

Analyzing the Facilitating Factors of the Application of Hybrid Homeschooling in Iran's Educational System: A New Approach in Educating Gifted Students

Sara Nejatifar¹ , Ahmad Abedi¹ , Amir Ghamarani²  & Faramarz Asanjarani³ 

1. Ph.D. Student in Psychology and Education of Children with Special Needs, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
- * Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: a.abedi@edu.ui.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Abstract

Objectives: One of the new educational phenomena at the global level for gifted students is hybrid homeschooling which emphasizes the increase of parents' involvement in education. The present study was conducted to analyze the factors that facilitate the use of the hybrid homeschooling model in the Iranian educational system and to provide a new approach to the education of gifted students.

Materials and Methods: This study is exploratory and qualitative in terms of its purpose, and it is of a qualitative type that uses the grounded theory method. The scope of this research included all books and articles (1990-2021) related to parental involvement in education and the homeschooling model. The participants in this research were 10 specialists in the field of psychology and educational sciences in Isfahan city in 2022, who were selected by purposeful and theoretical sampling. Data collection and semi-structured interviews were used. Data analysis was done based on Strauss and Corbin (1998) model and three stages of open coding, axial coding, and selective coding. For reliability, the method of matching members and pluralism was used; and for verifiability, peer review and feedback were used.

Discussion and Conclusions: The results of the research show 64 basic concepts, 13 core categories, and 3 optional categories under the title of joint responsibility and trust of parents, joint responsibility and trust of students, and joint responsibility and trust of teacher and school, which was organized in the form of facilitating factors. Considering the facilitating factors of the hybrid homeschooling model, it is suggested to pay attention to this educational approach and use it for gifted students in the centralized educational system of Iran.

Keywords: Facilitating Factors, Hybrid Homeschooling, Gifted Students.

Nejatifar, S., Abedi, A., Ghamarani, A., & Asanjarani, F. (2023). Analyzing the Facilitating Factors of the Application of Hybrid Homeschooling in Iran's Educational System: A New Approach in Educating Gifted Students. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 16(2), 115-138. doi: [10.48308/mpes.2023.103246](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103246)





مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی

پاییز و زمستان ۱۴۰۲

دوره ۱۶، شماره ۲ (پیاپی ۳۱)

صفحات: ۱۱۵-۱۲۸

DOI: [10.48308/mpes.2023.103246](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103246)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103246)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103246)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۱۵ بازنگری مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۰۸ چاپ مقاله: ۱۴۰۲/۷/۱

واکاوی عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران: رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش

سارا نجاتی‌فر^۱ ID، احمد عابدی^{*} ID، امیر قمرانی^۲ ID و فرامرز آسنجرانی^۳ ID

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
- * نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
a.abedi@edu.ui.ac.ir
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

هدف: یکی از پدیده‌های نوین آموزشی در سطح جهانی برای دانش‌آموزان تیزهوش، مدرسه در خانه ترکیبی می‌باشد که بر افزایش مشارکت والدین در آموزش تأکید دارد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدل مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران و به‌منظور ارائه رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد.

مواد و روش‌ها: این پژوهش از نظر هدف، اکتشافی و از نوع کیفی است که از روش نظریه‌پردازی داده بنیاد استفاده شده است. حوزه این پژوهش شامل تمام کتاب‌ها و مقالات (۱۹۹۰-۲۰۲۱) مرتبط با مشارکت والدین در آموزش و مدل مدرسه در خانه بود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی در شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از روش سندکاوی و مصاحبه نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. تحلیل داده‌ها براساس الگوی اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) و سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. در زمینه قابلیت اعتبار از روش تطبیق اعضاء و کثرت‌گرایی استفاده شد و در زمینه قابلیت تأیید، مرور و بازخورد همتایان به کار برده شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان‌دهنده ۶۴ مفهوم پایه، ۱۳ مقوله محوری و ۳ مقوله انتخابی تحت عنوان مسئولیت مشترک و اعتماد والدین، مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز و مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه است که در قالب عوامل تسهیل‌گر سازمان یافت. با توجه به عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی، توجه به این رویکرد آموزشی و استفاده از آن برای دانش‌آموزان تیزهوش در نظام آموزشی متمرکز کشور ایران پیشنهاد می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: عوامل تسهیل‌گر، مدرسه در خانه ترکیبی، دانش‌آموزان تیزهوش.

نجاتی فر، سارا، عابدی، احمد، قمرانی، امیر، و آسنجرانی، فرامرز. (۱۴۰۲). واکاوی عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران: رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۳)، ۱۱۵-۱۲۸. doi: [10.48308/mpes.2023.103246](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103246)



Copyright: © 2023 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

امروزه در همه کشورهای جهان، خانه و مدرسه بیشترین سهم را در تربیت کودکان به عهده دارند و نظام آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین و حساس‌ترین زیرنظام اجتماعی و مدرسه به‌عنوان یکی از نهادهای مهم آموزشی و تربیتی جامعه نیازمند مشارکت^۱ فعال اعضای جامعه به‌ویژه والدین می‌باشد (جکسون، کلی و لسلی^۲، ۲۰۱۹؛ المایه‌و، احمد و لگسی^۳، ۲۰۱۹). مشارکت از جمله پدیده‌هایی است که با زندگی انسان‌ها پیوند داشته و از دیرباز وجود داشته است (نوابخش و اسمی جوشقانی، ۱۳۹۱). تایلر، هینتون و ویلسون^۴ (۱۹۹۵)، آموزش و پرورش قرن بیست و یکم را آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی و قوه تفکر می‌دانند و بر ضرورت مشارکت در امر آموزش و پرورش در آینده تأکید دارند؛ آن‌ها معتقدند هرگز در طول تاریخ مثل امروز و آینده، موضوع ارتباط و مشارکت در امر آموزش و پرورش دارای اهمیت نبوده است. بر این اساس است که بسیاری از پژوهشگران متوجه این حوزه خطیر و گسترده شده‌اند و در جهت اعتلای امر مهم آموزش و پرورش به بررسی عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند؛ یکی از این عوامل مهم و اثرگذار، مشارکت والدین^۵ است (وانگ، چن، یانگ، یو و ژنگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۲).

امروزه در نظام جهانی، مشارکت افراد ذی‌نفع به‌ویژه والدین در آموزش و پرورش به منزله یکی از عوامل مهم دموکراسی در آموزش و پرورش شناخته شده است (اسلیتر^۷، ۲۰۰۸). ذات آموزش و پرورش، مشارکت تمام عناصر دخیل در فرآیند یاددهی-یادگیری را طلب می‌کند و والدین نقشی اثرگذار در حوزه مشارکت در آموزش دارند و در واقع مدرسه کار خود را بعد از نهاد خانواده شروع می‌کند (علی‌احیا^۸، ۲۰۱۸). علی‌رغم تصویری که در گذشته وجود داشته که نقش والدین، فرستادن کودکان به مدرسه و حمایت از مدرسه برای نظم دادن به فرزندان‌شان است، امروزه این نقش به سبب افزایش آگاهی والدین در حوزه تعلیم و تربیت متفاوت شده است. دسفورگس و ابوچار^۹ (۲۰۰۳) معتقدند مشارکت والدین در آموزش به انواع رفتارهای والدین اشاره دارد که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد شناختی کودکان و موفقیت مدارس اثر می‌گذارد (جینس^{۱۰}، ۲۰۰۷).

در نظام آموزشی ایران، اغلب نقش خانواده کمتر از آن است که انتظار می‌رود و بنا بر دلایلی، در کوشش‌های والدین، آن تلاش عمده که به اهداف مشخص تربیتی متوجه باشد تقریباً جایی ندارد. با توجه به ضرورت تعامل بین دو نهاد خانواده و مدرسه معمولاً یک نوع ناهماهنگی و ناسازگاری بین دیدگاه‌های والدین و مدرسه وجود دارد که این مسئله ریشه در نقش و مسئولیت‌های مختلف آن‌ها دارد. والدین از آن‌چه که برای فرزند خودشان بهتر است حمایت می‌کنند و نه ضرورتاً از آن‌چه که برای همه یا بیشتر دانش‌آموزان یک کلاس مناسب‌ترین است. از طرف دیگر، معلمان برای تعیین عملکردها و تصمیم‌گیری بر این که چه چیزی برای جمعیت بزرگ‌تری از دانش‌آموزان (نه فقط یک دانش‌آموز) مفید است مسئولیت دارند. به نظر می‌رسد این ناهماهنگی‌ها علی‌رغم طبیعی بودن باید به صورتی مدیریت شود که خدشه‌ای

1. Participation
2. Jackson, S., Kelly, L., & Leslie
3. Alemayehu, Ahmed & Legesse
4. Taylor, Hinton & Wilson
5. Parental involvement
6. Wang, Chen, Yang, Yu & Zheng
7. Sleeter
8. Alyahya
9. Desforges & Abouchaar
10. Jeynes

بر مشارکت والدین وارد نشود (شیربگی، عزیزی و امیری، ۱۳۹۴).

ضرورت مشارکت والدین در آموزش کودکان تیزهوش را نیز می‌توان بدین صورت بیان کرد که والدین این کودکان با بسیاری از چالش‌های تربیتی روبه‌رو هستند که باید آن را مدیریت کنند و با مسائل دیگری نظیر نگرانی از دریافت آموزش مناسب در مدرسه و موفقیت کودک در زندگی بزرگسالی دست و پنجه نرم می‌کنند (ماناساوالا و دسای^۱، ۲۰۱۹). فلدمن و پیرتو^۲ (۲۰۰۲) معتقدند از آن جایی که کودکان تیزهوش به حمایت ویژه نیاز دارند، والدین بار روانی بیشتری را تجربه می‌کنند و احساس می‌کنند هیچ حمایتی برای آن‌ها وجود ندارد. به‌ویژه زمانی که خدمات ارائه شده در مدارس تفاوت محسوسی در تجارب یادگیری فرزندان آن‌ها ایجاد نمی‌کند (روتیگل^۳، ۲۰۰۳). ادراک عدم حمایت از سوی والدین، زمینه‌ساز مشارکت آن‌ها در جریان آموزش کودکان می‌باشد. آلونو^۴ (۱۹۹۵) بیان می‌کند که والدین کودکان سرآمد نسبت به والدین کودکان عادی، بیشتر به مشارکت در برنامه‌های آموزشی فرزندان‌شان علاقه دارند، به طوری که ۹۰ درصد مادران کودکان تیزهوش علاقه‌مند به مشارکت در آموزش فرزند خود بودند؛ در حالی که این رقم در میان مادران کودکان عادی ۴۰ درصد بوده است. مشارکت والدین در تعلیم و تربیت کودکان تیزهوش و آگاهی از نیازهای منحصر به فرد آن‌ها در جهت ایجاد تعامل معنادار، امری ضروری است؛ هم‌چنین از آن جایی که برنامه‌های آموزشی تیزهوشان در ایران به‌طور کامل توسعه نیافته است و معلمان برای کار با دانش‌آموزان تیزهوش از آمادگی کافی برخوردار نیستند (باترجی^۵، ۲۰۱۳)، والدین کودکان تیزهوش باید در آموزش فرزندان خود مشارکت بیشتری داشته باشند که به تبع آن تجارب آموزشی این کودکان افزایش می‌یابد

