

مفهوم، جایگاه و ضرورت رویکرد مدرسه در خانه در نظام آموزشی ایران: پژوهش کیفی*

♦ دکتر محمد عطاران^۱♦ دکتر علی حسینی خواه^۲♦ دکتر مجید علی عسگری^۳♦ بهاره سلیمانی^۴

چکیده:

در نظام آموزشی ایران، «مدرسه در خانه» مراحل ابتدایی خود را پشت سر می گذارد. در حال حاضر ابعاد استفاده از این رویکرد ابهامات بسیار دارد، از این رو در این مقاله، مفهوم و جایگاه مدرسه در خانه و ضرورت آن در نظام آموزشی ایران بررسی شده است. در این پژوهش موضوعات فوق طی سالهای ۲۰۱۸-۱۹۷۶ در اسناد خارجی و ۱۳۹۶-۱۳۷۰ در آثار داخلی بررسی شده است. برای دستیابی به این تبیین، با استفاده از روش سنتز پژوهی، تعداد ۹۸ پژوهش با روشی نظام مند انتخاب، واکاوی محتوایی و دسته بندی شدند. پس از آن ترکیبی از یافته ها، طبق اصول تلفیق، بازاندیشی و بازآرایی داده ها ارائه شده است. در پایان هر بخش، تجمیع یافته ها و نتیجه گیری کلی، در صورت ضرورت ارائه شده است. نتایج نشان داد که آموزش و پرورش کودکان با نظارت مستقیم والدین و برنامه های درسی منعطف از مفاهیم مهم مدرسه در خانه است. رشد و پیشرفت این رویکرد در خارج از کشور، به دلایل آموزشی و ارزشی قابل توجه است، اما جایگاه آن در ایران، در هاله ای از ابهام قرار دارد. در حالی که به کارگیری و توجه به آن، به سبب نارساییهای بسیاری که در نظام آموزشی ایران وجود دارد، ضروری است. این نارساییها عبارتند از: (۱) ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش؛ (۲) نابرابری آموزشی؛ (۳) نظام آموزشی متمرکز و دیوانسالار؛ (۴) روشهای تدریس سنتی؛ (۵) کتاب-محوری در برنامه درسی و (۶) دوگانگی ارزشی خانه و مدرسه.

کلید واژگان: مدرسه در خانه، مفهوم، جایگاه، ضرورت، نظام آموزشی ایران

© تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۵

© تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۰۱

* این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری است.

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران ba.soleimani@yahoo.com
۲. (نویسنده مسئول)، دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران aliasgari@khu.ac.ir
۳. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران h.ali.tmu@gmail.com
۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران attaran_m@yahoo.com

در جوامع پیچیده کنونی، پرورش شهروند خوب هدف اساسی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید (ملکی، ۱۳۸۹). امروزه دانشمندان، آموزش و تربیت را یک جریان پیوسته می‌دانند که از نخستین لحظه‌های تولد آغاز و در تعامل با اجتماع و مدرسه، به سیر تکاملی خود ادامه می‌دهد (فتح الهی، ۱۳۸۹). در این میان آموزش در طول اعصار و قرون، اشکال مختلف به خود گرفته و چگونگی آن همگام با تغییرات زندگی بشر، تحول یافته است (رودی، ۱۳۹۰). به همین دلیل، اتخاذ تدابیر گوناگون ایجاب می‌کند که روشهای متنوع آموزش فرزندان مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گیرند. یکی از این روشها «مدرسه‌درخانه» است (باگول^۱، ۲۰۱۰).

جنبش مدرسه‌درخانه که در دهه ۱۹۶۰ آغاز شده است، به «جان هولت» تعلق دارد. در آن زمان، او با ابراز ناراحتی نسبت به شرایط مدارس دولتی، سفارش می‌کرد که والدین یک‌بار دیگر به کنترل وضعیت آموزشی فرزندان خود بپردازند (براینرد^۲، سوبانسکی^۳ و واینگاردنر^۴، ۲۰۰۲). پس از آن، با وجود اینکه شرایط کافی برای آموزشهای مدرسه‌ای فراهم شد، بازهم خانواده‌ها به مدرسه‌درخانه تمایل یافتند (برگاستروم^۵، ۲۰۱۲). امروزه آمارهای محافظه‌کارانه کشورها، نرخ رشد روزافزون این رویکرد را نشان می‌دهند (جانسون^۶، ۲۰۱۴) که قطعاً یکی از دلایل اصلی آن، مزایای قابل توجه استفاده از این روش است (هانا^۷، ۲۰۱۲). مثلاً نتایج تحقیق شیفر^۸ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که آزادی عمل والدین در انتخاب روشها و منابع گوناگون برنامه درسی، یکی از محاسن چشمگیر مدرسه‌درخانه، از دیدگاه خانواده‌هاست. از نظر راکهولت^۹ (۲۰۱۳)، فرزندان نیازهای گوناگون در زمینه تحصیلی، فیزیکی و اجتماعی دارند که مدرسه‌درخانه می‌تواند راهکاری مؤثر برای رفع کردن آنها باشد. خانواده‌های مشارکت‌کننده در پژوهش جمال‌الدین^{۱۰}، الیاس^{۱۱} و دیویت^{۱۲} (۲۰۱۵) نیز، معتقدند که این رویکرد می‌تواند به حل مسائلی

1. Bagwell
2. Brainerd
3. Sobanski
4. Winegardner
5. Bergstrom
6. Ronald Johnson
7. Hanna
8. Shafer
9. Rockholt
10. Jamaludin
11. Alias
12. DeWitt

مانند عواقب زیانبار نژادپرستی، مشکلات دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کاهش اثرات بی‌کفایتی آموزشی در مدارس دولتی، کاهش بزهکاری و افزایش انگیزه تحصیلی منجر شود. در ابعاد سیاسی، چنگ^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزانی که مدت بیشتری را در خانه آموزش دیده‌اند، نسبت به فراگیران مدارس عادی، تحمل سیاسی بیشتری دارند. در مطالعه اسنایدر^۲ (۲۰۱۳) و لوک^۳ (۲۰۰۱) نیز، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌درخانه و مدارس عادی مورد مقایسه قرار گرفته است. نتایج این پژوهشها، نشان دهنده عدم وجود تفاوت معنادار، میان کیفیت نمرات این دانش‌آموزان است.

این رویکرد نیز، مانند سایر روشهای تعلیم و تربیت دارای معایبی است. مثلاً نتیجه پژوهش بکر^۴ و کومر^۵ (۲۰۱۵)، در بعد آموزشی، عکس نتایج پژوهشهای فوق را نشان می‌دهد. مایرز^۶ (۲۰۱۶) نیز، پژوهشی را در منطقه فلوریدای جنوبی انجام داده است که نشان می‌دهد ویژگیهای رفتاری دانش‌آموزان و والدین و نوع ارتباط میان آنها در این رویکرد، می‌تواند منجر به ایجاد استرس شود. همچنین عدم وجود سیستمهای حمایتی و قانونی، از موانع مهم موفقیت این خانواده‌هاست (ری^۷، ۲۰۱۶). بی‌توجهی به گروهبندی سنی دانش‌آموزان نیز، عاملی است که از پژوهش هرزبرگ^۸ (۲۰۰۵) به‌دست آمده است.

