عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية

د. ياسر ميمون عباس

أستاذ مساعد أصول التربية بقسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية

(y_mymoon@yahoo.com)

مستخلص البحث باللغة العربية:

استهدف البحث التعرف على عوامل قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية. استُخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية من ٣٧٥ معلمًا. أظهرت النتائج عدم رغبة معظم المعلمين في محافظة المنوفية في تطبيق نظام التعليم المنزلي. كما حصلت عوامل الرفض على تقديرات أعلى من عوامل القبول في جميع الأبعاد الأربعة (الدينية والقيمية، التعليمية، الأسرية، الاجتماعية). جاءت العوامل المرتبطة بالجوانب الأسرية في المرتبة الأولى لعوامل القبول وأيضًا الرفض، بينما جاءت العوامل التعليمية في المرتبة الأخيرة في القبول. والعوامل الدينية والقيمية جاءت في المرتبة الأخيرة في الرفض. لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول أبعاد القبول والرفض تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث). في حين وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعًا للدرجة العلمية (بكالوريوس/ليسانس، دراسات عليا): حول بُعدين هما عوامل القبول التعليمية، وعوامل الرفض الدينية والقيمية، لمصلحة الحاصلين على دراسات عليا. ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعًا لمحل الإقامة (مدينة، قرية)، حول بُعد واحد المتعلق بعوامل الرفض الدينية والقيمية، لمصلحة المقيمين في القرى. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات تبعًا للتخصص (علمي، أدبي، أنشطة) حول جميع الأبعاد ما عدا بُعد عوامل القبول الدينية والقيمية، وذلك لمصلحة ذوي التخصصات الأدبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات حول جميع الأبعاد ما عدا بُعدين تبعًا لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) هما: الرفض الديني والقيمي، والرفض الأسري، لمصلحة معلمي المدارس الابتدائية. في ضوء النتائج برزت أهمية التعليم المدرسي مع الكشف عن بعض نقاط الضعف التي تستدعي التحسين. وبناءً على ذلك، قُدّمت توصيات تهدف إلى تعزيز جودة التعليم في المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: التعليم المنزلي، المدرسة المنزلية، المعلمين، المدارس الحكومية، المنوفية، مصر

مستخلص البحث باللغة الانجليزية:

Acceptance and Rejection Factors of Implementing Homeschooling in Egypt from the Perspective of Public School Teachers in Menoufia Governorate

Dr. Yasser Mymoon Abbas
Assistant Professor of Foundations of Education, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Specific Education, Menoufia University

The research aimed to identify the factors of acceptance or rejection of implementing homeschooling in Egypt from the perspective of public-school teachers in Menoufia Governorate. The descriptive method was used, and a questionnaire was applied to a random sample of 375 teachers. The findings showed that most teachers in Menoufia Governorate are not in favor of implementing homeschooling. Rejection factors received higher ratings than acceptance factors across all four dimensions (religious and value-based, educational, familial, and social). Familial factors ranked first in both acceptance and rejection, while educational factors ranked last in acceptance. Religious and value-based factors ranked last in rejection. No statistically significant differences were found in teachers' responses regarding acceptance and rejection dimensions based on gender. However, statistically significant differences were found in two dimensions based on academic degree (Bachelor's, Postgraduate): acceptance factors related to educational aspects and rejection factors related to religious and value-based aspects, favoring postgraduate degree holders. Significant differences were also found in one dimension based on residence (city, village), specifically rejection factors related to religious and value-based aspects, favoring those in villages. No significant differences were found across all dimensions except one based on specialization (science, humanities, activities), specifically acceptance factors related to religious and value-based aspects, favoring humanities specializations. Similarly, significant differences were found in two dimensions based on school level (primary, preparatory, secondary): rejection factors related to religious and value-based aspects and familial aspects, favoring primary school teachers. In light of the results, the importance of school education emerged, revealing some areas of weakness that require improvement. Accordingly, recommendations were made to enhance the quality of education in public schools.

Key Words: Homeschooling, Home education, Teachers, Public schools, Menoufia, Egypt.

عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية

د. ياسر ميمون عباس

أستاذ مساعد أصول التربية بقسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية

مقدمة

في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم في مجال التعليم، باتت النظم التعليمية التقليدية تواجه تحديات كبيرة نتيجة لتزايد الحاجة إلى تطوير أساليب التعليم وطرق التعلم. ومن بين هذه التحديات يبرز التعليم المنزلي كأحد البدائل المطروحة على الساحة التعليمية، حيث يتزايد الاهتمام به كخيار قد يسهم في تقديم تجربة تعليمية مرنة تتماشى مع احتياجات الطلاب وأسرهم. وفي مجتمعنا المصري تبرز دعوات لتطبيق التعليم المنزلي كمواجهة لبعض المشكلات التي يعاني منها التعليم المدرسي. إلا أن هذا النموذج محط جدل واسع بين مؤيديه ومعارضيه في الدول التي سمحت بتطبيقه.

يهدف هذا البحث إلى استقصاء عوامل القبول والرفض لتطبيق نظام للتعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية. تكتسب آراء المعلمين أهمية خاصة كونهم من أبرز الفاعلين في العملية التعليمية، حيث يعايشون التحديات والصعوبات اليومية التي يواجهها الطلاب وأسرهم في النظام التعليمي القائم. وتتمحور أهمية البحث حول فهم وجهة نظر المعلمين تجاه هذا النمط التعليمي والتعرف على العوامل التي قد تؤثر على قبولهم أو رفضهم له، وهو ما يمكن أن يسهم في إلقاء الضوء على كيفية تطوير إجراءات لتحسين العملية التعليمية تناسب المتغيرات الحالية وتلبي احتياجات المجتمع.

مشكلة البحث

ظهرت حركة التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ القرن الماضي كبديل معترف به لمن لا يرغب في إلحاق أبنائه بالمدارس العامة أو الخاصة، وكان ذلك لعدة اعتبارات أبرزها أيديولوجية، أو تعليمية، أو أسرية، وهو ما تناوله ميلتون جيثر Milton Gaither (٢٠١٧) بالتفصيل في كتابه المعنون بـ"التعليم المنزلي: تاريخ أمريكي" (Gaither, 2017). كما طُبق التعليم المنزلي في بعض الدول الأجنبية الأخرى كإنجلترا (Long & Danechi, 2023, 9)، في حين أن هناك دول أخرى ترفض تطبيقه مثل ألمانيا (Spiegler, 2009, 298)، والبرازيل (Barbosa, 2016, 355-362)، (Barbosa, 2016,

(203-211. ووفقاً لدانكينغ يين Danqing YIN (٢٠٢٢) فإن هذه الظاهرة التعليمية كانت موجودة قبل جائحة كورونا وأصبحت أكثر انتشارًا بفضل التكنولوجيا الجديدة (YIN, 2022, 1).

وفي السنوات القليلة الماضية بدأت بعض الرسائل الجامعية، والبحوث العلمية، في الدول العربية في تناول التعليم المنزلي إما كدعوة لتطبيقه بهذه الدول كالسعودية حيث جاءت دراسة مها السميري (٢٠١٨) لوضع آلية لتطبيق التعليم المنزلي في ضوء التجارب العالمية (السميري، ٢٠١٨). ودراسة علي الزهراني بعنوان "التعليم المنزلي: مبرراته وأهمية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية" (الزهراني، ٢٠٢٣). أو للتعرف على واقعه على الرغم من عدم وجود نص تشريعي له، كسوريا حيث قام زكريا ظلام (٢٠١٩) ببحث لقياس فاعلية طريقة جديدة (يقصد التعليم المنزلي) لتعليم الأطفال السوريين غير الملتحقين بالمدارس أو المتسربين منها نتيجة الأوضاع السياسية التي أدت إلى نزوح كثير من الأسر داخل سوريا ولجوء العديد منها إلى الدول المجاورة (ظلام، ٢٠١٩، ٩٥-٩٦). وكلبنان حيث قام علي نزار وريتا نصر الله (٢٠٢٣) ببحث بعنوان "ظاهرة التعليم المنزلي في لبنان"، وتوصل الباحثان إلى أن التعليم المنزلي غير مقنن في لبنان، كما هو الحال في الدول العربية ودول أجنبية أخرى مثل البرازيل، وصعوبة وجود دراسات أو تقارير رسمية عن التعليم المنزلي سواء بلبنان أو بالدول العربية. وانتهى الباحثان إلى أن الدعوة إلى اللامدرسية المطلقة أمر يحتاج إلى إعادة نظر (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ١٨٧-٢١٥).

وظهر الاهتمام بفكرة التعليم المنزلي في مصر خلال السنوات الأخيرة أيضاً على مستوى الرسائل والبحوث العلمية، وكان القاسم المشترك بينها هو الدعوة إلى تطبيق التعليم المنزلي في مصر إما لاعتباره اتجاهاً تعليمياً مطبقاً في بعض الدول المتقدمة، أو كمقترح لمواجهة بعض مشكلات التعليم المدرسي. فعلى مستوى الرسائل العلمية جاءت دراسة وفاء البسيوني (٢٠١١) لتناول حركة التعليم المنزلي في بعض الدول لوضع تصور مقترح لتطبيقه في مصر (البسيوني، ٢٠١١). ودراسة محمود قلموش (٢٠١٣) لتطبيق التعليم المنزلي كمدخل لمواجهة مشكلتي التمويل والدروس الخصوصية (قلموش، ٢٠١٣). ودراسة نيرمين الصردي (٢٠٢١ أ) لتحديد متطلبات تطبيق التعليم المنزلي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم غير المدرسي (الصردي، ٢٠٢١ أ). ودراسة دعاء صيام (٢٠٢٢) لوضع استراتيجية لتعميم تعليم ما قبل المدرسة من خلال التكامل بين التعليم المدرسي والتعليم المنزلي (صيام، ٢٠٢٢). ودراسة أحمد السمان (٢٠٢٢ أ) لوضع رؤية مستقبلية لتطبيق التعليم المنزلي في مصر في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة (السمان، ٢٠٢٢ أ). ودراسة أحمد السيد (٢٠٢٢) للتعليم المنزلي كصيغة مقترحة لمواجهة بعض مشكلات التعليم العام بمصر في ضوء تجارب بعض الدول (السيد، ٢٠٢٢). وعلى مستوى البحوث العلمية، كان أيضاً القاسم المشترك بينها هو الدعوة إلى تطبيق التعليم المنزلي في مصر حيث تناول أسامة قرني وعزام

محمد (٢٠١١) وضع منظومة مقترحة للمدارس المنزلية (التعليم المنزلي) في مصر (قرني و محمد، ٢٠١١، ١-٩٠). وتناول محمود قلموش (٢٠١٤) تطبيق التعليم المنزلي لمواجهة الانفلات الأمني داخل المجتمع المدرسي (قلموش، ٢٠١٤، ٢٥١ – ٢٨٠). وتناولت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) وضع استراتيجية مقترحة للتعليم المنزلي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ٩٥٢-١٠٥٤). وتناولت نيرمين الصردي (٢٠٢١ ب) متطلبات تفعيل التعليم المنزلي في زمن كورونا (الصردي، ٢٠٢١ ب، ١-٣٥). وتناولت هناء عبد العال (٢٠٢٢) وضع تصور مقترح لتطبيق التعليم المنزلي في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية (عبدالعال، ٢٠٢٢، ٢١٣-٢٧٦).

وفي السياق الإعلامي تناولت بعض المؤسسات الإعلامية العربية الدعوة إلى التعليم المنزلي، فعلى سبيل المثال نشرت اندبندنت عربية على موقعها على الإنترنت مقالًا بعنوان: "التعليم المنزلي ... خيار جديد للباحثين عن دراسة بمواصفات خاصة" (إبراهيم، ٢٠١٩).

والواقع أن الدعوة إلى التعليم المنزلي في مصر أصبحت مادة إعلامية لبعض المؤسسات الإعلامية على مواقعها الإلكترونية فعلى سبيل المثال نشرت صدى البلد مقالاً بعنوان: "كل ما تريد معرفته عن التعليم المنزلي في مصر" (ناجي، ٢٠٢١). ونشرت العين الإخبارية مقالاً بعنوان: "التعليم المرن في مصر.. ما استراتيجياته.. وأهم مميزاته وعيوبه؟" (علام، ٢٠٢٣).

كما نشر "المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية" على موقعه على الإنترنت مقالاً بعنوان "بديل جيد: التعليم المنزلي في مصر بين الواقع والفرص"، يقترح فيه إيجاد تشريع لإدراج نظام التعليم المنزلي كخيار متاح أمام الطلاب (سلامة، ٢٠٢٤)

ومع ازدياد الدعوة لتطبيق التعليم المنزلي، ظهرت مراكز متخصصة لتقديم الدعم والخدمات للأسر التي ترغب في هذا النهج التعليمي، كما انتشرت صفحات ومجموعات على مواقع التواصل الاجتماعي ومنصات على الإنترنت تهدف إلى ذات الغرض. كمؤسسة ابن خلدون، ومؤسسة نماء للتعليم المنزلي، وجروب التعليم المرن. ولقد ساهمت هذه المراكز والصفحات والمجموعات والمنصات في خلقِ مجتمعٍ داعمٍ للفكرة.

وبالنظر إلى الدول التي طبقت التعليم المنزلي كالولايات المتحدة الأمريكية، فإن هناك نقاش حاد بين المؤيدين والمعارضين لتطبيقه. حيث أورد راي Ray (٢٠١٣)، على لسان بعض منتقدي التعليم المنزلي أنّ مسؤولية تعليم الطفل تقع على عاتق ثلاثة أطراف رئيسة: الدولة، والآباء، والطفل. ويؤكّدون على ضرورة تحقيق توازن بين حقوق وواجبات هذه الأطراف الثلاثة. ويرجّحون أنّ الدولة، بوصفها صاحبة سلطة التشريع، تتحمّل مسؤولية سنّ القوانين واللوائح الكفيلة بحماية حقوق جميع الأطراف المعنية، بما يتماشى مع رؤية الدولة لما يُشكّل التوازن الصحيح (Ray B. D., 2013, 332).

ولا يزال التعليم المنزلي، على الرغم من انتشاره في الولايات المتحدة منذ أواخر القرن الماضي واعتماده في جميع ولاياتها الخمسين، يُثير جدلاً بين العلماء والفلاسفة الأمريكيين. ويُجسّد هذا الجدل كتاب "التعليم المنزلي: تاريخ وفلسفة الممارسة المثيرة للجدل" للكاتبين جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩)، حيث يطرحان فيه تساؤلات جوهرية حول ماهية التعليم المنزلي وتأثيراته على المجتمع. فهل يُعدُّ تهديدًا للديمقراطية أم حصنًا ضد الاستبداد؟ وهل يُقيد العقول أم يُتيح الاستقلال الفكري؟ وهل يُعيق التنمية الاجتماعية للأطفال أم يُشجّع التفاعل التعاوني الطبيعي؟ وهل ينتهك حقوق الأطفال أم يُعلي من شأن حقوق الوالدين؟، ويرى الكاتبان أن التعليم المنزلي، الذي كان منتشرًا في زمن الاستعمار وشذوذًا قبل نصف قرن، قد تحوّل إلى حركة وطنية ذات وجهين: أحدهما سلبي ينطوي على مخاطر جسيمة، كما يرى منتقدوه. والآخر إيجابي يُقدم فوائد جمة، حسب رأي مؤيديه (Dwyer & Peters, 2019, 9).

فوفقا لجيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩)، فإن هناك تباين في وجهات النظر حول التعليم المنزلي في الولايات المتحدة، بدءًا من أولئك الذين يعتبرونه ممارسة ضارة بطبيعتها إلى أولئك الذين يرون فيه خيارًا تعليميًا مثاليًا. وينعكس هذا الاختلاف في الآراء على النقاش حول القوانين المنظمة للتعليم المنزلي، حيث تتراوح الآراء بين المطالبة بحظره بشكلٍ قاطع من جانب، ومنح الآباء سلطة مطلقة في تعليم أطفالهم من الجانب الآخر (Dwyer & Peters, 2019, 203،).

وتكشف دراسة إليزابيث بارثوليت Elizabeth Bartholet (٢٠٢٠) حول التعليم المنزلي والموازنة بين حقوق الوالدين المطلقة وحقوق الطفل في التعليم والحماية، عن ثغرات في القوانين الأمريكية الحالية تُشكل خطورة على النشء. ففي ظلّ هذه القوانين، يُمكن للآباء الذين يُدرسون لأبنائهم في المنزل حرمان أطفالهم من تعليمٍ ذي قيمة، بل وتعريضهم للإساءة والإهمال دون أي رقابة تُشابه تلك الموجودة في المدارس العادية، مما يُهدد سلامة الأطفال وحقوقهم الأساسية (Bartholet, 2020, 3).

واستناداً لمايرز Myers (٢٠٢٣) فإنه على الرغم من الشعبية العالمية المتزايدة التي اكتسبتها هذه الممارسة المنزلية، فإن تصورات الناس لها تظل إشكالية. فهي تقاوم الاتجاهات نحو التعليم الإلزامي الشامل وتعزيز حقوق الأطفال؛ وتتحدى سلطة الدولة في تثقيف المواطنين؛ وتثير المخاوف بشأن قضايا حماية الطفل والنتائج التعليمية. وفي الوقت نفسه، يحدد عديد من المتعلمين في المنزل مخاوفهم من المخاطر والإخفاقات في التعليم السائد باعتبارها السبب وراء قيامهم بالتعليم في المنزل (Myers, 2023, 1101).

وفي المملكة المتحدة، تُؤكّد وزارة التعليم على أن تعليم الأطفال في المنزل يكون ناجحًا حينما يُتخذ كخيار مدروس ومسؤول. ولكن مع تزايد أعداد المُتعلمين في المنزل، تظهر مخاوف بشأن جودة تعليمهم

وسلامة بيئاتهم. وتُشدّد الوزارة على مسؤولية الوالدين الأساسية في تعليم أطفالهم، لكنّها تُلزم السلطات المحلية بضمان حصول كل طفل على تعليمٍ مناسبٍ في بيئة آمنة (Department for Education (UK), April 2019, 4).

ومع استمرار الجدل حول التعليم المنزلي في الدول التي سبقت في تطبيقه لأكثر من نصف قرن. ووجود بحوث ودراسات استكشفت تجارب الأفراد الذين أنهوا التعليم المنزلي ومشكلات التحاقهم بالتعليم العالي، مثل دراسة جيني ويلكينز (٢٠٢٢)(Wilkins, 2022) ، ودراسة ليزبيث كليوير Lizbeth Kliewer (٢٠١٩) (Kliewer, 2019). تبرز أهمية دراسة عوامل قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي في مصر قبل الاستجابة للدراسات والبحوث التي تدعو إلى تطبيقه. وتماشياً مع توصيات بعض البحوث التي دعت إلى دراسة متطلبات ومعوقات تطبيق التعليم المنزلي في مصر، مثل أحمد السمان (٢٠٢٢) الذي أوصى بضرورة إجراء دراسات للتعرف على متطلبات ومعوقات تطبيق التعليم المنزلي بمصر (السمان، ٢٠٢٢ ج، ٥٩)، وأحمد السيد (٢٠٢٢) الذي اقترح دراسة معوقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ومقترحات التغلب عليها (السيد، ٢٠٢٢، ٢١١). واستجابة لتوصية أحمد السيد (٢٠٢٢) أيضاً، الذي اقترح دراسة اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق التعليم المنزلي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول (السيد، ٢٠٢٢، ٢١١). يأتي هذا البحث هادفاً إلى التعرف على العوامل المؤثرة في قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي من وجهة نظر المعلمين. الأمر الذي يمكن من خلاله التعرف على مدى إمكانية تطبيق التعليم المنزلي في مصر من عدمه، فضلاً عن أن معرفة عوامل القبول والرفض للتعليم المنزلي تُفيد في التعرف على نقاط القوة والضعف في التعليم المدرسي، ما يُعين على تقديم توصيات ومقترحات لتحسين الخدمة التعليمية المقدمة في المدارس. ووُجِهتْ هذه الدراسة للمعلمين باعتبارهم في قلب العملية التعليمية، وهم على دراية بمقوماتها وأبعادها. وإلى جانب ذلك، فهم إما أولياء أمور لطلاب أو على تواصل مع أولياء أمور آخرين، ما يجعلهم قادرين على تقييم مدى إمكانية تحقيق شروط تطبيق التعليم المنزلي في مصر بفعالية.