پژوهشگران حوزه آموزش، انگیزه مشارکت والدین کودکان تیزهوش در آموزش را برآیندهای بهتر آموزشی برای فرزندان‌شان می‌دانند (علی‌احیا، ۲۰۱۸). در این راستا، یکی از پدیده‌های نوین آموزشی که با هدف افزایش مشارکت والدین در آموزش و کیفیت‌بخشی به آموزش کودکان مطرح شده است، مدرسه در خانه ترکیبی^۶ می‌باشد که در سال ۲۰۲۱ توسط مک‌شین^۷ معرفی شده است. مدرسه در خانه ترکیبی، رویکرد یا نهضتی است که در آن مدرسه و خانه (والدین) مسئول آموزش کودک هستند؛ آموزش تا حدودی به وسیله والدین کنترل و ارائه می‌گردد و برای بخشی از هفته کودک در خانه آموزش دریافت می‌کند. حضور فیزیکی منظم و قابل توجه در مدرسه برای واجد شرایط شدن مدرسه در خانه ترکیبی ضروری است. باید توجه داشت دانش‌آموزانی که به صورت تمام‌وقت در خانه، آموزش‌های آنلاین مدرسه را دریافت می‌کنند (مانند آموزش‌های ارائه شده در دوران همه‌گیری ویروس کرونا) یا به صورت تمام‌وقت در خانه توسط والدین آموزش داده می‌شوند، مدرسه در خانه ترکیبی نیستند. تجربه‌های تحصیلی دانش‌آموزانی که در مدرسه در خانه ترکیبی مشغول به تحصیل هستند تا اندازه‌ای شبیه به دانش‌آموزان در مدارس عادی و تا اندازه‌ای شبیه به دانش‌آموزانی است که صرفاً در خانه مشغول به تحصیل هستند (مک‌شین، ۲۰۲۱). باید اظهار داشت مدرسه در خانه ترکیبی می‌تواند فرصت‌های آموزشی را از هر دو دنیا (مدرسه و خانه) به کودک ارائه دهد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان در مدرسه از معلمان خود یاد می‌گیرند و در خانه یاد می‌گیرند که چگونه زمان را برای انجام کارهای هفتگی خود مدیریت کنند و والدین به آموزش موضوعاتی

1. Manasawala & Desai
2. Feldman & Piirto
3. Rotigel
4. Alvino
5. Batterjee
6. Hybrid Homeschooling
7. McShane

می‌پردازند که در محتوای آموزشی مدرسه به آن پرداخته نمی‌شود. در مقایسه با مدل‌های پیشین مدرسه در خانه می‌توان گفت مدرسه در خانه ترکیبی حجم و مسئولیت والدین را کاهش و تعدیل می‌سازد. در این مسیر، بار آموزشی کودک تنها بر دوش والدین نیست و معلمان و مدرسه نیز همکاری می‌کنند تا شکاف‌های موجود در آموزش کودک را برطرف سازند. یووال لوین^۱ در سال ۲۰۲۰ در کتابی تحت عنوان «زمانی برای ساختن» به این موضوع اشاره می‌کند که والدین و سیستم آموزشی برای یک آرمان مشترک که آموزش فرزندان می‌باشد تلاش می‌کنند (مکشین، ۲۰۲۱).

اولین گام برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی، تغییر نگرش است. معلمان باید به والدین به‌عنوان شریکی در آموزش کودک نگاه کنند؛ در مقابل والدین نیز باید با معلمان همکاری کنند و تعامل مثبت داشته باشند؛ عملی ساختن این امر مستلزم تمرکززدایی نظام آموزشی است. مدرسه در خانه ترکیبی ریتم مدرسه، آموزش و محیطی که کودک در آن یاد می‌گیرد را تغییر می‌دهد؛ والدین می‌توانند حمایت و انعطاف‌پذیری بیشتری را نشان دهند و فرصت‌های بیشتری برای مدیریت تعاملات خود با کودک داشته باشند. هم‌چنین والدین می‌توانند نظارت و حمایت بیشتری از کودک داشته باشند و استقلال و فرصت‌های بیشتری برای ریسک‌پذیری به کودک بدهند. در عین حال نیز، آن‌ها از مزیت‌های مدرسه مانند اجتماعی شدن کودک بهره‌مند می‌شوند. با اجرای مدرسه در خانه، والدین شاهد پرورش فرزند خود هستند، داشتن فرصت مشاهده یادگیری و آموختن مفاهیم جدید برای بسیاری از آن‌ها لذت‌بخش است و به‌عنوان پاداش در نظر گرفته می‌شود، سپری کردن زمان برای یادگیری با کودک، به والدین امکان می‌دهد تا استعدادها و علایق جدیدی را در کودک کشف کنند و موضوعات گسترده‌ای را آموزش دهند به‌ویژه موضوعاتی را کودک به آن علاقه‌مند است (ری، ۲۰۲۱).

والدینی که مدل مدرسه در خانه ترکیبی را انتخاب می‌کنند، کارآفرینان آموزشی هستند. آن‌ها منابعی را که نظام‌های آموزشی هدر می‌دهند یا نمی‌تواند از آن به شکل صحیح استفاده کند، در جهت ارائه خدمات بهتر به کودک استفاده می‌کنند (ری، ۲۰۲۱). از آن جایی که انتخاب این رویکرد، کاملاً انتخابی است دلیل گزینش آن را شاید بتوان محبوبیت این مدل آموزشی دانست (مکشین، ۲۰۲۱).

بسیاری از کشورهای پیشرفته یکی از موفقیت‌های خود را نظام آموزشی‌ای می‌دانند که فراگیرمحور بوده و مشارکت صاحب‌نظران و والدین در آن نقش کلیدی دارد. اما یکی از چالش‌های کشور ایران در خصوص کاربرد رویکرد مدرسه در خانه این است که به دلیل وجود نظام آموزشی متمرکز اختیارات مربوط به تدوین برنامه‌ها و اهداف آموزشی در دست نهاد آموزش و پرورش کشور قرار دارد و این رویکرد در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. همچنین به رسمیت نشناختن رویکرد مدرسه در خانه در کشور ایران و عدم حمایت قانونی از آن می‌تواند نوعی احساس تردید، نگرانی و بلا تکلیفی به وجود بیاورد. ضمن آن که خانواده‌های ایرانی با چالش‌هایی متفاوت نیز روبه‌رو هستند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: فقدان مشارکت اجتماعی، تمسخر از سوی دیگران و کمبود شیوه‌های کنترل کیفیت آموزش (رودی، ۱۳۹۰). باید توجه داشت در کشور ایران برای دانش‌آموزان تیزهوش دبستانی، مدارس ویژه وجود نداشته و این دانش‌آموزان در مدارس عادی مشغول به تحصیل می‌شوند که این امر تشدیدکننده مشکلات این گروه از کودکان است. بسیاری از والدین کودکان تیزهوش، از عملکرد نظام آموزشی، ناخشنود بوده و حتی تأسیس مدارس غیرانتفاعی نیز نتوانسته است چالش‌های موجود را برطرف نماید. از نظر آن‌ها نظام آموزشی نه تنها پاسخگوی نیازهای کودکان آن‌ها نیست بلکه در برخی موارد مانند تضاد ارزش‌های دینی و اجتماعی خانواده مدرسه، می‌تواند خسارات جبران‌ناپذیری را ایجاد نماید. بنابراین استفاده از رویکرد آموزشی‌ای که از جمله الزامات آن مشارکت والدین در آموزش، تسهیل یادگیری فردی‌سازی شده، غنی‌سازی فرامدرسه‌ای و توجه به علاقه

1. Yuval Levin

2. Ray

و نیازهای دانش‌آموزان می‌باشد، باید مورد توجه قرار گیرد. در طول چهار دهه گذشته رویکرد مدرسه در خانه، رشد و محبوبیت فزاینده‌ای در حوزه جهانی به دست آورده است و به یک فرصت آموزشی مناسب تبدیل شده است (ری، ۲۰۲۱). هم‌چنین امروزه نهضت مدرسه در خانه با استقبال فراوان والدین کودکان تیزهوش در سراسر دنیا مواجه شده است و جمعیت دانش‌آموزانی که با این روش آموزش می‌بینند، هم‌چنان در حال افزایش است (ری، ۲۰۱۶). برخی از شواهد نشان می‌دهد خانواده‌های کودکان تیزهوش بزرگ‌ترین جمعیتی هستند که مدرسه در خانه را انتخاب می‌کنند (جولی و متیوز، ۲۰۱۸).