گذشته از کشورهای خارجی، اخیراً مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران نیز، مورد استقبال برخی خانواده‌ها قرار گرفته است (رودی، ۱۳۹۰)، زیرا پژوهشهای متعددی در کشور ما وجود دارند که نشان‌دهنده تأثیرات نامطلوب عملکرد آموزش و پرورش کشور بر دیدگاه خانواده‌هاست که از دلایل نارضایتی و نگرانی والدین نسبت به تحصیل کودکان در مدرسه است (میرآشتیانی، ۱۳۸۵). علاوه بر آن، به علت وجود قوانین تحصیل اجباری از یک‌سو و محاسن و معایب گوناگون استفاده از این روش از سوی دیگر، بایستی مفهوم، جایگاه و ضرورت مدرسه‌درخانه، مورد بررسی و کاوش بیشتری قرار گیرد که مسأله اصلی این پژوهش است. بنابراین در پژوهش حاضر، سؤالات ذیل مورد توجه قرار گرفته است:

1. Cheng
2. Snyder
3. Luecke
4. Becker
5. Kummer
6. Myers
7. Ray
8. Horsburgh

- سؤال اول: مفهوم مدرسه‌درخانه چیست؟
- سؤال دوم: مدرسه‌درخانه در خارج از کشور چه جایگاهی دارد؟
- سؤال سوم: مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران چه جایگاهی دارد؟
- سؤال چهارم: مدرسه درخانه در نظام آموزشی ایران چه ضرورتی دارد؟

■ روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از روش سنتز پژوهی استفاده شده است. در سنتز پژوهی اصل بر این است که علم قابلیت تجمیع ساختاریافته دانش گذشته را دارد (چالمرز^۱، هجز^۲ و کوپر^۳، ۲۰۰۲). حاصل این روش دانش تلفیقی است که دانسته‌های مطالعات گوناگون را که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گرد هم می‌آورد و به ارزیابی و ترکیب مطالعات جاری و اجرا شده می‌پردازد. بنابراین ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی میان دانش و نیاز و مهارت‌هایی است که از طریق آنها فرایندهای ترکیب^۴ و تلفیق انجام می‌پذیرد (شورت^۵، ۱۹۹۱، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). سنتز پژوهی در یک تقسیم‌بندی کلی به دو دسته کمی و کیفی تقسیم می‌شود. سنتز پژوهی کمی را گلاس^۶ (۱۹۷۶) برای اولین بار تحت عنوان «فرا تحلیل^۷» معرفی کرده است. در حوزه پژوهش‌های کیفی نیز که مقاله حاضر در این دسته قرار دارد، انواع گوناگونی از سنتز پژوهی را بارت- پیج^۸ و توماس^۹ (۲۰۰۹) ارائه کرده‌اند که برخی از آنها عبارت‌اند از: فرامردم نگاری، سنتز موضوعی، سنتز متنی، فراروایت و سنتز تفسیری- انتقادی.

پژوهش‌های حاصل سنتز پژوهی، یک فرایند سه مرحله‌ای را شامل می‌شود که مطابق جدول شماره ۱، مورد توجه قرار گرفته است.

1. Chalmers
2. Hedges
3. Cooper

۴. ترکیب در فرهنگ لغت، فرایندی است که طی آن برخی از عناصر در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و در قالب یک کل به هم می‌پیوندند.
در این جریان، تلفیق مطالب گوناگون در چارچوب ادراکی خاص است که پیدایش دیدگاهها یا روابط جدید را در پی دارد.

5. Short
6. Glass
7. Meta-analysis
8. Barnett-Page
9. Thomas

جدول ۱. مراحل اجرای سنتز پژوهی

ردیف	مراحل اصلی	زیر مرحله	مراحل مرتبط با پژوهش حاضر
۱	تعیین محدوده جغرافیای پژوهش با تأکید بر ویژگیهای پژوهشهای منتخب برای استفاده	الف مشخص کردن پارامترهای جستجو، تاریخ نشر و نوع پژوهش	- سال انتشار: گردآوری پژوهشهای مرتبط با موضوع این پژوهش، بدون دخالت سال انتشار، تا مرز تکرار - محدوده جغرافیایی: کلیه کشورهای استفاده کننده از رویکرد مدرسه در خانه - نوع پژوهش: مطالعات تجربی، تحلیلی و ارزیابانه - نوع اسناد: مقالات چاپ شده در نشریات معتبر، کتابها، پایان نامه ها و گزارشات دولتی مراکز آماری معتبر
	ب تعیین معیار برای انتخاب اسناد و منابع گردآوری شده از مرحله پیشین	ب	ارتباط پژوهشها با سؤالات پژوهش حاضر و کیفیت آنها از نظر اعتبار روشهای تحلیل و ابزارهای به کار رفته، پژوهشهای کیفی و کمی متقن، معتبر و دقیق
	ج تعیین راهکار برای جستجوی اسناد و پایگاههای اطلاعاتی	ج	تدوین کلید واژههای مرتبط با رویکرد مدرسه در خانه و تعیین پایگاههای دادهای ذیل: Eric, ProQuest, Science Direct, Sid.ir, Amazon, Irandoc.ac.ir, GoogleBooks, Scopus.com, nlai.ir
۲	نقد نظاممند اسناد منتخب	الف غربالگری درشت	مطالعه چکیده اسناد و انتخاب آنها براساس معیار مرتبط بودن و داشتن کیفیت کافی و مطلوب
	ب غربالگری ریز	ب	مطالعه و بررسی دقیق کل متن اسناد در سالهای ۲۰۱۸-۱۹۷۶ برای مطالعات خارجی و ۱۳۹۶-۱۳۷۰ در آثار داخلی و انتخاب آنها براساس دو معیار بالا که در نهایت منجر به گزینش ۴۵ اثر داخلی و ۵۳ منبع خارجی برای ورود به مرحله بعد شد.
	ج واکاوی اسناد	ج	بررسی و جداسازی بخشهای مختلف پژوهشها و جاگذاری آنها در جدول دادهها، شامل قسمتهای گوناگون اعم از سؤالات پژوهش، روش تجزیه و تحلیل دادهها، یافتهها و نتیجه گیری و در نهایت تهیه و ثبت یک نتیجه کلی از هر پژوهش در جدول مربوطه.
۳	تکمیل و ترکیب عناصر سنتز: تحلیل و تولید اثری	سنتز پژوهی ترکیبی؛ این نوع سنتز در مقابل سنتز پژوهی تجمیعی قرار دارد (گاف، الیور ^۲ و توماس، ۲۰۱۲) که در پژوهشهای کیفی کاربرد دارد و نتیجه آن ترکیب دادههای پژوهشها با دیگر دادهها و بازآفرینی آن با ماهیتی جدید است.	گردآوری یافتههای اسناد منتخب درباره مدرسه در خانه، بررسی و بازخوانیهای مکرر و دقیق، مقایسه و تطبیق یافتههای مشابه و متناقض پژوهشها و تفکیک آنها با کدهای عددی، دسته بندی دادهها در ذیل مضامین بزرگتر شامل تعریف و مفهوم مدرسه در خانه، جایگاه مدرسه در خانه در حوزه جهانی، جایگاه مدرسه در خانه در داخل کشور، معایب نظام آموزشی ایران و ضرورت رویکرد مدرسه در خانه در نظام آموزشی ایران.

۱. در ابتدا ۱۴۳ اثر شامل کتاب، مقاله و پایان نامه در زمینه مدرسه در خانه گردآوری شد که از مجموع آنها ۹۸ اثر، براساس معیار «کیفیت» و «مرتبط بودن» وارد مرحله بعد شد.

2. Gough

3. Oliver

■ یافته‌های پژوهش

نتایج این پژوهش، از ترکیب یافته‌های پژوهشهایی به دست آمدند که برای این بررسی انتخاب شدند. در ادامه این پژوهش به چهار سؤال پاسخ داده خواهد شد. ابتدا مفهوم مدرسه‌درخانه بررسی می‌شود. پس از آن به مقایسه، تلفیق و ترکیب نتایج پژوهشها می‌پردازیم، سپس جایگاه این رویکرد در داخل و خارج از کشور مورد بررسی قرار خواهد گرفت. تحلیل نهایی، بررسی این مسأله است که مدرسه درخانه در نظام آموزشی ایران چه ضرورتی دارد؟

