۴۷ -۶۸

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

◈ بهاره سلیمانی[۱] ◈ دکتر مجید علی‌عسگری[۲] ◈ دکتر علی حسینی‌خواه[۳] ◈ دکتر محمد عطاران[۴]

چکیده: در نظام آموزشی ایران، «مدرسه‌درخانه» مراحل ابتدایی خود را پشت سر می‌گذارد. در حال حاضر ابعاد اســـتفاده از این رویکرد ابهامات بسیار دارد، از این رو در این مقاله، مفهوم و جایگاه مدرسه‌درخانه 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 سنتزپژوهی، تعداد ۹۸ پژوهش با روشی نظام‌مند انتخاب، واکاوی محتوایی و دسته‌بندی شدند. پس از آن ترکیبی از یافته‌ها، طبق اصول تلفیق، بازاندیشـــی و بازآرایی داده‌ها ارائه شده است. در پایان هر بخش، تجمیع یافته‌ها و نتیجه‌گیری کلی، در صورت ضرورت ارائه شـــده است. نتایج نشان داد که آموزش‌وپرورش کودکان با نظارت مستقیم والدین و برنامه‌های درسی منعطف از مفاهیم مهم مدرسه‌درخانه است. رشد و پیشرفت این رویکرد در خارج از کشـــور، به دلایل آموزشی و ارزشی قابل توجه است، اما جایگاه آن در ایران، در هاله ای از ابهام قرار دارد. در حالی‌که به‌کارگیری و توجه به آن، به ســـبب نارساییهای بســـیاری که در نظام آموزشـــی ایران وجود دارد، ضروری است. این نارســـاییها عبارت‌اند از: ۱) ناکارآمدی نظام آموزش‌وپرورش؛ ۲) نابرابری آموزشی؛ ۳) نظام آموزشی متمرکز و دیوانسالار؛ ۴) روشهای تدریس ســـنتی؛ ۵) کتاب- محوری در برنامه درسی و ۶) دوگانگی ارزشی خانه و مدرسه.

کلید واژگان: مدرسه‌درخانه، مفهوم، جایگاه، ضرورت، نظام آموزشی ایران

◉ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۰۱ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۵

* *این مقاله مستخرج از پایان‌نامه 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

مقدمه

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[1]، 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 (برایِنرد[2]، سوبانسکی[3] و واینگاردنر[4]، ۲۰۰۲). پس‌ازآن، با وجود اینکه شرایط کافی برای آموزشهای مدرسه‌ای فراهم شد، بازهم خانواده‌ها به مدرسه‌درخانه تمایل یافتند (برگ‌استروم[5]، ۲۰۱۲). امروزه آمارهای محافظه‌کارانه کشورها، نرخ رشد روزافزون این رویکرد را نشان می‌دهند (جانسون[6]، ۲۰۱۴) که قطعاً یکی از دلایل اصلی آن، مزایای قابل توجه استفاده از این روش است (هانا[7]، ۲۰۱۲). مثلاً نتایج تحقیق شیفر[8] (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[9] (۲۰۱۳)، فرزندان نیازهای گوناگون در زمینهٔ تحصیلی، فیزیکی و اجتماعی دارند که مدرسه‌درخانه می تواند راهکاری مؤثر برای رفع کردن آنها باشد. خانواده‌های مشارکت کننده در پژوهش جمالدین[10]، الیاس[11] و دیویت[12] (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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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[1] (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[2] (۲۰۱۳) و لوک[3] (۲۰۰۱) نیز، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه‌درخانه و مدارس عادی مورد مقایسه قرار گرفته‌است. 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[4] و کومر[5] (۲۰۱۵)، در بعد آموزشی، عکس نتایج پژوهشهای فوق را نشان می‌دهد. مایرز[6] (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[7]، ۲۰۱۶). بی‌توجهی به گروهبندی سنی دانش‌آموزان نیز، عاملی است که از پژوهش هرزبرگ[8] (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 نشان‌دهندهٔ تأثیرات نامطلوب عملکرد آموزش‌وپرورش 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