بدیهی است که رشد و توسعه آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای مستلزم شناسایی و از میان برداشتن موانعی است که بر سر راه مشارکت والدین در این امر مهم و حساس وجود دارد. با اذعان به این که دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از زمان خود را در خانه سپری می‌کنند و فرآیند یاددهی-یادگیری آن‌ها در خانه تکمیل می‌شود بنابراین نیاز است والدین و مدارس، مشارکت بیشتر و بهینه‌تری داشته باشند تا با مشارکت بهینه آموزش و پرورش قادر باشد که در راستای توسعه کشور، گام‌های مهم‌تر و ارزشمندتری بردارد. لذا ضرورت دارد به‌منظور کاربردی ساختن و سهولت استفاده از این رویکرد به‌وسیله ذی‌نفعان حوزه آموزش (دانش‌آموزان تیزهوش، والدین، معلمان و نظام آموزشی) در اولین گام، عوامل تسهیل‌گر کاربرد رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی کشف و شناسایی گردد. بنابراین سؤال اصلی این پژوهش عبارت است از: عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدل مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران به‌منظور ارائه رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش چیست؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

رویکرد مدرسه در خانه از زمان آغاز تاریخ وجود داشته است. قبل از قرن هجدهم، مدرسه در خانه روشی بود که برای آموزش دانش‌آموزان انتخاب می‌شد. در واقع قبل از آن که نظام‌های آموزشی توسعه یافته پدیدار شوند، انسان بدوی فقط از پدر و مادر خود یاد می‌گرفت. گاسمن^۲ (۲۰۰۶) اشاره می‌کند از آن جایی که نیازهای اجتماعی در دوران بدوی ساده بود، شیوه‌های آموزشی نیز ساده بود و روش‌های آموزشی در آن دوران شامل تقلید و مشارکت اجتماعی بود. مدرسه در خانه یکی از پدیده‌های آموزشی رایج در سراسر دنیا است که قدیمی‌ترین شکل تعلیم و تربیت در تاریخ بشر بوده و پیش از تأسیس مدارس به شیوه جدید نوع تحصیل رایج در جهان به شمار می‌آمده است (الیوت^۳، ۲۰۱۹). مروجان نخست ایده مدرسه در خانه از افکار کسانی مانند ایوان ایلیچ^۴ متأثر شدند. ایلیچ معتقد بود که مدارس حاوی برنامه تجویزی‌اند که منجر به آلودگی محیط^۵ و قطبی شدن اجتماع^۶ می‌شوند و بخش اعظم یادگیری ناشی از آموزش نیست، بلکه نتیجه مشارکت بی‌مانع فرد در موقعیت‌های یادگیری معنادار است (نولز، مارلو و ماچمور^۷، ۱۹۹۲؛ به نقل از ایلیچ، ۱۹۷۰). این فلسفه به کمک مدافعان جنبش مدرسه در خانه آمد و به تدریج در آمریکا نشو و نمو یافت. در آمریکا از دهه هفتاد در قرن بیستم بحث آموزش کودکان در خانه به دلایل مختلف مطرح شد و پس از دو دهه در کنار نظام آموزشی رسمی و مدرسه‌ای پذیرفته شد (گیتر^۸، ۲۰۱۷). در سال ۲۰۲۰ در

1. Matthews
2. Gusman
3. Elliott
4. Illich
5. Physical pollution
6. Social polarization
7. Knowles, Marlow & Muchmore
8. Gaither

دوران همه‌گیری ویروس کرونا در سراسر جهان، ایده‌های آموزشی ایلچج بار دیگر مورد توجه قرار گرفت و استفاده گسترده از مدل‌های آموزشی مانند یادگیری از راه دور^۱ و مدرسه در خانه مطرح شد (بارتلت و شوگورنسکی^۲، ۲۰۲۰).

مک‌دونالد^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «مدرسه در خانه و آزادی آموزشی: چرا انتخاب مدرسه در خانه برای دانش‌آموزان خوب است؟» با مروری بر روند جنبش مدرسه در خانه و نگاهی اجمالی به جمعیت فعلی مدرسه در خانه استدلال می‌کند که آزادی آموزشی برای والدین باعث ایجاد انگیزه برای جست و جوی جایگزینی برای مدارس می‌شود. هم‌چنین مک‌دونالد (۲۰۱۹) در این پژوهش نشان داد مدرسه در خانه موجب نوآوری در آموزش می‌شود زیرا والدین و مربیان، مدل‌های یادگیری ترکیبی را ایجاد می‌کنند. علیاحیا (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «مشارکت والدین در آموزش کودکان تیزهوش در عربستان سعودی: یک مطالعه پدیدارشناسانه» نشان داد تمایل والدین به راهنمایی و هدایت کودک تیزهوش خود، به چالش کشیدن کودک، تشویق کودک به یادگیری مستقلانه و حمایت از او از جمله عوامل مؤثر بر انگیزه مشارکت والدین در آموزش می‌باشد. دوکلو^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «مدرسه نباید با به صدا در آمدن زنگ تمام شود: یک مطالعه اکتشافی مدرسه در خانه» نشان داد از هر دو شکل آموزش (مدرسه در خانه و مدرسه سنتی) می‌توان چیزهای زیادی آموخت و مزایای احتمالی برای آموزش ترکیبی وجود دارد. کولا^۵ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «آموزش در منزل کودکان تیزهوش: ملاحظات دقیق و تمرین» نشان داد که مدارس و آموزش‌های رسمی قادر به تأمین نیازهای خاص کودکان تیزهوش نیستند و مدرسه در خانه رویکرد نویدبخشی برای کمک به رشد مطلوب کودکان تیزهوش و دوسو استثنای می‌باشد. ورن^۶ (۲۰۱۶) در پژوهشی توصیفی به بررسی این موضوع پرداخت که چرا والدین مدرسه در خانه ترکیبی را انتخاب می‌کنند؟. این مطالعه اکتشافی با استفاده از نظرسنجی الکترونیکی از چهار خانواده انجام شده است و نتایج حاکی از آن است که والدینی که مدرسه در خانه ترکیبی را انتخاب می‌کنند به ساختار و نقش مدرسه در تربیت دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند و آن‌ها معمولاً وضعیت اقتصادی بهتری دارند. فلسو^۷ (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان «مدرسه در خانه برای پرورش استعداد دانش‌آموزان تیزهوش» نشان داد آموزش در منزل از زمان شناسایی استعداد، از طریق غنی‌سازی و تسریع می‌تواند دسترسی به تجارب مفید و هدایت‌گری روانی اجتماعی را فراهم نماید. آموزش در منزل با مشارکت والدین و انعطاف‌پذیری در زمان آموزش و برنامه درسی یک محیط عالی را برای پیشرفت کودک فراهم می‌کند.

در بررسی نقادانه پیشینه پژوهشی می‌توان اظهار داشت که کاربرد رویکرد مدرسه در خانه کاملاً وابسته به ساختار نظام آموزشی، بافت اجتماعی و فرهنگی کشورهای غربی و به‌ویژه کشور آمریکا به‌عنوان خاستگاه رویکرد مدرسه در خانه می‌باشد. برای مثال عوامل گرایش به رویکرد مدرسه در خانه در خانواده‌های خارج از کشور، به سمت ابعاد ایدئولوژیک و در خانواده‌های ایرانی به سوی ابعاد پداگوژیک می‌باشد. هم‌چنین با توجه به آن که رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی یکی از مدل‌های نوین مدرسه در خانه می‌باشد که اخیراً مطرح شده است، پژوهش‌های اندکی به شناسایی عوامل تسهیل‌گر کاربرد آن پرداخته‌اند. لذا هدف این پژوهش واکاوی عوامل تسهیل‌گری بود که به کاربرد این مدل در نظام آموزشی کشور ایران کمک می‌کند.

1. Remote learning
2. Bartlett & Schugurensky
3. McDonald
4. Dukelow
5. Kula
6. Wearne
7. Felso

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ ماهیت پژوهش در زمره تحقیقات اکتشافی؛ به لحاظ نوع پژوهش، کاربردی؛ به لحاظ استراتژی پژوهش دارای استراتژی استقرایی و به لحاظ ماهیت داده‌ها در زمره طرح پژوهش کیفی و از نوع نظریه داده بنیاد^۱ بر اساس مدل اشتراوس و کوربین^۲ (۱۹۹۸) می‌باشد. مبانی نظری در خصوص رویکرد مدرسه در خانه، بسیار قوی است؛ اما باید توجه داشت مبانی نظری فوق مرتبط با زمینه‌های فرهنگی و ساختار آموزشی کشورهای غربی به خصوص کشور آمریکا به‌عنوان خاستگاه مدرسه در خانه است. هم‌چنین رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی از جمله مدل‌های جدید مدرسه در خانه می‌باشد که مبانی نظری آن گسترده و قوی نیست. دلیل استفاده از رویکرد داده بنیاد در این پژوهش این بود که هدف پژوهش شناسایی عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدرسه در خانه ترکیبی در کشور ایران بود که کاملاً متناسب با زمینه فرهنگی و ساختار نظام آموزشی ایران باشد.

حوزه این پژوهش شامل تمام منابع موجود در زمینه مشارکت والدین در آموزش و مدل مدرسه در خانه (پایگاه‌های اطلاعاتی کتابخانه‌ای ساینس دایرکت^۳، وایلی^۴، اسکوپوس^۵، اریک^۶، اشپرینگر^۷ و گوگل اسکالر^۸) در بازه زمانی ۲۰۲۱-۱۹۹۰ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ سپس در کدگذاری محوری برای به‌دست آوردن تفاوت‌ها در سطح بعدی، نمونه‌های جدید که بتوانند خلأهای پژوهش را پوشش دهند انتخاب شد. در کدگذاری انتخابی به صورت گزینشی منابع مرتبطی که مقوله‌های اصلی را تکمیل می‌نمود نیز در پژوهش وارد شد.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی بودند؛ به‌منظور انتخاب متخصصان و مصاحبه با آن‌ها، رزومه و زمینه فعالیت افرادی که در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، مدرک کارشناسی ارشد و دکتری داشتند و در آموزش و پرورش استان اصفهان و دانشگاه‌های استان اصفهان مشغول به فعالیت بودند مورد بررسی قرار گرفت. از میان ۶۰ نفر، ۲۵ نفر سابقه فعالیت‌های اجرایی (برگزاری طرح‌های آموزشی در مدارس سمپاد) و پژوهشی (داشتن مقاله در زمینه تیزهوشی و آموزش تیزهوشان) در زمینه تیزهوشی داشتند. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس ملاک‌های ورود شامل دارا بودن تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، تجربه فعالیت بیش از دو سال و ملاک‌های خروج شامل ابتلا به بیماری کرونا و عدم تمایل به مشارکت، برای این پژوهش انتخاب شدند. در جدول یک اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه شده است. ابتدا سؤال‌های مصاحبه، نهایی و مصاحبه‌ها آغاز گردید و تا حد اشباع داده‌ها ادامه یافت. فرآیند کار بدین صورت بود که با رعایت اصول اخلاقی پژوهش و کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها به صورت دقیق ضبط می‌شد و سپس در قالب گزاره‌های خبری تدوین و به‌منظور دستیابی به مقولات اصلی از فرآیند کدگذاری نظری در سه مرحله کدگذاری باز (کشف مفاهیم)، کدگذاری محوری (کشف مؤلفه‌ها) و کدگذاری انتخابی (کشف مقولات اصلی) در قالب نظریه داده بنیاد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) صورت گرفته است. هر مصاحبه معمولاً بین ۴۵ دقیقه تا یک ساعت به طول انجامید و به صورت جداگانه

1. Grounded theory
2. Strauss & Corbin
3. ScienceDirect
4. Wiley
5. Scopus
6. Eric
7. Springer
8. Google Scholar

مصاحبه‌ها انجام شد. مصاحبه با متخصصان در محل کارشان انجام شده است. اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) دستورالعمل و شیوه نظریه بنیادی را تحلیل نظام‌مند از اسناد، یادداشت‌های مصاحبه یا نوشته‌های میدانی از راه کدگذاری و مقایسه مستمر میان داده‌ها می‌داند که نظریه‌ای ساختارمند را خلق می‌کند. لذا در این پژوهش از اسناد و مصاحبه با متخصصان به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد؛ دلیل استفاده از اسناد این بود که با توجه به ناشناخته بودن، عدم رسمیت رویکرد مدرسه در خانه در نظام آموزشی کشور ایران و به‌ویژه جدید بودن رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی، متخصصان اطلاعات گسترده و جامعی در این رابطه نداشتند و برای کدگذاری جامع و کامل عوامل تسهیل‌گری که به کاربرد رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران کمک می‌کند، از اسناد و مصاحبه استفاده شد.