سؤال اول: مفهوم مدرسه‌درخانه چیست؟

مدرسه‌درخانه یک روش آموزشی است مانند مدارس دولتی که به طور روزانه و با برنامه‌های درسی منعطف، تحت نظارت والدین انجام می‌شود. در واقع آموزش و پرورش کودکان در خانه، مدرسه‌درخانه نامیده می‌شود (الیاس، رحمان^۱، سراج^۲ و ابراهیم^۳، ۲۰۱۳). در سال ۱۹۹۰، قوانین آموزشی استرالیا، تحصیل درخانه را معادل مدرسه‌درخانه تعریف کرده است که آن را والدین مدیریت می‌کنند و در شرایطی غیر از آموزش راه دور یا مدارس غیردولتی انجام می‌شود (گرین‌هنسی^۴، ۲۰۱۴). در این روش، قالب آموزشی بدون ساختاری وجود دارد که در آن والدین، با تمرکز بر محیط خانه، به کودکان خود خواندن، نوشتن و حساب کردن می‌آموزند و آموزشها را به سمت منافع و علائق کودکان هدایت می‌کنند (برگ‌استروم، ۲۰۱۲). اهمیت این امر در پژوهشهای اوری‌گرویل^۵ (۲۰۰۹)، باشام^۶، مریفیلد^۷ و هپبورن^۸ (۲۰۰۷)، لوک (۲۰۰۱)، باگول (۲۰۱۰)، کنت^۹ (۲۰۱۳) و ریورو^{۱۰} (۲۰۰۸)، مورد توجه قرار گرفته است. همچنین در این پژوهشها و نیز در پژوهش هاردینگ^{۱۱} و فارل^{۱۲} (۲۰۰۳)، تأکید شده است که مسئول اصلی آموزش به این کودکان، والدین یا بزرگسالان دیگری هستند که مورد تأیید خانواده‌اند و به مثابه معلم در خانه عمل می‌کنند. استفاده از برنامه درسی و عناصر مربوط به آن با توجه صلاحدید خانواده‌ها و کودکان و تمرکز

1. Rahman
2. Siraj
3. Ibrahim
4. Green-Hennessy
5. Avery-Grubel
6. Basham
7. Merrifield
8. Hepburn
9. Kenneth
10. Rivero
11. Harding
12. Farrell

آموزش در «منزل»، از اشتراکات اصلی تعاریف ارائه شده در این پژوهشهاست. آن چنان که از نظر براینرد و همکاران (۲۰۰۲) و آلن^۱ و جکسون^۲ (۲۰۱۰)، مدرسه در خانه با داشتن متدولوژی شبیه مدارس رسمی، از خانه به منزله مرکز یادگیری استفاده می کند، اما استفاده از اجتماع، مسافرت و گردش در طبیعت نیز از الزامات آن است.

سؤال دوم: «مدرسه در خانه» در خارج از کشور چه جایگاهی دارد؟

پس از دهه ۱۹۷۰ «جنبش منزل»، همزمان با افزایش جمعیت ایالات متحده آغاز شد و به دلیل فعالیتهای سیاسی و حقوقی خشن، رشدی قابل توجه یافت (پلانتی^۳، ۲۰۰۹ و گیتز^۴، ۲۰۰۸؛ به نقل از کانزمن^۵ و گیتز، ۲۰۱۳). در سال ۱۹۸۵، تنها ۱۶ درصد از خانواده ها، به این رویکرد تمایل داشتند، اما در سال ۱۹۸۸ این رقم به ۲۸ درصد افزایش یافت (هاینز^۶، ۱۹۹۶؛ به نقل از مورو^۷، ۲۰۱۲). براساس پژوهش تامسون^۸ (۲۰۱۴)، باگول (۲۰۱۰) و مرکز مطالعات ملی مدرسه در خانه^۹، نرخ گرایش خانواده ها، در سالهای اخیر ۷ تا ۱۵ درصد گزارش شده است. به دلیل قانونی شدن این رویکرد، امروزه خانواده های آمریکایی، به اجازه دولتی تحصیل در خانه نیازی ندارند (واتنر^{۱۰} و گاتو^{۱۱}، ۲۰۱۰). دلایل گرایش آنها، به دو دسته قابل تقسیم است: پداگوژیک و ایدئولوژیک. خانواده های پداگوژیک از ماهیت نهادی نظام آموزشی ناخشنودند. عواملی چون انتخاب آزادانه برنامه درسی، تعمیق یادگیری، تنظیم سرعت آموزش با شرایط یادگیرنده (لوک، به نقل از اورهارت^{۱۲} و هارپ^{۱۳}، ۲۰۰۱) و عدم رقابت سالم از دلایل آموزشی به شمار می آیند (براینرد و همکاران، ۲۰۰۲). در حالی که خانواده های ایدئولوژیک به دلایل ارزشی مانند اعتقادات خاص سیاسی، مذهبی، اجتماعی و... این روش را انتخاب می کنند (بروور^{۱۴} و لوبینسکی^{۱۵}، ۲۰۱۷). سبکهای خاص یادگیری، منافع خانواده، اولویتهای شخصی والدین و تجارب قبلی آنها، از دلایلی است که توماس (۲۰۱۶) از طریق مصاحبه

1. Allan
2. Jackson
3. Planty
4. Gaither
5. Kunzman
6. Hines
7. Moreau
8. Thomson
9. National Household Education Survey (NHES)
10. Watner
11. Gatto
12. Overhart
13. Harp
14. Brewer
15. Lubinski

با بیش از هزار خانواده آمریکایی به‌دست آورده است. بلیک^۱، چندلر^۲ و برومن^۳ (۲۰۰۱)، لایمن^۴ (۱۹۹۸)، کانزمن (۲۰۰۹) و برگاستروم (۲۰۱۲)، رشد بهتر شخصیت، کنترل تعاملات اجتماعی، نظم در کار، برنامه‌های خاص کاری یا اقتصادی را، به مؤلفه‌های فوق افزوده‌اند.

استفاده از این رویکرد در کانادا نیز جایگاهی ویژه دارد (باگول، ۲۰۱۰). با قانونی شدن مدرسه‌درخانه در ۱۹۹۰، بسیاری از مشکلات این خانواده‌ها کاهش یافته است (آرای^۵، ۲۰۰۰). در سال ۱۹۹۶، وزارت آموزش و پرورش کانادا، رشد ۷۷۶ درصدی را طی ۱۸ سال اعلام نموده است (ایسلر^۶ و دوایر^۷، ۱۹۹۷، مک‌داول^۸ و ری، ۲۰۰۰). آرای (۲۰۰۰) در یک مصاحبه کیفی با ۲۳ خانواده، شرایط دشوار اجتماعی، کلاسه‌های پرجمعیت، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و حافظه-محوری را از عوامل آموزشی و محیط زیست ناخوشایند، اتفاقات خارج از کلاس درس و استفاده از مواد مخدر را به عنوان دلایل ارزشی گزارش کرده است. بوستی^۹ و ون‌پلت^{۱۰} (۲۰۱۷)، دسترسی بهتر به منابع اجتماعی، مشارکت در ورزش‌های پرطرفدار و نظارت دقیق‌تر بر یادگیری روزانه را، مزید بر عوامل فوق می‌دانند. ون‌پلت (۲۰۰۴) نیز ترکیبی از اهداف اخلاقی، اجتماعی و خانوادگی را برشمرده است؛ ضمن آنکه جنوب^{۱۱} (۱۹۹۴)، معتقد به دلایل مذهبی به جای دلایل اخلاقی است. والدین استرالیایی نیز، از سال ۱۹۹۰، به طور قانونی در این رویکرد مشارکت کرده‌اند (گرین‌هنسی، ۲۰۱۴). علل شاخص‌گرایش آنها از نظر جکسون (۲۰۱۴) و هاردینگ و فارل (۲۰۰۳)، موفقیت‌های علمی بیشتر است. تقویت خودباوری تحصیلی و تحکیم پیوند خانواده نیز، از دلایل ارزشی خانواده‌هاست. نیکولز^{۱۲} (۲۰۰۶)، با تأکید بر عامل دوری مدرسه از خانه، رفع مشکلات مربوط به کودکان فوبیای مدرسه را نیز عاملی مهم می‌داند. همچنین غنی‌سازی یادگیری هنر کودکان، از دلایلی است که برک^{۱۳} و کلیور^{۱۴} (۲۰۱۸) با بررسی روش تدریس ۱۴ مربی هنر مدرسه‌درخانه بدان دست یافته‌اند. در همین راستا، برک (۲۰۱۶) ضعف ابعاد کیفی عملکرد معلمان

1. Bielick
2. Chandler
3. Broughman
4. Lyman
5. Arai
6. Eisler
7. Dwyer
8. McDowell
9. Bosetti
10. Van Pelt
11. Jeub
12. Nicholls
13. Burke
14. Cleaver

هنر مدرسه را مورد تأیید قرار داده است.