أهداف البحث

في ضوء ما تم عرضه في مشكلة البحث يمكن تحديد أهداف البحث فيما يأتي:

١- التعرف على المقصود بالتعليم المنزلي، ونشأته، وفلسفته.

٢- التعرف على أهم ملامح نظام التعليم المنزلي كما جاءت في الأدبيات.

٣- التعرف على أهم عوامل قبول أو رفض التعليم المنزلي كما تعكسها الأدبيات.

٤- التعرف على عوامل قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر عينة من المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية.

٥- تحديد مدى تأثر استجابات أفراد العينة ببعض خصائصهم (النوع، الدرجة العلمية، المدرسة، الإقامة).

٦- تقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج البحث لتحسين الخدمة التعليمية المقدمة في المدارس الحكومية.

أسئلة البحث

في ضوء أهداف البحث يمكن صياغة أسئلة البحث كما يأتي:

١. ما المقصود بالتعليم المنزلي؟ وكيف نشأ؟ وما فلسفته؟
٢. ما أهم ملامح نظام التعليم المنزلي كما جاءت في الأدبيات؟
٣. ما عوامل القبول والرفض للتعليم المنزلي في ضوء الأدبيات؟
٤. ما عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية؟
٥. هل تؤثر خصائص أفراد العينة (النوع، الدرجة العلمية، المدرسة، الإقامة) على استجاباتهم؟
٦. ما التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها في ضوء ما تسفر عنه النتائج؟

أهمية البحث

يمكن إيجاز الأهمية النظرية والتطبيقية لهذا البحث فيما يأتي:

الأهمية النظرية

١- يُسهم هذا البحث في سد ثغرة معرفية في المكتبة التربوية العربية بشأن التعليم المنزلي. فلا تزال البحوث والدراسات العربية المتعلقة به قليلة، ولا سيما فيما يخص عوامل قبول أو رفض تطبيقه في البيئة العربية. لذا، فإن نتائج هذا البحث ستُثري المعرفة في هذا المجال وتقدم رؤى جديدة قد تكون ذات قيمة للممارسين والباحثين في الحقل التربوي العربي.

٢- تقديم رؤى جديدة ومعمقة حول العوامل المؤثرة على قبول أو رفض التعليم المنزلي في السياق العربي، مما يُسهم في فهم أعمق لهذه الظاهرة.

٣- بناء قاعدة معرفية أكثر شمولية حول التعليم المنزلي، وتوفير أساس نظري يُمكن الباحثين والممارسين من تطوير أبحاث وممارسات مستقبلية في هذا المجال.

٤- طرح منظورات جديدة قد تساعد في إعادة النظر في السياسات والممارسات التربوية المتعلقة بالتعليم المنزلي في البيئة العربية.

الأهمية التطبيقية

١- قد تفيد نتائج هذا البحث صانعي السياسات التعليمية في مصر لتوفير التعليم الجيد لكل متعلم في المجتمع بما يتفق مع قدراته واحتياجاته والظروف المحيطة به.

٢- قد يستفيد مخططو ومطورو المناهج والمقررات التعليمية من نتائج هذا البحث عند تخطيط وتصميم المناهج والمواد الدراسية للمدارس. حيث يمكنهم استخدام هذه النتائج لمعالجة المشكلات ونقاط الضعف التي أشارت إليها النتائج المتعلقة بعوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي. بحيث تصبح المناهج والمقررات التعليمية أكثر ملاءمة واستجابة لاحتياجات وتفضيلات المتعلمين في المدارس.

٣- قد تساعد نتائج هذا البحث المديرين والمعلمين في تطوير أدائهم في المدارس. فالعوامل التي تؤثر على قبول أو رفض التعليم المنزلي قد تشمل نقاط قوة وضعف متعلقة بممارسات المدرسة وأداء العاملين بها. بتحليل هذه العوامل، تستطيع القيادات التربوية والتعليمية تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مثل جودة التواصل مع أولياء الأمور، وتوفير الدعم الأكاديمي والاجتماعي للمتعلمين، وتعزيز بيئة التعلم الآمنة والداعمة. وبالتالي، يمكنهم وضع خطط وبرامج محددة لتطوير أدائهم بما يتماشى مع احتياجات المتعلمين وأولياء أمورهم.

٤- قد تساعد نتائج هذا البحث في تعزيز الشراكة المثمرة بين المنزل والمدرسة، ما يسهم في تقديم تعليم أفضل للمتعلمين. فبفهم العوامل المؤثرة على قبول أو رفض التعليم المنزلي، يمكن للمعلمين والآباء العمل معًا لتطوير استراتيجيات وممارسات تعليمية تلبي بشكل أفضل احتياجات المتعلمين ومتطلبات الآباء. بهذا التنسيق والتكامل بين الطرفين، تتحسن جودة التعليم المقدم للمتعلمين.

٥- قد تفيد نتائج هذا البحث أولياء أمور المتعلمين في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن اختيار أفضل خيارات التعليم لأبنائهم.

منهج البحث وأداته

استُخدم المنهج الوصفي، الذي أمكن من خلاله جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع وتحليلها.

وتم الاعتماد على استبانة أُعدت كأداة لجمع البيانات بغرض تحديد عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر عينة عشوائية من المعلمين بالمدارس الحكومية بمحافظة المنوفية.

حدود البحث

يمكن تحديد نطاق البحث على النحو التالي:

الحدود الموضوعية: يركز البحث على دراسة عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر عبر أربعة أبعاد رئيسية: الدينية والقيمية، التعليمية، الأسرية، والاجتماعية. يتناول البحث أيضًا مفهوم التعليم المنزلي، نشأته، فلسفته، وأهم ملامحه، لتوفير فهم شامل لهذا النموذج التعليمي ومدى تأثيره على المجتمع المصري.

الحدود البشرية: يقتصر البحث على دراسة آراء عينة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية. تم اختيار هذه العينة لأنهم يمثلون الفئة الأكثر تأثيراً في العملية التعليمية، ولديهم فهم عميق للمشكلات والتحديات التي تواجه النظام التعليمي الحالي. ولأنهم يمتلكون تجربة مباشرة مع الطلاب، وأولياء أمورهم، ونظم التعليم المستخدمة في المدارس الحكومية. ما يجعل آرائهم أكثر شمولية وتمثيلاً للنظام التعليمي مقارنة بفئات أخرى كالطلاب أو أولياء الأمور.

الحدود المكانية: يقتصر الجانب الميداني للبحث على المدارس الحكومية الواقعة ضمن حدود محافظة المنوفية. تم اختيار هذه المحافظة نظرًا لأهمية دراسة البيئة التعليمية المحلية، وأيضًا لاعتبارها نموذجًا يمكن تعميم نتائجه على سائر المحافظات المصرية حيث تعتمد مثل سائر المحافظات، على النظام التعليمي الحكومي الذي يلتزم بالمناهج الدراسية الموحدة التي تحددها وزارة التربية والتعليم. وتسود المنوفية نفس القيم والمفاهيم التقليدية تجاه التعليم، مثل: أهمية الحصول على شهادة تعليمية حكومية، واعتبار التعليم وسيلة أساسية للارتقاء الاجتماعي.

مصطلحات البحث

يمكن تحديد مصطلحات البحث كما يأتي:

عوامل القبول Acceptance factors: هي المؤثرات، أو المبررات، أو الأسباب، أو الميزات، أو الإيجابيات التي قد تدفع إلى تقبل أو تبني فكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر المعلمين عينة البحث، وتم تقسيمها في هذا البحث وفقاً لأربعة جوانب هي: دينية وقيمية، وتعليمية، وأسرية، واجتماعية.

عوامل الرفض Rejection factors: هي المؤثرات، أو المعوقات، أو التحديات، أو المخاوف، أو السلبيات التي قد تؤدي إلى عدم تقبل أو رفض تبني فكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر المعلمين عينة البحث. وتم تقسيمها في هذا البحث وفقاً لأربعة جوانب هي: دينية وقيمية، وتعليمية، وأسرية، واجتماعية.

التعليم المنزلي Homeschooling: نظام يُتيح لمن يرغب من أولياء الأمور أن يتولى بنفسه مسؤولية تعليم أبنائه في المنزل بدلاً من التحاقهم بالمدارس الحكومية أو الخاصة وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي.

المدارس الحكومية Public schools: هي جميع المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بمصر، التي توفر التعليم العام للمتعلمين على مختلف المراحل الدراسية.

البحوث والدراسات السابقة

فيما يلي عرض للبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التعليم المنزلي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

في عام (٢٠٠٧) استهدفت ليندوزيا إيدوردز Lendozia Edwards تحليل الخصائص الديموغرافية والتعليمية لأُسر التعليم المنزلي في وسط تينسي، بالإضافة إلى تصوراتهم نحو التعليم العام وأسباب اختيارهم التعليم المنزلي كبديل تعليمي. قامت بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (٧٩) أسرة، واختارت (٢٠) منهم لإجراء مقابلات معمقة. تألفت الاستبانة من (٥٨) بندًا، منهم (٤٤) عبارة موزعة على محورين: التصورات عن التعليم العام، وأسباب اختيار التعليم المنزلي. أظهرت النتائج أن أهم الأسباب تتعلق بالجوانب الأكاديمية مثل كبر حجم الفصل، وضعف الانضباط، والأمان، والضغط السلبي للأقران (Edwards, 2007).

استهدف أسامة قرني وعزام محمد (٢٠١١) وضع منظومة مقترحة للمدارس المنزلية (يقصد التعليم المنزلي) في مصر، وذلك من خلال عرض مكونات منظومة المدارس المنزلية، ومبررات التوجه نحوها في مصر، والقيام بتطبيق ثلاث استمارات مقابلة مقننة، الأولى طُبقت على عينة من خبراء التعليم، والثانية على عينة عشوائية من أولياء أمور الطلاب للتعرف على مدى ملائمة وإمكانية الإفادة من نموذج المدارس المنزلية في مصر، وطُبقت الثالثة على عينة من أسر نفذت التعليم بالمدارس المنزلية بأمريكا –أثناء زيارة أحد الباحِثَين لأمريكا– للتعرف على مدى نجاحه. وأظهرت النتائج أن مبررات التوجه نحو المدارس المنزلية تتعلق بمشكلات في التعليم المدرسي كزيادة كثافة الفصول، وانخفاض مستوى الأخلاق بين الطلاب، وضعف أداء المعلم، وقلة الإمكانات اللازمة. وأيضاً الرغبة في أن يكون تعليم أبنائهم جيداً وأمام أعينهم. كما أظهرت النتائج تحفظات من تطبيق المدارس المنزلية حيث إنها قد تؤدي إلى ضعف المهارات الاجتماعية للطلاب، وصعوبة توجيه الطلاب ومتابعتهم، وشعور الطالب بالملل من البقاء في المنزل، وقد يصاب بالانطواء. ويرى (٦٣٪) من أفراد العينة أن المدارس المنزلية تناسب المجتمع المصري لحرص

الأسر على تعليم أبنائها، في حين يرى (٣٧٪) أنها لا تناسب المجتمع المصري لزيادة نسبة الأمية ولانشغال الآباء والأمهات بالعمل ولقلة الوقت الكافي لتعليم أبنائهم في المنزل (قرني و محمد، ٢٠١١، ١-٩٠).

وقامت وفاء البسيوني (٢٠١١) بدراسة لحركة التعليم المنزلي في الدول المتقدمة من خلال مراجعة الأدبيات لوضع تصور مقترح لتطبيقه في مصر، فتناولت مفهوم التعليم المنزلي وفلسفته ونشأته ودوافع الأسر لاختياره ومميزاته وملامحه مقارنة بالتعليم المدرسي ودور التكنولوجيا ووسائل الاتصال في تدعيمه وانتشاره ثم عرضت للتعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي المملكة المتحدة، من حيث السياق المجتمعي، النشأة التاريخية، والقوانين المنظمة والمؤسسات التي تقدم الدعم ونوعية المتعلمين وأعدادهم وخصائصهم الأسرية ومقررات ونظام الدراسة واستراتيجية التدريس ووسائط التعلم والمعلم والتمويل ونظام التقويم ومنح الشهادات وقبول الطلاب في الجامعات. وعرضت خمس مجموعات من أسباب اختيار التعليم المنزلي تتعلق بمبررات دينية، وبالقيم العائلية، وبالجوانب الأكاديمية، وبالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين، وبسوء المدارس الإلزامية (البسيوني، ٢٠١١).

وفي دراسته حول التعليم المنزلي كمدخل لمواجهة مشكلتي التمويل والدروس الخصوصية، قام محمود قلموش (٢٠١٣) بعرض فلسفة التعليم المنزلي ومبرراته، مستعرضًا تجارب الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة وجنوب إفريقيا وأستراليا في تطبيق هذا النظام. استهدف البحث استطلاع آراء عينة مكونة من ٧٨٣ فردًا من المعلمين والمديرين وأولياء الأمور والطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي في المدارس الحكومية بمحافظة الدقهلية، وذلك من خلال استبانة مكونة من ١٢٥ عبارة موزعة على خمسة محاور: رؤية الأفراد حول التعليم المنزلي من حيث مفهومه وأهدافه وأسبابه وإيجابياته، المعوقات التي تواجه تحقيق التعليم المنزلي، دور التعليم المنزلي في حل مشكلة الدروس الخصوصية، تأثيره على مشكلة التمويل، ومتطلبات تطبيق التعليم المنزلي. أظهرت النتائج أن أبرز الأسباب الدافعة لاختيار التعليم المنزلي تشمل قلة مراعاة البرامج المدرسية للفروق الفردية واحتياجات كل طالب، وانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، وضعف الشعور بالمتعة العلمية أثناء دراسة المقررات. وتركزت أهم أهداف التعليم المنزلي حول المساهمة في محو الأمية، وإتاحة فرص التعلم أمام ذوي الإعاقة لتمكينهم من اللحاق بأقرانهم العاديين، وتوفير فرصة التعليم لأبناء المناطق النائية. أبدت العينة تفضيلًا بأن يكون المعلم هو القائم والمشرف على العملية التعليمية. من أبرز إيجابيات التعليم المنزلي التي ذكرتها الدراسة، توفير بيئة آمنة للأطفال، ومرونة الدراسة، والمساهمة الفعالة في بناء شخصية الطفل وغرس الأخلاق الحميدة والقيم الدينية والسلوكيات المرغوبة. أما المعوقات الأسرية التي تعيق تطبيق التعليم المنزلي فتشمل قلة التزام الأبناء بمواعيد الدراسة داخل المنزل، وتباين ظروف عمل الوالدين أو أحدهما، واختلاف المؤهل العلمي والثقافي للأبوين داخل الأسرة. ومن

المعوقات التربوية والتعليمية التي تعيق نجاح التعليم المنزلي، انتشار الأمية في المجتمع، وقلة الكتب الإلكترونية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس وفنون التربية (قلموش، ٢٠١٣).

وفي عام (٢٠١٣) استهدف بريان دي راي Brian D. Ray استعراض وتقييم الأبحاث المتعلقة بنتائج التعليم المنزلي، وأيضًا تلك التي تتعلق بمعارضته. كشفت الأبحاث عن نتائج إيجابية بشكل عام للمتعلمين في المنزل في مجالات التحصيل الدراسي، والنمو الاجتماعي، والعاطفي، والنفسي للأطفال، ونجاح البالغين الذين تلقوا تعليمهم في المنزل. أما فيما يخص المعارضة للتعليم المنزلي، فقد حددت أربع فئات من السلبيات التي عبّر عنها العاملون في مهنة التعليم، مثل الادعاءات بأن التعليم المنزلي يضر بالصالح العام وأنه بدون لوائح حكومية كافية، يمكن أن يتعرض الأطفال للأذى من قبل أولياء أمورهم. أظهر التقييم أن المعارضة للتعليم المنزلي والدعوات لزيادة سيطرة الدولة عليه لا تستند إلى أدلة بحثية تجريبية تشير إلى أن التعليم المنزلي يضر بالأطفال، أو بالعائلات، أو الأحياء، أو الصالح العام. إن الأضرار المزعومة للتعليم المنزلي أو الحجج المطالبة بمزيد من السيطرة عليه هي في الأساس فلسفية، وتسعى إلى دفع الدولة، بدلاً من الآباء، لتكون الجهة الرئيسية والنهائية في تعليم الأطفال وتنشئتهم، لضمان تبنيهم وجهات نظر أكثر توافقًا مع الدولة ومعارضي التعليم المنزلي (Ray B. D., 2013, 324-341).

واستهدف انطون ويليامز Anton Williams (٢٠١٨) معرفة تصورات أولياء الأمور حول التجارب السلبية في المدارس المؤسسية وقرارهم بالتعليم المنزلي في شمال غرب أركنساس. استرشدت الدراسة بثلاث أسئلة بحثية: كيف يدرك الآباء تأثير أقرانهم على قرارهم بتعليم أطفالهم في المنزل؛ ما تأثير السلامة في المدارس المؤسسية على اختيار الوالدين التعليم المنزلي لأطفالهم؛ وما دور القادة التربويين في التأثير على اختيار الوالدين للتعليم المنزلي؟ باستخدام تصميم دراسة وصفي نوعي، قام الباحث بجمع البيانات من الاستطلاعات عبر SurveyMonkey® والمقابلات ومراجعة المستندات من ٢١ مشاركًا. أسفر تحليل البيانات عن سبع موضوعات تؤثر على اختيار الوالدين للتعليم المنزلي: الثقافة، ضغط الأقران، الانحرافات، التنمر، العنف، المعلم المهتم، المعلم غير المهتم. أظهرت النتائج أن الآباء يدركون تأثير تجارب الأقران والسلامة والقادة التربويين بشكل سلبي في المدارس المؤسسية، مما يدفعهم لاتخاذ قرار تعليم أطفالهم في المنزل في شمال غرب أركنساس (Williams, 2018).

