teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(11), 1787-1799.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, (24), 10-30. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18301027>.
- Caronia, L. & Vandini, C. D. (2019). Assessing a (gifted) child in parent-teacher conference Participants' resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory. *Language and Dialogue*, 9(1), 125-148. <https://doi.org/10.1075/ld.00035.car>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, (14), 33-46. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X15000032>.
- Chen, J. J. & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early childhood education journal*, 1-15.
- Choi, B. (2024). Parental coping strategies as predictors and outcomes of bullying: longitudinal relationships between child victimization, parent-child communication, and parent-teacher consultation. *Journal of youth and adolescence*, 1-15. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-024-02019-1>.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M. & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Dor, A. (2018). Parent-teacher relationship: The case of diverse family patterns. *Education and Society*, 36(1), 5-20.
- Elbers, E., & de Haan, M. (2014). Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning Culture and Social Interaction*, 3(4), 252-262. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.01.004>.
- Francis, G. L., Raines, A. R., Reed, A. S. & Kinase Jerome, M. (2022). Parent-teacher interactions during COVID-19: Experiences of US teachers of students with severe disabilities. *Education Sciences*, 12(7).
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532
- Guo, Y., Wu, X. & Liu, X. (2019). Challenges and Opportunities in Parent-

- Teacher Relationships in Contemporary China. *Comparative and International Education*, 47(2).
- Halimah, L. & Margaretha, S. Y. (2020, November). Teacher-parent partnership on early childhood education curriculum development. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 212-222). Atlantis Press.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. G. & Whitaker, M. W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools. *Handbook of school-family partnerships*, 30-60
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18(7), 843-867.
- Houri, A. K., Thayer, A. J. & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home relationship system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421. <https://doi.org/10.1037/spq0000318>
- Kim, S. & Chin, M. (2016). Gender differences in factors associated with how parents communicate with school in Korea. *Journal of Educational Research*, 109(5), 464-477.
- Lari, N., Hejāzi, E., Ejei, J., & Jowkar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Journal of Educational Innovations*, 18(2), 53-80.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M. & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533.
- Madadlou, G., Saadatmand, Z., & Yarmohammadiyan, M. H. (2020). Understanding parental participation components in elementary school curriculum.. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(40), 234-251. (In Persian)
- Manafi, B., sarookhani, B., & Aghajani Marsa, H. (2023). Designing a strategic model of effective communication between family and school. *Strategic communication studies*, 3(2), 87-103. (In Persian)
- Manafi, B., Sarookhani, B. & Aghajani Marsa, H. (2024). Designing the model of effective interaction between family and school with the strategic role of parents and teachers association in line with paragraph 11 of general family policies (case study: Tehran city). *Socio-Cultural Strategy*, 13(3), 1075-1120.
- Mann, G. & Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent-teacher partnerships: the views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.