نیکولز (۲۰۰۶)، ضمن تأکید بر عامل رشد خشونت در مناطق شهری و مشکلات اقتصادی جامعه، این روش را برای کودکان با نیازهای ویژه، به دلیل مداخله کمتر افراد دیگر، مطلوب تر می‌داند. در همین زمینه، کید^۱ و کاچمارک^۲ (۲۰۱۰)، بررسی را روی مادران ده کودک مبتلا به اوتیسم مدرسه‌درخانه انجام داده‌اند که عامل فوق را تأیید کرده است.

همچنین در همه پژوهشهای فوق، برنامه‌های درسی ضعیف، استانداردهای علمی پایین، فشار گروه همسالان، تعارضات اخلاقی و مذهبی خانه و مدرسه، کودکان با نیازهای ویژه و «دوست‌داشتنی بودن» این رویکرد، از دلایلی است که به طور مشترک، بدان اشاره شده است.

در سالهای اخیر، مدرسه‌درخانه در کشورهای نروژ، پرغال، آلمان، سنگاپور، روسیه و قزاقستان نیز رواج بسیار یافته است. در یک بررسی تطبیقی، کالیبایوا^۳ (۲۰۱۵) اعلام کرده است که این والدین به دلیل درک مشکلات آموزش مدرسه‌ای مانند کنترل بهتر تجارب آموزشی، غنی‌سازی برنامه‌های درسی، نارضایتی از عملکرد مدارس دولتی، روزمرگی در آموزش و دلایل ارزشی چون توجه به تمایلات و نیازهای کودکان و حفظ آنان از مضرات مدارس معمولی، به این رویکرد گرایش یافته‌اند. خلاصه دلایل گفته شده، در جدول شماره ۲، قابل ارائه است.

جدول ۲. دلایل گرایش به رویکرد مدرسه در خانه در خارج از کشور

دلایل	نام کشور	عوامل گرایش به رویکرد مدرسه در خانه
پداگوژیک	آمریکا	• عدم وجود رقابت سالم، انتخاب آزادانه برنامه درسی، تعمیق یادگیری، تنظیم سرعت آموزش با شرایط یادگیرنده
	کانادا	• شرایط دشوار اجتماعی، کلاسهای پرجمعیت، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، حافظه - محوری
	استرالیا	• موفقیت‌های علمی، غنی‌سازی یادگیری هنر کودکان
	نروژ، پرغال، سنگاپور، روسیه، قزاقستان، آلمان	• کنترل بهتر تجارب آموزشی، غنی‌سازی برنامه‌های درسی، نارضایتی از عملکرد مدارس دولتی، روزمرگی در آموزش

1. Kidd
2. Kaczmarek
3. Kalybayeva

ادامه جدول ۲.

دلایل	نام کشور	عوامل گرایش به رویکرد مدرسه در خانه
ایدئولوژیک	آمریکا	• سبکهای خاص یادگیری، منافع خانواده، اولویتهای شخصی والدین، تجارب قبلی، رشد بهتر شخصیت، کنترل تعاملات اجتماعی، نظم در کار، برنامه‌های خاص کاری یا اقتصادی
	کانادا	• محیط زیست ناخوشایند، اتفاقات خارج از کلاس درس، استفاده از مواد مخدر، اهداف اخلاقی، اجتماعی، خانوادگی، دسترسی بهتر به منابع اجتماعی، مشارکت در ورزشهای پرطرفدار، نظارت دقیق بر یادگیری روزانه
	استرالیا	• تقویت خودباوری تحصیلی، تحکیم پیوند خانواده، آموزش کودکان فوبیای مدرسه، دوری مدرسه از خانه
	نروژ، پرتغال، سنگاپور، روسیه، قزاقستان، آلمان	• توجه به تمایلات و نیازهای کودکان، حفظ کودکان از مضرات مدارس معمولی
پداگوژیک مشترک	آمریکا، کانادا، استرالیا، نروژ، پرتغال	• برنامه‌های درسی ضعیف، استانداردهای علمی پایین
ایدئولوژیک مشترک	سنگاپور، روسیه، قزاقستان، آلمان	• فشار گروه همسالان، تعارضات اخلاقی و مذهبی خانه و مدرسه، کودکان با نیازهای ویژه، «دوست داشتنی بودن» مدرسه‌در خانه

سؤال سوم: مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران چه جایگاهی دارد؟

نهادهای آموزش و پرورش غیررسمی، سابقه‌ای طولانی در کشور ما دارند. هیئت‌ها، جلسات خانگی، مساجد و ... از عناصر نظام آموزشی غیررسمی به‌شمار می‌آیند (خوش‌گفتار مقدم، ۱۳۹۱). در ایران باستان، تعلیم و تربیت کودکان تا سن ۵ یا ۷ سالگی، در حضور خانواده و پس از آن، از طریق معلم انجام می‌شده است. پس از ظهور اسلام نیز، یکی از سازمانهای اصلی مدارس و مکانهای تحصیل در آموزش پیش از دبستان، منزل بود که با نظارت معلم خصوصی یا قیم اخلاقی انجام می‌شده است (صفوی، ۱۳۸۳). پس از آن، آموزشهای خانگی در میان دختران بیش از پسران رواج یافته است و برخی از خانواده‌های اشرافی دختران را نزد معلمان

خصوصی قابل اعتماد در خانه به تحصیل وامی داشتند (فارسانی، بامداد و مونس الدوله؛ به نقل از رمضان، ۱۳۸۳).

در حال حاضر، به دلیل وجود نظام آموزشی متمرکز و قوانین تحصیلات اجباری، آموزشهای خانگی در ایران، در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. لیکن پژوهشهای انجام گرفته در این زمینه، نشان‌دهنده توجه تدریجی برخی خانواده‌ها به این رویکرد و تمرکز آموزش کودکان در خانه است. این والدین که مطابق پژوهش رودی (۱۳۹۰)، تعداد آنها تا ۹ خانواده در مقاطع مختلف تحصیلی گزارش شده است، علاقه‌مندند که در قالب ساختاری سازمان‌یافته‌تر، کودکان را زیر نظر خود آموزش دهند، اقدام به تأسیس مدارس کرده‌اند که خودشان اداره می‌کنند. دلایل گرایش آنها در ابعاد پداگوژیک عبارت است از: جو رقابتی منفی، عدم پویایی در آموزش، فرصت یادگیری متقابل، عدم ارتباط برنامه‌های درسی با زندگی واقعی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، انعطاف‌ناپذیری برنامه‌ها، معلم-محوری، تک‌بعدی نگری و بی‌توجهی به رویکردهای نوین و سیاست‌زدگی آموزشی. در ابعاد ایدئولوژیک نیز تجارب آموزشی والدین، کمبود ارزشهای اخلاقی و انسانی، تزیینی بودن آموزشهای مذهبی، تضاد اعتقادی خانواده و مدرسه، احساس مسئولیت در تربیت فرزندان، توجه به علایق و نیازها و «دوست‌داشتنی بودن» این رویکرد.

همچنین شکوهی‌یکتا و پرند (۱۳۸۶)، عدم تناسب برنامه‌های مدرسه با نیازهای فرزندان، پایین بودن سطح آموزشها، تنظیم مدت زمان دوره تحصیلی با توانایی کودک را در ابعاد آموزشی و ارزشهای خاص فرهنگی و مذهبی، کاهش اضطراب و نگرانی تحصیلی خانواده‌ها، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تیزهوش، با استعداد و یا عقب‌مانده ذهنی را در زمینه عوامل ارزشی، از دلایل اصلی گرایش به این رویکرد برشمرده‌اند.

از نظر عطاران و ملکی (۱۳۹۲) نیز، که پژوهش خود را روی شش خانواده مدرسه‌درخانه در پایه‌های مختلف تحصیلی تهران انجام داده‌اند، این رویکرد محدود به کتب درسی نیست و بیشتر در فضاهای طبیعی جریان دارد. آموزشها مبتنی بر مهارتهای کوتاه‌مدت بوده، زمان‌بندی خاصی ندارد و مانند نمونه‌های جهانی آن منعطف است. ترجیح مدرسه‌درخانه در این خانواده‌ها، بیشتر جنبه آموزشی دارد نه ایدئولوژیک. حافظه-محوری، کمبود خلاقیت، محیط بسته مدارس و غفلت از موضوعات درسی مانند ورزش، زبان انگلیسی، موسیقی و هنر، جزء این دسته از عوامل اند. بنابراین مهم‌ترین کاربرد مدرسه‌درخانه در ایران، ضعف برنامه‌های درسی است که به‌صورت مشترک در پژوهشهای فوق بدان اشاره شده است (جدول ۳).