برای کسب قابلیت اعتبار در این پژوهش تلاش شد تا از روش خودبازبینی پژوهشگر استفاده شود. هم‌چنین متن کامل جدول کدگذاری‌ها به اعضای تیم پژوهشی و متخصصان مشارکت‌کننده ارسال گردید تا آن را مورد بررسی قرار دهند و از نظرات تأییدی و تکمیلی آن‌ها در این مورد بهره‌برده شد. جهت افزایش ثبات نیز از روش بررسی دقیق داده‌ها توسط یک ناظر خارجی استفاده گردید. برای تأییدپذیری پژوهش نیز فرآیند انجام کار در اختیار دو نفر از متخصصان روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص و دو نفر از متخصصان علوم تربیتی قرار داده شد و صحت نحوه انجام پژوهش تأیید گردید. این پژوهش مستخرج از رساله دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص دانشگاه اصفهان است و شناسه اخلاق به شماره IR.UI.REC.1400.069 از کمیته اخلاق دانشگاه اصفهان را دارد؛ و اصول اخلاقی پژوهش از جمله رازداری، محرمانه ماندن و حریم خصوصی افراد رعایت شد و شرکت در پژوهش هیچ‌گونه آسیب احتمالی برای مشارکت‌کنندگان نداشته است.

روش تحلیل داده‌ها که در داده بنیاد تجویز شده است شامل سه مرحله کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) می‌باشد. در مرحله کدگذاری باز که اولین مرحله کدگذاری باز بود متون به صورت پاراگرافی، کدبندی و مفهوم‌بندی گردید و مفاهیم اولیه به صورت دستی استخراج شد. در کدگذاری باز، پژوهشگر آزادانه به نام‌گذاری مفاهیم (یا همان کدها) می‌پردازد و محدودیتی برای کدها در نظر نمی‌گیرد، به همین دلیل در پژوهش حاضر و در مرحله کدگذاری باز تعداد ۱۱۸ کد استخراج گردید اما به علت تشابه معنایی و تکراری بودن اطلاعات، این کدها در یکدیگر ادغام و تجمیع شده و نهایتاً به ۶۴ کد کاهش پیدا نمود. در مرحله دوم با کدگذاری محوری، مفاهیم و مقوله‌هایی که در مرحله کدگذاری باز، آزاد شده بودند به یکدیگر متصل شدند. در کدگذاری محوری، مقولات فرعی استخراج شد و در این مرحله پژوهشگر به روش دستی مفاهیم را کنار یکدیگر گذاشته و براساس اشتراکات، تشابهات یا همپوشی معنایی به صورت مقولات فرعی طبقه‌بندی نمود. در مرحله بعد که همراه با بررسی دقیق داده‌ها در دو مرحله قبلی بود، پژوهشگر مقولات اصلی را از مقولات فرعی که در کدگذاری محوری به دست آمده بود بر اساس تشابه بیشتر برای مرتبه دوم به روش دستی طبقه‌بندی نمود. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌ها انسجام می‌یابند تا چارچوب نظری اولیه شکل بگیرد. این مقوله نسبت به سایر مقوله‌ها به تعبیر اشتراوس و کوربین، انتزاعی‌تر و شمول‌عام دارند که یا از داده‌ها بر می‌خیزند و یا از سوی خود پژوهشگر نام‌گذاری می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸).

جدول ۱. مراحل اجرای پژوهش

مرحله	هدف	حوزه پژوهش	روش تحلیل
اول	تعیین مفاهیم	۵۸ منبع - ۱۰ مصاحبه	کدگذاری باز
دوم	تعیین مقوله‌های فرعی	۵۸ منبع - ۱۰ مصاحبه	کدگذاری محوری
سوم	تعیین مقوله‌های فرعی	۵۸ منبع - ۱۰ مصاحبه	کدگذاری محوری

چهارم	تعیین مقوله‌های اصلی	منابع مرتبط که مقوله‌های اصلی مرحله سوم را تکمیل می‌نماید- ۱۰ مصاحبه	کدگذاری انتخابی
-------	----------------------	--	-----------------

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی متخصصان به ترتیب زمان مصاحبه

ردیف	سابقه فعالیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	جنسیت	سن	کد مشارکت‌کننده
۱	۱۰	دکتری	روان‌شناسی	مرد	۴۳	م ۱
۲	۱۸	دکتری	روان‌شناسی	مرد	۵۵	م ۲
۳	۱۲	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی	مرد	۵۳	م ۳
۴	۵	دکتری	علوم تربیتی	مرد	۴۰	م ۴
۵	۳	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی	مرد	۳۵	م ۵
۶	۵	دکتری	علوم تربیتی	مرد	۴۰	م ۶
۷	۴	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	زن	۳۶	م ۷
۸	۵	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	مرد	۳۸	م ۸
۹	۱۰	دکتری	روان‌شناسی	زن	۴۵	م ۹
۱۰	۱۷	دکتری	روان‌شناسی	مرد	۴۷	م ۱۰

یافته‌های پژوهش

برای رسیدن به هدف پژوهش که معطوف به واکاوی عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی به‌منظور ارائه رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش بود به سؤال پژوهش پاسخ داده شد؛ بررسی و تحلیل داده‌ها براساس نظریه داده بنیاد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) صورت پذیرفت و در نهایت سه مقوله اصلی تحت عنوان مسئولیت مشترک و اعتماد والدین، مسئولیت مشترک و اعتماد کودک و مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه استخراج گردید. جدول ۳ فرآیند کدگذاری محوری و انتخابی برای کشف عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی را براساس طرح نظام‌مند داده بنیاد نشان می‌دهد.

جدول ۳. فرآیند کدگذاری محوری و انتخابی برای کشف عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی

مقوله مرکزی	مؤلفه‌های مرحله کدگذاری انتخابی	مؤلفه‌های مرحله کدگذاری محوری	مؤلفه‌های مرحله کدگذاری باز	اسناد
عوامل تسهیل‌گر مدرسه در خانه	مسئولیت مشترک و اعتماد والدین	مسئولیت‌پذیری و تعهد والدین	احساس مسئولیت نسبت به آموزش کودک و جلوگیری از محول نمودن وظیفه آموزش صرفاً به معلم و مدرسه/ مهارت بیشتر والدین نسبت به معلمان در شناخت استعدادها	مکشین (۲۰۲۱) / واتسون ^۱ (۲۰۲۱) / کولا (۲۰۱۸)، هورنی و لافائل ^۲ (۲۰۱۱)
			کودک/ احساس مسئولیت در تربیت کودک/ تعهد و رسالت والدین نسبت به آینده کودک/ احساس گناه ناشی از عدم مشارکت در آموزش فرزند	

1. Watson

2. Hornby & Lafaele

<p>آگاهی والدین</p> <p>آگاهی از گستردگی نقش و تأثیر بر جنبه‌های مختلف زندگی کودک / آگاهی از نقش خود به عنوان عنصری کنشگر در فرآیند تعلیم و تربیت / آگاهی از تمایل کودک برای مشارکت و تعاملات آموزشی با والدین / آگاهی از نیاز کودک برای یادگیری در محیط‌های خارج از مدرسه / آگاهی از تأثیر محیط یادگیری خانه بر یادگیری کودک / آگاهی از تأثیر خود بر جهت‌دهی و هدایت استعداد‌های کودک / آگاهی از احساس کارایی خود در کمک به آموزش کودک / ادراک والدین از هدف مشترک خانه و مدرسه (توسعه و رشد آموزشی کودک) / ضرورت همکاری میان خانه و مدرسه</p>	<p>نگرش و دیدگاه والدین</p> <p>مکمل بودن خانه و مدرسه و ضرورت ایجاد رابطه دو سویه / قابلیت فراهم نمودن فرصت‌های آموزش و یادگیری برای کودک / ژنتیکی بودن استعداد و باهوش بودن والدین / نگرش والدین نسبت به نقش مهم خود در فرآیند تربیت و آموزش کودک / تمایز قائل شدن بین مدرسه رفتن و تعلیم و تربیت</p>
<p>انگیزش والدین</p> <p>حفظ و نگهداری برچسب تیزهوشی کودک / تمایل به غلبه بر موانع رشد و پرورش استعداد‌های کودک / توجه به تفاوت‌های فردی کودک / پاسخگویی به نیازهای کودک / تمایل به ایجاد فرصت‌های یادگیری چالش برانگیز برای کودک / فرصت‌سازی برای کشف و پرورش استعداد‌های کودک / ضرورت آموختن مهارت‌های زندگی برای ورود کودک به زندگی بزرگسالی / بسترسازی برای حصول موفقیت‌های فرامدرسه‌ای</p>	<p>گرین‌هنسی و ماریوتی^۱ (۲۰۱۹) / ورن دوکلو (۲۰۱۶) / علیاحیا (۲۰۱۸) / پیچ^۱ (۲۰۱۸) / کولا (۲۰۲۱) / (۲۰۱۸)</p> <p>گرین‌هنسی و ماریوتی^۲ (۲۰۲۱) / جمالودین^۳ و همکاران (۲۰۱۵)</p> <p>علیاحیا (۲۰۱۸) / اپل^۴ (۲۰۲۰) / اسوآپ^۵ (۱۹۹۳)</p>