وفي عام (٢٠١٩) استهدف روبرت ماك تيرنال Robert McTurnal التعرف على الأسباب التي تجعل أسر التعليم المنزلي تختار التعليم المنزلي التقليدي أو المجموعات التعاونية. حيث ظهرت مؤخراً مجموعات تعاونية ضمن مجتمع التعليم المنزلي، حيث يجتمع آباء آخرون عن قصد لتعليم أطفالهم بشكل تعاوني. هدفت هذه الدراسة للإجابة على السؤال: كيف يمكن للعوامل التالية (التفاعل الاجتماعي، القلق من البيئات التعليمية الأخرى، التدين، التعليم الأخلاقي، الاحتياجات البدنية أو العقلية، المرض، الاحتياجات

الخاصة، خيار التعليم غير التقليدي) أن تؤثر على اختيار أحد الوالدين لتنسيق تعاوني للتعليم المنزلي؟. تألف المشاركون من عينة من طلاب مجموعات التعليم المنزلي التعاونية، وكذلك المدرسين المنزليين التقليديين المقيمين في مقاطعة فيرفاكس بولاية فيرجينيا. أظهرت النتائج أن العوامل المختارة لم تكن ذات أهمية كبيرة في التنبؤ بنوع التعليم المنزلي الذي تختاره الأسر. وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات الطفيفة بين فئتي طلاب التعليم المنزلي التقليدي والتعاوني، كانت أوجه التشابه أكبر (McTurnal, 2019).

واستهدفت دراسة وينينجسيه ووردانى Winingsih and Wardhani(٢٠١٩) تحديد العوامل التي تشجع الأفراد على اختيار التعليم المنزلي، مع التركيز على تأثير التنمر واللوائح المدرسية الصارمة. استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة والنهج النوعي لجمع وتحليل البيانات من طلاب إحدى المدارس المنزلية في سورابايا. أظهرت النتائج أن التنمر واللوائح المدرسية الصارمة هما من الأسباب الرئيسية التي تدفع الأطفال والمراهقين لاختيار التعليم المنزلي عوضًا عن التعليم الرسمي (Winingsih & Wardhani, 2019).

واستهدفت علا أحمد، وأسماء أحمد (٢٠٢١) تقويم تجربة التعليم من المنزل لطلاب التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم في ضوء جائحة كورونا، وتكونت عينة البحث من الطلاب (٢٩٢)، والمعلمين (١٣٧)، و(٢٠) خبيراً من أساتذة التربية. واستخدمت استبانة للطلاب (٥٨ بنداً) وأخرى للمعلمين والخبراء (٧١ بنداً)، وزعت عبارات كل استبانة على محورين (إيجابيات وسلبيات) لكل محور ثلاثة أبعاد هي: المعلم والعملية التعليمية، الطلاب، الأسرة. وأظهرت النتائج أن التحول لنمط التعليم المنزلي له تأثير إيجابي على المعلم والعملية التعليمية حيث يسهم في الاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها، وفي حل كثير من مشكلات التعليم كتكدس الفصول، وقلة الإمكانات، وفي تنمية مهارة التعلم الذاتي لدى الطلاب، وحماية الأبناء في وقت الأزمات كالأمراض المعدية. كما أن له تأثير سلبي على المعلم والعملية التعليمية حيث يسهم في ضعف الاهتمام بالجانب الرياضي والترفيهي، ويتيح للطلاب الانقياد وراء رغباتهم في استخدام الإنترنت في التسلية والترفيه بدلاً من التعليم، ويقلل من مشاركتهم في الأنشطة الجماعية، كما يؤثر سلبياً على حالة الطلاب النفسية ومن ثم على نتائج الامتحانات نتيجة تكرار أعطال الإنترنت أثناء تأدية الامتحانات. ثم قدمت الباحثتان بعض المتطلبات التي يمكنها المساهمة في إنجاح هذا النمط من التعليم (أحمد و أحمد، ٢٠٢١، ٣٧٧-٣٠٨).

واستهدف أحمد السيد (٢٠٢٢) تقديم صيغة مقترحة للتعليم المنزلي لمواجهة بعض مشكلات التعليم العام بمصر في ضوء تجارب بعض الدول، وذلك من خلال عرض إطار فكري عن التعليم المنزلي من حيث مفهومه ونشأته وتطوره وفلسفته وأنماطه وأسبابه ومبرراته ومميزاته ومقوماته والانتقادات الموجهة إليه،

وتجارب تطبيقه في كندا وأمريكا والمملكة المتحدة وليبيا، وعرض بعض مشكلات التعليم العام بمصر متمثلة في ارتفاع كثافة الفصول الدراسية، والعنف المدرسي وضعف تمويل التعليم، وقلة مراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة والأزمات الطارئة (جائحة كورونا)، وتضمنت الصيغة المقترحة ملامح عامة للتعليم المنزلي من حيث رؤية ورسالة وفلسفة وأهداف وإدارة التعليم المنزلي، وشروط المعلم، وشروط قبول الطالب والمميزات التي يتمتع بها في ظل التعليم المنزلي، والمقررات الدراسية، وشروط بيئة التعليم المنزلي، وشروط التقويم (السيد، ٢٠٢٢).

واستهدفت دراسة أفيشاج إدري وديبورا كورت Avishag Edri & Deborah Court (٢٠٢٢) استكشاف تجارب خريجي التعليم المنزلي في إسرائيل. مع تزايد عدد الآباء الذين يختارون التعليم المنزلي لأطفالهم في السنوات الأخيرة، برزت الحاجة لفهم تأثير هذه الظاهرة على الخريجين. رغم أن التعليم المنزلي ظاهرة جديدة نسبيًا في إسرائيل، لم يُجرَ بحث شامل حول خريجيه حتى الآن. ركزت الدراسة النوعية على خريجي التعليم المنزلي الإسرائيليين الذين أكملوا معظم سنوات دراستهم الابتدائية والثانوية في المنزل، وذلك من خلال إجراء مقابلات متعمقة وشبه منظمة مع ١٥ خريجًا. هدف البحث إلى فهم كيف قضى هؤلاء الخريجون وقتهم خلال الطفولة والمراهقة، والنهج التعليمي المستخدم في منازلهم، وتصوراتهم حول تجاربهم التعليمية. توصلت الدراسة إلى أن تجارب التعليم المنزلي، كما وصفها الخريجون، تعزز الدافع الجوهري للتعلم بفضل المناهج والمواقف التعليمية التي تبناها الوالدان. وقد فسرت النتائج هذه التجارب من خلال نظريات التحفيز الداخلي، موضحة كيف ساهمت هذه البيئة التعليمية في تعزيز رغبة الأطفال في التعلم (Edri & Court, 2022, 2278-2294).

واستهدفت دراسة غابرييل م سافاج Gabriel M. Savage (٢٠٢٢) استكشاف وتوصيف التوقعات الأكاديمية والاجتماعية التي لم تُلبَّى والتي أثرت على قرار أولياء الأمور بإخراج أطفالهم من المدارس العامة التقليدية إلى التعليم المنزلي، وذلك من خلال بروتوكول مقابلة شبه منظم يتضمن أسئلة مفتوحة. أظهرت النتائج أن عملية اتخاذ القرار لدى أولياء الأمور تأثرت بالرغبة في التحكم في التوقعات الأكاديمية والتأثيرات الاجتماعية. قدمت المحادثات الكلاسيكية لأولياء الأمور فرصًا للتحكم الأكاديمي ضمن مجتمعات تعلم تشارك قيمهم الأساسية، مما ساعد في تلبية توقعاتهم الأكاديمية والاجتماعية التي لم تُلبَّى في المدارس العامة. أوصت الدراسة بطرق لتحسين التواصل والتعاون والدعم من قبل إدارات المدارس العامة لأولياء الأمور في مجتمعاتهم التعليمية (Savage, 2022).

واستهدفت ميلاني ل. بيسون Melanie L. Bisson (٢٠٢٢) فهم العمليات التي تمر بها الأسر عند اتخاذ قرار بشأن التعليم المنزلي. من خلال فحص الدوافع والعوامل السلوكية للآباء، فوفقًا لاستطلاعات الحكومة الأخيرة، تظل الأسباب الرئيسية للتعليم المنزلي كما هي: (١) الاهتمام بجودة التعليم الأكاديمي،

(٢) القلق بشأن بيئة التعلم في المدارس، و(٣) القيم الدينية. ومع ذلك، فإن البيانات الكمية وحدها غير كافية للفهم الكامل لقرار الأسر بالتعليم المنزلي، حيث لا تأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى مثل المناهج الدراسية، والمالية، والصحة والسلامة، والتوظيف، واختيار المدارس. كشفت الدراسة عن كيفية تفسير التجارب المعيشية لقرارهم بالتعليم المنزلي وأنشأت نظريات متعددة تتعلق بعمليات صنع القرار لديهم. تابعت الدراسة (١٣) عائلة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة خلال عملية صنع القرار، مستخدمة إطارًا مفاهيميًا يتضمن ثلاث نظريات لصنع القرار: النظام المزدوج، والتفكير المعرفي، والاختيار العقلاني. كان للمشاركين خلفيات ديموغرافية متنوعة من حيث العمر، والعرق، والحالة التعليمية، والموقع. ولتجنب ردود الأفعال المتأخرة التي قد تؤثر على تفضيلاتهم التعليمية، شمل البحث عائلات لم يكن لديهم أطفال مسجلون رسميًا في المدارس. قدمت نتائج الدراسة تحليلًا لسبب اختيار التعليم المنزلي، ووفرت فرصة لأصحاب المصلحة مثل مطوري المناهج ومعلمي المدارس والإداريين لتحدي الصور النمطية حول التعليم المنزلي. أظهرت الدراسة إطارًا نظريًا جديدًا يسمى "نظرية الاختيار الأكاديمي للأسرة"، والذي يوضح عملية اتخاذ القرار التي يمر بها الآباء في التعليم المنزلي عبر خمس خطوات رئيسية (التفكر، الرؤية، الكشف، الإحساس، اتخاذ القرار (Bisson, 2022)).

واستهدف ريان دبليو ديني Ryan W. Denney (٢٠٢٢) دراسة الدوافع العائلية المستمرة للتعليم المنزلي الكاثوليكي من خلال تحقيق ظاهري متسامي. شملت الدراسة تجارب سبع عائلات كاثوليكية تقوم بالتعليم المنزلي، حيث تم إجراء سلسلة من المقابلات الموجهة في أبرشية سينسيناتي بولاية أوهايو. فحصت الدراسة الدوافع الأولية للآباء لاختيار التعليم المنزلي وكيفية تطور هذه الدوافع بمرور الوقت. تم تحليل بيانات المقابلات باستخدام منهجية الظواهر المتعالية وفقًا لموسطاكس Moustakas (١٩٩٤). أظهرت الدراسة موضوعين رئيسيين كدوافع لاختيار التعليم المنزلي. الأول هو دعم المجتمع، حيث شعر المشاركون بتلقيهم دعمًا إيجابيًا أو سلبيًا من مجتمعهم المحلي. الثاني هو رغبة الوالدين في منهج يركز على العقيدة والأسرة. بينت النتائج أن الدوافع الأولية تتوافق مع الأدبيات الحالية المتعلقة بالأسباب التعليمية مثل المناهج الدراسية والسلامة المدرسية، إلا أن الدافع الأساسي للمشاركين تحول بمرور الوقت إلى التركيز على التعليم الديني لمعتقداتهم وممارساتهم الكاثوليكية (Denney, 2022).

واستهدفت أنورا إي جيليس Annora E. Gilliss (٢٠٢٢) في دراستها المعنونة بـ "ارتفاع عدد المتعلمين في المنزل في الولايات المتحدة الأمريكية: دراسة ظاهرية نوعية لتبريرات مقدمي الرعاية للتعليم المنزلي"، التعرف على التحولات المستمرة في التعليم عبر الولايات المتحدة الأمريكية، مسلطة الضوء على الدور المتنامي للتعليم المنزلي في نظام التعليم الأمريكي. حيث كان التعليم المنزلي يعتبر قبل سبعينيات القرن الماضي نهجًا غير تقليدي للتعليم الابتدائي والثانوي، لكنه شهد نموًا سريعًا في شعبيته منذ اندلاع

الثورة الصناعية، حيث ارتفع عدد الطلاب الذين يتلقون تعليمهم منزليًا من (١٠,٠٠٠) إلى (٤,٠٠٠,٠٠٠). على مدار العقود الخمسة الماضية، تكيفت مناهج مقدمي الرعاية للتعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل ملحوظ، مما جعلها بديلاً أكثر قابلية للتطبيق لاحتياجات أطفالهم مقارنة بإعدادات التعليم المؤسسي التقليدية. ومع ذلك، لا يزال التعليم المنزلي غامضًا بالنسبة للكثيرين، حيث إن الأبحاث تشير إلى أن وجهات النظر السابقة حول طلاب التعليم المنزلي في الولايات المتحدة كانت تستند إلى خبرة محدودة. لذا، هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف التجارب الحية والتصورات والأسباب المنطقية وراء قرارات ٢١ من مقدمي الرعاية في الولايات المتحدة الذين اختاروا مناهج التعليم المنزلي لأطفالهم. كشفت النتائج أن المشاركين في هذه الدراسة قرروا التعليم المنزلي بناءً على معتقداتهم في سبعة عوامل مؤثرة هي: ثقافة المدرسة المنزلية الإيجابية والشخصية، ثقافة المدرسة العامة السلبية، القيم العائلية، الحواجز أمام بدائل التعليم المنزلي، اختيار المدرسة وCOVID-19، الخبرات السابقة لمقدمي الرعاية، الموارد الداعمة (Gilliss, 2022).

وقام علي نزار وريتا نصر الله (٢٠٢٣) ببحث حول التعليم المنزلي في لبنان، مستهدفين الأهالي في محافظتي النبطية وبيروت والعاملين في القطاع التربوي. استخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال مقابلات فردية شبه مقننة مع خمسة أهالي وثلاث معنيين بالقطاع التربوي، ومقابلات جماعية مع خمسة من أهالي آخرين، بالإضافة إلى تحليل وثائق تعليمية لدى الأهل (وسائل إيضاح، شرح، تقييمات، ...). توصل البحث إلى أن التعليم المنزلي في لبنان غير مقنن ويعتمد على أساليب مبتكرة مثل التعلم باللعب والمشاركة في أنشطة متنوعة. من إيجابيات التعليم المنزلي تعزيز حب التعلم وتوطيد العلاقات الأسرية، ومن تحدياته نقص المصادر بالعربية وقلة الأنشطة الاجتماعية. أوصى البحث بتوفير الوقت والمهارات التعليمية للأهل وتجهيزهم للتحديات المحتملة، مشيرًا إلى أن التعليم المنزلي قد لا يناسب جميع العائلات، ويحتاج إلى إعادة نظر (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ١٨٧-٢١٥).

واستهدف علي الزهراني (٢٠٢٣) التعرف على مبررات وأهمية تطبيق التعليم المنزلي والممارسات التربوية الإيجابية والسلبية للتعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية من وجهة نظر عينة قوامها (٣٦٢) من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، من خلال استبانة مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على (٤) محاور هي المبررات، والأهمية، والممارسات الإيجابية، والسلبية. وأظهرت النتائج أن أهم المبررات كانت "وجود أبناء ذوي احتياجات خاصة"، ويليها عبارة "بعد المدارس عن مكان سكن التلاميذ"، ويليها عبارة "تجنب الأوبئة في بعض المناطق". وفي محور الأهمية كانت في المرتبة الأولى عبارة "يزيد التعليم المنزلي مبدأ مشاركة الأسرة في العمل التربوي"، ويليها عبارة "ينمي التعليم المنزلي مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم". أما الممارسات الإيجابية فكان في المرتبة الأولى "يساعد التعليم المنزلي

على الشعور الأسري بالأمان أكثر"، ويليها عبارة "يحقق التعليم المنزلي عنصر الشراكة بين البيت والمدرسة أكثر". أما الممارسات السلبية فجاءت في المرتبة الأولى عبارة "لا يوجد تعريف كافٍ لنظام التعليم المنزلي في المملكة العربية السعودية"، ويليها عبارة "يضعف التعليم المنزلي فرص التواصل الفعال لدى الأبناء" (الزهراني، ٢٠٢٣).

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة ما يأتي:

١- أن البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مصر هدفت ودعت إلى تطبيق التعليم المنزلي كمواجهة لمشكلات تتعلق بالتعليم المدرسي مثل: (قرني و محمد، ٢٠١١) بوضع منظومة مقترحة للمدارس المنزلية، و(البسيوني، ٢٠١١) بوضع تصور مقترح للتعليم المنزلي في مصر في ضوء خبرات الدول المتقدمة، و(قلموش، ٢٠١٣) بوضع تصور لتطبيق التعليم المنزلي لمواجهة مشكلتي التمويل والدروس الخصوصية، و (أحمد و أحمد، ٢٠٢١) بتقويم تجربة التعليم من المنزل لطلاب التعليم الثانوي بمحافظة الفيوم في ضوء جائحة كورونا، و (السيد، ٢٠٢٢) بوضع صيغة مقترحة للتعليم المنزلي لمواجهة بعض مشكلات التعليم العام بمصر في ضوء تجارب بعض الدول. إلا أن نجاح هذا التوجه يتطلب أولاً فهم عوامل القبول والرفض لدى المجتمع تجاه التعليم المنزلي قبل البدء في تنفيذه وهو ما يستهدفه البحث الحالي.

٢- أن معظم الأبحاث والدراسات السابقة التي تم إجراؤها في الدول التي تبنت نظام التعليم المنزلي كانت تركز على فهم الأسباب والمبررات والدوافع التي تجعل أولياء الأمور يختارون التعليم المنزلي لأبنائهم بدلاً من التعليم التقليدي في المدارس مثل: (Edwards, 2007)، و (Williams, 2018)، و (McTurnal, 2019)، و (Winingsih & Wardhani, 2019)، و (Savage, 2022)، و (Bisson, 2022)، و (Denney, 2022)، و (Gilliss, 2022). واهتمام الباحثين بفهم أسباب ودوافع اختيار أولياء الأمور للتعليم المنزلي يعكس أهمية هذا القرار وتأثيره على النظام التعليمي والمجتمع بشكل عام. حيث يمثل التعليم المنزلي تحولاً كبيراً في الطريقة التي يتم بها تقديم التعليم. الأمر الذي يشير إلى أهمية التعرف على عوامل الإقبال أو الإحجام المتعلقة بتطبيق التعليم المنزلي قبل الشروع في تنفيذه، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

٣- أن أغلب البحوث والدراسات السابقة كانت ميدانية، والأغلبية العظمى من هذه الدراسات ركزت على آراء وتجارب أولياء الأمور. في مقابل عدد قليل من الدراسات التي شملت المعلمين والطلاب، وآراء الخبراء. وذلك لأن معظم هذه الدراسات أُجريت في دول تُطبق التعليم المنزلي. أما في مصر، نظراً

لأن التعليم المنزلي موضوع هذا البحث لم يُطبق بعد، فإن هذا البحث يهدف إلى استكشاف وجهة نظر المعلمين، باعتبارهم الأكثر قدرة على فهم أبعاد تطبيق فكرة التعليم المنزلي.

٤- أُجريت كثير من البحوث والدراسات السابقة خلال العامين الماضيين (٢٠٢٢) و(٢٠٢٣)، مما يشير إلى تزايد الاهتمام والوعي بأهمية هذا الموضوع في الوقت الراهن. هذا الاهتمام المتزايد يعكس التحولات السريعة في المجال وما يرافقها من تحديات وفرص جديدة تستوجب المزيد من البحث والتحليل لفهم أبعادها وتأثيراتها على مختلف المستويات. ويأتي هذا البحث استجابة لهذا التطور.

٥- لم تتناول البحوث والدراسات السابقة التعرف على عوامل قبول ورفض تطبيق التعليم المنزلي وهو ما يهدف البحث الحالي إلى تحقيقه. وبذلك، يُعد البحث الحالي استكمالاً لجهود الباحثين السابقين وسداً لفراغ في المكتبة التربوية العربية.