جدول ۳. دلایل گرایش به رویکرد مدرسه در خانه در نظام آموزشی ایران

نظام آموزشی ایران	دلایل یادگیری	دلایل ن یادگیری
	جو رقابتی منفی، عدم پویایی در آموزش، فرصت یادگیری متقابل، عدم ارتباط برنامه‌های درسی با زندگی واقعی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، انعطاف‌ناپذیری برنامه‌ها، معلم - محوری، تک‌بعدی نگری و بی‌توجهی به رویکردهای نوین، سیاست‌زدگی آموزشی، عدم تناسب برنامه‌های مدرسه با نیازهای فرزندان، پایین بودن سطح آموزشها، تنظیم مدت زمان دوره تحصیلی با توانایی کودک، حافظه - محوری، کمبود خلاقیت، محیط بسته مدارس، غفلت از موضوعات درسی مانند ورزش، زبان انگلیسی، موسیقی و هنر	تجارب آموزشی والدین، کمبود ارزشهای اخلاقی و انسانی، تزیقی بودن آموزشهای مذهبی، تضاد اعتقادی خانواده و مدرسه، احساس مسئولیت در تربیت فرزندان، توجه به علایق و نیازها، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تیزهوش، با استعداد و یا عقب‌مانده ذهنی، «دوست‌داشتنی بودن» مدرسه در خانه

سؤال چهارم: مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران چه ضرورتی دارد؟

نظام آموزشی ایران، در کنار فرصتهای متعددی که دارد با عوامل مختلفی نیز تهدید می‌شود (صافی، ۱۳۹۳). عمده‌ترین این مسائل، به برخی مشکلات بنیادی باز می‌گردد که برای تبیین و توضیح آنها، دلایل متعدد قابل ارائه است که عبارت‌اند از:

۱. ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش

امروزه، بسیاری از کشورها رمز موفقیت خود در پیشرفت کشور را، مدرسی می‌دانند که نقش کلیدی آن در دست «فراگیر» است، اما در کشور ما، همچنان کلید آموزش در دست معلمان است. دانش‌آموزان از شادابی، تکاپو و روحیه پرسشگری کمتری برخوردارند و بدون هیچ ابتکار و خلاقیتی در کلاسهای درس حاضر می‌شوند. ساعات طولانی آموزشی، کلاسهای درسی خشک و بی‌روح، تعداد زیاد دانش‌آموزان، امکانات کم آموزشی و ... نیز، بخش دیگری از این مشکلات است (عطایی، ۱۳۸۷). آنها معتقدند که معلمان و مجریان امر آموزش، بیش از آنچه عمل می‌کنند، حرف می‌زنند و امکان یادگیری با انگیزه را از کودکان گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۹۱). به غیر از دلایل فوق، از نظر میرآشتیانی (۱۳۸۵)، ضعفهای مهارتی دانش‌آموزان در زمینه‌های اجتماعی و شغلی نیز از مهم‌ترین نگرانیهای خانواده‌هاست.

۲. نابرابری آموزشی

نظام آموزشی ما با ایجاد امکانات ویژه برای افرادی خاص، نابرابری آموزشی را ایجاد کرده است (میرآشتیانی، ۱۳۸۵). انواعی از این نابرابریها عبارت‌اند از: نابرابری طبقاتی، جنسیتی، فرهنگی، قومی و سرمایه اجتماعی (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). از نظر رنایی (۱۳۹۴)، عدالت آموزشی

در دو دسته کلی عدالت افقی (توزیع برابر امکانات آموزشی) و عدالت عمودی (سرمایه‌گذاری در مناطق محروم) قرار دارد که هیچ یک از آنها در نظام آموزشی ایران رعایت نمی‌شود. افقه، غرافی و بصیرت (۱۳۹۴)، دلیل اصلی این مسأله را توزیع نابرابر آموزش و محرومیت مناطق کم‌درآمد معرفی کرده است. همچنین عامل مهم دیگر تکالیف سنگین و پیچیده مدرسه‌ای است که می‌تواند تبعیضات اجتماعی را تشدید کند، زیرا تنها دانش‌آموزانی که از پدر و مادری تحصیلکرده و محیط خانوادگی مطلوبی بهره‌مند باشند می‌توانند در محیطی آرام و پرانگیزه برای انجام تکالیف کار کنند و از نظارت و کمک اولیای خود در جایی که دچار مشکل می‌شوند برخوردار گردند (بازرگان، ۱۳۷۰).

همچنین بازماندگی از تحصیل که به دلایلی چون فقر، کیفیت ضعیف آموزش و یا فقدان مدرسه مناسب ایجاد می‌شود نیز از دلایلی است که نابرابری آموزشی را تشدید می‌کند (عمادی، ۱۳۹۶). ضمن آنکه کژسامانی خانوادگی و باورهای فرهنگی خاص (عارفی، ۱۳۸۳)، با تأکید بر عوامل درون-مدرسه‌ای چون رفتارهای ناسازگار، میزان تعلق به مدرسه، میزان تفریحات و... عاملی مهم در افزایش ترک تحصیل و تشدید عارضه فوق هستند (سپیدنامه، مومنی، سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۵).

۳. نظام آموزشی متمرکز و دیوانسالار

در ایران به منزله یک نظام آموزشی متمرکز، اختیارات مربوط به تدوین برنامه‌ها و اهداف آموزشی در دست نهاد آموزش و پرورش کشور قرار دارد. در نتیجه، امکان توجه همه جانبه به مقتضیات مناطق گوناگون به حداقل ممکن می‌رسد. تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ها و مواد آموزشی، روشهای تدریس، تألیف کتب درسی و حتی خطمشی‌های اجرایی و آموزشی، از مسائلی است که معمولاً متخصصان سازمانهای مرکزی به عهده دارند. بنابراین امکان طرح مسأله و ارائه راه‌حلهای مناسب از سوی مجریان برنامه‌های آموزشی وجود ندارد (فاطمی‌امین و فولادیان، ۱۳۸۸). از این رو بسیاری از خانواده‌ها معتقدند چنین نظام دیوانسالاری، نمی‌تواند یک نظام آموزشی خلاق و پویا باشد، زیرا الزاماً، همه فراگیران را با مقررات و قوانین ثابت آموزشی و اداری تطبیق می‌دهد، از این رو، از رشد و ابتکار آنان جلوگیری به عمل می‌آورد (طالبیان و تصدیقی، ۱۳۸۵).

۴. روشهای تدریس سنتی

امروزه در بیشتر مدارس ما، تدریس به معنای انتقال معلومات از ذهن معلم به دانش‌آموز است. با این روش کم‌کم یادگیری طوطی‌وار، منجر به احساس کسالت در دانش‌آموزان می‌شود (حسینی‌نسب و فلاح، ۱۳۸۷). از نظر میرآشتیانی (۱۳۸۵)، بازتولید این روش،

غیردموکراتیک بودن روابط در سیستم آموزشی کشور است. زیرا، معلم نقش گوینده و دانش‌آموز نقش شنونده را ایفا می‌کند (کرامتی، ۱۳۸۲). امروزه با وجود تمرکز بر موضوع روش‌های تدریس فعال و مزایای آن، همچنان در عمل شاهد روش‌های سنتی تدریس هستیم (خزائی، ۱۳۸۴). در حالی که این روش کارایی لازم را برای پاسخگویی به چالش‌های آموزشی ندارد (مظفری، صباغیان‌راد و حاتمی، ۱۳۹۳)، به خلاف آن، روش‌های تدریس فعال از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید (رسولی، سلم‌آبادی، پناهی، ۱۳۹۳). موضوع دیگر، تأکید بر نمره بدون در نظر گرفتن وجوه کاربردی موضوعات درسی است. به طور کلی هویت مدارس ما با درس و کلاس و امتحانات و نمره پیوند خورده است، در حالی که در مدارس خلاق هدف، رشد روحی، فکری، احساسی و ادراکی دانش‌آموزان است (ناظری، ۱۳۸۷).