- **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 سنتزپژوهی استفاده شده است. در سنتزپژوهی اصل بر این است که علم قابلیت تجمیع ساختاریافته دانش گذشته را دارد (چالمرز[1]، هجز[2] و کوپر[3]، 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[4] و تلفیق انجام می‌پذیرد (شورت[5]، ۱۹۹۱، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). سنتزپژوهی در یک تقسیم‌بندی کلی به دو دسته کمی و کیفی تقسیم می‌شود. سنتزپژوهی کمی را گلاس[6] (۱۹۷۶) برای اولین بار تحت عنوان «فراتحلیل[7]» معرفی کرده است. در حوزه پژوهشهای کیفی نیز که مقاله حاضر در این دسته قرار دارد، انواع گوناگونی از سنتزپژوهی را بارنت- پیج[8] و توماس[9] (۲۰۰۹) ارائه کرده‌اند که برخی از آنها عبارت‌اند از: فرامردم نگاری، سنتز موضوعی، سنتز متنی، فراروایت و سنتز تفسیری- انتقادی.

پژوهشهای حاصل سنتزپژوهی، 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

جدول ۱. مراحل اجرای سنتزپژوهی

ردیف	مراحل اصلی	زیر مرحله		مراحل مرتبط با پژوهش حاضر
۱	تعیین محدوده جغرافیای پژوهش با تأکید بر ویژگیهای پژوهشهای منتخب برای استفاده	مشخص کردن پارامترهای جستجو، تاریخ نشر و نوع پژوهش	الف	• **سال انتشار:** گردآوری پژوهشهای مرتبط با موضوع این پژوهش، بدون دخالت سال انتشار، تا مرز تکرار • **محدوده جغرافیایی:** کلیه کشورهای استفاده‌کننده از رویکرد مدرسه در خانه • **نوع پژوهش:** مطالعات تجربی، تحلیلی و ارزیابانه • **نوع اسناد:** مقالات چاپ شده در نشریات معتبر، کتابها، پایان نامه‌ها و گزارشات دولتی مراکز آماری معتبر
		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
		تعیین راهکار برای جستجوی اسناد و پایگاههای اطلاعاتی	ج	• تدوین کلید واژه‌های مرتبط با رویکرد مدرسه‌درخانه و تعیین پایگاههای داده‌ای ذیل[1]: Eric, ProQuest, Science Direct, Sid.ir, Amazon, Irandoc.ac.ir, GoogleBooks, Scopus.com, nlai.ir
۲	نقد نظام‌مند اسناد منتخب	غربالگری درشت	الف	• مطالعه چکیده اسناد و انتخاب آنها براساس معیار مرتبط بودن و داشتن کیفیت کافی و مطلوب
		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.
		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 نتیجه‌گیری و در نهایت تهیه و ثبت یک نتیجه کلی از هر پژوهش در جدول مربوطه.
۳	سنتز؛ ترکیب عناصر با یکدیگر و خلق و تولید اثری جدید	سنتزپژوهی ترکیبی؛ این نوع سنتز در مقابل سنتزپژوهی تجمیعی قرار دارد (گاف[2]، الیور[3] 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 دربارهٔ مدرسه در خانه، بررسی و بازخوانیهای مکرر و دقیق، مقایسه و تطبیق یافته‌های مشابه و متناقض پژوهشها و تفکیک آنها با کدهای عددی، دسته‌بندی داده‌ها در ذیل مضامین بزرگ‌تر شامل تعریف و مفهوم مدرسه‌درخانه، جایگاه مدرسه‌درخانه در حوزه جهانی، جایگاه مدرسه‌درخانه در داخل کشور، معایب نظام آموزشی ایران و ضرورت رویکرد مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران.