- Marzoghi, R., Jahani, J., Turkzadeh, J. & Amiri Tavibi, M. (2017). Conceptual model of interaction between school, family and mosque from the perspective of Islamic education. *Basij strateqic studies*, 21(79), 81-114. (persion). URL: [https://www.bsrq.ir/article\\_83801.html](https://www.bsrq.ir/article_83801.html). (In Persian)
- Mills, C. & Gale, T. (2004). Parent participation in disadvantaged schools: Moving beyond attributions of blame. *Australian Journal of Education*, 48(3), 268-281.
- Minke, K. M. & Woodford, J. S. (2020). Parent-Teacher Relationships. The Cambridge Handbook of Applied School Psychology, 519-537.
- Mohseni, N., Hosseini, M.A. & Ghorchian, N.Q. (2022). Improving the interaction between school and family in the prevention of social misbehavior of adolescents: analysis of dimensions and components with a qualitative approach. *Sociology of Education*, 8(1), 190-206. (In Persian)
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher relationship and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052.
- Myende, P. E., & Nhlumayo, B. S. (2022). Enhancing parent-teacher collaboration in rural schools: parents' voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514.
- Naidoo, M. K. & Govender, S. (2022). Parental Participation in Supporting the Development of Communication Skills in Autistic Children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1).
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a "good parent" in parent-teacher conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>.
- Popovska, N. G., Popovski, F. & Dimova, P. H. (2021). Relationship strategies for strengthening the parent-teacher relationships in the primary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 123-134.
- Rogers, L., & Hyson, D. (2022). Creating Brave & Productive Learning Environments for Young Adolescents: Parents' Perspectives of Teacher-Parent and Teacher-Student Relationships. *Middle Grades Review*, 8(1), 5.
- Roomani, S., hosseinnejad, G. R., fazeli, N., & hoseinikhah, A. (2020). The Study of the Communication Culture of Teachers with Colleagues, Parents and Students: Rural and Multi-level Schools. *Educational and Scholastic studies*, 8(2), 167-192. (In Persian)
- Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2017). Pupils' transition to secondary education: An exploratory study of teachers' recommendations discussed at teacher-parent conferences. *Pedaqogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde.-Groningen*, 94(6), 459-477.
- Tahmasabzadeh Sheikhlari, D., Azimpour, E., Imanzadeh, A. & Abbaszadeh,

- M. (2021). Studying the process of sex education of Iranian adolescents: the foundation data theory. *Curriculum Research*, 11(2), 126-153. (In Persian)
- Tveit, A. D. (2009). Conflict between truthfulness and tact in parent-teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(4), 237-256.
- Yang, X., Zhao, H., Zhou, J., & Gong, X. (2024). Longitudinal relations among parent-child relationships, positivity, and teachers-student relationships in Chinese children. *School Psychology*, 39(2), 201-212.
- Yushawu, A. (2020). Perspectives of teachers and parents on parent-teacher relationship and social media relationship. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(4), 5-36.
- Zerraf, S., Zain, S., Khyati, A., Tridane, M., & Belaaouad, S. (2019). A pedagogical approach to educational relationship in the educational context. *International Journal of Advanced Education and Research*, 4(1), 1-14.
- Ziden, A. A., Rahman, M. A., & Ching, T. W. (2020). *Exploring the use of mobile instant messaging for parent-teacher relationship*.

## References

- Abdullah, D., Poetri, A. L., Saputra, N., & Al Haddar, G. (2023). The role of parent-teacher communication for improving children's achievement. *Cendikia: Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(3), 482-488. URL: <http://iocscience.org/ejournal/index.php/Cendikia/article/view/3463>.
- Ahmadi, H., & Mohabie, A. (2022). The Role of the Family in the Implementation of School Curriculum. *The Women and Families Cultural-Educational*, 17(59), 11-39. (In Persian).
- Akbari Burang, M.; Sorgi, F.; Rostaminejad, M.A. & Pourshafi, H. (1401). Examining the governing interactions between parents and teachers in the happy network space: virtual ethnography. *Education Research*, 8(32), 50-74. URL: [https://journals.cfu.ac.ir/article\\_2458.html](https://journals.cfu.ac.ir/article_2458.html). (In Persian)
- Alipour M., Ayati M. & Soorgi F. (2019). Investigating the Correlation of Teachers' and Parents' Views on Students' Talent (Shahab Plan). *Rooyesh*. 8(9). 189-198. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1453-fa.html>
- Alipour, M. (2025). Primary Teachers' Experiences of Communicating with Parents with the Aim of Implementing the Primary School Curriculum: A Phenomenological Study. *Journal of Curriculum Research*, 14(2), 146-127. (In Persian)
- Alipour, M., Ayati, M., Rostaminejad, M. A. & Seraji, F. (2025). Identifying effective factors on parent-teacher communication with the aim of implementing the primary school curriculum: A Phenomenological Study. *The Women and Families Cultural-Educational*, 20(71), 187-207. (In Persian)
- Alipour, M., Ayati, M., Rostaminezhad, M. A. & Seraji, F. (2024). Analyzing the lived experiences of parents-teacher media communication