1. Page
2. Green-Hennessy & Mariotti
3. Jamaludin
4. Apple
5. Swap

<p>گوترمن و نیومن^۱ (۲۰۱۷)</p>	<p>لازم و ضروری بودن مشارکت والدین/ الگوبرداری کودک از والدین به‌خصوص در سال‌های اولیه زندگی/ رکن اساسی بودن خانواده در زندگی کودک و کمتر نبودن نقش آن در زندگی کودک نسبت به مدرسه/ ساختار چند بُعدی خانواده در پرورش توانمندی‌های کودک/ تأثیر والدین بر شخصیت، نگرش، باورها و رفتار کودکان/ نقش مهم والدین در تعریف آینده کودک و دستاوردهای او</p>	<p>اهمیت نقش والدین</p>
<p>سیمونز و کمپبل^۲ (۲۰۱۹)/ داونی و ویلیامز^۳ (۲۰۱۰)/ مور و مور^۴ (۱۹۹۴)</p>	<p>مهارت و توانایی در هدف‌گزینی/ مهارت و توانایی در خلق موقعیت‌های یادگیری/ توانایی ایجاد تعادل بین آزادی در یادگیری و مسئولیت یادگیری/ توانایی آینده‌نگری و اندیشیدن به پیامدهای عمل/ توانایی مدیریت زمان و سازماندهی/ قدرت تشخیص و انتخاب‌گری بالا/ انعطاف‌پذیری و انتقادپذیری/ باور به توانایی و قابلیت‌های خویش/ ثبات در حرف و عمل/ توانایی پیگیری خواسته‌ها و انتظارات تعیین‌شده/ دانش و آگاهی چگونگی استفاده از وسایل و ابزارها/ اشتیاق به یادگیری همراه با کودک/ جسارت در جبران شکست</p>	<p>صلاحیت و شایستگی والدین</p>
<p>-----</p>	<p>تمایل کودک به مشارکت والدین در آموزش/ تمایل کودک به اشتراک‌گذاری تجرب آموزش با والدین/ تمایل کودک به یادگیری و آموزش در محیط خانه</p>	<p>رضایت کودک و مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز</p>
<p>گوترمن و نیومن (۲۰۱۷)/ کاینز و آیکنز^۵ (۲۰۰۷)</p>	<p>رعایت حریم خصوصی کودک توسط مدرسه و والدین/ نظارت کودک بر چگونگی استفاده از اطلاعات مرتبط با او</p>	<p>حقوق کودک</p>

1. Guterman & Neuman
2. Simmons & Campbell
3. Downey & Williams
4. Moore & Moore
5. Kainz & Aikens

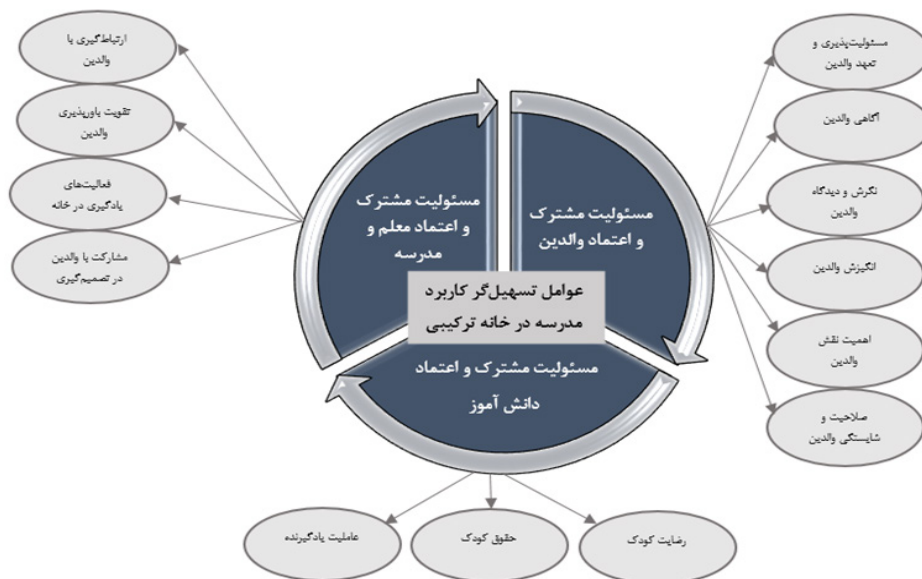
<p>زائو^۱ و همکاران (۲۰۲۰) / گوترمن و نیومن (۲۰۱۷)</p>	<p>تبدیل شدن دانش‌آموز از فراگیر وابسته به فراگیر خودتنظیم/ قلب تپنده بودن دانش‌آموز در فرآیند یادگیری/ نهادینه‌سازی عاملیت و تغییر نقش دانش‌آموز از پذیرنده منفعل به کنشگر هم‌آفرین</p>	<p>عاملیت یادگیرنده</p>
<p>جافاروف^۲ (۲۰۱۵)</p>	<p>ایجاد کانال‌های ارتباطی شفاف بین والدین و کارکنان مدرسه/ ارتباطات دو طرفه مدرسه/ خانه و خانه/ مدرسه/ استفاده مناسب از توانایی و مهارت والدین در فرآیند آموزش کودک/ ترغیب والدین به تعامل مستمر با معلمان/ به اشتراک گذاشتن برنامه‌های مدرسه و پیشرفت تحصیلی کودک با والدین/ ارتباط مداوم نسبت به بازخورد مثبت یا منفی والدین نسبت به فعالیت‌های مدرسه/ عدم محدود ساختن ارتباط با والدین در صورت وجود مشکلات تحصیلی کودک/ عدم پیروی از سیاست پاسخگو کردن و کنترل والدین در ارتباطات</p>	<p>ارتباط‌گیری با والدین مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه</p>
<p>-----</p>	<p>ایجاد اطمینان در والدین از ضرورت و نیاز مشارکت مستمر و جدی در فرآیند آموزش</p>	<p>تقویت باورپذیری والدین نسبت به مشارکت</p>
<p>سینگ^۳ و همکاران (۲۰۰۴) / کروسنو^۴ (۲۰۰۱) / انتکانه^۵ (۲۰۱۸)</p>	<p>طراحی تکالیف خانگی متناسب با نیازهای والدین و دانش‌آموزان توسط معلمان/ ارائه ایده و راه‌حل به خانواده‌ها در جهت فعالیت‌های یادگیری و آموزش در خانه/ تقویت رفتار تعاملی دانش‌آموز با محوریت ارائه تکالیف خانگی تعاملی (تشریح مطالب کلاسی توسط دانش‌آموز برای والدین در خانه)</p>	<p>فعالیت‌های یادگیری در خانه</p>

1. Zhao
2. jafarov
3. Singh
4. Crosnoe
5. Ntekane

مشارکت با والدین درگیر نمودن والدین در فعالیتهای آموزشی و مدرسه/ شناسایی انتظارات والدین نسبت به فعالیتهای تصمیم‌گیری در فعالیتهای مدرسه/ به اشتراک‌گذاری تجربیات آموزشی با والدین در جهت نیل به اهداف آموزشی

خان^۱ (۱۹۹۶)/
انتکانه (۲۰۱۸)

بنابراین با توجه به جدول ۳ و نیز فرآیند کدگذاری محوری و انتخابی از مفاهیم برخاسته از کدهای باز براساس عناصر نظریه داده بنیاد می‌توان گفت که عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی از ۳ مقوله اصلی، ۱۳ مقوله فرعی و ۶۴ مفهوم و یا مقولات پایه‌ای به اشباع نظری رسیده است و می‌توان براساس نظریه داده بنیاد، عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی، را به شکل ۱ نشان داد.



شکل ۱. عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی بر اساس نظریه داده بنیاد

کد انتخابی اول: مسئولیت مشترک و اعتماد والدین

والدین در فرآیند تربیت فرزندان نقشی اساسی دارند و مشارکت آن‌ها در آموزش، سنگ‌بنای تربیت کودک است. نقش والدین در مدل مدرسه در خانه ترکیبی، فراتر از ارتباط ساده با مدرسه و نیازمند تعامل مستمر آن‌ها در جنبه‌های گوناگون شناختی، عاطفی، هیجانی و مهارتی با مدرسه است. فیش‌باین (۲۰۰۹) معتقد است والدین زمانی به مشارکت روی می‌آورند که قبلاً انگیزه، پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر آن را ارزیابی کرده باشند (به نقل از رفیع‌پور، ۱۳۹۳). برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی باید از همه ظرفیت‌های خانواده البته در هماهنگی و هارمونی با با نظام آموزشی رسمی استفاده کرد. به همین دلیل باید از محدود کردن حلقه یادگیری به سطح کلاس درس و انحصار مسئولیت آموزش کودکان به مدرسه و نظام آموزشی پر حذر بود. برای دستیابی به این مهم نیاز است تا همه افرادی که به نوعی در فرآیند آموزش

کودکان به صورت صریح یا ضمنی درگیر هستند اهمیت ساحت یادگیری و نسبت آن با سایر ساحت‌های تربیت را درک کرده و با وظایف و مسئولیت‌های خود در این خصوص آشنا شوند.

مسئولیت‌پذیری و تعهد والدین: برخی از والدین کودکان تیزهوش نسبت به عدم مشارکت خود در آموزش احساس گناه را تجربه می‌کنند که این امر نشانگر تعهد و احساس مسئولیت آن‌ها نسبت به آموزش کودک می‌باشد. مسئولیت‌پذیری و تعهد والدین نسبت به آموزش و یادگیری، به‌عنوان یکی از عوامل تسهیل‌گر مدرسه در خانه ترکیبی استخراج گردید و می‌توان گفت تعهد و مسئولیت‌پذیری والدین نه تنها موجب انجام بهتر و صحیح امور آموزشی کودک می‌شود بلکه جلب اعتماد فرزند و معلمان را نیز در پی دارد و میزان اعتبار اجتماعی والدین را نیز ارتقاء می‌بخشد. در این رابطه ۳ نفر از متخصصان اظهار داشتند «والدین نسبت به معلمان، فرزندان خود را بهتر می‌شناسند و زمان بیشتری را با آن‌ها سپری می‌کنند. پس قطعاً می‌توانند فرزندان خود را در مسیر شناخت استعدادهای‌شان هدایت کنند». باید اظهار داشت افراد مسئولیت‌پذیر دارای ویژگی‌های مشترکی هستند که عبارت‌اند از: آن‌چه را که متعهد به انجام آن می‌شوند به پایان می‌رسانند، دارای انعطاف‌پذیری بالایی هستند، پیامدهای رفتار خود را می‌پذیرند و در انجام وظایف پرنرژژی و مصمم هستند؛ وجود این خصوصیات و ویژگی‌ها در والدین، اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی را تسهیل می‌سازد.

آگاهی والدین: برای اجرایی ساختن رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی باید توجه داشت که آگاهی والدین از نقش و تأثیرات خود بر جنبه‌های مختلف زندگی کودک، ضرورت همکاری میان خانه و مدرسه، هدف مشترک خانه و مدرسه (توسعه و رشد آموزشی کودک) ضروری است و بدون حصول دانش و آگاهی از عوامل مذکور، اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی با مشکل مواجه خواهد شد. در این رابطه ۵ نفر از متخصصان اظهار داشتند «بسیاری از والدین به این آگاهی رسیده‌اند که نیازهای یادگیری فرزندشان در مدرسه به‌طور کامل برآورده نمی‌شود و این آگاهی زمینه‌ساز آن شده تا آن‌ها در جستجوی راه‌های دیگری برای تأمین نیازهای فرزندانشان باشند. برای مثال فرزندان را در کلاس‌هایی خارج از مدرسه ثبت‌نام می‌کنند یا از مربیان خصوصی استفاده می‌کنند».