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

2. Gough
3. Oliver

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

یافته‌های پژوهش

نتایج این پژوهش، از ترکیب یافته‌های پژوهشهایی به‌دست 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 آموزش‌وپرورش کودکان در خانه، مدرسه‌درخانه نامیده می‌شود (الیاس، رحمان[1]، سراج[2] و ابراهیم[3] ، ۲۰۱۳). در سال ۱۹۹۰، قوانین آموزشی استرالیا، تحصیل‌درخانه 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[4]، 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 اوری‌گروبل[5] (۲۰۰۹)، باشام[6]، مریفیلد[7] و هپبورن[8] (۲۰۰۷)، لوک (۲۰۰۱)، باگ‌ول (۲۰۱۰)، کنت[9] (۲۰۱۳) و ریورو[10] (۲۰۰۸)، مورد توجه قرار گرفته است. همچنین در این پژوهشها و نیز در پژوهش هاردینگ[11] و فارل[12] (۲۰۰۳)، تأکید شده است که مسئول اصلی آموزش به این کودکان، والدین یا بزرگسالان دیگری هستند که مورد تائید 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

آموزش در «منزل»، از اشـــتراکات اصلی تعاریف ارائه شده در این پژوهشهاست. آن‌چنان که از نظر براینرد و همکاران (۲۰۰۲) و آلن[1] و جکســـون[2] (۲۰۱۰)، مدرسه‌درخانه با داشتن متدولوژی شبیه مدارس رسمی، از خانه به منزلهٔ مرکز یادگیری استفاده می‌کند، اما استفاده از اجتماع، مسافرت و گردش در طبیعت نیز از الزامات آن است.

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

پـــس از دهه ۱۹۷۰ «جنبش منزل»، همزمان با افزایش جمعیت ایالات متحده آغاز شـــد و به دلیل فعالیتهای سیاسی و حقوقی خشن، رشدی قابل توجه یافت (پلانتی[3]، ۲۰۰۹ و گیتر[4]، ۲۰۰۸؛ به نقل از کانزمن[5] و گیتر، ۲۰۱۳). در سال ۱۹۸۵، تنها ۱۶ درصد از خانواده‌ها، به این رویکرد تمایل داشـــتند، اما در ســـال ۱۹۸۸ این رقم به ۲۸ درصد افزایش یافت (هاینز[6]، ۱۹۹۶ ؛ به نقل از مورو[7]، ۲۰۱۲). براساس پژوهش تامسون[8] (۲۰۱۴)، باگ‌ول (۲۰۱۰) و مرکز مطالعات ملی مدرسه‌درخانه[9]، نرخ گرایش خانواده‌ها، در سالهای اخیر ۷ تا ۱۵ درصد گزارش شده است. به دلیل قانونی شدن این رویکرد، امروزه خانواده‌های آمریکایی، به اجازه دولتی تحصیل‌درخانه نیازی ندارند (واتنر[10] و گاتو[11]، ۲۰۱۰). دلایل گرایش آنها، به دو دســـته قابل تقسیم است: پداگوژیک و ایدئولوژیک. خانواده‌های پداگوژیک از ماهیت نهادی نظام آموزشـــی ناخشنودند. عواملی چون انتخاب آزادانه برنامه درسی، تعمیق یادگیری، تنظیم سرعت آموزش با شرایط یادگیرنده (لوک، به نقل از اورهارت[12] و هارپ[13]، ۲۰۰۱) و عدم رقابت سالم از دلایل آموزشی به‌شمار می‌آیند (براینرد و همکاران، ۲۰۰۲). در حالی که خانواده‌های ایدئولوژیک به دلایل ارزشی مانند اعتقادات خاص سیاسی، مذهبی، اجتماعی و... این روش را انتخاب می‌کنند (بروور[14] و لوبینسکی[15]، 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. Lubienski

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

با بیش از هزار خانواده آمریکایی به‌دست آورده است. بلیک[1]، چندلر[2] و برومن[3] (۲۰۰۱)، لایمن[4] (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[5]، ۲۰۰۰). در سال ۱۹۹۶، وزارت آموزش‌وپرورش کانادا، رشد ۷۷۶ درصدی را طی ۱۸ سال اعلام نموده است (ایسلر[6] و دوایر[7]، ۱۹۹۷، مک‌داول[8] و ری، ۲۰۰۰). آرای (۲۰۰۰) در یک مصاحبه کیفی با ۲۳ خانواده، شرایط دشوار اجتماعی، کلاس‌های 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[9] و ون‌پلت[10] (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 جئوب[11] (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 شاخص گرایش 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[12] (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[13] و کلیور[14] (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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

هنر مدرسه را مورد تأیید قرار داده است.