- in the academic year 1402-1403: a phenomenological research. *Strategic communication studies*, 4(3), 19-32. (In Persian)
- Alipour, M., Ayati, M., RostamiNezhad, M. A. & Seraji, F. (2026). Exploring Barriers to Teacher-Parent Communication in order to Implement the Elementary School Curriculum. *QJFR*, 22(3). 155-170. URL: <http://qjfr.ir/article-1-2724-fa.html> (In Persian)
- Amir, F. R., Kartakusumah, B. & Anwar, M. (2020). Educational Relationship in the Perspective of Islamic Educational Leadership. (In Persian)
- Arghavani, M., Ahi, G., Qanifar, M. H., Shahabizadeh, F. & Dastgerdi, R. (2023). Educational Consequences Model of Secondary High School Students According to the Effects of Teacher-student and Teacher-parent Relationships by Mediating Role of Metacognitive Awareness. *Psychological Achievements*, 30(1), 79-104. (In Persian)
- Arnstein, Ellen C. & Hankins, Frances P. (2014). Basic principles and curriculum issues. Translation of Qudsi Akhr. Tehran: Azad University of Science and Research.
- Babaei, M. (2023). A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 70-86. (In Persian)
- Balagova, L., & Halakova, Z. (2018). Teacher-Students' Interaction in Comparison of Teacher's Self-perception and Students' Point of View. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 465-472.
- Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede parent-teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(11), 1787-1799.
- Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526.
- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, (24), 10-30. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X18301027>.
- Caronia, L. & Vandini, C. D. (2019). Assessing a (gifted) child in parent-teacher conference Participants' resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory. *Language and Dialogue*, 9(1), 125-148. <https://doi.org/10.1075/ld.00035.car>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, (14), 33-46. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X15000032>.
- Chen, J. J. & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies

- during Covid-19. Early childhood education journal, 1-15.
- Chena, Z. X. & Chena, C. C. (2015). The intention of using smart device messages as parent-teacher relationship from the view of parents. *Procedia Manufacturing*, (3), 5617-5623.
- Choi, B. (2024). Parental coping strategies as predictors and outcomes of bullying: longitudinal relationships between child victimization, parent-child communication, and parent-teacher consultation. *Journal of youth and adolescence*, 1-15. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-024-02019-1>.
- Cresswell, John (2017). *Qualitative research and design: choosing from five approaches: narrative research, phenomenology, grounded theory, and ethnography. Case study*. Translated by Hassan Danaeifard and Hossein Kazemi. Tehran: Saffar Publications. (In Persian)
- Creswell, John (2021). *Qualitative survey and research design selected among five approaches: narrative research, phenomenology, foundational data theory, ethnography. Case Study*. Translated by Hassan Danaei Fard and Hossein Kazemi. Tehran: Safar Publications.
- Davern, L. (2004). School-to-home notebooks: What parents have to say. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 22-27.
- Dehghanpour farashah, T. & Gorjian, M. M. (2024). A Critique of the Philosophical Principles of Bourdieu's Theory of Cultural Capital Based on the Philosophical Principles of Allameh Tabatabaei. *Islam and Social Studies*, 11(43), 86-116. (In Persian)
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M. & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Dor, A. (2018). Parent-teacher relationship: The case of diverse family patterns. *Education and Society*, 36(1), 5-20.
- Elbers, E., & de Haan, M. (2014). Parent-teacher conferences in Dutch culturally diverse schools: Participation and conflict in institutional context. *Learning Culture and Social Interaction*, 3(4), 252-262. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.01.004>.
- Francis, G. L., Raines, A. R., Reed, A. S. & Kinase Jerome, M. (2022). Parent-teacher interactions during COVID-19: Experiences of US teachers of students with severe disabilities. *Education Sciences*, 12(7).
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532
- Guo, Y., Wu, X. & Liu, X. (2019). Challenges and Opportunities in Parent-Teacher Relationships in Contemporary China. *Comparative and International Education*, 47(2).