نگرش و دیدگاه والدین: همان‌طور که قبلاً ذکر شد اولین گام برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی، تغییر نگرش است. برخی از والدین این‌گونه تصور می‌کنند که صرفاً مدرسه و معلم مسئولیت تربیت کودک را بر عهده دارند و به‌هنگام وقوع مشکلات، معلم و مدرسه را مقصر می‌پندارند. در اجرایی ساختن رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی، باید دیدگاه والدین مبتنی بر این واقعیت باشد که خانه و مدرسه، مکمل یکدیگر بوده و هدف مشترکی را دنبال می‌کنند؛ حتی اگر مسیرهای متفاوتی را برای رسیدن به هدف خود انتخاب کنند.

انگیزش والدین: انگیزه و دلایل والدین برای مشارکت در آموزش کودک از جمله عواملی است که به آن‌ها در مسیر هدف‌گزینی و انتخاب نوع روش مدرسه در خانه تأثیر می‌گذارد. نتایج نظرسنجی‌ها در خصوص دلایل انتخاب مدرسه در خانه متفاوت است و شاید بتوان علت این امر را دشواری در تعریف مدرسه در خانه بیان کرد. براساس گزارش مرکز ملی آمار آموزش و پرورش ۱ در سال ۲۰۱۶، ۳۴ درصد از والدین نگرانی از محیط مدرسه، ۱۷ درصد نگرانی از آموزش‌های رسمی و ۱۶ درصد تمایل به ارائه آموزش‌های دینی را به‌عنوان مهم‌ترین دلایل گزینش رویکرد مدرسه در خانه گزارش کردند (ردفورد، بتل و بیلک، ۲۰۱۶). همچنین نوئل، استارک^۲ و ردفورد (۲۰۱۳) گزارش کردند دلایل اصلی انتخاب رویکرد مدرسه در خانه نگرانی از محیط مدارس، تمایل به ارائه آموزش‌های اخلاق‌محور و نارضایتی از آموزش‌های

1. National Center for Education Statistics (NCES)

2. Edford, Battle & Bielick

3. Noel & Stark

ارائه شده در مدارس است. وینستانی^۱ (۲۰۰۹) بیان می‌کند والدین کودکان تیزهوش تمایل دارند مدرسه در خانه را انتخاب کنند زیرا معتقدند فرزند آن‌ها با سیستم آموزشی مدرسه، تناسب ندارد. در این رابطه ۴ نفر از متخصصان اظهار داشتند «انگیزه انتخاب مدرسه در خانه، والدین را در مسیر کاربرد و اجرای این رویکرد هدایت می‌کند. اگر بخواهیم به صورت دقیق‌تر بگوییم انگیزه والدین باعث می‌شود آن‌ها به چیزی غیر از آموزش‌های مدرسه‌ای نیز فکر کنند و آن را انتخاب کنند».

اهمیت نقش والدین: ساختار چندبُعدی خانواده در پرورش توانمندی‌های کودک نقشی اساسی ایفا می‌کند و نقش آن در زندگی کودک، کم‌رنگ‌تر از نقش مدرسه نیست. کودکان، دانش اصلی و پایه و مهارت‌ها، نگرش‌ها و عادات مربوط به رشد خود را در خانه کسب می‌کنند. بنابراین خانواده‌ها اولین نهاد مسئول در رابطه با رشد و توسعه تحصیلی کودکان هستند. سایر مؤسسات آموزشی مانند پیش دبستانی‌ها و مدارس در واقع از خانواده برای آماده کردن کودکان جهت زندگی اجتماعی حمایت می‌کنند. صلاحیت و شایستگی والدین: یکی از عوامل تسهیل‌گر رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی، مهارت‌ها، توانمندی‌ها و صلاحیت والدین می‌باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت رویکرد مدرسه در خانه برای همه والدین مناسب نیست (مک‌دونالد، ۲۰۱۹) و مهارت و توانمندی والدین یکی از مفاهیمی است که برای پیشبرد اهداف انتخاب رویکرد مدرسه در خانه ضروری است. در این رابطه ۲ نفر از متخصصان اظهار داشتند «مدرسه در خانه رویکردی است که برای کاربرد آن والدین باید مهارت‌های خود را نیز تحت‌نظر داشته باشند و نمی‌توانند بگویند به صرف نقش پدر یا مادر بودن، می‌توانیم آن را برای فرزندمان اجرا کنیم».

کد انتخابی دوم: مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز

براساس مدل مدرسه در خانه ترکیبی، احساس مسئولیت و تعهد به آن در محیط‌های آموزشی (خانه و مدرسه) امری ضروری می‌باشد. رفتار مسئولانه در فراگیر باعث می‌شود تا بین او و معلم و والدین تعامل مثبت برقرار شود؛ به این ترتیب امکان یادگیری معنادار فراهم می‌شود. هم‌چنین احساس تعهد و مسئولیت سبب رشد انگیزش درونی شده و لذا باعث افزایش یادگیری می‌شود (عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳). بنابراین به‌عنوان یکی از الزامات و ضرورت‌های اجرایی مدرسه در خانه ترکیبی باید مسئولیت، نقش و اعتماد دانش‌آموز را مورد توجه قرار داد. به عبارت دیگر، در مدرسه در خانه ترکیبی تنها والدین یا معلمان مسئول یادگیری و آموزش کودک نیستند بلکه دانش‌آموز نیز مسئولیت یادگیری خود خواهد بود و در این مسیر با والدین و معلم همکاری می‌کند.

رضایت کودک: رضایت‌مندی کودک در بهینه‌سازی رویکرد مدرسه در خانه نقش اساسی دارد و پیش از هر اقدامی باید از رضایت کودک برای اجرای این رویکرد آموزشی اطمینان حاصل شود. برای نمونه آیا کودک تمایل دارد که تجارب آموزشی خود را با والدین به اشتراک بگذارد؟، آیا کودک تمایل دارد در فضای بیرون از مدرسه نیز بستری برای یادگیری او فراهم باشد؟ چنانچه والدین در رضایت کودک تردید داشته باشند باید برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه اندکی صبور باشند و آن را به تعویق بیندازند. در این رابطه ۷ نفر از متخصصان اظهار داشتند «طبیعی است که برای انتخاب هر چیزی که مربوط به فرزندان است، والدین باید رضایت آن‌ها را مدنظر داشته باشند. مدرسه در خانه رویکردی است که در مدت زمان طولانی‌ای (حداقل چند ماه) در محیط خانه اجرا می‌شود. پس رضایت کودک شرط اساسی برای کاربرد مدرسه در خانه است».

حقوق کودک: حقوق دانش‌آموزان را می‌توان به صورت مجموعه قواعد و مقررات بین کودک و هر فرد یا افرادی که با او سر و کار دارند، تعریف نمود. والدین مدرسه در خانه، نباید این‌گونه تصور کنند که مشارکت آن‌ها در آموزش مانعی برای نقض حق و حقوق کودک نیست؛ بلکه آن‌ها باید از حقوق کودکان

آگاهی داشته و مواردی مانند رعایت حریم خصوصی، حق آزادی و بیان را در فضای یادگیری داخل خانه نیز مورد توجه قرار دهند.

عاملیت یادگیرنده: اگر در فرآیند یادگیری، عاملیت کودک یا دانش‌آموز را بپذیریم بر این اساس، دانش‌آموز خود را در برابر والدین و معلمان به‌عنوان انسان عامل در نظر می‌گیرد. رمز ایجاد تحول در یادگیری و نظام آموزش رسمی، دانش‌آموز محوری است که تعریفی به شعار «فرزانه در صحنه» دارد و معلم به‌عنوان «راهنمای در کنار» معرفی می‌شود. در مدل مدرسه در خانه ترکیبی، دانش‌آموز محوری یا عاملیت کودک موجب می‌شود تا دانش‌آموز فعالانه به یادگیری بپردازد و معلم و والدین در صورت لزوم و نیاز دانش‌آموز، به‌عنوان راهنما نکاتی را به او گوشزد کنند. یکی از اصول اساسی رویکرد مدرسه در خانه آن است که یادگیری را در کانون توجه قرار دهد و آموزش را در بوته اجمال نهد. البته باید توجه داشت اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی به معنای آن نیست که آموزش را در افول قرار دهیم و یادگیری را جایگزین آن نماییم. نکته‌سنجی‌های معلم و تجربه‌های انباشته‌ای که کسب کرده است تنها در رابطه تعاملی قابل تبادل خواهد بود و دلیلی ندارد که بخواهیم با خودکاری دانش‌آموز، او را از غنای این رابطه تعاملی محروم کنیم. در این رابطه ۵ نفر از متخصصان اظهار داشتند «معلم‌محوری در مدرسه‌های ما به صورت پُررنگ رواج دارد و آن‌گونه که تابحال دیده‌ایم دانش‌آموزان تیزهوش از این مسئله بسیار ناراضی هستند. به نظر من یکی از عواملی که به تسهیل کاربرد این مدل کمک می‌کند این است که عاملیت فرزند را از یاد نبریم و اجازه بدهیم مسئول یادگیری خودش باشد».

کد انتخابی سوم: مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه

مدرسه و معلم سومین عامل زمینه‌ساز در مدل مدرسه در خانه ترکیبی به‌شمار می‌آیند. نقش معلم به‌عنوان فعال‌ترین عامل فرآیند یاددهی در تعلیم و تربیت را نمی‌توان در کیفیت و کمیت عملکرد دانش‌آموزان نادیده گرفت. هم‌چنین اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی به معنای نفی مطلق آموزش‌های مدرسه‌ای و بازگیری کودک از مدرسه نیست بلکه در این مسیر، معلمان و مدرسه نیز مسئولیت مشترکی داشته و همکاری و اعتماد آن‌ها امری ضروری است.