نیکولز (۲۰۰۶)، ضمن تأکید بر عامل رشـــد خشـــونت در مناطق شهری و مشکلات اقتصادی جامعه، این روش را برای کودکان با نیازهای ویژه، به دلیل مداخله کمتر افراد دیگر، مطلوب‌تر می‌داند. در همین زمینه، کید[1] و کاچمارک[2] (۲۰۱۰)، بررســـی را روی مادران ده کودک مبتلا به اوتیســـم مدرسه‌درخانه انجام داده‌اند که عامل فوق را تأیید کرده است.

همچنین در همهٔ 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، پرتغال، آلمان، سنگاپور، روسیه و قزاقستان نیز رواج بســـیار یافته است. در یک بررســـی تطبیقی، کالیبایوا[3] (۲۰۱۵) اعلام کرده است که این والدین به دلیل درک مشکلات آموزش مدرســـه‌ای مانند کنترل بهتر تجارب آموزشی، غنی‌سازی برنامه‌های درســـی، 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 شمارهٔ 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 برنـامه درسی، تعـمیق یـادگیری، تنظیم سرعت آموزش با شرایط یادگیرنده
	کانادا	• شرایط دشوار اجتماعی، کلاســهای پـرجمعیت، بـی‌توجهی بـه تفاوتـهای فـردی، حافظه - محوری
	استرالیا	• موفقیتهای علمی، غنی‌سازی یادگیری هنر کودکان
	نروژ، پرتغال 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

(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 سنگاپور، روسیه قزاقستان، آلمان	• برنامه‌های درسی ضعیف، استانداردهای علمی پایین
ایدئولوژیک مشترک		• فشار گروه همسالان، تعارضات اخلاقی و مذهبی خانه و مدرسه، کودکان با نیازهای ویژه، «دوست داشتنی بودن» مدرسه‌درخانه

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

نهادهای آموزش‌وپرورش 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

خصوصی قابل اعتماد در خانه به تحصیل وامی‌داشـــتند (فارســـانی، بامداد و مونس‌الدوله؛ به نقل رمضانی ، ۱۳۸۳).

در حال حاضر، به دلیل وجود نظام آموزشـــی متمرکز و قوانین تحصیلات اجباری، آموزشهای خانگـــی در ایـــران، در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. لیکن پژوهشـــهای انجام گرفتـــه در این زمینه، نشـــان‌دهندۀ توجه تدریجـــی برخی خانواده‌ها به این رویکرد و تمرکـــز آموزش کودکان در خانه اســـت. این والدین که مطابق پژوهـــش رودی (۱۳۹۰)، تعداد آنها تا ۹ خانواده در مقاطع مختلف تحصیلی گزارش شـــده است، علاقه‌مندند که در قالب ساختاری ســـازمان‌یافته‌تر، کودکان را زیر نظر خود آموزش دهند، اقدام به تأســـیس مدارســـی کرده‌اند که خودشـــان اداره می‌کنند. دلایل گرایش آنها در ابعاد پداگوژیک عبارت اســـت از: جو رقابتی منفی، عدم پویایی در آموزش، فرصت یادگیری متقابل، عدم ارتباط برنامه‌های درســـی بـــا زندگی واقعی، بی‌توجهی به تفاوتهای فردی، انعطاف‌ناپذیـــری برنامه‌ها، معلـــم- محوری، تک‌بعدی نگری و بی‌توجهی بـــه رویکردهای نوین و سیاست‌زدگی آموزشی. در ابعاد ایدئولوژیک نیز تجارب آموزشی والدین، کمبود ارزشهای اخلاقی و انســـانی، تزریقی بودن آموزشهای مذهبی، تضاد اعتقادی خانواده و مدرسه، احساس مسئولیت در تربیت فرزندان، توجه به علایق و نیازها و «دوست‌داشتنی بودن» این رویکرد.