إجراءات البحث

تطلبت الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه القيام بالإجراءات الأتية:

أولاً: التعريف بالتعليم المنزلي من حيث المفهوم والفلسفة والنشأة والملامح وعوامل القبول والرفض، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة. (الجانب النظري للبحث)

ثانياً: التعرف على مدى موافقة أفراد عينة البحث من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية على عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، وذلك من خلال التطبيق الميداني للبحث. (الجانب الميداني للبحث)

ثالثاً: تقديم مقترحات البحث وتوصياته وذلك في ضوء إطاره النظري، ونتائج تطبيقه الميداني.

وهو ما سيتم عرضه على النحو الآتي:

الجانب النظري للبحث

يشتمل الجانب النظري على التعريف بالتعليم المنزلي من حيث المفهوم والفلسفة والنشأة والملامح وعوامل القبول والرفض، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المقصود بالتعليم المنزلي

لتحديد المقصود بمصطلح "التعليم المنزلي" تم الرجوع إلى الأدبيات التي تناولت التعليم المنزلي بالدراسة. فتبين أن هناك عدة مصطلحات باللغة الإنجليزية تُشير إلى هذا المصطلح لعل أكثرها استخداماً هو مصطلح "Homeschooling" أو "Home Schooling" أو "Homeschool" الذي يشيع استخدامه في أمريكا (Gaither, 2015, 213)، (Gaither, 2017, 73). ويُستخدم مصطلح "Home education"

في أوروبا (Blok & Karsten, 2011, 138-152). وهناك مصطلح "Elective home education" في بريطانيا للإشارة إلى التعليم الإلزامي، ولكن الحضور للمدرسة اختياري. فوفقاً للتوجيهات الوزارية الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري (Elective Home Education)، فإن "التعليم المنزلي الاختياري" هو مصطلح يستخدم لوصف اختيار الآباء لتوفير التعليم لأطفالهم في المنزل – أو في المنزل وبطريقة أخرى يختارونها – بدلاً من إرسالهم إلى المدرسة بدوام كامل، ويختلف هذا عن التعليم الذي تقدمه سلطة محلية بخلاف التعليم الموجود في المدرسة – على سبيل المثال، التعليم للأطفال الذين يعانون من مرض شديد بحيث لا يستطيعون الذهاب إلى المدرسة. ويشمل مصطلح "الآباء" جميع أولئك الذين لديهم مسؤولية أبوية، بما في ذلك الأوصياء (ومقدمي الرعاية، على الرغم من أن السلطة المحلية في هذه الحالة قد تكون مشاركة للأب) (Department for Education (UK), April 2019, 6)

وهناك مسميات أخرى تطلق على هذا النمط التعليمي إلا أنها أقل استخداماً وهي: (Home-based education) (McTurnal, 2019)، (home-centered learning)، (home instruction)، (Domestic education).

كما يستخدم مصطلح التعليم المنزلي للإشارة إلى فلسفات مثل فلسفة جون هولت "التعليم غير المدرسي" أو "التعليم الحر" Unschooling (Dickerson, 2019, 1-4)، وفلسفة إيفان إيلتش "اللامدرسية" أو "إلغاء المدرسة" Deschooling (Bruno-Jofré & Zaldívar, 2022, 3-9).

وترجم الباحثون العرب المصطلحات الأجنبية لهذا النمط التعليمي إلى "التعليم المنزلي"، مثل: (الصردي، ٢٠٢١ أ)، و (السيد، ٢٠٢٢)، و (الزهراني، ٢٠٢٣)، و"المدرسة المنزلية"، مثل: (قرني و محمد، ٢٠١١). و"التعليم المرتكز على المنزل" مثل: (علي، ٢٠٢٠). و"التعليم من المنزل" مثل: (أحمد و أحمد، ٢٠٢١). ويتبنى الباحث مصطلح "التعليم المنزلي" وليس "المدرسة المنزلية"، وذلك لاختلاف المنزل عن المدرسة من حيث طبيعة ومقومات كل منهما. تماماً مثلما لا يُستساغ أن يُطلق تعبير "المستشفى المنزلية" على وصف علاج الآباء لأبنائهم في المنزل بدلاً من المستشفى. كما أنها الترجمة الأكثر شيوعاً. كما أن "التعليم المرتكز على المنزل" و"التعليم من المنزل" يستخدمان في الإشارة إلى مشاركة المنزل للمدرسة في تعليم الأبناء. أما "التعليم المنزلي" فهو نظام قائم بذاته قد يستفيد من خدمات المدرسة أو أي معينات أخرى.

ووفقاً لتشنغ وهاملين Cheng, A., & Hamlin, D. (٢٠٢١) فإن التعليم المنزلي يتضمن أربع تدابير مختلفة هي: التعليم المنزلي من قبل مدرس خاص أو مجموعة تعليمية. والتعليم المنزلي المكمل

بمساعدة التعلم عبر الإنترنت. والتعليم المنزلي المكمل بالتسجيل بدوام جزئي في مدرسة تقليدية. والتعليم المنزلي الذي يتم القيام به بالكامل من قبل الوالدين (Cheng & Hamlin, 2021, 12-16).

ووفقاً لويرن Wearne (٢٠١٩) فإن التعليم المنزلي ليس مجرد نقل المدرسة إلى المنزل. فلا يُعتبر الطلاب الذين يتعلمون عبر الإنترنت بسبب أزمة (كجائحة كورونا مثلاً أو لأسباب مماثلة) من طلاب التعليم المنزلي، لأن تعليمهم موجه من قبل المدرسة. وبالمثل، لا يُعتبر الطلاب الذين ينخرطون مؤقتًا في التعليم المنزلي بسبب المرض من طلاب التعليم المنزلي إذا ظلوا مسجلين في مدرسة تقليدية، لأن تعليمهم موجه من قبل مدرسة (Wearne, 2019, 298-299).

في ضوء ما سبق يمكن القول إن هناك اختلافات جوهرية بين التعليم المنزلي والتعلم عن بُعد أو التعليم المؤقت في المنزل لأسباب خاصة. فالتعليم المنزلي هو التزام طويل الأمد من قبل الأهل بتعليم أطفالهم في المنزل، بشكل مستقل عن النظام التعليمي الرسمي، أما التعلم عن بُعد أو التعليم المؤقت في المنزل يتم بتوجيه وإشراف من المدرسة التي ينتمي لها الطالب، وهذا ليس اختيارًا دائمًا من الأهل. وفي التعليم المنزلي، يكون الأهل هم المسؤولون عن تخطيط المنهج الدراسي وتنفيذه، أما في التعلم عن بُعد فالمنهج والمواد التعليمية تأتي من المدرسة. والتعليم المنزلي يوفر مرونة كبيرة للأسرة في طرق التعليم والجداول الزمنية، أما التعلم عن بُعد فهو مرتبط بجداول زمنية وأساليب محددة من المدرسة.

وقدم الباحثون والمهتمون تعريفات للتعليم المنزلي تتراوح بين الموجزة والمفصلة، منها على سبيل المثال: تعريف كارولين سي ماكيون Carolyn C. McKeon للتعليم المنزلي بأنه تعليم الأطفال في سن المدرسة بإشراف كامل للوالدين بدلاً من الحضور بدوام كامل في المدارس التقليدية (McKeon, 2007, 13). وتعريف روس ماونتني Ross Mountney للتعليم المنزلي بأنه النظام الذي يمنح الوالدين الحرية الكاملة في تحمل مسؤولية تعليم أطفالهم داخل المنزل، باعتباره البيئة الأساسية للتعلم بدلاً من الذهاب إلى المدرسة. ويعتمد هذا النوع من التعليم على مصادر متنوعة مثل المتاحف والمكتبات والرحلات والأندية الرياضية، بالإضافة إلى استخدام الإنترنت. وقد يستعين بعض الآباء بالمدرسين الخصوصيين، وهناك بعض المدارس التي تسمح لطلاب التعليم المنزلي باستخدام مواردها (Mountney, 2009, 11-12).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعليم المنزلي بإيجاز في البحث الراهن بأنه: نظام يُتيح لمن يرغب من أولياء الأمور أن يتولى بنفسه مسؤولية تعليم أبنائه في المنزل بدلاً من التحاقهم بالمدارس الحكومية أو الخاصة وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي.

ثانياً: نشأة التعليم المنزلي وفلسفته

بداية يجدر التمييز بين التعليم المنزلي كبديل تم اختياره عمدا للمدارس المؤسسية من ناحية،

والاستخدام العملي للمنزل لتعليم الأطفال من ناحية أخرى. حيث إن الممارسة الأخيرة سائدة في معظم المجتمعات البشرية منذ العصور القديمة. وهذه الممارسة ليست هي المعنية في هذا البحث، فالبحث الحالي يهتم بالممارسة البديلة الواعية المتعمدة لاختيار المنزل كبديل للمدارس في التعليم في بعض الدول، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، التي ظهرت فقط في منتصف القرن العشرين كرد فعل لقوانين المدارس الإلزامية وبيروقراطية المدارس العامة. وفي البداية كانت حالات فردية متفرقة، ولكنها اندمجت في حركة سياسية واضحة بحلول أواخر السبعينيات من القرن العشرين. فوفقاً لميلتون جيثر Milton Gaither (٢٠٠٩) فإن حركة التعليم المنزلي في أمريكا جاءت نتاج تضافر عدة اتجاهات اجتماعية واسعة النطاق في النصف الثاني من القرن العشرين، وتناول أربعة منها: **الأولى** هي هجرة الأمريكيين من المزارع والمدن إلى الضواحي وبالتالي البعد عن أماكن تواجد المدارس. **والثانية** تمثلت في الحركة النسوية Feminism التي أدت إلى تزايد مستويات التعليم بين النساء الأميركيات، وأصبح التعليم المنزلي وسيلة للنساء اللواتي يعتقدن أنه يجب عليهن البقاء في المنزل والاستفادة من خبرتهن التعليمية ومواهبهن في تعليم أبنائهن في المنزل. **والثالثة** تمثلت في الراديكالية السياسية والخصخصة، حيث تم تغيير البنى الاجتماعية باتباع أساليب ثورية، وتغيير نظم القيم بأساليب جوهرية، فقد يستمر الجدال بين التيارين الثقافيين اليساري واليميني، لكنهما يتحدثان نفس اللغة، ويشتركان في مجموعة متماثلة من المعتقدات. فمنذ ستينيات القرن العشرين، كان العديد من الأمريكيين الأكثر راديكالية على جانبي الطيف السياسي مهتمين بالمجتمع المحلي وتقرير المصير أكثر من اهتمامهم بالهوية الوطنية، ورأى كثير من اليساريين أن المدارس الرسمية هي رموز لكل شيء خاطئ ومدمّر في الحياة الحديثة لذا أبقوا أطفالهم في المنزل. **والرابعة** الأخيرة كانت البيروقراطية والعلمنة في المدارس العامة مما أدى إلى عدم رضا بعض الفئات عن التعليم في المدارس (Gaither, 2009, 331-339).

ووفقاً لبروس إس. كوبر وجون سوريو Bruce S. Cooper & John Sureau (٢٠٠٧) فإن التعليم المنزلي في أمريكا تطور من جهد صغير ومتفرق يقوده الآباء إلى حركة وطنية نابضة بالحياة للضغط من أجل إضفاء الشرعية على التعليم من الروضة إلى الصف الثاني عشر في المنزل في جميع الولايات الخمسين. فعلى الرغم من أن غالبية عائلات التعليم المنزلي هم من المسيحيين الإنجيليين، إلا أن هناك آخرين يأتون من خلفيات دينية وغير دينية متنوعة، مما منح التعليم المنزلي قاعدة سياسية، واجتماعية، ووطنية، واسعة. ونظمت الأسر التي تدرس في المنزل جمعيات إقليمية ووطنية، وأتاحت للأطفال إمكانية الوصول إلى فصول وأنشطة ما بعد المدرسة وحتى أثناء المدرسة في المدارس العامة المحلية، كما مكنتهم بشكل متزايد من الالتحاق بالجامعات (Cooper & Sureau, 2007, 110).

ميز ميتشل إل. ستيفنز Mitchell L. Stevens (٢٠٠١) بين حركتين للتعليم المنزلي، إحداهما "مسيحية" "Christian" والأخرى "شاملة" "inclusive" لا تمثل طائفة بعينها، الأولى دينية ويكمن الدافع الأساسي للبروتستانت الإنجيليين "المتدينين بشدة" (في كثير من الأحيان المعمدانيين أو الخمسينيين) هو الاعتقاد بأن المدارس المحلية تدرس منهجًا مرفوضًا لدينهم الأصولي. أما بالنسبة للأخرى، يُعد التعليم المنزلي طريقًا إلى تعليم أكاديمي أفضل (Stevens, 2001, 7).

وبالتالي يمكن القول إن هناك نزعتين للتعليم المنزلي الأولى أيديولوجية والأخرى تربوية. **النزعة الأيديولوجية** للتعليم المنزلي والتي تصنف على أنها اليمين المسيحي. وزعيمها الفلسفي رايموند مور Raymond Moore(١٩١٦–٢٠٠٧) ، الذي كان وزيرًا ومعلمًا في كنيسة الأدفنتست السبتيين. وأسس مدرسة "مودرن سكول" التي تعتمد على التعليم المنزلي. وقدم دليلًا عمليًا شاملاً للتعليم المنزلي في كتبه مثل: كتاب "أطفال نبتوا في المنزل: دليل عملي لتدريس أطفالك في المنزل (Moore R. S., 1981) "، وكتاب "المدارس المنزلية: تعليم الأطفال في المنزل، ماذا يفعل الآباء وكيف يفعلونه" (Moore & Moore, 1982).

والنزعة الأخرى للتعليم المنزلي هي **النزعة التربوية** ويتبع نسبها النظري إلى اليسار التحرري. حيث قدم مفكرون تربويون **في سبعينيات القرن العشرين** كتابات تدعو إلى اللامدرسية مثل: الأمريكي ايفيريت ريمير (١٩١٠–١٩٩٨) Everett Reimer مؤلف كتاب "موت المدرسة: مقال عن البدائل في التعليم" في العام ١٩٧١م، حيث يرى أنه لا توجد دولة في العالم تستطيع تحمل تكاليف التعليم الذي يريده شعبها في صورة مدارس، باستثناء عدد قليل من الدول الغنية (Reimer, 1971, 9). والنمساوي إيفان إيليتش (١٩٢٦–٢٠٠٢) Ivan Illich مؤلف كتاب "مجتمع بلا مدارس" في العام ١٩٧١م أيضاً حيث يرى أن المدارس تقدم معارف تهدف إلى ترسيخ الأوضاع القائمة في المجتمع وتحقيق مصالح الدول القومية، وتفرض على المتعلمين أنماطاً معرفية دون اعتبار لرغباتهم وميولهم (Illich, 1971, 13-15). وجاءت كتابات الأمريكي جون هولت (١٩٢٣-١٩٨٥) John Holt تدعو إلى التعليم المنزلي، في كتابه "الحرية وما وراءها" في العام ١٩٧٢م (Holt J., 1972). ويُعد **جون هولت** من أهم الرواد في مجال التعليم المنزلي فهو يُعتبر واحداً من أوائل المعلمين الذين اعتمدوا التعليم المنزلي في الولايات المتحدة، ودعا هولت إلى اللامركزية التعليمية وزيادة استقلالية الوالدين (المعروفة أحيانًا باسم "عدم التدخل في التعليم المنزلي")، والتي يشار إليها مؤخرًا باسم "عدم الالتحاق بالمدارس". أطروحة هولت هي أن الطريقة الأكثر حضارة لتعليم الطفل هي من خلال التعليم المنزلي. ولنشر أفكاره، كتب هولت الكتب المثيرة للجدل إلى حد كبير مثل: "كيف يفشل الأطفال" (Holt J., 1995) و"علم نفسك" (Holt & Farenga, 2003)؛ وفي عام

١٩٧٧، أسس مجلة التعليم المنزلي الموسومة بـ "النمو بدون تعليم" وتصدر كل شهرين (Growing Without Schooling) (Holt J. C., 2016)

وفي نهاية القرن العشرين، شهد التعليم المنزلي في الولايات المتحدة تطورًا كبيرًا، وبدأت حركة التعليم المنزلي تنمو بشكل أكبر وأصبحت أكثر تنظيمًا. حيث بدأت العديد من العائلات في اختيار هذا النوع من التعليم لأطفالهم. وقد أسهمت التكنولوجيا في تسهيل عملية التعليم المنزلي، حيث يمكن الحصول على مواد تعليمية عبر الإنترنت والدراسة عن بعد. وتأسست منظمات وجمعيات لدعم وتعزيز التعليم المنزلي، وتم تطوير برامج تعليمية ومناهج خاصة بالتعليم المنزلي.

فوفقاً لروبرت ماك تيرنال Robert Eugene McTurnal (٢٠١٩) الذي استهدف التعرف على الأسباب التي تجعل أسر التعليم المنزلي تختار التعليم المرتكز على المنزل أو المجموعات التعاونية. فإن التعليم المنزلي أصبح أسرع طرق التعليم نموًا في الولايات المتحدة. أكثر من ٣٪ من الأطفال الأمريكيين يدرسون في المنزل حاليًا. وفي الآونة الأخيرة، ظهرت مجموعة فرعية داخل مجتمع التعليم المنزلي الأكبر وتُعرف باسم المجموعة التعاونية. بحيث أصبح إلى جانب بعض العائلات التي تختار أن تكون المعلم الوحيد لأطفالها في المنزل. هناك آباء آخرون اجتمعوا عن قصد لتعليم أطفالهم بشكل تعاوني (McTurnal, 2019).

وفي الوقت الحاضر، ساهم تطور التكنولوجيا والإنترنت بدور كبير في تطور التعليم المنزلي، حيث أصبح بإمكان الأهل الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة ومتخصصة، والتواصل مع مجتمعات التعليم المنزلي عبر الإنترنت. حتى أصبح التعليم المنزلي خيارًا شائعًا للأهل في عديد من الدول حول العالم. حيث يوجد مئات الآلاف من الأسر التي تمارس التعليم المنزلي وتستفيد من البرامج والموارد المتاحة عبر الإنترنت.

وتُعد حقوق التعليم المنزلي محل نقاش في بعض الدول وفي أمريكا أيضاً، حيث يُشير البعض إلى أهمية توفير الحق في التعليم المنزلي كبديل للتعليم العام، بينما يرى آخرون أن التعليم المنزلي قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية للأطفال وعدم توفير الفرص التعليمية المتاحة في المدارس العامة. وفي سياق ضرورة المدرسة ذكر ديفيد جوترسون David Guterson (١٩٩٢) في مطلع كتابه المعنون بـ "شؤون الأسرة: لماذا يعتبر التعليم المنزلي منطقيًا"، قوله "وإلى الثلاثي الذي لا مفر منه في الحياة، وهو الولادة والموت والضرائب، فإننا نميل نحن الأميركيين إلى إضافة عنصر رابع غير معلن: المدرسة" (Guterson, 1992, 7).