ارتباط‌گیری با والدین: از نظر اپستاین و جانسون^۲ (۲۰۰۴) ارتباط‌گیری به‌عنوان توانایی طراحی اشکال اثربخش ارتباطات خانه-مدرسه و مدرسه-خانه در جهت آگاهی از برنامه‌های آموزشی تعریف شده است. ارتباطات نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. با حصول ارتباط‌یابی معلمان با والدین، والدین این امکان را خواهند داشت که از سیاست‌ها و رویه‌های موجود در مدرسه آگاه شوند و نقش مؤثرتری را در تجربیات آموزشی فرزند ایفا کنند. هم‌چنین ممکن است والدین توسط معلمان از استعداد‌های کودکان خود آگاه شوند و این همان چیزی است که والدین کودکان تیزهوش در جستجوی آن (پرورش استعداد کودک) هستند. در این رابطه ۶ نفر از متخصصان اظهار داشتند «اگر قرار باشد مدرسه در خانه ترکیبی را در نظام آموزشی ایران به کار ببریم معلمان باید والدین را به‌عنوان شریک یا پارتنر آموزشی بپذیرند و ارتباط خود را با آن‌ها افزایش دهند».

تقویت باورپذیری والدین نسبت به مشارکت: برخی از والدین همواره در اهمیت نقش و ضرورت مشارکت خود در آموزش کودک با تردید مواجه بوده یا نسبت به توانمندی‌های خود برای فراهم نمودن یک محیط یادگیری در فضای بیرون از مدرسه، نگرانی‌هایی را تجربه می‌کنند. معلمان باید والدین را در جهت آگاهی از ضرورت مشارکت و اهمیت نقش خود و تأثیرات محیط خانواده بر یادگیری کودک آگاه نموده، نگرش و باورهای آن‌ها را تقویت کنند و توانمندسازی والدین را مورد توجه قرار دهند. در این رابطه ۱ نفر از متخصصان اظهار داشت «از آنجایی که نظام آموزشی ما متمرکز است و مشارکت والدین در آموزش

1. The guide on the side
2. Epstein & Jansorn

جایگاهی نداشته است شاید والدین نسبت به توانایی خود در مشارکت، شک و تردید بسیاری داشته باشند. پس بهتر است معلمان، باور والدین را نسبت به مشارکت در آموزش تقویت کنند».

فعالیت‌های یادگیری در خانه: از جمله عوامل زمینه‌ساز رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی آن است که معلمان فعالیت‌های یادگیری و ایده‌های خلاقانه‌ای که متناسب با علایق دانش‌آموز و انتظارات والدین است و امکان اجرای آن در فضای مدرسه وجود ندارد (برای مثال ساخت یک گلخانه شیشه‌ای) را با والدین به اشتراک بگذارند. بدین صورت والدین می‌توانند فعالیت‌های یادگیری را که مورد تأیید معلم بوده و مورد علاقه کودک نیز می‌باشد در فضای داخل خانه انجام دهند.

مشارکت با والدین در تصمیم‌گیری: مشارکت معلمان و مدرسه با والدین باعث ایجاد نوعی احساس عزت نفس در آن‌ها می‌شود و والدین احساس می‌کنند نظرات آن‌ها از سوی معلمان و مدرسه با ارزش تلقی شده و خریدار دارد. هم‌چنین آن‌ها سعی خواهند کرد در امور مدرسه بیشتر مشارکت نمایند. با مشارکت دادن والدین در فرآیند تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان می‌توانند انتظارات والدین از مدرسه و معلم را نیز بشناسند. در این رابطه ۷ نفر از متخصصان اظهار داشتند «وقتی از مدل مدرسه در خانه ترکیبی صحبت می‌کنیم باید والدین و معلمان به‌عنوان شریک‌های آموزشی، تصمیمات همسویی بگیرند که در نهایت به نفع دانش‌آموز باشد. نباید این‌گونه تصور کنیم که مسئولیت تصمیم‌گیری صرفاً بر عهده معلمان است، ما می‌خواهیم تعدادی از ایرادهای نظام آموزشی متمرکزمان را کاهش دهیم».

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی عوامل تسهیل‌گر کاربرد مدل مدرسه در خانه ترکیبی در نظام آموزشی ایران و به‌منظور ارائه رویکردی نوین در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی شامل ۳ مقوله انتخابی مسئولیت مشترک و اعتماد والدین، مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز و مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه می‌باشد که توجه به مقولات فوق در تسهیل استفاده از این رویکرد نوین آموزشی راه‌گشا خواهد بود. در مقوله مسئولیت مشترک و اعتماد والدین ۶ زیرطبقه تحت عناوین (مسئولیت‌پذیری و تعهد والدین، آگاهی والدین، نگرش و دیدگاه والدین، انگیزش والدین، اهمیت نقش والدین و صلاحیت و شایستگی والدین)، در مقوله انتخابی مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز ۳ زیرطبقه تحت عناوین (رضایت کودک، حقوق کودک و عاملیت یادگیرنده) و در مقوله انتخابی مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه زیرطبقه تحت عناوین (ارتباط‌گیری با والدین، تقویت باورپذیری والدین نسبت به مشارکت، فعالیت‌های یادگیری در خانه و مشارکت با والدین در تصمیم‌گیری) شناسایی و استخراج گردید و در جهت ارائه توصیف بهتر از مدل مدرسه در خانه ترکیبی، عوامل تسهیل‌گر آن در شکل ۱ ارائه شد.

در تبیین استفاده از رویکردهای نوین آموزشی مانند مدل مدرسه در خانه ترکیبی در آموزش کودکان تیزهوش می‌توان گفت از آن جایی که در نظام آموزشی ایران، برنامه‌های آموزش کودکان تیزهوش به‌طور کامل توسعه نیافته است، غفلت و بی‌توجهی نسبت به تفاوت‌های فردی و تقلیل و تنزیل (نرمالایزاسی) دانش‌آموزان تیزهوش وجود دارد و هم‌چنین برخی معلمان برای کار با دانش‌آموزان تیزهوش آمادگی کافی ندارند، والدین باید در آموزش فرزندان خود مشارکت بیشتری داشته باشند که به تبع آن تجارب آموزشی این کودکان افزایش می‌یابد (کارلسون، ۲۰۱۸). هم‌چنین تحقیقات گسترده بین‌المللی از ظرفیت مشارکت والدین برای بهبود موفقیت‌های تحصیلی و برآیندهای اجتماعی کودکان در تمام سنین حمایت می‌کنند (علیاحیا، ۲۰۱۸) اما با وجود تصدیق‌های گسترده از این مزایای بالقوه، در و در مقایسه تطبیقی با نتایج سایر پژوهش‌ها شکاف آشکاری در ارتباط با مشارکت والدین در آموزش در نظام آموزشی ایران وجود دارد.

انتخاب روزافزون و رشد چشمگیر مدل مدرسه در خانه حاکی از تغییر و تحولات عمده‌ای در زمینه آموزش کودکان است؛ لذا برای به رسمیت شناختن و استفاده گسترده از مدل مذکور، واکاوی عوامل تسهیل‌گر یا عوامل زمینه‌ساز آن در نظام آموزشی کشور ایران حائز اهمیت است که در پژوهش حاضر بدان پرداخته شد. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، مسئولیت مشترک و اعتماد والدین به‌عنوان اولین مؤلفه از عوامل تسهیل‌گر مدل مدرسه در خانه ترکیبی شناسایی شد؛ در تبیین مؤلفه فوق می‌توان گفت شماری از نظریه‌پردازان بر این باور هستند که اکثر فعالیت‌های افراد در سراسر جهان بر محور مشارکت می‌گردد و جلب مشارکت والدین نیز از عوامل مهم و لازم مدیریت آموزشی کودکان است. نظریه اپستاین^۱ (۱۹۹۶) بیان می‌کند که مشارکت والدین سهمی اساسی در فرآیند تعلیم و تربیت و موفقیت تحصیلی کودک دارد و با عنایت به رویکردهای جدید آموزش و پرورش نظیر تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش، جلب مشارکت عملی و حضور فعال والدین در فرآیند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری آموزشی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. در بررسی تطبیقی یافته‌های این پژوهش با پژوهش دوکلو (۲۰۱۸) می‌توان گفت در کشور ایران زمان آموزش و یادگیری با صدا به در آمدن زنگ مدرسه تمام می‌شود و دانش‌آموزان صرفاً تکالیف درسی خود را در خانه انجام می‌دهند و نقش والدین راهنمایی و نظارت بر انجام تکالیف است. اما در مدل مدرسه در خانه ترکیبی، والدین نقشی فراتر از کمک و راهنمایی صرفاً برای انجام تکالیف درسی فرزندان در خانه دارند و جایگاه آن‌ها به‌عنوان مسئول و شریک آموزشی تعریف می‌شود.

هم‌چنین از آنجایی که جامعه ایرانی یک جامعه خانواده‌محور است، تکیه بر فرآیندهای خانوادگی چون مشارکت والدین در امور آموزشی و یادگیری کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که به‌عنوان یکی از عوامل تسهیل‌گر مدرسه در خانه ترکیبی شناسایی شد. در جامعه خانواده‌محور ایرانی، کودکان تیزهوش منبع سرمایه‌گذاری‌های روانی و اجتماعی محسوب می‌شوند لذا به‌نظر می‌رسد برای والدین، تحقق رویای پرورش فرزندان با بالاترین قابلیت‌های روانی و دستیابی به جایگاه مطلوب اجتماعی در مشارکت بیشتر در امور آموزشی فرزندان تعریف شود. همسو با یافته پژوهش کولا (۲۰۱۸) و فلسو (۲۰۱۶) انگیزه‌های والدین دانش‌آموزان تیزهوش ایرانی برای کاربرد مدرسه در خانه کمک به پیشرفت و رشد سازنده کودکان خود می‌باشد. در تبیین دیگر یافته پژوهشی فوق می‌توان اظهار داشت یکی از مشخصه‌های مدارس موفق استفاده حداکثری از مشارکت والدین است. به همین دلیل است که در کشورهای توسعه‌یافته، همکاری بین خانه و مدرسه به صورتی منسجم در آمده است و این دو نهاد، مسئولیت مشترک خویش یعنی تربیت فرزندان جامعه را با همفکری، همکاری و هماهنگی انجام می‌دهند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که مسئولیت مشترک و اعتماد دانش‌آموز، دومین عامل زمینه‌ساز رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده او گذاشته شده است. به عبارتی مسئولیت‌پذیری یک نیاز انگیزشی است که در آن شخص بیشترین ارتباط با یک موقعیت مشخص احساس می‌کند و در آن موقعیت هوشیاری او افزایش می‌یابد. رضایت، حقوق و عاملیت دانش‌آموز به‌عنوان یک انسان در فرآیند یادگیری امری ضروری است و برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی باید از وجود چنین مؤلفه‌هایی اطمینان پیدا کرد.