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

از نظر عطاران و ملکی (۱۳۹۲) نیز، که پژوهش خود را روی شـــش خانواده مدرسه‌درخانه در پایه‌های مختلف تحصیلی تهران انجام داده‌اند، این رویکرد محدود به کتب درسی نیست و بیشتر در فضاهای طبیعی جریان دارد. آموزشـــها مبتنی بر مهارتهای کوتاه‌مدت بوده، زمان‌بندی خاصی ندارد و مانند نمونه‌های جهانی آن منعطف اســـت. 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 عوامل‌اند.

بنابراین مهم‌ترین کاربرد مدرســـه‌درخانه در ایران، ضعف برنامه‌های درسی است که به‌صورت مشترک در پژوهشهای فوق بدان اشاره شده است (جدول ۳).

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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

نظام آموزشی ایران	دلایل پداگوژیک	• جوّ رقـابتی منفی، عـدم 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
	دلایل ایدئولوژیک	• تجارب آمـوزشی والـدین، کـمبود ارزشهای اخلاقی و انسـانی، تـزریقی بـودن آموزشهـای مذهبی، تضاد اعتقادی خانواده و مدرسه، احسـاس مسئولیت در تـربیت فـرزندان، تـوجه 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 آموزشـــی ایران، در کنار فرصتهای متعددی که دارد با عوامل مختلفی نیز تهدید می‌شود (صافی، ۱۳۹۳). عمده‌ترین این مســـائل، به برخی مشـــکلات بنیادی باز می‌گردد که برای تبیین و توضیح آنها، دلایل متعدد قابل ارائه است که عبارت‌اند از:

۱. ناکارآمدی نظام آموزش‌وپرورش

امروزه، بســـیاری از کشورها رمز موفقیت خود در پیشرفت کشور را، مدارسی می‌دانند که نقش کلیدی آن در دســـت «فراگیر» اســـت، اما در کشور ما، همچنان کلید آموزش در دست معلمان اســـت. 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 بی روح، 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 (میرآشـــتیانی، ۱۳۸۵). انواعی از این نابرابریها عبارت‌اند از: نابرابری طبقاتی، جنسیتی، فرهنگی، قومی و سرمایه اجتماعی (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). از نظر رنانی (۱۳۹۴)، عدالت آموزشی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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 مسـأله را توزیع نابرابر آموزش و محرومیت مناطق کم‌درآمد معرفی کرده اسـت. 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 باشـند 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 مدرسـه مناسب ایجاد می‌شـود نیز از دلایلی اسـت که نابرابری آموزشی را تشدید می‌کند (عمادی، ۱۳۹۶). ضمن آنکه کژسامانی خانوادگی و باورهای فرهنگی خاص (عارفی، ۱۳۸۳)، با تأکید بر عوامل درون- مدرسـه‌ای چون رفتارهای ناسـازگار، میزان تعلق به مدرسه، میزان تفریحات و... عاملی مهم در افزایش ترک تحصیل و تشـدید عارضه فوق هستند (سپیدنامه، مومنی، سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۵).

۳. نظام آموزشی متمرکز و دیوانسالار

در ایران به منزلهٔ یک نظام آموزشی متمرکز، اختیارات مربوط به تدوین برنامه‌ها و اهداف آموزشـی در دست نهاد آموزش‌وپرورش کشـور قرار دارد. در نتیجه، امکان توجه همه جانبه به مقتضیات مناطق گوناگون به حداقل ممکن می‌رسـد. تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ها و مواد آموزشـی، روشهای تدریس، تألیف کتب درسـی و حتی خط‌مشی‌های اجرایی و آموزشی، از مسائلی است که معمولاً متخصصان سـازمانهای 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 آموزشـی خلاق و پویا باشـد، زیرا الزاماً، همه فراگیران را با مقررات و قوانین ثابت آموزشـی و اداری تطبیق می‌دهد، از این رو، از رشـد 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 اسـت. با این روش کم‌کم یادگیری طوطی‌وار، منجر به احسـاس کسـالت در دانش‌آموزان می‌شـود (حسینی‌نسـب و فلاح، ۱۳۸۷). از نظر میرآشـتیانی (۱۳۸۵)، بازتولید این روش،