۵. کتاب - محوری در برنامه درسی

در نظام آموزشی ایران، برنامه درسی، موضوع- مدار و کتاب- محور است. این مسأله جزء عوامل مهمی است که بر دیدگاه خانواده‌ها نسبت به رسالت آموزش و پرورش کشور تأثیرگذار است. در این رویکرد، معلمان با دیدگاه نمره‌گرایی فعالیت می‌کنند و بزرگ‌ترین دغدغه آنان، تمام کردن کتابهایی است که خارج از ظرف زمانی ساعات تدریس در مدارس است. در صورتی که مدرسه باید مهارت‌های زندگی همچون خوب شنیدن، خوب سخن گفتن، مشارکت‌پذیری، رعایت حقوق شهروندی، توانایی حل مسأله، برقراری روابط انسانی و حفظ محیط زیست را بیاموزد (میرآشتیانی، ۱۳۸۵). همچنین بزرگ‌ترین انتقاد وارده در این زمینه، ضعف محتوای کتب درسی است (نورآبادی، موسی‌پور، علی‌عسگری و حاجی حسین‌نژاد، ۱۳۹۳) که از نظر شریفی (۱۳۹۳)، بر اغلب مؤلفه‌های برنامه درسی غلبه دارد.

۶. دوگانگی ارزشی خانه و مدرسه

تعامل و همسویی آموزه‌های نظام خانواده با نظام آموزشی امری حیاتی و ضروری است (فتح‌الهی، ۱۳۸۹). این آموزه‌ها، چنانچه یکدیگر را نفی نمایند، منجر به ضعف انگیزه و عمل می‌شود (رهبر، ۱۳۸۹). واقعیت‌های آشکار جامعه ما حکایت از ضعف و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در تربیت دینی دانش‌آموزان دارد (دانشگر، جعفری و لیاقت‌دار، ۱۳۸۳). این نقصان در برخی پژوهش‌ها، با تأکید بر ضعف تربیت قرآنی فراگیران، مورد بررسی قرار گرفته است (قهرمانی‌فرد، سیدعباس‌زاده و میهماندوست، ۱۳۹۱). گذشته از ابعاد دینی، اهم‌هنجارهای غالب در مدارس، دارای شکل رسمی و در خانه به شکل غیررسمی است که در مقوله‌هایی چون نحوه پوشش، بیش از همه نمود یافته است (یعقوبی، ۱۳۹۳). ضمن آنکه

در ابعاد آموزشی نیز، محتوای کتب درسی و محیط آموزشی دارای تناقضات قابل توجهی است (رهنما، طباطبایی و علیین، ۱۳۸۵).

همچنین در ابعاد تربیتی، نظام تنبیه در مدارس چه به صورت بدنی و چه روانی، تبدیل به یک بحران جدی گردیده است (افشاری، ۱۳۸۵) که می تواند رشد شخصیت کودکان را به مقوله ای فراموش شده تبدیل نماید (مجدفر، ۱۳۸۲). این باور تربیت نادرست در مدارس، عواملی چون احساس انزجار، پرخاشگری و تشدید عادات ناپسند در امر آموزش را به وجود می آورد (ابراهیم کافوری، ۱۳۸۵). از نظر کاشانی (۱۳۷۹) به همین دلیل است که والدین برخی خانواده های ایرانی، نسبت به اشتغال فرزندان خود در مدرسه نگران هستند و برای از میان برداشتن این معضل و پیشگیری از بروز عوارض اجتناب ناپذیر آن، رویکرد مدرسه در خانه را انتخاب می کنند (لایمن، ۱۹۹۸).

بحث و نتیجه گیری

در طول چهار دهه گذشته، مدرسه در خانه در گستره جهانی محبوبیت بسیار به دست آورده است (برایند و همکاران، ۲۰۰۲). گرایش خانواده ها به این شیوه آموزشی، دو دلیل اصلی دارد. الف) دلایل پداگوژیک (آموزشی) که برخی از آنها عبارت اند از: برنامه های درسی ضعیف، عدم وجود رقابت سالم، کودکان با نیازهای ویژه، کلاسهای پرجمعیت و بی توجهی به تفاوت های فردی؛ ب) دلایل ایدئولوژیک (ارزشی) که عبارت اند از: جو منفی در مدارس، فشار گروه همسالان، تعارضات اخلاقی و مذهبی خانه و مدرسه، رسمیت قانونی و «دوست داشتنی بودن» مدرسه در خانه. همه عوامل گفته شده، در نتایج پژوهش های جانسون (۲۰۱۴)، برگ استروم (۲۰۱۲)، کانزمن و گیتز (۲۰۱۳)، توماس (۲۰۱۶)، جکسون (۲۰۱۴)، کالیبایوا (۲۰۱۵)، چنگ (۲۰۱۴) و لوک (۲۰۰۱)، مورد بررسی قرار گرفته است.

در ایران، با وجود معایب متعدد نظام آموزشی، استفاده از این روش جایگاه قانونی ندارد، اما براساس پژوهش رودی (۱۳۹۰)، شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۶) و عطاران و ملکی (۱۳۹۲)، در سالهای اخیر، برخی از خانواده های ایرانی، اقدام به آموزش کودکان خود در خانه کرده اند. دلایل گرایش این خانواده ها به رویکرد مدرسه در خانه در ابعاد آموزشی و پرورشی، مشابه خانواده های خارج از کشور است، اما در مؤلفه جایگاه و رسمیت قانونی این رویکرد، اختلاف وجود دارد.

نکته مهم آنکه، معایب نظام آموزشی ایران در پژوهش حاضر و نیز در پژوهش عطایی (۱۳۸۷)، میرآشتیانی (۱۳۸۵)، شعبانی (۱۳۹۱)، فاطمی امین و فولادیان (۱۳۸۸)، طالبیان و تصدیقی

(۱۳۸۵)، حسینی نسب و فلاح (۱۳۸۷)، فتح‌الهی (۱۳۸۹)، رهبر (۱۳۸۹) و کاشانی (۱۳۷۹)، مورد بررسی قرار گرفته است. از این نظر آموزش مدرسه‌ای در ایران، به دلایلی چون نظام آموزشی متمرکز و دیوانسالار، روشهای تدریس سنتی و کتاب-محوری و ناکارآمدی نظام آموزشی پاسخگوی نیازهای برخی از والدین نیست. در حالی که در زمینه عوامل ارزشی مانند نابرابری آموزشی و دوگانگی دینی و اجتماعی خانه و مدرسه، که منجر به مدرسه‌گریزی خانواده‌ها شده است (نمودار ۱) نتایج پژوهشهای ایران با نتایج پژوهشهای خارج از کشور همسوست.

تفاوت اساسی نتایج این پژوهش و پژوهشهای کشورهای دیگر، آن است که عوامل گرایش خانواده‌ها در خارج از کشور، به سمت ابعاد ایدئولوژیک و در خانواده‌های ایرانی، به سوی ابعاد پداگوژیک گرایش دارد. این تفاوت در مقایسه جدول ۲ و ۳ مشهود است. همچنین به رسمیت نشناختن این روش در کشور ما و عدم حمایت قانونی از آن، می‌تواند نوعی احساس تردید، نگرانی و بلا تکلیفی به وجود بیاورد. ضمن آنکه خانواده‌های ایرانی با چالشهایی متفاوت نیز روبه‌رو هستند که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: فقدان مشارکت اجتماعی، کمبود شیوه‌های کنترل کیفیت آموزش (رودی، ۱۳۹۰)، تمسخر از سوی دیگران، احتمال عدم امکان ورود به دانشگاه و خدمت سربازی در شرایط نامناسب به دلیل نداشتن مدرک رسمی (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۶). در حالیکه میزان رضایتمندی و تجربیات مثبت خانواده‌های مشارکت‌کننده در این پژوهشها، دال بر این موضوع است که راهکارهای رفع معضلات مربوط به انتخاب این رویکرد، غیرممکن به نظر نمی‌رسد. مثلاً در پژوهش رودی (۱۳۹۰)، آشکار شده است تأسیس مدارسی که با مدیریت خانواده‌ها و با رویکرد مدرسه‌درخانه اداره می‌شوند، می‌تواند راه‌حلی برای کاهش مشکلات مدرسه‌درخانه باشد. برخی دیگر از والدین نیز، نیازهای آموزشی خود را با مراجعه به مراکزی مانند مؤسسه تخصصی-پژوهشی کودکان دنیا^۱ برطرف می‌کنند که فعالیت خود را بر گردآوری آمار خانواده‌های مدرسه‌درخانه و گردآوری منابع گوناگون ویژه والدین و کودکان، متمرکز کرده است.