در تبیین یافته فوق می‌توان گفت یکی از پدیده‌هایی که نقش دانش‌آموزان تیزهوش و بااستعداد را به‌عنوان سرمایه‌های ملی کشور در حل مشکلات جامعه کاربردی می‌کند، مسئولیت‌پذیری است که دستاوردها و مزیت‌های زیادی را نیز به همراه دارد. با وجود منافع و دستاوردهای زیاد مسئولیت‌پذیری، در نظام آموزشی کشور چندان به آن بها داده نشده است و همین مسئله به‌عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی ما مطرح است. به دلیل اهمیت مسئولیت‌پذیری در سراسر زندگی فردی و جمعی

افراد، مسئولیت و تعهد دانش‌آموز به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اجرایی مدرسه در خانه ترکیبی شناسایی شد. در تبیین دیگر یافته فوق می‌توان گفت خانه و مدرسه از جمله عوامل بافتی تلقی می‌شوند که بر مسئولیت‌پذیری و رفتار دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارند. در این راستا ونتزل، مونکس، مک‌نیش و راسل^۱ (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود نشان دادند بافت اجتماعی که در آن دانش‌آموز از طرف معلم حمایت عاطفی و هیجانی شود منجر به مسئولیت‌پذیری و سازگاری بیشتر دانش‌آموز خواهد شد. علاقه به یادگیری و پیشرفت و به تبع آن مسئولیت‌پذیری زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموز باور کند می‌تواند فعالیت‌های یادگیری را انتخاب کند.

سومین یافته پژوهش فوق نشان داد مسئولیت مشترک و اعتماد معلم و مدرسه سومین مؤلفه در اجرایی ساختن رویکرد مدرسه در خانه ترکیبی است. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت در مدرسه در خانه ترکیبی، ارتباط معلمان با والدین بخش جدایی‌ناپذیر برنامه‌ریزی آموزشی است و هر اندازه میزان مشارکت و تعامل معلمان با والدین برای تأمین شرایط مطلوب آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان بیشتر شود و این تعامل در جهت همسویی و هماهنگی پیش برود، شاهد رشد کمی و کیفی بیشتر، تربیت کارآتر و نسلی تربیت‌یافته‌تر خواهیم بود. از مسائل اساسی آموزش و پرورش بسیاری از کشورهای جهان مسئله عدم وجود رابطه و ارتباط نزدیک بین مدرسه و خانواده است. نظام آموزشی ما نیز اگرچه قدم‌هایی در از پیش پا برداشتن این مشکل در سال‌های اخیر برداشته است، از این عیب بزرگ مبری نشده است (میرکمالی، ۱۳۷۹).

در تبیین دیگر یافته فوق می‌توان گفت برای اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی، شکل‌گیری مثلث معلم، دانش‌آموز و والدین برای رسیدن به آموزش مطلوب، اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. بنابراین بدیهی است که ضعف در وجود هر یک از وجوه این مثلث باعث کاهش بازدهی فرآیند آموزش و یادگیری خواهد شد. چنانچه ارتباط بین دانش‌آموز و والدین حذف شود، دانش‌آموز احساس ناامنی و اضطراب می‌کند. همچنین اگر ارتباط بین دانش‌آموز و معلم حذف شود، دانش‌آموز نسبت به درس بی‌انگیزه و بی‌علاقه و منجر به هنجارگریزی^۲ وی می‌شود. بنابراین با محکم شدن این ارتباطات و همسو شدن آموزش‌های خانه و مدرسه، می‌توان به نتیجه مطلوب رسید. بنابراین یکی از راه‌های موفقیت در اجرایی ساختن مدرسه در خانه ترکیبی، ایجاد هماهنگی مطلوب بین خانواده و مدرسه است که از طریق تعامل بین معلمان و والدین شکل می‌گیرد.

در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد نسبت به اتخاذ راه‌حلی‌هایی همچون آموزش تخصصی به معلمان^۳ با محوریت برطرف کردن پیش‌زمینه‌های منفی آن‌ها نسبت به مشارکت والدین در آموزش و همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزش والدین^۴ با محوریت برطرف کردن پیش‌زمینه‌های منفی والدین نسبت به ایفای نقش خود در مدارس همت گمارده شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، شناخت محدود متخصصان از مدل مدرسه در خانه ترکیبی و انتخاب ۱۰ نفر از آن‌ها در شهر اصفهان بود. پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزان آموزشی و دست‌اندرکاران تربیتی در دوره ابتدایی و والدین، اهتمام و عنایت خود را در بهره‌گیری و به رسمیت شناختن مدل مدرسه در خانه ترکیبی و مشارکت در آموزش کودکان، به کار بسته و در برنامه‌های جاری و آتی آموزش آن را لحاظ نمایند. محتمل است با به رسمیت شناختن مدل مدرسه در خانه ترکیبی و اجرای آن، آموزش مؤثرتری خواهیم داشت که به‌عنوان یک عامل پیش‌برنده برای کمک به دانش‌آموزان تیزهوش جهت مشارکت بهتر و ارضای نیازهای‌شان در دنیای پیشرفته دانش

1. Wentzel, Muenks, McNeish & Russell

2. Incivility

3. Teacher training

4. Parent workshop

و اطلاعات عمل خواهد کرد. همچنین پیشنهاد می‌گردد، در پژوهش‌های آتی به پیامدها و برون‌دادهای حاصل از به‌کارگیری مدرسه در خانه ترکیبی در آموزش دانش‌آموزان تیزهوش پرداخته شود.

References

منابع

- Aghili, M., & nasiri, E. (2015). The Relationship Between Learning Strategies and Attributional Styles with Responsibility. *Social Cognition*, 3(special), 109-125. [In Persian].
- Alemayehu, T., Ahmed, S. F. & Legesse, S. M. (2019). The status of parental participation in school and its impact on the students learning in Amuru Woreda Schools. *Journal of Culture, Society and Development*, 47, 15-23.
- Alvino, J. (1995). *Considerations and strategies for parenting the gifted child (RM95218)*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Alyahya, A. A. (2018). *Parental Engagement in the Education of Gifted Children in Saudi Arabia: A Phenomenological Study*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Special Education. University of Northern Colorado
- Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2020). Revisiting Ivan Illich in the era of COVID-19. *Journal of Education*, 8(3), 65-84.
- Batterjee, A. A. (2013). The relationship between SES and giftedness in Saudi Arabia. *Mankind Quarterly*, 53(3), 358-408.
- Carlson, L. A. (2018). *Home/school Collaboration and the Development of a Growth Mindset Within Gifted Students*. Doctoral Dissertations, LOYOLA UNIVERSITY CHICAGO.
- Desforjes, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department of Education and Skills. University of Exeter, UK, ISBN: 1841859990.
- Dukelow, M. (2018). *School shouldn't end when the bell rings: an exploratory homeschooling study*. Master of Arts. The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Elliott, R. J. (2019). *The influence of homeschooling on the lives of college graduates: A transcendental phenomenological study*. Doctoral Dissertation, Liberty University.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Epstein, j. L., & Jansorn, N. R. (2004). School family, and community partnerships: Link the plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23.
- Feldman, D. H., & Piiro, j. (2002). *Parenting talented children*. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5, pp. 195-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Felso, C. M. (2016). Homeschooling for Talent Development in Gifted Students. *Home School Researcher Journal*, 32(2), 32-53.
- Gaither, M. (2017). The history of homeschooling. In M. Gaither (Ed), *The Wiley handbook of homeschooling*. Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Gusman, M. (2006, June 30). Homeschooling children with autism: 5 reasons why it works. Retrieved from <http://ezinearticles.com/?Homeschooling-Children-with-Autism:-5-Reasons-Why-It-Works&id=233488>
- Jackson, S., Kelly, L., & Leslie, B. (2019). Parental participation in child protection case conferences. *Child and Family Social Work*, 25(2). <https://doi.org/10.1111/cfs.12698>

- Jeynes, H. W. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2018). The chronicles of homeschooling gifted learners. *Journal of School Choice*, 12(1), 123-145
- Knowles, J. G., Marlow, S. E., & Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100(2), 195-235.
- Kula, S.M. (2018). Homeschooling Gifted Students: Considerations for Research and Practice. DOI: 10.4018/978-1-5225-3041-1.ch007
- Manasawala, S., & Desai, D. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0261429419863440>
- McDonald, K. (2019). Homeschooling and educational freedom: Why school choice is good for homeschoolers. Cato Institute Briefing Paper No. 124, 2019, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3501021>
- McShane, M. Q. (2021). *Hybrid homeschooling: A guide to the future of education*: Rowman & Littlefield Publishers
- Mirkamali, M. (2000). *Human relations in school*. Tehran: Yastroun. [In Persian].
- Navabakhsh, M., & Esmi Josheghani, Z. (2012). The Survey of Social and Cultural Factors Affecting the Student Participation Rates in Students' Activities. *Journal of Iranian Social Development Studies*, 4(4), 105-122. [In Persian].
- Noel, A., Stark, P., & Redford, J. J. N. C. f. e. s. (2013). Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012. First Look. NCES 2013-028
- Rafie Pour, F. (2014). *Measuring the attitudes of villagers towards participation in education*. Tehran: Publishing Company. [In Persian].
- Ray, B. D. (2016). Research facts on homeschooling. National Home Education Research Institute. Retrieved from: <http://www.nheri.org/ResearchFacts.pdf>
- Ray, B. (2021). Should educators promote homeschooling? Worldwide growth and learner outcomes. *Journal of Pedagogy*, 12(1) 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0003>
- Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. J. N. C. f. E. S. (2016). Homeschooling in the United States: 2012. NCES 2016-096.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214. doi:10.1023/A:1023331422963
- Rudi, M. T. (2013). *Identifying the reasons for the tendency to go to school in the opinion of the parents of students educated at home in Qom city*. Master's thesis, Shahid Beheshti University, Tehran. [In Persian].
- shirbagi, N., Azizi, N., & Amiri, Sh. (2016). Examining the Concept of Participation and Involvement in Children's Education: A Reflection on Parents and Teachers' Perception. *Journal of Educational Sciences*, 22(2), 21-54. [In Persian].
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Taylor, L. C., Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995). Parental influence on academic performance in African-American students. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 293-302.

- Wang, H., Chen, Y., Yang, X. yu, X., Zheng, K., Lin, Q., Cheng, X., & He, T (2022). Different associations of parental involvement with children's learning of Chinese, English, and math: a three-wave longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00605-0>
- Wearne, E. (2016). A Descriptive Survey of Why Parents Choose Hybrid Homeschools. *Journal of School Choice*, 10(3), 364-380.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. h. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 611-627.
- Winstanley, C. (2009). Too cool for school?: Gifted children and homeschooling. *Theory and Research in Education*, 7(3), 347-362. <https://doi.org/10.1177/1477878509343736>