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

غیردموکراتیک بودن روابط در سیستم آموزشی کشور است. زیرا، معلم نقش گوینده و دانش‌آموز نقش شـــنونده را ایفا می‌کنـــد (کرامتی، ۱۳۸۲). امروزه با وجود تمرکز بر موضوع روشـــهای تدریس فعال و مزایای آن، همچنان در عمل شـــاهد روشهای سنتی تدریس هستیم (خزائی، ۱۳۸۴). در حالی‌که این روش کارایی لازم را برای پاســـخگویی به چالشـــهای 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، سلم آبادی، پناهی، ۱۳۹۳) .

موضوع دیگر، تأکید بر نمره بدون درنظر گرفتن وجوه کاربردی موضوعات درســـی است. بـــه طور کلی هویت مـــدارس ما بـــا درس و کلاس و امتحانات و نمره پیوند خورده اســـت، در حالی که در مدارس خلاق هدف، رشد روحی، فکری، احساسی و ادراکی دانش‌آموزان است (ناظری، ۱۳۸۷).

۵. کتاب ـ محوری در برنامه درسی

در نظام آموزشی ایران، برنامه درسی، موضوع- مدار و کتاب- محور است. این مسأله جزء عوامل مهمی اســـت که بر دیدگاه خانواده‌ها نسبت به رسالت آموزش‌وپرورش 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 شـــهروندی، توانایی حل مسأله، برقراری روابط انسانی و حفظ محیط زیست را بیاموزد (میرآشـــتیانی، ۱۳۸۵). همچنین بزرگترین انتقاد وارده در این زمینه، ضعف محتوای کتب درسی است (نورآبادی، موسی پور، علی عسگری و حاجی حسین‌نژاد، ۱۳۹۳) که از نظر شریفی (۱۳۹۳)، بر اغلب مؤلفه‌های برنامه درسی غلبه دارد.

۶. دوگانگی ارزشی خانه و مدرسه

تعامل و همســـویی آموزه‌های نظام خانواده با نظام آموزشی امری حیاتی و ضروری است (فتـــح الهی، ۱۳۸۹). ایـــن آموزه‌ها، چنانچه یکدیگر را نفی نماینـــد، منجر به ضعف انگیزه و عمل می‌شـــود (رهبر، ۱۳۸۹). واقعیتهای آشکار جامعه ما حکایت از ضعف و ناکارآمدی نظام آموزش‌وپرورش رسمی کشور در تربیت دینی دانش‌آموزان دارد (دانشگر، جعفری و لیاقت دار، ۱۳۸۳). این نقصان در برخی پژوهشها، با تأکید بر ضعف تربیت قرآنی فراگیران، مورد بررسی قرار گرفته است (قهرمانی‌فرد، سیدعباس زاده و میهماندوست،۱۳۹۱). گذشته از ابعاد دینی، اهم هنجارهای غالب در مدارس، دارای شـــکل رسمی و در خانه به شکل غیررسمی است که در مقوله‌هایی چون نحوه پوشش، بیش از همه نمود یافته است (یعقوبی، ۱۳۹۳). ضمن آنکه

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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

همچنین در ابعاد تربیتی، نظام تنبیه در مدارس چه به‌صورت بدنی و چه روانی، تبدیل به یک بحران جدی گردیده است (افشاری، ۱۳۸۵) که می‌تواند رشد شخصیت کودکان را به مقوله‌ای فراموش‌شده 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 می‌آورد (ابراهیم کافوری، ۱۳۸۵). از نظر کاشانی (۱۳۷۹) به همین دلیل است که والدین برخی خانواده‌های ایرانی، نسبت به اشتغال فرزندان خود در مدرسه نگران هستند و برای از میان برداشتن این معضل و پیشگیری از بروز عوارض اجتناب‌ناپذیر آن، رویکرد مدرسه‌درخانه را انتخاب می‌کنند(لایمن، ۱۹۹۸).