ووفقاً لجيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) فإن التعليم المنزلي اليوم لا يمثل شيئاً واحداً أو نمطاً موحداً. ففي الولايات المتحدة يتلقى الآن ما يقرب من مليوني طفل التعليم المنزلي بدلاً من الالتحاق بما يُطلق عليه "المدرسة العادية"، سواء كانت خاصة أو عامة. وهذا

يمثل ٤٪ من جميع الأطفال في الولايات المتحدة، وهي تقريبًا نفس النسبة المئوية لأولئك الذين يذهبون إلى المدارس الكاثوليكية. ففي حين أن السلطة الشاملة للكنيسة الكاثوليكية تخلق بعض التوحيد بين مدارسها الضيقة، إلا أنه لا يوجد توحيد يُذكر للتعليم المنزلي، وبالتالي فإن هذا الأخير يتخذ أشكالاً لا حصر لها ومتنوعة إلى حد غير عادي، وذلك انعكاساً للأسباب المتعددة التي دفعت الآباء إلى اختياره. وتتراوح دوافع الآباء من تلك التي يعتبرها الجميع نبيلة (حتى لو قال المنتقدون إنها مضللة) إلى تلك التي يعتبرها الجميع مدانة (على سبيل المثال، إخفاء إساءة معاملة الأطفال المروعة). بالإضافة إلى ذلك، فإن عددًا كبيرًا من الآباء لا يرسلون أطفالهم إلى أي مدرسة ولا يبذلون أي جهد لتوفير التعليم المنزلي بدلاً من ذلك. قد يكونون مرضى عقليين، ويريدون أن يعمل الأطفال ليكسبوا المال للعائلة، أو الخوف من التحقيق من قبل خدمات حماية الطفل أو دائرة الهجرة والجنسية، أو لأي سبب آخر. في معظم الولايات، تتيح قوانين التعليم المنزلي المتساهلة للآباء القيام بذلك دون الخضوع لأي مساءلة فعلية، حيث لا تتطلب القوانين أي إشراف حقيقي على التعليم المنزلي. في الواقع، لا يُلزم العديد من الآباء حتى بإخطار مسؤولي المدرسة بنيتهم للتعليم المنزلي. وهنا تكمن المفارقة التي يواجهها المشرعون ومسؤولو التعليم: فبينما يمكن أن يكون التعليم المنزلي ناجحًا للغاية، فإن الترخيص به بهذه الطريقة قد يعرض بعض الأطفال لمخاطر جسيمة (Dwyer & Peters, 2019, 9).

وتختلف التشريعات حول التعليم المنزلي من بلد إلى آخر، فهناك بلدان تمنعه تمامًا أو تنظمه بشكل صارم. وأورد دانكنج يين Danqing YIN (٢٠٢٢) أن هناك دول لا يُسمح فيها بالتعليم المنزلي على المستوى الوطني مثل: البرازيل، والصين، وفرنسا، وألمانيا. بعض هذه البلدان تسمح فقط بالتعليم المنزلي في ظل قيود مشددة أو شروط خاصة. ومع ذلك، فإن التعليم المنزلي يحدث بشكل غير رسمي (YIN, 2022, 8). وأورد بريان راي Brian Ray (٢٠١٧) أنه لم يتم تشجيع التعليم المنزلي بشكل كامل في البرازيل بسبب عدم الاعتراف به من قبل الدولة البرازيلية ومقاومة المدافعين عن التعليم المركزي (Ray B. D., 2017).

ثالثاً: ملامح التعليم المنزلي

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت التعليم المنزلي بالدراسة أمكن استنباط بعض النقاط التي يمكن من خلالها التعرف على ملامح التعليم المنزلي في الدول التي تطبقه، وتتمثل فيما يأتي:

أهداف التعليم المنزلي

تلعب الطبيعة غير المنظمة أو الطبيعة اللامركزية للتعليم المنزلي دورًا في تباين أهداف التعليم المنزلي، وذلك للتفكير المتباين للمعلمين المنزليين الذين هم أولياء الأمور. وفي هذا السياق كشفت نتائج

دراسة أليسيا جي ايرفين Alicia G Irvin (٢٠٢٢) أن العائلات التي تنتقل من المدرسة التقليدية إلى التعليم المنزلي لديها أسباب تختلف عن تلك التي لم تلتحق بالمدرسة التقليدية مطلقًا (Irvin, 2022, 73). وبالتالي فإن الأهداف قد تختلف من عائلة لأخرى، حيث تعتمد على احتياجات وأهداف الطالب والأسرة. لذا يصعب التعرف على أهداف التعليم المنزلي نظراً لأن الآباء هم من يحددون هذه الأهداف بما يتفق مع مستوى تعليمهم وطبقتهم الاجتماعية والاقتصادية وكل ما يؤثر على وجهات نظرهم وتطلعاتهم. فوفقاً لجيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) فإن الصعوبة الأولى تكمن في الحقيقة الواضحة المتمثلة في التنوع الهائل بين المدارس المنزلية. حيث لا تختلف أهداف الآباء في تعليم أطفالهم فحسب، بل هناك أيضًا تباين كبير فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للآباء ومواهبهم في التدريس، وتوظيف معلمين غير الوالدين (على سبيل المثال، برامج المراسلة عبر الإنترنت، ودروس الموسيقى، ومشاركة التعليم المنزلي)، والاتصال بشبكة أولياء الأمور أو منظمة التعليم المنزلي التي توفر التوجيه والتفاعل مع المدارس العادية (على سبيل المثال، المشاركة في الرياضات الجماعية)، وفرص الخبرات التعليمية غير المدرسية بالنظر إلى الموقع والموارد المالية (على سبيل المثال، المتاحف والسفر)، والتفاعلات المنظمة مع أقرانهم من خارج الأسرة، وأنواع المواد المنهجية المستخدمة (إن وجدت). هذا التنوع يجعل من غير المعقول على الإطلاق أي تأكيد تجريبي شامل حول التعليم المنزلي، مثل أنه جيد دائمًا أو أنه سيئ بطبيعته للأطفال. ولكن من المرجح أن التعليم المنزلي ناقص بطبيعته فيما يتعلق بأهداف الدولة في تعليم الأطفال، كما تنعكس في أهداف المناهج الدراسية للمدارس العامة (Dwyer & Peters, 2019, 121).

ولكن بالرجوع إلى البحوث والدراسات التي تناولت دوافع أولياء أمور الطلاب للاتجاه نحو التعليم المنزلي مثل: (Averett, 2021, 89-113)، و (Thomas, 2016, 2079-2082)، و (Jolly & Matthews, 2017, 10-17)، و (Sadorra, 2023, 26)، و (Winingsih & Wardhani, 2019, 175-176). يمكن استنباط عدد من الأهداف للتعليم المنزلي لعل من أهمها ما يأتي:

- تلبية احتياجات الطالب الفردية: يتيح التعليم المنزلي تلبية احتياجات الطلاب الفردية بشكل أفضل من التعليم التقليدي، حيث يمكن تخصيص المنهج والأساليب التعليمية وفقًا لاحتياجات وقدرات كل طالب.
- توفير بيئة تعليمية مريحة: يمكن للأهل توفير بيئة تعليمية تكون مريحة وخالية من الانشغالات والضغوط التي قد يواجهها الطلاب في المدرسة.
- تعزيز التفاعل الأسري: يسمح التعليم المنزلي بزيادة التفاعل بين الأهل وأبنائهم، مما يعزز العلاقات الأسرية ويسهم في تطوير قيم وتوجيه أخلاقي.
- تعزيز التعلم الذاتي: يشجع التعليم المنزلي على تطوير مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية لدى الطلاب، حيث يتعلمون كيفية تحديد أهدافهم وتنظيم وقتهم ومراقبة تقدمهم.

- توجيه التعليم وفقًا للقيم والمعتقدات الشخصية: يمكن للأهل توجيه عملية التعليم وفقًا لقيمهم ومعتقداتهم الدينية أو الثقافية.
- تقديم تجارب تعليمية مخصصة: يمكن للأهل توفير تجارب تعليمية مخصصة تتناسب مع اهتمامات ومواهب الطلاب، مما يمكنهم من تطوير مهاراتهم الفريدة.
- التحفيز والتشجيع: يمكن للأهل تقديم تحفيز ودعم إيجابي للطلاب لتعزيز حبهم للتعلم وتطوير مهاراتهم.
- تعزيز الاستقلالية والمسؤولية: قد يساعد التعليم المنزلي الطلاب على تنمية مهارات الاستقلالية والمسؤولية في إدارة وقتهم والقيام بالمهام المدرسية بمفردهم.
- تحقيق نتائج أكاديمية ممتازة: قد يساعد التعليم المنزلي على تحقيق نتائج أكاديمية ممتازة لبعض الطلاب بسبب التركيز الفردي والتخصيص.
- توفير بيئة تعليمية آمنة: يمكن للتعليم المنزلي توفير بيئة تعليمية آمنة خاصة بالطالب دون مخاوف من التنمر أو العنف المدرسي.

المعلمون في التعليم المنزلي

يوجد نوعان غالباً من الآباء الذين يقومون بدور المعلم في التعليم المنزلي: النوع الأول يُعرفون على أنهم "الإيديولوجيون Ideologues" (أو "المؤمنون Believers" أو "الطائفيون Sectarians"). وهم الذين يدرسون لأبنائهم في المنزل لأنهم يعتقدون أن القيم التي تعلمها المدارس العامة مناهضة للأسرة ومناهضة للمسيحية؛ النوع الثاني هم "التربويون Pedagogues" (أو "الشاملون Inclusives" أو "الرومانسيون Romantics")، وهم الذين يختارون التعليم المنزلي أساسًا لأنهم يعتقدون أن أطفالهم يمكنهم التعلم بشكل أفضل في بيئة المنزل. هذا ما أورده ميلتون جيثر Milton Gaither (٢٠١٧) في كتابه المعنون بـ"المدرسة المنزلية: تاريخ أمريكي"، إلا أنه أضاف نوع ثالث من الآباء، وصفهم بأنهم لم يكونوا موضع اهتمام الأكاديميين في الولايات المتحدة، وأرجع ذلك إلى أنهم كانوا أقل صوتًا وأقل التزامًا بالتعليم المنزلي بدوام كامل، وأطلق عليهم "البراغماتيون Pragmatics" إشارة إلى مجموعة من الأشخاص الذين يُدَّرسون في المنزل ليس بسبب قناعة دينية كالنوع الأول، أو التزام بالمفاهيم التقدمية لتحرير الطفل كالنوع الثاني، ولكن لأن التعليم المنزلي يبدو لهم أنه الأفضل في ظل ظروفهم الحالية. غالبًا ما يكون لدى العائلات في هذه الفئة أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة التي تواجه المدارس صعوبة في تلبيتها (Gaither, 2017, 163-167).

كما أن أكثر الذين يقومون بدور المعلم في التعليم المنزلي هم الأمهات. حيث أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن الآباء الذين يقدمون التعليم في المنزل

بأغلبية ساحقة هم من الأمهات. وبحسب بعض التقديرات، فإنهم يشكلون ٩٥ بالمائة من معلمي المدارس المنزلية. وتتوافق الطبيعة الجنسانية للتعليم المنزلي مع الفكرة السائدة بين المسيحيين الإنجيليين المحافظين بأن المرأة يجب أن تخضع بالكامل لسلطة الزوج. وللقيام بذلك، يجب على الزوجات أن يكرسن أنفسهن للمجال المنزلي وتربية الأطفال بينما يمارس أزواجهن وظائف خارج المنزل، وقد سهّل نمو تكنولوجيا التعليم عمل هؤلاء النساء (Dwyer & Peters, 2019, 101-102).

أشارت ميشيل إل. كاتلين Michele L. Catlin (2019) التي استهدفت التعرف على إجابة السؤال: ما تجربة كونكِ أماً تعلم أبنائها في المنزل (a homeschool mother)؟ إلى أن عدد الأمهات اللاتي يُدَرِّسن في المنزل في جميع أنحاء العالم يزداد، وأظهرت النتائج أن الأم التي تعمل في المنزل غير راضية عن التعليم المؤسسي، وهي مهتمة أكثر بالتعلم مدى الحياة لأطفالها من اكتسابهم للمعلومات على المدى القصير، ولديها دعم اجتماعي قوي. وأنها لا تستثمر فقط في أطفالها، ولكن لديها اهتمام حقيقي بالأطفال بشكل عام. وهي شديدة التكيف ويمكنها أن تدرك بسرعة متى تحتاج إلى تغيير مسار وسرعة تعليم طفلها (Catlin, 2019, 125-127).

كما أنه يُمكن للآباء في التعليم المنزلي الاستعانة بمعلمين خصوصيين. فمثلاً وفقاً للتوجيهات الوزارية الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، فإن تعليم طفل (أو أطفال) بدوام كامل في المنزل يُعد مهمة تستحق، ولكنها صعبة. يمكن للوالدين اختيار الاستعانة بمدرسين خاصين أو غيرهم من البالغين للمساعدة في توفير التعليم المناسب، ولكن لا يوجد ما يلزمهم بذلك. هناك أيضاً إجراءات أخرى يمكن الاستعانة بها، على سبيل المثال مجموعات الدعم الوالدية التي تقدم دروسًا تعليمية، والمراكز التي تقدم دروسًا بدوام جزئي. يمكن أن يشمل ذلك أيضًا الترتيبات التي توفرها كليات التعليم الإضافي للأطفال الذين تبلغ أعمارهم (١٤) عامًا فأكثر (Department for Education (UK), April 2019, 6)

كما أن كثرة الوسائل والأساليب المعينة للتعليم المنزلي في الوقت الحالي أتاحت الفرصة أمام الآباء الراغبين في تعليم أبنائهم في المنزل للاستفادة منها كالاستعانة بمعلمين خصوصيين سواء بمقابل مادي أو بدون، أو الاستعانة بما يُتاح على الإنترنت من موارد. فوفقاً للباحثَين ألبرت تشينج ودانيال هاملين Albert Cheng & Daniel Hamlin (٢٠٢٣) تَزَامَنَ النمو الهائل في عدد أُسر التعليم المنزلي في العقود الأخيرة مع زيادة في الأساليب المستخدمة لتعليم الأطفال في التعليم المنزلي. ومن خلال تجميع بيانات عن أُسر التعليم المنزلي الأمريكية (عددهم ١,٤٦٨) من قطاعات تمثل المستوى الوطني. وجد الباحثان انتشار أربعة أنواع من ترتيبات التعليم المنزلي، حيث أشارت النتائج إلى أن معظم الأُسر التي تُدِّرس في المنزل، تستكمل التعليم المنزلي بمدرسين متعاونين، ومدرسين خاصين، والتعليم عبر الإنترنت، والتعليم التقليدي. والأُسر

التي لا تستخدم هذه الموارد آخذة في الانخفاض عدداً. ومن المرجح أيضًا أن يكونوا من البيض، وأقل تعليمًا، ويقيمون في المنطقة الجنوبية. إن الأسر التي تدرس في المنزل والتي يلتحق أطفالها بالمدارس الفعلية بدوام جزئي، تكون أقل عرضة لأن تكون من البيض وأكثر عرضة للعيش في المناطق الحضرية (Cheng & Hamlin, 2023, 1444).

كما أن الجوانب الشخصية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية للوالدين تؤثر على نمط التعليم المنزلي. فوفقاً لأوز جوترمان وآري نيومان Oz Guterman & Ari Neuman (٢٠١٨) فإن الجوانب المختلفة لشخصية الوالدين وخلفيتهم والحالة الاجتماعية والاقتصادية لها دور مهم في تشكيل التوجه التربوي للآباء وبالتالي تؤثر على نوع التعليم المنزلي الذي يختارونه ومن ثم على نتائج العملية التعليمية. حيث أشارت النتائج، إلى أن تعليم الأم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا مع التعليم المنزلي الأكثر تنظيمًا، وأن دخل الأسرة واجتهادها يرتبطان بشكل إيجابي مع هيكلة الروتين اليومي في التعليم المنزلي (Guterman & Neuman, 2018, 75).

وقد تتعاون الأسر التي تقوم بالتعليم المنزلي مع بعضها البعض في تعليم أبنائهم من خلال تكوين مجموعة تعاونية. فلقد أظهرت نتائج دراسة جوزيف م. جيفري Joseph M. Jeffery (٢٠١٩) أن الآباء الذين يدرسون أطفالهم في المنزل يشكلون شبكات جماعية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي الشخصية، وأنهم يعتمدون عليها طوال تجربة التعليم المنزلي. وتنمو هذه الشبكات بشكل عضوي من خلال الاتصالات الشخصية، والمجموعات الاجتماعية والدينية، وعمليات البحث عبر الإنترنت، واتصالات وسائل التواصل الاجتماعي. ويتم إدارتها بشكل جماعي مع قيادة تطوعية مع بعض الأدوار الرسمية مثل أمين الصندوق ومنسق الرحلات الميدانية. ويتم جدولة الأحداث والبرامج التعليمية المشتركة إلى حد كبير من خلال مجموعات وسائل التواصل الاجتماعي مثل Facebook، بالإضافة إلى وسائل الاتصال الأخرى، كالبريد الإلكتروني والاجتماعات المنتظمة والأنشطة الجماعية، حيث يدعم الآباء بعضهم البعض ويتناقشون في التخطيط (Jeffery, 2019, 108-109). وهذا ما ذكره أيضاً روبرت ماك تيرنال Robert Eugene McTurnal (٢٠١٩) الذي استهدف التعرف على الأسباب التي تجعل أسر التعليم المنزلي تختار التعليم المنزلي أو المجموعات التعاونية. أنه بسبب زيادة نمو التعليم المنزلي في الولايات المتحدة. في الآونة الأخيرة، ظهرت مجموعة فرعية داخل مجتمع التعليم المنزلي الأكبر تُعرف باسم المجموعة التعاونية، حيث اجتمع آباء عن قصد لتعليم أطفالهم بشكل تعاوني. وهذا لا ينفي وجود بعض عائلات التعليم المنزلي التي تختار أن تكون المعلم الوحيد لأطفالها (McTurnal, 2019, 57-58).

وفي استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١)، أنه يُشترط ألا يقل مؤهل أحد الوالدين عن المؤهل العالي، ولا يقل مؤهل الآخر عن الثانوية

العامة (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣١). ولا يشترط أن يقوم بالتعليم الوالدان أو أحدهما، بل يمكن الاستعانة بمعلمين خصوصيين من التربويين أو من غيرهم، بأجر أو بدون أجر (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٣). وتتاح دورات تأهيلية لمن يرغب من أولياء الأمور بتكلفة يتحملها ولي الأمر وتتم بكليات التربية بالتنسيق مع الوزارة (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٧).