به طور کلی نتیجه‌گیری می‌شود که وجود چنین دیدگاهی به معنای نفی آموزشهای مدرسه‌ای نیست. بلکه اعتقاد بر این است که خانواده‌ها، در هر شرایطی از زندگی و با هر گونه دلایل آموزشی یا ارزشی یا به دلایل محرومیت‌زای تحصیلی مانند فقر، بیماری، ترس از مدرسه و...، بتوانند شرایط و امکانات کافی را در زمینه تحصیل فرزندانشان فراهم آورند، تا در آینده هیچ کودکی، از حق مسلم خود در زمینه تحصیل محروم نماند. لازمه این امر تجدیدنظر در ساختار متمرکز نظام آموزشی و وجود انعطاف بیشتر در انتخابهای پیش‌روی خانواده‌هاست که دستاورد آن، بهره‌گیری کودکان از فرصتهای مناسب تحصیلی و کاهش استرس و دغدغه‌های آموزشی ایشان است.

۱. این مؤسسه در سال ۱۳۷۳ به همت گروهی از مربیان، مدرسان، نویسندگان و کارشناسان آموزش کودکان، فعالیت خود را آغاز کرده است.
<http://koodakandonya.org>

● پیشنهادهای پژوهشی ●

- امکان‌سنجی راه‌اندازی مدارس با رویکردهای متنوع آموزشی
- انجام دادن پژوهشهای کاربردی با موضوع مدرسه‌درخانه
- توجه کردن به رویکردهای نوین آموزشی به ویژه مدرسه‌درخانه و تصویب قوانین مربوطه
- شکستن انحصار آموزش رسمی و بسط اختیارات خانواده‌ها در حوزه امور آموزش و پرورش کودکان



نمودار ۱. دلایل ضرورت رویکرد مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران

- ابراهیم کافوری، اکرم. (۱۳۸۵). تنبیه بی مقدمه و تولد کینه توزی (چند نکته مهم در مورد تنبیه). *مجله رشد معلم*، شماره ۲۰۱، ۲۰-۲۲.
- افشاری، علی. (۱۳۸۵). بررسی نقش و جایگاه تنبیه و تنبیه بدنی در آموزش و پرورش. *نشریه پیوند*، شماره ۳۲۰، ۳۳-۴۳.
- افقه، سیدمرتضی؛ غرافی، مانده و بصیرت، مهدی. (۱۳۹۴). تأثیر نابرابری آموزش بر توزیع درآمد در ایران. *فصلنامه مطالعات اقتصادی کاربردی ایران*، ۴(۱۶)، ۱۷۹-۲۰۳.
- بازرگان، زهرا. (۱۳۷۰). تکلیف شب مسأله همیشگی دانش آموزان و اولیای آن ها. *مجله پیوند*، شماره ۱۴۵، ۲۴۵-۳۰۳.
- حسینی نسب، سید داود و فلاح، نوروز. (۱۳۸۷). تأثیر روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به درس معارف اسلامی در مراکز پیش دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. *نشریه علوم تربیتی*، ۱(۳)، ۴۱-۸۰.
- خزائی، کامیان. (۱۳۸۴). مقایسه تأثیر روش تدریس حل مسأله با روش سنتی در درس فیزیک بر میزان پیشرفت تحصیلی، نگرش های آموزشی و یادآوری. *فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی* (۵ و ۶)، ۵۹-۷۰.
- خوشگفتار مقدم، علی اکبر. (۱۳۹۱). رسانه و تعامل والدین با کودک در گفت و گو با دکتر شهین ابروانی. *نشریه کودک، نوجوان و رسانه*، شماره ۳، ۸۸-۱۰۲.
- دانشگر، سعید؛ جعفری، سیدابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۳). آسیب پذیری تربیت دینی و زمینه های آموزشی. *آن. نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۳(۳)، ۳۳-۵۲.
- رسولی، یوسف؛ سلم آبادی، مجتبی و پناهی، غلامحسین. (۱۳۹۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس یادسازی با روش سنتی (سخنرانی) بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان. *نشریه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۱۹)، ۱۱۵-۱۳۴.
- رضائی، رضا. (۱۳۸۳). سیر تجدید دگر نظام آموزشی دختران در ایران معاصر. *نشریه معرفت*، (۸۶)، ۱۱۰-۱۱۷.
- رنائی، محسن. (۱۳۹۴). فقر و نابرابری آموزشی. *ویژه نامه اقتصادی شرق*، ۱۳ آذرماه، ۴-۵.
- رودی، محمدتقی. (۱۳۹۰). شناسایی دلایل گرایش به آموزش در خانه از نظر والدین دانش آموزان آموزش دیده در خانه ساکن شهر قم. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- رهبر، الهه. (۱۳۸۹). خانواده و نقش آن در تربیت دینی، تضاد شیوه های تربیتی خانه و مدرسه. *نشریه پیوند*، شماره ۳۷۷، ۱۵-۱۷.
- رهنما، اکبر؛ طباطبائی، فرزانه و علین، حمید. (۱۳۸۵). آسیب شناسی تربیت دینی دانش آموزان از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. *نشریه دانشور رفتار*، ۱۳(۲۱)، ۴۳-۵۴.
- سپیدنامه، بهروز؛ مومنی، حسن و سلیمان نژاد، محمد. (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش آموزان مقطع ابتدایی منطقه آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). *نشریه توسعه روستایی*، ۱(۱)، ۱۶۷-۱۹۸.
- شریفی، علیرضا. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰(۳)، ۷۳-۹۲.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). *مهارت های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.
- شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۶). آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه. *فصلنامه خانواده پژوهشی*، ۳

(۱۰)، ۶۲۱-۶۳۹.

- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: سمت.
- صفوی، امان‌اله. (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر. تهران: رشد.
- طالبیان، محمدحسن و صدیقی، محمدعلی. (۱۳۸۵). مشکلات فراروی ساختار تعلیم و تربیت ایران در هزاره سوم و راهکارهای آن. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، (۹)، ۹۹-۱۲۰.
- عارفی، مرضیه. (۱۳۸۳). شناسایی متغیرهای اثرگذار بر ترک تحصیل زود هنگام دختران دوره راهنمایی تحصیلی. نشریه پژوهش زنان، ۲ (۳)، ۱۴۷-۱۶۱.
- عطاران، محمد و ملکی، صغری. (۱۳۹۲). آموزش در خانه: بدیل مدرسه. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۱ (۲)، ۲۷-۴۶.
- عطایی، آرزو. (۱۳۸۷). وزارتخانه‌ای که دست‌کم گرفته می‌شود (باز هم وضعیت ناخوب مقوله آموزش در ایران). مجله علوم سیاسی، شماره ۲۰۱، ۲۳-۲۳.
- عمادی، عبدالرسول. (۱۳۹۶). نابرابری آموزشی باید در مقیاس ملی رفع شود. ضمیمه توسعه عدالت آموزشی شرق، ص ۴۰.
- فاطمی‌امین، زینب و فولادیان، مجید. (۱۳۸۸). نظام آموزشی و بازدهی آموزشی - مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان. نشریه راهبرد فرهنگ، ۲ (۷)، ۱۰۳-۱۳۰.
- فتح‌الهی، ابراهیم. (۱۳۸۹). خانواده و نظام آموزش و پرورش: همکاری خانواده با نظام آموزشی: چرا و چگونه؟. مجله پیوند، شماره ۳۶۶ و ۳۶۷، ۱۶-۱۷.
- قهرمانی فرد، کامیار؛ سیدعباس‌زاده، میرمحمد و میهماندوست، حمید. (۱۳۹۱). جهت‌گیری‌ها و ظرفیت‌های نظام آموزشی کشور در توسعه فرهنگ انس با قرآن کریم در مدارس (با تأکید بر جهت‌گیری‌های تربیت قرآنی سند تحول نظام آموزش و پرورش). نشریه مهندسی فرهنگی، ۶ (۶۷ و ۶۸)، ۴۸-۶۵.
- کاشانی، مجید. (۱۳۷۹). بررسی تضاد ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه و تأثیر آن بر همنوایی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۶ (۳)، ۲۷-۵۶.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۲). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی. مشهد: نشر آئین تربیت.
- مجدفر، مرتضی. (۱۳۸۲). معلم و خانواده: تنبیه بدنی در عصر IT. مجله رشد معلم، شماره ۱۷۷، ۳۲-۳۵.
- مظفری، سید امیراحمد؛ صباغیان‌راد، لیلا و حاتمی، حجت. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و تلفیقی تربیت بدنی بر یادگیری درس علوم تجربی و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع راهنمایی. رشد و یادگیری حرکتی ورزشی، ۶ (۲)، ۲۱۷-۲۳۰.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۹). مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: نشر سمت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). سخن سردبیر. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۳ (۳)، ۹-۱۳.
- میرآشتیانی، الهام. (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی آسیب‌های نظام آموزشی کشور با تأکید بر جنبه‌های کیفی. نشریه راهبرد، ۱۴ (۲)، ۶۳-۸۶.
- ناظری، مهرداد. (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی نمره ۲۰. نشریه علوم سیاسی، ۷ (۲۰۱)، ۲۴-۲۵.