بحث و نتیجه‌گیری

در طول چهار دهه گذشته، مدرسه‌درخانه در گسترهٔ جهانی محبوبیت بسیار به‌دست آورده است (براینرد و همکاران ، ۲۰۰۲). گرایش خانواده‌ها به این شیوه آموزشی، دو دلیل اصلی دارد. الف) دلایل پداگوژیک (آموزشی) که برخی از آنها عبارت‌اند از: برنامه‌های درسی ضعیف، عدم وجود رقابت سالم، کودکان با نیازهای ویژه، کلاسهای پرجمعیت و بی‌توجهی به تفاوتهای فردی؛ ب) دلایل ایدئولوژیک (ارزشی) که عبارت‌اند از: جو منفی در مدارس، فشار گروه همسالان، تعارضات اخلاقی و مذهبی خانه و مدرسه، رسمیت قانونی و «دوست داشتنی بودن» مدرسه‌درخانه. همهٔ عوامل گفته شده، در نتایج پژوهشهای جانسون (۲۰۱۴)، برگ‌استروم (۲۰۱۲)، کانزمن و گیتر (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)، شکوهی‌یکتا و پرند (۱۳۸۶) و عطاران و ملکی (۱۳۹۲)، در سالهای اخیر، برخی از خانواده‌های ایرانی، اقدام به آموزش کودکان خود در خانه کرده‌اند. دلایل گرایش این خانواده‌ها به رویکرد مدرسه‌درخانه در ابعاد آموزشی و پرورشی، مشابه خانواده‌های 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)، فاطمی‌امین و فولادیان (۱۳۸۸)، طالبیان و تصدیقی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

(۱۳۸۵)، حسینی‌نسب 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 حالی‌که در زمینهٔ 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 بلاتکلیفی 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[1] برطرف می‌کنند که فعالیت خود را بر گردآوری آمار خانواده‌های مدرسه‌درخانه و گردآوری منابع گوناگون ویژه والدین و کودکان، متمرکز کرده است.

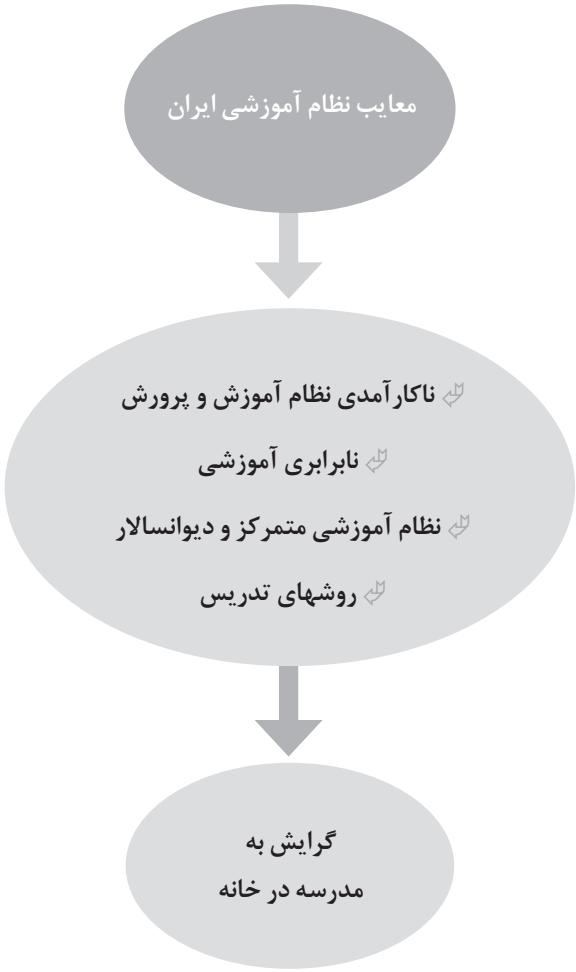
به طور کلی نتیجه‌گیری می‌شود که وجود چنین دیدگاهی به معنای نفی آموزشهای مدرسه‌ای نیست. بلکه اعتقاد بر این است که خانواده‌ها، در هر شرایطی از زندگی و با هر گونه دلایل آموزشی یا ارزشی یا به دلایل محرومیت‌زای تحصیلی مانند فقر، بیماری، ترس از مدرسه و...، بتوانند شرایط و امکانات کافی را در زمینه تحصیل فرزندانشان 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

پیشنهادهای پژوهشی

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



نمودار ۱. دلایل ضرورت رویکرد مدرسه‌درخانه در نظام آموزشی ایران

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

منابع

REFERENCES

ابراهیم کافوری، اکرم. (۱۳۸۵). تنبیه بی‌مقدمه 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، مائده 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 دانش‌آموزان و اولیای آن ها. *مجله پیوند*، شماره ۱۴۵، ۲۴۵-۳۰۳.