ولما كان المعلمون في التعليم المنزلي يلعبون دورًا حيويًا في توجيه ودعم عملية التعلم للمتعلمين في بيئة المنزل. ولهذا الدور الفريد، ينبغي أن تكون هناك خصائص معينة تجعلهم قادرين على تحقيق نجاح التعليم المنزلي. وبالرجوع إلى البحوث والدراسات التي تناولت التعليم المنزلي مثل: (السيد، ٢٠٢٢، ١٨٨)، و (Catlin, 2019, 125-127)، و (Guterman & Neuman, 2018, 84-89)، و (Edwards, 2007, 130-133)، (Goldberg, 2021, 70-80) أمكن استنباط عدد من الخصائص التي ينبغي توفرها فيمن يقوم بأداء دور المعلم في التعليم المنزلي لعل من أهمها ما يأتي:

- التفهم والصبر: يجب أن يكون المعلم في التعليم المنزلي متفهمًا لاحتياجات وأوقات المتعلمين. ويتحلى بالصبر وقادر على التعامل مع التحديات التي قد تظهر أثناء عملية التعلم.
- التخصص والاستعداد الأكاديمي: يجب أن يكون المعلم في التعليم المنزلي مجهزًا بالمعرفة والخبرة اللازمة في المواد التي يقوم بتدريسها. حتى يتمكن من توفير شرح واضح وشامل للمواضيع الدراسية.
- القدرة على التفاعل والتواصل: يحتاج المعلم في التعليم المنزلي إلى أن يكون قادرًا على التواصل مع المتعلمين والتفاعل معهم بشكل فعال.
- التعلم المستمر: يجب على المعلمين في التعليم المنزلي أن يكونوا ملتزمين بالتعلم المستمر والبحث عن الأفضل في مجال التعليم وطرق التدريس. يمكنهم حضور ورش العمل والدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم التعليمية.
- التعامل مع احتياجات متنوعة: قد يتضمن التعليم المنزلي التعامل مع أكثر من متعلم ولهم احتياجات ومستويات دراسية متنوعة. يجب على المعلم أن يكون قادرًا على التكيف مع هذه التنوعات وتقديم الدعم المناسب لكل متعلم.
- تشجيع التعلم النشط والتفاعلي: يجب على المعلم في التعليم المنزلي تشجيع التعلم النشط وتوفير الفرص للتفاعل والمشاركة في الدروس والأنشطة التعليمية.
- التنظيم والتخطيط: يحتاج المعلم في التعليم المنزلي إلى أن يكون منظمًا ويقوم بتخطيط جيد للدروس والأنشطة التعليمية ومتابعة تقدم المتعلم.

وبشكل عام، فإن المعلمين في التعليم المنزلي يجب أن يكونوا ملتزمين ومتحمسين لدورهم التعليمي وقادرين على توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة لنمو وتطور المتعلمين.

المتعلمون في التعليم المنزلي

تختلف خصائص المتعلمين في التعليم المنزلي فلقد أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أنه مثلما يختلف المعلمين (الآباء) بشكل كبير في قدراتهم وميولهم، فإن المتعلمين (الأبناء) أيضًا يختلفون تمامًا من حيث علاقاتهم مع والديهم وراحتهم في بيئات مختلفة أو تقبلهم لأشكال مختلفة من التعليم. ربما يحتاج بعض المتعلمين إلى بيئة اجتماعية أكبر، أو جدول زمني منظم نسبيًا، أو خبرة في التعلم مع أقرانهم من نفس العمر كما في المدارس العادية. أو قد يفضل بعض الأطفال المزج بين الأساليب التعليمية (على سبيل المثال، القراءة مع المحاضرة مع التدريب العملي) التي تختلف تمامًا عما يميل آباؤهم إليه أو ما يستطيعون تقديمه (Dwyer & Peters, 2019, 128).

وفي استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١)، أن يشترط ألا يقل سن المتعلم عند بداية العام الدراسي الذي يسجل فيه للتعليم المنزلي عن (٤) سنوات ولا يزيد عن (١٧) سنة (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣١). وألا يزيد عدد المتعلمين منزلياً في الأسرة الواحدة عن اثنين في ذات السنة لمن هم في سن رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائي لصعوبة اعتمادهم على أنفسهم في هذه السن، أما من هم أكبر سناً فلا يشترط عدد معين (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٣). وهو ما أورده أيضاً أحمد السيد (٢٠٢٢) في صيغته المقترحة للتعليم المنزلي (السيد، ٢٠٢٢، ١٨٩).

ولما كان التعليم المنزلي يتطلب مجموعة من الخصائص ينبغي توفرها في المتعلم لضمان نجاحه واستفادته القصوى من هذه العملية. تم الرجوع إلى البحوث والدراسات التي تناولت التعليم المنزلي مثل: (السيد، ٢٠٢٢، ١٨٩) و (Goldberg, 2021, 70-80)، و (Edri & Court, 2022, 2289-2291)، و (Rodriguez, 2022, 24-26) وأمكن استنباط عدة خصائص لعل من أهمها ما يأتي:

- الانضباط والمسؤولية: يجب على المتعلم أن يكون ملتزمًا ومنظمًا في إدارة وقته ومهامه التعليمية. يجب أن يفهم أنه يعتمد على نفسه في تحقيق أهدافه التعليمية.
- الاستقلالية: التعلم في المنزل يتطلب القدرة على التعلم بشكل ذاتي والبحث عن المواد التعليمية وفهمها دون وجود معلم مباشر.
- التفاعل مع المعلومات: يجب أن يكون المتعلم قادرًا على استيعاب وفهم المعلومات من خلال القراءة والبحث ومشاهدة مقاطع فيديو أو مصادر تعليمية أخرى.
- التنظيم: يجب أن يكون المتعلم قادرًا على تنظيم مواده التعليمية وأدواته بشكل فعال، والحفاظ على سجل دقيق للمهام والاختبارات.

- المرونة: التعلم المنزلي يتطلب تحمل التحديات والتكيف مع الظروف التي قد يضطر معها إلى التعرض لتغيرات في جدول المهام أو أساليب التعليم.
- التفاعل الاجتماعي: حيث إن التعلم في المنزل غالبًا ما يكون فرديًا، لذا يجب على المتعلم أن يحافظ على تواصله مع أقرانه عبر الإنترنت أو من خلال الأنشطة الاجتماعية.
- التحفيز الذاتي: يجب أن يكون المتعلم ملتزمًا بتحقيق أهدافه التعليمية ومشتاقًا للتعلم وتحسين أدائه بشكل دائم.
- التقييم الذاتي: يجب أن يكون المتعلم قادرًا على تقييم تقدمه وفهمه للمواد والبحث عن الطرق لتحسين أدائه.
- التعاون مع الأسرة: يجب أن يكون المتعلم قادرًا على العمل بالتعاون مع أفراد عائلته الذين يدعمونه ويسهمون في توفير البيئة المناسبة للتعلم.
- الصبر والصمود: يجب أن يكون المتعلم قادرًا على التعامل مع التحديات والصعوبات التي قد تواجهه في مساره التعليمي.

هذه الخصائص تُعد مهمة لضمان نجاح التعلم المنزلي والاستفادة الكاملة منه. ويجدر ملاحظة أن خصائص المتعلمين في التعليم المنزلي قد تختلف من شخص لآخر، وهذه السمات ليست مطلوبة بالضرورة لجميع المتعلمين في هذا النظام التعليمي. ومن المهم أن يتم تقديم الدعم والتوجيه المناسب لكل متعلم وتلبية احتياجاته التعليمية الفردية.

القوانين والتشريعات واللوائح المنظمة للتعليم المنزلي

تختلف قوانين وسياسات التعليم المنزلي في البلدان التي تطبقه من بلد لآخر، وقد تكون هناك متطلبات وإجراءات محددة يجب على الأهل والطلاب اتباعها لتحقيق الاعتراف بالتعليم المنزلي. قد يكون هناك أيضًا اختبارات وتقييمات للطلاب للتأكد من تقدمهم الأكاديمي. وهناك قوانين ولوائح محلية لكل بلد أو منطقة تحدد الشروط والمتطلبات اللازمة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، وفقاً لكيت هينلي أفيريت Kate Henley Averett (٢٠٢١) فإنه نظرًا لأن التعليم المنزلي، مثل جميع أشكال التعليم الأخرى، يخضع لإشراف الولايات بدلاً من الحكومة الفيدرالية، فإن درجة تنظيم التعليم المنزلي تختلف بشكل كبير باختلاف الولايات (Averett, 2021, 20). ووفقاً لباشام وميريفيلد وهيبورن Basham, Merrifield and Hepburn (٢٠٠٧) فإن لوائح التعليم المنزلي بالولايات المتحدة الأمريكية تنقسم إلى ثلاث فئات من حيث التنظيم فهناك تنظيم عالي، وتنظيم معتدل، وحالات تنظيم منخفضة. تتطلب الولايات التنظيمية العالية عادةً من الآباء إبلاغ السلطة التعليمية

برغبتهم في البدء بالتعليم في المنزل، والحفاظ على قوانين الحضور الإلزامي، وتطلب موافقة الولاية على المناهج التي ستدرس في التعليم المنزلي، وإجراء زيارات دورية للمنزل، وإجراء اختبارات موحدة، واشتراط أن يكون أولياء الأمور الذين يدرسون في المنزل معلمين معتمدين. تتطلب حالات التنظيم المعتدل عادةً من أولياء الأمور إرسال إشعار وتقديم نتائج الاختبار و/أو التقييم لتقدم الطالب. لا تتطلب الولايات ذات التنظيم المنخفض من الآباء أي اتصال مع الولاية (Basham, Merrifield, & Hepburn, 2007, 7). ووفقاً لجيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) فإنه نتيجة للجهود الحثيثة التي يبذلها أنصار التعليم المنزلي، في الغالبية العظمى من الولايات المتحدة الأمريكية لا توجد عقبة قانونية حقيقية تمنع الآباء من منع أطفالهم من المدرسة والقيام بكل ما يريدون فيما يتعلق بالتعليم في المنزل، بما في ذلك عدم القيام بأي شيء. تختلف اللوائح المتعلقة بالكتب بشكل كبير من ولاية إلى أخرى، ولكن بفضل تدابير المساءلة الطفيفة أو عدم وجودها في الغالبية العظمى من الولايات وإحجام مسؤولي المدارس في الولايات الأخرى عن فرض أي لوائح مهمة، تترك الولايات بشكل عام الأطفال لوالديهم (Dwyer & Peters, 2019, 79-80).

وفي استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١)، استصدار قانون يمنح أولياء الأمور الحق في تعليم أبنائهم منزلياً كخيار تعليمي معترف به من قبل الدولة، ويتضمن هذا القانون لوائح منظمة للتعليم المنزلي (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٠). وأن يُفتح باب التقدم في أول يونيو من العام الدراسي السابق على الالتحاق بالتعليم المنزلي ولمدة شهر ويتقدم ولي الأمر بطلب تعليم التلميذ منزلياً. ويقدم إقرارات تُفيد تعليم ابنه وفق مناهج لا تقل عن مستوى مناهج الوزارة، وأنه سيُخضع ابنه لامتحانات سنوية في مدرسة حكومية وأنه سيتقدم بطلب لذلك في أول فبراير ولمدة شهر من كل عام، وأنه ملزم بإعادة ابنه للتعليم المدرسي إذا كانت نتائج تقييمه غير مناسبة لأقرانه، وأن يقدم الخطة الدراسية التي سيعلم ابنه وفقاً لها، مع تحديد كون ابنه من ذوي الاحتياجات الخاصة أم لا. وتكون الوزارة لجنة متخصصة لفحص الخطط الدراسية المقدمة من أولياء الأمور والنظر فيها بالقبول أو الرفض أو التعديل. ويتم ذلك خلال شهري يوليو وأغسطس (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٢). وإذا رغب ولي الأمر في إعادة ابنه للتعليم المدرسي فعليه التقدم بطلب يفيد ذلك في الفترة من أول مارس لآخر أبريل، أما إذا تم قبوله في أي مدرسة خاصة يُرفق مع الطلب ما يُفيد ذلك (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٤). يُجرى تقييم دوري لمتابعة تجربة التعليم المنزلي كل خمس سنوات بغرض التطوير المستمر (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٧).

وأوصى أحمد السمان (٢٠٢٢) بوضع تشريعات تسمح بتطبيق التعليم المنزلي بمصر، ووضع رؤية وخطة استراتيجية له، وإنشاء وحدة خاصة بالتعليم المنزلي ولائحة تنظيمية له بوزارة التربية والتعليم،

ووضع ضوابط قانونية للمناهج التي تدرس بالتعليم المنزلي، واعتماد معايير لجودة التعليم المنزلي، واستصدار لائحة لتقييم طلاب التعليم المنزلي، واعتماد أسلوب الإدارة الإلكترونية للتواصل بين الوحدة الرئيسية والوحدات الفرعية، وإنشاء موقع خاص بوحدة التعليم المنزلي بوزارة التربية والتعليم على شبكة الإنترنت، وفتح قنوات اتصال بين الوحدة وأولياء أمور الطلاب للاستفسار وتلقي الشكوى منهم، وتوفير دليل للمقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية ومحتواها التعليمي موضوعة من قبل متخصصين، ونظام الاختيار بينها بما يتلاءم مع قدرات وميول واهتمامات الطلاب، وتوفير المقررات مطبوعة وإلكترونية عبر الصفحة الرسمية لوحدة التعليم المنزلي، كما يمكن الاستعانة بما هو متاح على بنك المعرفة، وأن يخصص معلمين لتوجيه وتقييم طلاب هذا النمط التعليمي، ويتم تعيينهم كمعلمين، وانتدابهم بالعمل بوحدات التعليم المنزلي، ويشترط فيهم المهارة الإلكترونية عند التوظيف لمتابعة التلميذ باستمرار، وحل أي مشكلات قد تواجه التلميذ وأولياء الأمور، وأن تتنوع نظم التقييم (البنائي– التشخيصي– النهائي) بالتعليم المنزلي، والتقييم كل فصل دراسي، أو كل عام وفقاً لرؤية ولي الأمر على أن يكون التقييم إلكترونياً عبر الموقع المحدد لذلك أو عبر أقرب مدرسة بمعرفة الإدارة ووفقاً لطلب مقدم من ولي الأمر، ووفقاً لمواعيد محددة من الإدارة التعليمية (السمان، ٢٠٢٢ ج، ٥٨–٥٩).

وأورد أحمد السيد (٢٠٢٢) في صيغته المقترحة للتعليم المنزلي أنه ينبغي قيام الإدارة التعليمية والمدرسية بأدوار لتنظيم إدارة التعليم المنزلي حتى لا يتسم بالعشوائية، ويحقق الأهداف المرجوة منه، ومن هذه الأدوار: توفير الكتب والمناهج الدراسية على منصات تعليمية تابعة لها. وتوضيح الخطة التدريسية. وتوفير الاستشارات التربوية والصحية والنفسية والاجتماعية اللازمة. وإعداد دورات تعليمية وعقد ورش عمل واجتماعات للأسر لزيادة وعيهم بالأدوار المنوطة بهم ومناقشة تجاربهم. وتنظيم زيارات لعائلات التعليم المنزلي. وتوفير كتبًا ومواد سمعية بصرية للآباء تعينهم على قيامهم بأدوارهم. وإجراء اختبار قدرات للآباء (السيد، ٢٠٢٢، ١٨٧–١٨٨).

المقررات الدراسية

تعتمد المقررات الدراسية في التعليم المنزلي على النظام التعليمي الذي يتم اتباعه، والبلد الذي يتم فيه التعليم المنزلي. عمومًا، يتم اختيار المقررات الدراسية والمناهج بناءً على المستوى العمري للطالب والمعايير التعليمية التي يجب تحقيقها. في بعض الحالات، يمكن للأهل أو المعلمين المنزليين اختيار المناهج والموارد التعليمية من مصادر مختلفة وتنسيقها وفقًا لاحتياجات الطالب. فلقد أظهرت نتائج دراسة سارة جين بانون Sarah Jeanne Pannone التي استهدفت وصف العوامل التي تؤثر على اختيار الآباء لمناهج التعليم المنزلي، أن التوصيات كانت جزءًا مهمًا في اختيار المناهج، وكانت المعتقدات الدينية

والأخلاقية لها تأثير كبير في عملية الاختيار، وأن يكون المنهج الدراسي مثيرًا لاهتمام أطفالهم، ويتفق مع رغباتهم، فلا يوجد نهج واحد يناسب جميع الأطفال في التعليم المنزلي، فلكل طفل طبيعة مختلفة (Pannone, 2014, 103-104). وقد يتم استخدام الكتب المدرسية المعتمدة في المدارس التقليدية، وقد تستخدم المواد التعليمية عبر الإنترنت أو البرامج التعليمية المتخصصة.

ووفقاً للدليل الإرشادي الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، لا توجد متطلبات قانونية محددة فيما يتعلق بمحتوى التعليم المنزلي، بشرط أن يلتزم الآباء بأداء واجباتهم وفقاً للمادة (٧) من قانون التعليم لعام (١٩٩٦). والتي تنص على أنه "يجب على والد كل طفل في سن المدرسة الإلزامية أن يضمن حصوله على تعليم فعال بدوام كامل، ومناسب لسنه وقدرته وكفاءته ولأي احتياجات تعليمية خاصة قد تكون لديه، سواء كان ذلك من خلال الحضور المنتظم في المدرسة أو بطرق أخرى". وهذا يعني أن التعليم المنزلي لا يلزم أن يشمل مواد معينة أو أن يكون مطابقًا للمنهج الوطني، كما لا يتطلب إدخال الأطفال في الامتحانات العامة. بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد التزام باتباع "اليوم الدراسي" التقليدي أو أخذ إجازات تتماشى مع تلك التي تلتزم بها المدارس. ورغم أن العديد من الأسر التي تعتمد التعليم المنزلي تتبع هيكلًا أكاديميًا وزمنيًا واضحًا، فإنه لا ينبغي افتراض أن النهج المختلف الذي يرفض التعليم التقليدي وأشكاله يعتبر غير ملائم أو لا يشكل تعليمًا "مناسبًا". وينبغي تقييم مناهج مثل التعلم المستقل والتعلم الموجه ذاتيًا، التي تتبنى موقفًا مرنًا للغاية فيما يتعلق بأوقات التعليم، بناءً على النتائج المحققة وليس على أساس أن اختلاف طريقة تعليم الأطفال يُمثل خطأً (Department for Education (UK), April 2019, 8-9).

وأوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) في استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أن تُحدد الوزارة المجالات العلمية ومحتواها لكل صف دراسي، مع عدم اشتراط عدد معين للساعات لأي مجال أو مقرر، مع مراعاة ألا يقل مستوى المنهج عن منهج الوزارة في حالة عدم اعتماده على منهج الوزارة، ويمكن الاستفادة من المنصة التعليمية الخاصة بالوزارة.

وفي هذا السياق أورد أحمد السيد (٢٠٢٢) في صيغته المقترحة أن يدرس طلاب التعليم المنزلي نفس مقررات مدارس التعليم العام، وللآباء الحرية في إضافة مقررات أخرى للطلاب تبعاً للرغبة والاحتياج. ويمكنهم الحصول على المحتوى من المصادر المختلفة، كالمكتبة العامة، ومواقع الإنترنت كالمنصة الإلكترونية للوزارة، وبنك المعرفة. ووضع شروط في المنهج الدراسي منها: أن ينمي الفهم، وله أهداف واضحة ومتنوعة ومتكاملة، ويستهدف نواتج تعلم جيدة، ويواكب طبيعة وثقافة العصر وهوية الأسرة، ويتضمن أنشطة متنوعة ومتكاملة، ويجمع بين المصادر التقليدية والتكنولوجية (السيد، ٢٠٢٢، ١٨٩-١٩٠).

مما سبق يمكن القول بأن المقررات الدراسية الشائعة التي يمكن أن تشملها برامج التعليم المنزلي تتضمن موادًا أساسية مثل: اللغة العربية واللغة الإنجليزية أو لغة أخرى، الرياضيات، العلوم (العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية)، الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا)، الفنون والموسيقى، التربية البدنية. كما يمكن أن يشمل التعليم المنزلي أيضًا موادًا اختيارية إضافية بناءً على اهتمامات الطلاب وميلهم الأكاديمي. ويعتمد تنظيم وجدولة المقررات الدراسية على الاحتياجات والمستوى العمري والمهارات الفردية لكل طالب. ويجب على الآباء مراجعة المحتوى بشكل منتظم للتأكد من تحقيقه لنواتج التعلم المستهدفة.