- نورآبادی، سولماز؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ علی‌عسگری، مجید و حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی میان رشته‌ای علوم انسانی در نظام دانشگاهی ایران، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۲ (۴)، ۸۴-۵۵.
- یعقوبی، علی. (۱۳۹۳). مطالعه کیفی تعارض ارزشی بین نهادهای اجتماعی خانه و مدرسه (مورد مطالعه: دانش‌آموزان استان گیلان). فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۲ (۱)، ۱۶۷-۱۹۹.

- Alias, N., & Rahman, M. N. A., Siraj, S., & Ibrahim, R. (2013). A model of homeschooling based on technology in Malaysia. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(3), 10-16.
- Allan, S., & Jackson, G. (2010). The whats, whys and wherefores of home education and its regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Arai, A. B. (2000). Reasons for home schooling in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(3), 204-217.
- Avery-Grubel, A. S. (2009). *Homeschool geographies: A case study of educational infrastructure in Virginia*. (Masters Thesis). Pennsylvania State Education, The Graduate School.
- Bagwell, J. N. Jr. (2010). *The academic success of homeschooled students in a South Carolina technical college*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (Order No. 3412844)
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), Article number: 59.
- Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2007). *Home schooling: From the extreme to the mainstream*. Canada: Fraser Institute.
- Becker, C., & Kummer, D. (2015). *A guide for homeschooling through high school*. Home School Legal Defense Association.
- Bergstrom, L. (2012). *What effect does homeschooling have on test scores and socialization of children?* (Master's thesis). University of Wisconsin-Superior.
- Bielick, S., Chandler, K., & Broughman, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Bosetti, L., & Van Pelt, D. (2017). Provisions for homeschooling in Canada: Parental rights and the role of the state. *Pro-Posições*, 28(2), 39-56.
- Brainerd, L. W., Sobanski, J., & Winegardner, R. (2002). *Basic skills for homeschooling*. New York: Learning Express.
- Brewer, T. J., & Lubienski, C. (2017). Homeschooling in the United States: Examining the rationales for individualizing education. *Pro-Posições*, 28(2), 21-38.
- Burke, K. (2016). *Rising to the challenge: Supporting educators without arts experience in the delivery of authentic arts learning*. AARE Conference 2016 – Melbourne, Victoria.
- Burke, K. M., & Cleaver, D. (2018). "Authentic" arts teaching and learning: An investigation into the practices of Australian home educators. *Other Education*, 7(1), 18-41.
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, 25(1), 12-37.

- Cheng, A. (2014). Does homeschooling or private schooling promote political intolerance? Evidence from a Christian University. *Journal of School Choice*, 8(1), 49-68.
- Eisler, D., & Dwyer, V. (1997). Domestic lessons. *Maclean's*, 110(35), 64-64.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2012). *An Introduction to systematic reviews*. Sage Publications.
- Green-Hennessy, S. (2014). Homeschooled adolescents in the United States: Developmental outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(4), 441-449.
- Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631.
- Harding, T., & Farrell, A. (2003). Home schooling and legislated education. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 8(1), 125-133.
- Horsburgh, F. B. N. (2005). *Homeschooling within the public school system*. Master's thesis, Simon Fraser University.
- Jackson, G. (2014). *Australian research on home education: And how it can inform legislation and regulation*. Invited submission (0412) to the Select Committee on Home Schooling, 142 .16. Legislative Council of New South Wales. Parliament House, Sydney, NSW. Retrieved from [https://www.parliament.nsw.gov.au/lcdocs/submissions/50267/0142%20Ms%20Glenda%20Jackson%20\(PHD\).pdf](https://www.parliament.nsw.gov.au/lcdocs/submissions/50267/0142%20Ms%20Glenda%20Jackson%20(PHD).pdf)
- Jamaludin, K. A., Alias, N., & DeWitt, D. (2015). Research and trends in the studies of homeschooling practices: A review on selected journals. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(3), 111-119.
- Jeub, C. (1994). Why parents choose home schooling. *Educational Leadership*, 52(1), 50-52.
- Johnson, W. (2014). *A multiple case study investigating the influence of homeschool parents' perceptions of success on the learning environment*. (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Kalybayeva, T. (2015). *Motives for contemporary home education: Seeing through the eyes of parent educators. A comparison between 'natural' and 'social' choices of home educators*. (Master's thesis). University of Oslo.
- Kenneth, V. (2013). Declarations of independence: Home school families' perspectives on education, the common good, and diversity. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-15.
- Kidd, T., & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorder. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257-275.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2(1), 4-59.
- Luecke, H. M. (2001). *Post-secondary decisions of public school and homeschool graduates in Jackson County, Wisconsin, as compared to national post-secondary decision statistics*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin - Stout, Menomonie, Wisconsin.
- Lyman, I. (1998). *Homeschooling. Back to the future? Policy Analysis No. 294*. Cato Inst., Washington, DC.

- McDowell, S. A., & Ray, B. D. (2000). The home education movement in context, practice, and theory: Editors' introduction. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 1-7.
- Moreau, K. (2012). Specific differences in the educational outcomes of those students who are home schooled vs. students in a traditional school setting. *Journal of Arts in Education*, 1-34.
- Myers, J. (2016). *Parental stress with homeschooling k-6th grade children in a South Florida district*. (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University.
- Nicholls, S. H. (2006). *Home schooling: A view of future education?* Paper presented at the Joint ERA/AARE Conference, Singapore.
- Ray, B. D. (2016). *An international comparative study of the barriers to parents choosing to home educate their children*. Paper presented at the Global Home Education Conference, March 9-12, Rio de Janeiro, Brazil.
- Rivero, L. (2008). *The homeschooling option: How to decide when it's right for your family*. Palgrave Macmillan.
- Rockholt, E. (2013). *Homeschool participation in public school extracurricular activities in Tennessee: A case study*. (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Shafer, S. (2010). *Getting started in homeschooling*. Simply Charlotte Mason.
- Thomas, J. (2016). Instructional motivations: What can we learn from homeschooling families?. *The Qualitative Report*, 21(11), 2073-2086.
- Snyder, M. (2013). An evaluative study of the academic achievement of homeschooled students versus traditionally schooled students attending a Catholic university. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 288-308.
- Thomson, R. A. (2014). *The effects of homeschooling on participation in drinking alcohol among adolescents and emerging adults*. (Unpublished master's thesis). Baylor University.
- Van Pelt, D. (2004). *Home education in Canada: A summary of the Pan-Canadian study on home education 2003*. London, Ontario: Canadian Centre for Home Education and Homes School Legal Defense Association of Canada.
- Watner, C., & Gatto, J. T. (Eds.). (2010). *Homeschooling: A hope for America*. CreateSpace Independent Publishing Platform.