- Halimah, L. & Margaretha, S. Y. (2020, November). Teacher-parent partnership on early childhood education curriculum development. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (pp. 212-222). Atlantis Press.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. G. & Whitaker, M. W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools. *Handbook of school-family partnerships*, 30-60
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18(7), 843-867.
- Hornby, G. & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495-508.
- Houri, A. K., Thayer, A. J. & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home relationship system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421. <https://doi.org/10.1037/spq0000318>
- Kalin, J. & Šteh, B. (2010). Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4923-4927.
- Kim, S. & Chin, M. (2016). Gender differences in factors associated with how parents communicate with school in Korea. *Journal of Educational Research*, 109(5), 464-477.
- Lari, N., Hejāzi, E., Ejei, J., & Jowkar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Journal of Educational Innovations*, 18(2), 53-80.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M. & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533.
- Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African journal of education*, 32(1), 83-96.
- Madadlou, G., Saadatmand, Z., & Yarmohammadiyan, M. H. (2020). Understanding parental participation components in elementary school curriculum.. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(40), 234-251. (In Persian)
- Manafi, B., sarookhani, B., & Aghajani Marsa, H. (2023). Designing a strategic model of effective communication between family and school. *Strategic communication studies*, 3(2), 87-103. (In Persian)
- Manafi, B., Sarukhani, B. & Aghajani, Mursa, H. (2023). Designing an

effective interaction model between family and school with the strategic role of parents and teachers association in line with paragraph 11 of general family policies (case study: Tehran). Social and cultural strategy. (In Persian)

- Manea, A. D. (2020). Educational Relationship under the Influence of Digital Changes. *Educatia* 21, (18), 146-150.
- Mann, G. & Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent-teacher partnerships: the views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Marzoghi, R., Jahani, J., Turkzadeh, J. & Amiri Tavibi, M. (2017). Conceptual model of interaction between school, family and mosque from the perspective of Islamic education. *Basij strategic studies*, 21(79), 81-114. (persion). URL: [https://www.bsrq.ir/article\\_83801.html](https://www.bsrq.ir/article_83801.html). (In Persian)
- Marzooghi, R., Javidan, A., Jahani, J. & Turkzadeh, J. (2022). Development of a healthy school model and compliance of schools from the perspective of teachers and principals. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(3), 85-117. (In Persian)
- McLachlan, C., Fleer, M. & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
- Mills, C. & Gale, T. (2004). Parent participation in disadvantaged schools: Moving beyond attributions of blame. *Australian Journal of Education*, 48(3), 268-281.
- Minke, K. M. & Woodford, J. S. (2020). Parent-Teacher Relationships. *The Cambridge Handbook of Applied School Psychology*, 519-537.
- Mohammadpour, A. (2010). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies of validation and generalizability. *Social Sciences Quarterly*, 17(48), 73-107. (In Persian)
- Mohseni, N., Hosseini, M.A. & Ghorchian, N.Q. (2022). Improving the interaction between school and family in the prevention of social misbehavior of adolescents: analysis of dimensions and components with a qualitative approach. *Sociology of Education*, 8(1), 190-206. (In Persian)
- Mohsenpour, M. (2014). Evaluation of qualitative data. *Journal of Student Research Committee of Sabzevar University of Medical Sciences*, 16(34), 50-55. (In Persian)
- Munthe, E. & Westergård, E. (2023). Parents', teachers', and students' roles in parent-teacher conferences; a systematic review and meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, (136), 104355. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23003438>.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher relationship and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031-1052.
- Myende, P. E., & Nhlumayo, B. S. (2022). Enhancing parent-teacher