استراتيجيات التدريس ووسائله

استراتيجيات التدريس والوسائل في التعليم المنزلي يمكن أن تتنوع بحسب الاحتياجات والاهتمامات الفردية للطلاب، وتحتاج إلى التعديل والتكيف لتلبية احتياجات التعلم الفردية لكل طالب. فوفقاً لعلي نزار وريتا نصر الله (٢٠٢٣) فإن خصائص المنهج في التعليم المنزلي تكمن في ندرة الواجبات المنزلية، والتعلم أثناء اللعب، وقلة وقت التدريس، واستخدام وسائل مبتكرة وطبيعية في شرح الدروس، والمشاركة في نواد متنوعة (موسيقى، ركوب خيل، تعلم لغات)، وتكيف الدروس مع الأبناء من حيث الشخصية والعمر وحجم العائلة (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣).

وأورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أنه بالنظر إلى الفئتين اللتين ينقسم إليهما أُسر التعليم المنزلي، وهما "الأيديولوجيين" و"التربويين"، والتنوع الكبير داخل كل مجموعة. رغم أنهما قد يتفقا على كثير من الأمور، إلا أن أساليبهما في التدريس متنوعة تمامًا، بل ومتناقضة أحياناً. فقد يعتقد بعض معلمي التعليم المنزلي أن التعليم يجب أن يكون موجهًا بالأطفال، حيث تُبنى هذه الفلسفة على رؤية للأطفال باعتبارهم جيدين بطبيعتهم وبارعين، ومن المرجح أن يحققوا النجاح إذا لم يتدخل الكبار. ومن الناحية الأخرى، يرى البعض الآخر أن التعليم يجب أن يكون استبداديًا، حيث تعتمد هذه الفلسفة على نظرة للأطفال باعتبارهم عنيدين بطبيعتهم ويميلون إلى سوء السلوك والكسل، ومن المرجح أن يبرعوا فقط إذا فرض البالغون قيودًا صارمة عليهم (Dwyer & Peters, 2019, 124-125).

وفقاً لجيسي توماس Jesse Thomas (١٠١٦) في بحثه بعنوان "الدوافع التعليمية: ماذا يمكننا أن نتعلم من أسر التعليم المنزلي؟". يعتقد بعض المنظرين التربويين أن الجوانب المفيدة للتعليم المنزلي ستجد طريقها في النهاية إلى السياقات التعليمية السائدة. كان الغرض من هذا البحث هو استخلاص الدوافع وراء القرارات التعليمية للتعليم المنزلي المتعلقة بالمناهج والتدريس، أي فيما يتعلق بروتينهم الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن الدوافع التعليمية شملت: أسلوب التعلم الخاص بالطفل، والتفضيل الشخصي للوالدين، واهتمامات الطفل، والفرص والموارد التي يوفرها المجتمع التي تؤثر بشكل كبير على تنظيم جداولهم الزمنية، والخبرة

التي اكتسبتها الأسرة خلال سنوات التعليم المنزلي، وإيمان أو دين الأسرة، والأسباب العائلية (شؤون الأسرة، والالتزامات العائلية الشخصية، وترتيبات العمل، والظروف المالية)، والأهداف الخاصة بأولياء الأمور والطلاب معًا (كإعدادهم لاجتياز امتحان SAT)، والاحتياجات الخاصة للطفل (Thomas, 2016 , 2073).

مما سبق يتضح أن استراتيجيات التدريس ووسائله في التعليم المنزلي يمكن أن تختلف عن التدريس في البيئة المدرسية التقليدية. حيث يعتمد التعليم المنزلي على التفاعل المباشر بين المعلم المنزلي والطالب في بيئة منزلية. وهناك بعض الاستراتيجيات والوسائل الفعالة التي يمكن استخدامها في التعليم المنزلي، لعل من أهمها ما يأتي:

- التخصيص والتعلم الفردي: من خلال تقديم خطة تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات المتعلم ومهاراته الفردية.
- التعلم التفاعلي: استخدام وسائل التفاعل مثل منصات الفصول الافتراضية أو البرامج التعليمية التفاعلية عبر الإنترنت للتواصل مع المتعلم وتشجيعه على المشاركة وطرح الأسئلة.
- التعلم العملي والتجريبي: تقديم فرصًا للتعلم العملي والتجريبي من خلال أنشطة عملية، مشروعات، وتجارب لتعزيز فهم المتعلم للمواضيع وتطبيق المفاهيم في الحياة اليومية.
- استخدام التكنولوجيا: الاستفادة من الوسائل التكنولوجية مثل الفيديوهات التعليمية، والبرامج التفاعلية، والتطبيقات التعليمية لتحسين تجربة التعلم للمتعلم.
- التعلم التعاوني: تشجيع التعلم التعاوني بين الأخوة والأخوات في التعليم المنزلي عندما يكون هناك أكثر من طالب يتعلمون معًا في نفس المنزل.
- التعليم بالألعاب: استخدام الألعاب التعليمية والأنشطة التفاعلية لجعل عملية التعلم ممتعة وشيقة للطلاب.
- الاستفادة من الموارد المحلية: استخدام الموارد المحلية والفرص التعليمية في المجتمع المحيط لتحسين تجربة التعلم، مثل زيارة المتاحف والمناطق الطبيعية والجولات التعليمية.

الأنشطة في التعليم المنزلي

التعليم المنزلي يمنح المرونة في تصميم الأنشطة التعليمية والتعلم بشكل شخصي ومتكيف مع احتياجات الطالب. كالقراءة، والأنشطة اليدوية والفنية كالرسم، والنحت، والخياطة، وممارسة الرياضة والأنشطة البدنية، والرحلات التعليمية كزيارة المتاحف، والحدائق الطبيعية، والأماكن التاريخية، والبحث الذاتي كالاستقصاء حول مواضيع تثير اهتمامهم، ويمكن تكييف هذه الأنشطة وتخصيصها وفقًا لاحتياجات الطلاب ومستوياتهم العمرية واهتماماتهم. فهدف التعليم المنزلي هو توفير تجربة تعليمية شاملة تشجع على

التعلم النشط وتنمية مهارات البحث والاستقلالية. وفي هذا السياق أظهر بحث علي نزار وريتا نصر الله (٢٠٢٣) أن نهج التعليم المنزلي يتميز بكثير من هذه الخصائص (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ٢٠١-٢٠٣).

وفي هذا السياق أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن طلاب التعليم المنزلي يميلون إلى المشاركة في الرياضات الفردية مثل الجمباز والسباحة والتزلج على الجليد التي تمارس عادة بعيدًا عن المدرسة، بدلاً من المساعي الجماعية مثل كرة القدم التي ترتبط عادةً بالمدرسة. يوفر التعليم المنزلي العديد من المزايا اللوجستية للطلاب المهتمين بهذه الرياضات الأخرى. فالجداول الزمنية غير المرنة التي تفرضها المدارس التقليدية تحد من فرص التدريب للشباب المهتمين بالتدريب المكثف في الرياضات الفردية. في حين يسمح التعليم المنزلي للرياضيين الشباب بالتدرب لفترات أطول وفي الأوقات التي تكون فيها المرافق غير مزدحمة (Dwyer & Peters, 2019, 105).

وأوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) في استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أنه يمكن إثراء النواحي الاجتماعية للتلاميذ من خلال إنشاء أسر التعليم المنزلي لما يُعرف بمجتمع التعليم المنزلي حيث يتيح الالتقاء والتفاعل بين المتعلمين منزلياً، وكذلك من خلال التنظيمات الدينية في المساجد والكنائس، والتنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٣).

مكان التعليم المنزلي

مكان التعليم المنزلي هو المكان الذي يتم فيه تقديم التعليم للأطفال أو التلاميذ خارج البيئة المدرسية التقليدية. ووفقاً للدليل الإرشادي الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، على الرغم من أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المنزل لا يتم تسجيلهم عادةً في أي مدرسة، إلا أن الآباء يختارون أحيانًا اتخاذ الترتيبات اللازمة ليحصل الطفل على جزء من إجمالي التعليم في المدرسة وغالبًا ما يكون الغرض من ذلك هو توفير التعليم في مواضيع معينة بسهولة أكبر من التعليم في المنزل. تُعرف هذه الترتيبات أحيانًا باسم "التعليم المرن". المدارس ليست ملزمة بالموافقة على مثل هذه الترتيبات، ولكن بعضها يُرحب بذلك (Department for Education (UK), April 2019, 6).

وأوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) في استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، ألا يُشترط أن يتم التعليم في المنزل، بل قد يتم في متاحف، أو مكتبات عامة، أو حدائق، أو أية أماكن تساعد على تحقيق الأهداف من الأنشطة التعليمية بشكل مناسب، كمؤسسات أو مراكز تعليمية (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٢-١٠٣٣).

وفي هذا السياق أورد أحمد السيد (٢٠٢٢) في صيغته المقترحة أنه لا يشترط أن يتم التعليم المنزلي في المنزل، بل يمكن أن يتم في النادي والحدائق، والعمل، والمكتبات العامة، والمتاحف، أو أي مكان يتيح تحقيق أهداف الأنشطة التعليمية. وأن تتميز بيئة التعلم بدعم الإبداع والاستقلالية، وتتسم بالمرونة وبالهدوء، وآمنة ومحفزة للتعلم، وتوفر فرصًا لتعلُّم المهارات الاجتماعية والمهنية، وتنفيذ المهارات الحياتية، وتدعم استخدام الوسائط التعليمية المختلفة، وتسمح بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية داخل المدارس العامة من خلال الحضور جزئيًا (السيد، ٢٠٢٢، ١٩٠-١٩١).

مما سبق يمكن استنباط بعض المواصفات المهمة التي ينبغي مراعاتها لضمان توفير بيئة تعليمية مناسبة للمتعلمين في المنزل. لعل من أهمها: أن يكون مكان خالٍ من المشتتات، وذو إضاءة جيدة، وأثاث مريح مثل كرسي وطاولة مناسبين للتعلم، واتصال سريع ومستقر بالإنترنت، وأن يكون المكان منظمًا ونظيفًا، ويراعي خصوصية المتعلمين والحفاظ على سرية معلوماتهم وأدائهم الدراسي. تلك بعض المواصفات التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند إعداد مكان للتعليم المنزلي.

مصادر التمويل

وفقاً للدليل الإرشادي الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، يتحمل الآباء الذين يختارون تعليم طفل بهذه الطرق بدلاً من إرسال الطفل إلى المدرسة بدوام كامل المسؤولية المالية عن تكلفة القيام بذلك، بما في ذلك تكلفة أي مساعدة خارجية تستخدم مثل المعلمين أو مجموعات الآباء أو توفير بدائل بدوام جزئي. إذا التحق الطفل بمدرسة تمولها الدولة أو كلية تعليم إضافي (Further Education College) لجزء من الأسبوع، فلن يتحمل الوالدين أي تكلفة. تقع تكاليف الامتحان أيضًا على عاتق الوالدين إذا لم يذهب الطفل إلى المدرسة بدوام كامل، على الرغم من أن بعض المدارس أو الكليات التي يدرس فيها بدوام جزئي قد تغطي التكاليف، أو قد يكون لدى السلطة المحلية سياسة للمساعدة في تحمل هذه التكاليف للأطفال المتعلمين في المنزل (Department for Education (UK), April 2019, 6).

وأوردت حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) في استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أن يتحمل أولياء الأمور نفقات الاختبارات والامتحانات التي تُجرى للمتعلمين منزلياً، وكذا الدورات التأهيلية لأولياء الأمور، وكذا مراجعة الخطط التعليمية لأولياء الأمور (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٤، ١٠٣٧).

مما سبق يمكن القول إن مصادر التمويل في التعليم المنزلي قد تختلف من بلد لآخر حسب السياسات التعليمية واللوائح المحلية. إلا أن التمويل الذاتي من الأهل يعتبر هو المصدر الرئيسي لتمويل

التعليم المنزلي. حيث يتحمل الأهل تكاليف شراء الكتب المدرسية، وشراء المواد التعليمية، وتوفير الموارد التقنية والأدوات اللازمة لعملية التعلم في المنزل. ويمكن للأهل الاستفادة من الموارد التعليمية المجانية المتاحة عبر الإنترنت وفي المكتبات والمراكز التعليمية المحلية. فهناك العديد من المنصات التعليمية عبر الإنترنت التي تقدم مواد دراسية ومصادر تعليمية مجانية في مختلف المواضيع. وقد تقدم بعض المؤسسات الخيرية والمنظمات غير الحكومية دعمًا ماليًا أو موارد تعليمية مجانية للعائلات التي تختار التعليم المنزلي. وقد تكون هناك في بعض البلدان مساعدات حكومية أو برامج تمويل تهدف إلى دعم التعليم المنزلي.

نظام التقويم ومنح الشهادات

نظام التقويم ومنح الشهادات في التعليم المنزلي يختلف من بلد إلى آخر ويتوقف على السياسات التعليمية واللوائح المحلية لكل دولة. وأوردت حنان عبد القوي، ومنى إمام (٢٠٢١) في استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، أن يتم تقييم المتعلمين منزلياً الذين اعتمدوا على مناهج الوزارة من خلال الامتحان بالمدرسة الحكومية الأقرب لسكنهم أو أي مكان وزمان تحددهما الإدارة التعليمية، وذلك على نفقة ولي الأمر. وإذا كان تقييم المتعلم منزلياً غير مناسب لمن هم في مثل سنه لمرتين متتاليتين يلتزم ولي أمره بإلحاقه بمدرسة حكومية أو خاصة (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٤).

وفي هذا السياق أورد أحمد السيد (٢٠٢٢) في صيغته المقترحة أن يعتمد التقويم في التعليم المنزلي على أداء وإنجاز المتعلم ويُستخدم ملف للتدوين الفوري لأعمال المتعلم في كل مادة. كما يتم تقويم المتعلم في المنزلي عن طريق حضوره الاختبارات السنوية التي تقررها وزارة التربية والتعليم في المدارس العامة. وأن تتضمن اختبارات إلكترونية وتقليدية. وتعتمد على الفهم والاستدلال والاستنباط. وتقيس مهارات التفكير العليا. وتشمل جميع جوانب التعلم لدى المتعلم. وتعتمد نظام المشاريع البحثية، مع وضع ضوابط للتأكد من أنها من عمل الطالب (السيد، ٢٠٢٢، ١٩١).

سادساً: عوامل قبول التعليم المنزلي

للتعرف على عوامل القبول لتطبيق التعليم المنزلي، تم مراجعة الأدبيات التي تناولت مبررات أو أسباب أو دوافع اختيار الآباء تعليم أبنائهم في المنزل، وعدم إلحاقهم بالمدارس العامة (الإلزامية أو الرسمية) أو الخاصة. وأمكن حصر هذه العوامل في أربع مجموعات من العوامل هي:

١- عوامل قبول ترتبط بجوانب دينية أو قيمية

يرى المؤيدون للتعليم المنزلي أن التعليم المنزلي يُتيح بيئة أكثر ملاءمة لتعليم المعتقدات والقيم الدينية ويساعد على ممارسة الشعائر الدينية مقارنة بالتعليم المدرسي الذي قد يهمش هذا الجانب. فوفقاً

لشيلا إل. شيرمان Sheila L. Sherman (٢٠١٢) فإن الدين، كان من الأسباب الأكثر شيوعًا لاختيار التعليم المنزلي (Sherman, 2012, 133). ووفقاً لميغان ماكويغان وماهي ميغرا Meghan McQuiggan & Mahi Megra(٢٠١٧) عندما طُلب من الآباء تحديد الأسباب التي تجعل الآباء يقررون تعليم أطفالهم في المنزل، أفاد ١٦٪ بأنهم يرغبون في توفير التعليم الديني باعتباره أهم سبب للتعليم المنزلي (McQuiggan & Megra, 2017, 4). ووفقاً لأما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy (٢٠١٥) أرجع (9.5٪) من المستجيبين قيامهم بالتعليم المنزلي لأسباب دينية و(٤.٢٪) من المستجيبين لأسباب أخلاقية (Mazama & Lundy, 2015, 169). بينما اعتبر مايكل رومانوفسكي (Michael H. Romanowski) في عام ٢٠٠٦ أن الاعتقاد بأن "معظم الناس يدرسون في المنزل لأسباب دينية فقط" هو إحدى الخرافات الأربع الشائعة حول التعليم المنزلي، والتي قام بتفنيدها استنادًا إلى نتائج البحوث. وأوضح رومانوفسكي أن دوافع الأسر لتعليم أطفالهم في المنزل تتنوع بشكل كبير بغض النظر عن توجهاتهم الدينية أو السياسية (Romanowski, 2006, 128-129).

كما يساعد التعليم المنزلي في تجنب التأثيرات السلبية على القيم والأخلاق التي قد توجد في بيئة التعليم المدرسي كالكذب والنميمة. كما يُجنب التعليم المنزلي المتعلم بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي قد يتعرض لها في المدارس كالتحرش الجنسي. فوفقاً لكاشا ريز Kasha Reese (٢٠٠٦) التي استهدفت معرفة اتجاهات الآباء نحو التعليم المنزلي. تشير النتائج من (١٣٠) أسرة يقومون بالتعليم المنزلي الذين شاركوا في استبانة على الانترنت إلى أن (٩٠٪) أفادوا بأن ضعف الأخلاق والقيم في المدارس العامة يأتي في مقدمة الأسباب الرئيسية لاختيار التعليم المنزلي (Reese, 2006, 27).

ويتيح التعليم المنزلي الفرصة للآباء لانتقاء والحفاظ على ما يتم غرسه من مبادئ وقيم في نفوس الأبناء. فلقد جاء في دليل وزارة التعليم بالمملكة المتحدة الإرشادي للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، أن من الأسباب التي تدفع الآباء إلى اختيار تعليم أطفالهم في المنزل: وجهات النظر الأيديولوجية أو الفلسفية التي تفضل التعليم المنزلي، أو الرغبة في توفير التعليم الذي له أساس مختلف عن ذلك الموجود عادة في المدارس. والمعتقدات الدينية أو الثقافية، والرغبة في التأكد من أن تعليم الطفل يتماشى معها (Department for Education (UK), April 2019, 6).

كما يتيح التعليم المنزلي للوالدين فرصة اختيار الموضوعات الدراسية التي تتماشى مع قيمهم الدينية والأخلاقية. كما يساعد التعليم المنزلي في تعزيز القيم العائلية كالترابط والانتماء واحترام قواعد الأسرة وآدابها. فوفقاً لريان دبليو ديني Ryan W. Denney (٢٠٢٢) تم استكشاف تجارب سبع عائلات كاثوليكية تقوم بالتعليم المنزلي حول دوافعهم المستمرة للتعليم المنزلي لأطفالهم في سلسلة من المقابلات الموجهة التي أجريت في أبرشية سينسيناتي الواقعة في ولاية أوهايو. فحصت الدراسة الدوافع الأولية لسبب اختيار الآباء

المشاركين لتعليم أطفالهم في المنزل وكذلك كيف وما إذا كانت هذه الدوافع قد تغيرت بمرور الوقت. أظهرت النتائج رغبة الوالدين في منهج يركز على كل من العقيدة والأسرة. وأن الدافع الأساسي لمواصلة تعليم أطفالهم في المنزل قد تحول بمرور الوقت إلى التعليم الديني لمعتقداتهم وممارساتهم الكاثوليكية (Denney, 2022, 2).