حسینی‌نسب، 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، نگرش‌های 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 ایروانی. *نشریه کودک، نوجوان و رسانه*، شماره۳، ۸۸-۱۰۲.

دانشگر، سعید؛ جعفری، سیدابراهیم و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۸۳). آسیب‌پذیری تربیت دینی و زمینه‌های آموزشگاهی آن. *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، (۳)، ۳۳-۵۲.

رسولی، یوسف؛ سلم‌آبادی، مجتبی و پناهی، غلامحسین. (۱۳۹۳). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس یادسپاری با روش سنتی(سخنرانی) بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان. *نشریه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۱۹)، ۱۱۵-۱۳۴.

رمضانی، رضا. (۱۳۸۳). سیر تجددزدگی نظام آموزشی دختران در ایران معاصر. *نشریه معرفت*، (۸۶)، ۱۱۰-۱۱۷.

رنانی، محسن. (۱۳۹۴). فقر و نابرابری آموزشی. *ویژه‌نامه اقتصادی شرق*، ۱۳ آذرماه، ۴-۵.

رودی، محمدتقی. (۱۳۹۰). *شناسایی دلایل گرایش به آموزش‌درخانه از نظر والدین دانش‌آموزان آموزش دیده در خانه ساکن شهر قم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

رهبر، الهه. (۱۳۸۹). خانواده و نقش آن در تربیت دینی، تضاد شیوه‌های تربیتی خانه و مدرسه. *نشریه پیوند*، شماره ۳۷۷، ۱۵-۱۷.

رهنما، اکبر؛ طباطبایی، فرزانه و علیین، حمید. (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران. *نشریه دانشور رفتار*، ۱۳ (۲۱)، ۴۳-۵۴.

سپیدنامه، بهروز؛ مومنی، حسن و سلیمان‌نژاد، محمد. (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقه آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). *نشریه توسعه روستایی*، ۸ (۱)، ۱۶۷-۱۹۸.

شریفی، علیرضا. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت برنامه‌ریزی درسی در سیستم آموزش‌وپرورش ابتدایی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰(۳)، ۷۳-۹۲.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.

شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۶). آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه. *فصلنامه خانواده پژوهشی*، ۳

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

(۱۰)، ۶۲۱-۶۳۹.

شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.

صافی، احمد. (۱۳۹۳). *آموزش‌وپرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه*. تهران: سمت.

صفوی، امان‌اله. (۱۳۸۳). *تاریخ آموزش‌وپرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر*. تهران: رشد.

طالبیان، محمدحسن و تصدیقی، 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 زودهنگام دختران دوره راهنمایی تحصیلی. *نشریه پژوهش زنان*، ۲ (۳)، ۱۴۷-۱۶۱.

عطاران، محمد و ملکی، صغری. (۱۳۹۲). آموزش‌درخانه: 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 آموزش‌وپرورش: همکاری خانواده با نظام آموزشی: چرا و چگونه؟. *مجله پیوند*، شماره ۳۶۶ و ۳۶۷، ۱۶-۱۷.

قهرمانی‌فرد، 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 آموزش‌وپرورش). *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 تربیت‌بدنی بر یادگیری درس علوم‌تجربی و توسعهٔ 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

نورآبادی، ســولماز؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ علی‌عســگری، مجید و حاجی‌حســین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درســی میان رشته‌ای علوم انســانی در نظام دانشگاهی ایران، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۲ (۴)، ۵۵-۸۴.

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'education*, *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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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 fromhttps:// 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]

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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.3.2]