- collaboration in rural schools: parents' voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514.
- Naidoo, M. K. & Govender, S. (2022). Parental Participation in Supporting the Development of Communication Skills in Autistic Children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1).
- Nevenglosky, E. A. (2018). Barriers to effective curriculum implementation (Doctoral dissertation, Walden University).
- Noroznezhadghadi, M., Seraji, F. & Yosofzadeh, M. (2019). Identify and extract parent and teacher readings from the concept of participation in school affairs. *Curriculum theory and practice*, 7(14), 319-356. URL: <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3039-fa.html>. (In Persian)
- Obilo, P. I. & Sangoleye, S. A. (2010). Curriculum implementation and the teacher: Challenges and way forward. In A paper presented at the 9 th National Conference of the school of social sciences, AIFCE, Owerri.
- Özkan Yıldız, F. & Yılmaz, A. (2021). Parent-teacher relationship and parental expectations in the assessment process in Turkish preschool settings. *Education 3-13*, 49(6), 761-775.
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a "good parent" in parent-teacher conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>.
- Popovska, N. G., Popovski, F. & Dimova, P. H. (2021). Relationship strategies for strengthening the parent-teacher relationships in the primary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 123-134.
- Rogers, L., & Hyson, D. (2022). Creating Brave & Productive Learning Environments for Young Adolescents: Parents' Perspectives of Teacher-Parent and Teacher-Student Relationships. *Middle Grades Review*, 8(1), 5.
- Roomani, S., hosseinnejad, G. R., fazeli, N., & hoseinikhah, A. (2020). The Study of the Communication Culture of Teachers with Colleagues, Parents and Students: Rural and Multi-level Schools. *Educational and Scholastic studies*, 8(2), 167-192. (In Persian)
- Sattari, Ali; Yardani, Fatemeh & Farazi, Abbas (2017). A study of Habermas's theory of communicative action and its implications in higher education and universities. *Educational Sciences*, 24(1), 121-150. (In Persian)
- Snevers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2017). Pupils' transition to secondary education: An exploratory study of teachers' recommendations discussed at teacher-parent conferences. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*.-Groningen, 94(6), 459-477.
- Spencer, J. (2003). Learning and teaching in the clinical environment. *BmJ*, 326(7389), 591-594.
- Tahmasabzadeh Sheikhlari, D., Azimpour, E., Imanzadeh, A. & Abbaszadeh, M. (2021). Studying the process of sex education of Iranian adolescents: the foundation data theory. *Curriculum Research*, 11(2), 126-153. (In Persian)

- Tveit, A. D. (2009). Conflict between truthfulness and tact in parent–teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(4), 237–256.
- Yang, X., Zhao, H., Zhou, J., & Gong, X. (2024). Longitudinal relations among parent–child relationships, positivity, and teachers–student relationships in Chinese children. *School Psychology*, 39(2), 201–212.
- Yushawu, A. (2020). Perspectives of teachers and parents on parent-teacher relationship and social media relationship. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(4), 5-36.
- Zarei, A., Dehghani, M. & Salehi, K. (2019). The Analysis of Parent Involvement Restrictions in Secondary School: A Phenomenology Study. *Curriculum theory and practice*, 7(14), 71-96. URL: <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2896-fa.html>. (In Persian)
- Zerraf, S., Zain, S., Khyati, A., Tridane, M., & Belaaouad, S. (2019). A pedagogical approach to educational relationship in the educational context. *International Journal of Advanced Education and Research*, 4(1), 1-14.
- Ziden, A. A., Rahman, M. A., & Ching, T. W. (2020). Exploring the use of mobile instant messaging for parent-teacher relationship.
- Zorluoglu, S. L., Ergazi, T., & Eser, S. (2019). Learning Probability of 4th Grade Science Curriculum Learning Outcomes among Visually Impaired Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 417-424.