٢-عوامل قبول ترتبط بجوانب تعليمية

يرى المؤيدون للتعليم المنزلي أن التعليم المنزلي يتغلب على مشكلة عدم الرضا عن التعليم المدرسي. ويوفر للمتعلم التعلم في جو مرح. ويؤدى إلى التغلب على زيادة كثافة الفصول في التعليم المدرسي. فوفقاً لميغان ماكويغان وماهي ميغرا Meghan McQuiggan & Mahi Megra (٢٠١٧) عندما سُئلت العائلات الأمريكية عن أهم سبب للتعليم المنزلي، أبلغ (١٧٪) منهم عن عدم رضاهم عن التعليم الأكاديمي في المدارس باعتباره السبب الأكثر أهمية للتعليم المنزلي (McQuiggan & Megra, 2017, 4). ووفقاً لأما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy (٢٠١٥) كان السبب الأول من الأسباب الأكثر أهمية في قيام عائلات سوداء أمريكية من أصل أفريقي بالتعليم المنزلي هو "المخاوف تجاه جودة التعليم المقدمة في المدارس" بنسبة (٢٥٪) من المستجيبين (Mazama & Lundy, 2015, 169). ووفقاً لليندوزيا إيدوردز Lendozia Edwards (٢٠٠٧) التي استهدفت تحليل الخصائص الديموغرافية والتعليمية لأُسر التعليم المنزلي في وسط تينسي وتصوراتهم نحو التعليم العام وأسباب اختيارهم التعليم المنزلي كبديل تعليمي. كانت أهم الأسباب تتعلق بالجوانب المدرسية من حيث كبر حجم الفصل (Edwards, 2007, 89-91). واستناداً لدراسة كيلي إن باسمور Kelli N. Passmore (٢٠٢١) التي كان الغرض منها تحديد العوامل التي تحفز أو تدفع الآباء على اختيار بدائل للمدارس العامة التقليدية traditional public schooling، وهذه البدائل هي (التعليم المنزلي homeschooling، والتعليم القائم على الدين faith-based schooling، والتعليم الخاص غير الهادف للربح charter schooling). والعثور على أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين المجموعات الثلاث، أظهرت النتائج أن الآباء لديهم نفس الدافع أو الحافز نحو الابتعاد عن المدارس العامة والانجذاب نحو المدارس البديلة. وكانت الأسباب تتعلق ببيئة المدرسة والجوانب التعليمية (Passmore 2021, 239-240). ووفقاً لأنطون ديوان ويليامز Anton Dewan Williams (٢٠١٨) الذي استهدف معرفة الخبرات السلبية لأولياء الأمور في المدارس المؤسسية التي تؤثر على قرارهم بتعليم أطفالهم في المنزل في شمال غرب أركنساس الأمريكية. أظهرت النتائج أن الخبرات السلبية متعلقة بالتأثير السيئ للأقران، وبالسلامة، وبأن المعلمين لا يهتمون بالأطفال أو بتعليمهم، فهم موجودون هناك فقط لتحصيل الراتب، ويرى أفراد العينة أن الجو التنافسي للمدرسة، إلى

جانب الإشراف غير الكافي، غالبًا ما يخرج أسوأ ما في الأطفال، وأن قادة التعليم هم من الشباب نسبيًا، ويبدو في بعض الأحيان أن نسبة التلاميذ إلى المعلمين غير مناسبة، وتؤثر هذه النسبة على قدرة الأطفال على التعلم (Williams, 2018, 154-155).

وفيما يتعلق بتفضيل التعليم المنزلي لعدم رضا الأسرة عن البيئة المدرسية، وجد آري نيومان Ari Neuman (٢٠١٩) أن هناك اتفاق حول عدم الرضا عن البيئة المدرسية بين أولياء الأمور الذين درسوا لأبنائهم في المنزل، وأولئك الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة، لأسباب مختلفة بين المجموعتين، حيث يرى الآباء الذين يرسلون أبنائهم إلى المدرسة أن البيئة المادية في المدارس غير ملائمة. ويُعرب الآباء الذين يدرسون لأبنائهم في المنزل عن عدم رضاهم عن جلوس التلاميذ لفترة طويلة على المقاعد، وازدحام الفصول الدراسية (Neuman, 2019, 736).

كما يوفر التعليم المنزلي للآباء فرص ربط ما يتعلمه المتعلم بالمواقف الحياتية أكثر من التعليم المدرسي. وينمي مهارات التعلم مدى الحياة. ففيما يتعلق بعدم رضا الأسرة عن جودة التعليم الذي يتلقاه الأطفال في المدرسة، وجد آري نيومان Ari Neuman (٢٠١٩) في تحليل المقابلات التي أجراها مع أولياء الأمور الذين درسوا لأبنائهم في المنزل وأولئك الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدرسة، أنه على الرغم من اتفاق المجموعتين على عدم الرضا عن جودة التعليم في المدرسة إلا أن الأسباب مختلفة بين المجموعتين، ففي حين يرى الآباء الذين يرسلون أبنائهم إلى المدرسة أنها لا تعدو عن كونها جليسة أطفال، فالمواد التي يدرسونها غير كافية، وطرائق التدريس عفا عليها الزمن، وهناك ضغط وعبء على التلاميذ وأولياء أمورهم. يري الآباء الذين يدرسون لأبنائهم في المنزل أن موضوعات المقررات لا صلة لها بالعصر الحاضر، وهناك ضعف في معايير جودة المعلمين (Neuman, 2019, 736).

كما يوفر التعليم المنزلي الفرصة للآباء لزيادة دافعية المتعلم نحو التعليم وعدم نفوره منه. ويتيح توفير الوقت والمجهود الذي يبذله المتعلم. فهو يتيح مرونة في جدول التعلم بحيث يتلاءم مع ظروف واحتياجات المتعلم واهتماماته وطاقته الاستيعابية. ويتيح التعليم المنزلي استخدام أفضل الأساليب التعليمية التي يمكن أن تختلف تبعًا لشخصية المتعلم ورغبته. ويوفر التعليم المنزلي بيئة تعليمية مناسبة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فوفقاً لجينيفر إل. جولي ومايكل إس. ماثيوز Jennifer L. Jolly & Michael S. Matthews (٢٠١٧) فيما يتعلق بالدوافع العائلية للتعليم المنزلي للمتعلمين الموهوبين، كان أحد الدوافع الرئيسية لهذه العائلات في اختيار التعليم المنزلي هو ضعف تعلم أطفالهم في المدارس، حيث تقتصر المدارس التقليدية على نطاق المناهج الإلزامية والمسارات التسلسلية التي توجه التعلم لكل مستوى أو صف، في حين أتاح التعليم المنزلي الفرصة لتعديل المناهج والمحتوى وفقًا لاهتمامات أطفالهم وقدراتهم ووتيرة التعلم في الوقت المناسب وبطريقة مناسبة، فأتاح التعلم المنزلي للآباء التمحور والتحول وفقًا

للاحتياجات الأكاديمية واللامنهجية الفردية لأطفالهم، وهو ما سماه الباحثان بالمنهج المحوري (Jolly & Matthews, 2017, 12). ووفقاً لكاشا ريز Kasha Reese (٢٠٠٦) التي استهدفت معرفة اتجاهات الآباء نحو التعليم المنزلي. تشير النتائج من (١٣٠) أسرة يقومون بالتعليم المنزلي إلى أن (٨٩٪) أفادوا بأن المحتوى الأكاديمي في المدارس العامة يأتي في المرتبة الثانية من الأسباب الرئيسية لاختيار التعليم المنزلي، فهو لا يتحدى عقلية التلميذ الموهوب ولا يراعي عقلية ذوي الاحتياجات الخاصة (Reese, 2006, 27). وجاء في دليل وزارة التعليم بالمملكة المتحدة الإرشادي للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، أن من الأسباب التي تدفع الآباء إلى اختيار تعليم أطفالهم في المنزل: عدم الرضا عن النظام المدرسي، أو المدرسة التي يتوفر فيها مكان. وعدم رغبة الطفل أو عدم قدرته على الذهاب إلى المدرسة، بما في ذلك رهاب المدرسة. والاحتياجات التعليمية الخاصة، أو النقص الملحوظ في توفير النظام المدرسي المناسب لتلك الاحتياجات. والخلافات مع المدرسة حول التعليم أو الاحتياجات الخاصة أو سلوك الطفل، مما يؤدي في بعض الحالات إلى "التوقف عن الدراسة" أو الاستبعاد (Department for Education (UK), April 2019, 6).

كما أن التعليم المنزلي يتيح تنوعاً وغزارة في البيئة التعليمية من خلال الإنترنت أكثر مما يتيحه المعلم في التعليم المدرسي. فضلاً عن وجود مؤسسات أو مواقع انترنت تدعم التعليم المنزلي. فوفقاً لشيلا إل. شيرمان Sheila L. Sherman (٢٠١٢) فإن التوقعات المنخفضة من المعلم، من الأسباب الأكثر شيوعًا لاختيار التعليم المنزلي (Sherman, 2012, 133-134).

ويتيح التعليم المنزلي للوالدين فرصة دمج التمارين البدنية واستراحات الإبداع حسب الحاجة. ووفقاً لغابرييل م سافاج Gabriel M. Savage (٢٠٢٢) التي استهدفت تأثير التوقعات غير المحققة على عملية صنع القرار لأولياء الأمور في التعليم المنزلي. كان الغرض من دراسة الحالة النوعية المفردة هذه هو اكتشاف ووصف التوقعات التي لم تتم تلبيتها والتي أثرت على عملية صنع القرار للأوصياء الذين اختاروا إخراج أطفالهم من المدارس العامة التقليدية إلى المدرسة المنزلية. أظهرت النتائج أن عملية صنع القرار لدى ولي الأمر قد تشكلت من خلال الرغبة في التحكم في التوقعات الأكاديمية لأبنائهم (Savage, 2022, 123).

ووفقاً لريان دبليو ديني Ryan W. Denney (٢٠٢٢) حول الدوافع الأولية لسبب اختيار الآباء لتعليم أطفالهم في المنزل. أظهرت النتائج أن جميع الدوافع الأولية للمشاركين لاختيار التعليم المنزلي لأطفالهم تتوافق مع الأدبيات المعمول بها حاليًا للأسباب التربوية مثل المناهج الدراسية والسلامة المدرسية (Denney, 2022, 2). وكشفت نتائج دراسة أنورا إي جيليس Annora E. Gilliss (٢٠٢٢) أن المشاركين في هذه الدراسة قرروا القيام بالتعليم المنزلي بناءً على معتقداتهم في سبعة عوامل مؤثرة كان في مقدمتها: ثقافة التعليم المنزلي الإيجابية، وثقافة المدرسة العامة السلبية (Gilliss, 2022, 148-153).

وهناك دراسات تشير إلى أن نتائج التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم المنزلي أفضل من طلاب التعليم المدرسي، مثل: بريان إيلي باجاسين سادورا (٢٠٢٣) في بحثه لمقارنة مهارات القراءة للأطفال الملتحقين بالمدارس التقليدية، والذين يتلقون تعليمهم في المنزل. حيث كشفت النتائج أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المنزل يتمتعون بمهارات أكبر في القراءة من الأطفال الذين تلقوا تعليمًا تقليديًا (Sadorra, 2023, 26). ودراسة شون دي ليون تولينتينو Sean de Leon Tolentino (٢٠٢٠) للتعرف على وجهات نظر طلاب الصف الثاني عشر الذين يدرسون في المنزل: كيف أثر التعليم المنزلي على خبراتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية. أظهرت النتائج أن التعليم المنزلي كان له تأثير إيجابي على الخبرات الأكاديمية وغير الأكاديمية لطلاب الصف الثاني عشر (Tolentino, 2020, 96-97).

إلا أن جيمس جي. دواير وشون إف. بيترز James G. Dwyer & Shawn F. Peters (٢٠١٩) أوضحا أن أنصار التعليم المنزلي يستشهدون بتقارير تفيد بتفوق طلاب التعليم المنزلي على طلاب المدارس التقليدية في بعض الاختبارات الموحدة. كما ذكروا أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يتقدمون أكاديميًا بشكل أفضل في التعليم المنزلي بسبب المرونة ونسبة الطلاب إلى المعلمين. ومع ذلك، هناك انتقادات لمنهجية الدراسات التي تدعم هذه الادعاءات، مثل التحيز في الاختيار وقلة تمثيل العينات. وأظهرت الدراسات أن معظم تقارير التعليم المنزلي تفيد بأن الطلاب يتفوقون على أقرانهم، لكن هناك مخاوف بشأن موثوقية هذه الدراسات. وخلص الباحثون إلى أن الادعاءات بتفوق التعليم المنزلي غير مدعومة بشكل كافٍ بالبيانات، وأشاروا إلى التحيز في الدراسات المكلفة من قبل منظمات مثل HSLDA. كما أن مقارنة نتائج اختبار SAT وACT بين طلاب التعليم المنزلي والمدارس التقليدية تظهر أن طلاب التعليم المنزلي يحصلون على درجات أقل في الرياضيات وأعلى قليلاً في اللغة. رغم ذلك، التعليم المنزلي يستمر كبديل رمزي قوي ضد التدخل الحكومي والانتقادات الموجهة لنظام المدارس العامة (Dwyer & Peters, 2019, 109-114).

٣-عوامل قبول ترتبط بجوانب أسرية

ترتبط العوامل الاقتصادية للأسرة ارتباطاً موجباً بالقيام بالتعليم المنزلي. ويقلل التعليم المنزلي من الضغوط والأعباء المترتبة على ذهاب الأبناء إلى المدرسة. وجد دينتون ماركس وديفيد إم ويلش Denton Marks & David M. Welsch (٢٠١٩) أن دخل عائلات التعليم المنزلي والوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب (الأقران المحتملين) في المنطقة قد يؤثران على قرار الوالدين بتبني التعليم المنزلي. تشير النتائج إلى أن الأسر ذات الدخل المرتفع هي أكثر عرضة لاختيار التعليم المنزلي، وأن الطلاب المحتمل أن يدرسوا منزلياً يكونون أكثر عرضة لذلك في المناطق التي تضم عددًا كبيرًا من الطلاب ذوي

الدخل المنخفض. كما أظهرت الدراسة أن الإنفاق على المدارس العامة يتناسب عكسيًا مع نسبة المشاركة في التعليم المنزلي على مستوى الولاية والمقاطعة في ولاية ويسكونسن الأمريكية (Marks & Welsch, 2019, 52). ووفقاً لأوز جوترمان وآري نيومان Oz Guterman & Ari Neuman (٢٠١٨) فإن دخل الأسرة يرتبط بشكل إيجابي مع قيام الأسرة بالتعليم المنزلي (Guterman & Neuman, 2018, 75). ووفقاً لأما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy (٢٠١٥) في مقابلات مع أولياء الأمور الذين يقومون بالتعليم المنزلي من الأقليات عن سبب قيامهم بالتعليم المنزلي كانت أحد الإجابات عن سبب قيامهم بالتعليم المنزلي هي القيود المالية بنسبة (٤.٢٪) من المستجيبين (Mazama and Lundy 2015, 169).

يوفر التعليم المنزلي للآباء فرصة الإشراف على التعليم بأنفسهم. ويوفر للمتعلم التعليم مع أشخاص أكثر قرباً منه ومسؤولين عن رعايته. ويزيد من رقابة الأسرة على المتعلم. حيث أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن بعض الآباء يختارون تعليم أطفالهم في المنزل لتجنب متطلبات التطعيم التي تفرضها قوانين الولاية للالتحاق بالمدارس العامة أو الخاصة. على الرغم من الإجماع العلمي الساحق بأن اللقاحات آمنة وفعالة، فإن بعض الآباء يشعرون بالانزعاج من الادعاءات بأن اللقاحات يمكن أن تضعف أجهزة المناعة لدى الأطفال أو أن تكون مرتبطة بأمراض خطيرة مثل مرض التوحد، والبعض الآخر يعارض دينيا جميع أشكال الرعاية الطبية، حتى الرعاية الوقائية. وأن التعليم المنزلي قد نال إعجاب العديد من هؤلاء الآباء الحذرين كوسيلة لحماية أطفالهم من هذه التهديدات المفترضة. (Dwyer & Peters, 2019, 106-107)

كما أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن المدافعون عن التعليم المنزلي يلاحظون أن نزلات البرد والإنفلونزا تنتشر كالنار في الهشيم في أوقات معينة كل عام في المدارس العادية، في حين يتجنب أطفالهم الكثير من انتشار الجراثيم، وأن المدارس العادية تمثل خطر التعرض للإيذاء الجسدي والنفسي من قبل زملائهم الطلاب وحتى المعلمون (Dwyer & Peters, 2019, 109).

يُتيح التعليم المنزلي الفرصة لتعزيز القيم العائلية ولزيادة الروابط الأسرية وتعزيز الإشباع العاطفي حيث يقضون معاً فترة أطول. وكشفت نتائج دراسة أنورا إي. جيليس Annora E. Gilliss (٢٠٢٢) عن ظاهرة ارتفاع عدد عائلات التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية، أن المشاركين في هذه الدراسة قرروا القيام بالتعليم المنزلي بناءً على معتقداتهم في سبعة عوامل مؤثرة: كان منها القيم العائلية (Gilliss, 2022, 148-153). ووفقاً لأما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy (٢٠١٥) في مقابلات مع أولياء الأمور الذين يقومون بالتعليم المنزلي من الأقليات عن سبب قيامهم بالتعليم المنزلي

وجد أن (١٤.٨٪) من المستجيبين أرجعوا السبب لتعزيز الروابط العائلية (Mazama and Lundy 2015, 169).

يسمح التعليم المنزلي للأسرة بالسفر أو التنقل بحرية. ويُمكّن التعليم المنزلي الوالدين من استيعاب ظروف المتعلم الخاصة، مثل التحاقه برياضة أو نشاط فني، والتي قد تتعارض مع جدوله المدرسي. وجاء في الدليل الإرشادي لوزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية بشأن التعليم المنزلي الاختياري أن هناك عدة أسباب تدفع الآباء لاختيار تعليم أطفالهم في المنزل. من بين هذه الأسباب: أمور عائلية لا تتعلق بالمدارس أو التعليم مثل: استخدام الأطفال الأكبر سنًا المتعلمين في المنزل كمقدمي رعاية، وأيضًا كحل مؤقت أثناء انتظار الحصول على مكان في مدرسة أخرى غير تلك المخصصة (Department for Education (UK), April 2019, 6).

فضلاً عن أن التعليم المنزلي يتيح للآباء فرصة اختيار من يعلم أبنائهم. كما أن قيام الوالدين بدور التدريس يتيح لهم فرصة التعلم المستمر وبالتالي زيادة معارفهم وفهمهم. وقد يتيح للآباء التعرف على آباء آخرين ممن يعلمون أبنائهم في المنزل، وتشكيل مجموعات لتبادل الخبرات.

٤- عوامل قبول ترتبط بجوانب اجتماعية

يوفر التعليم المنزلي الفرصة للآباء لتدريب أبنائهم على التفكير المستقل دون التأثر بآراء الآخرين. ويُجنب التعليم المنزلي أيضاً المتعلم الضغط السلبي في المنافسة. فوفقاً لغابرييل م سافاج Gabriel M. Savage (٢٠٢٢) التي استهدفت تأثير التوقعات غير المحققة في التعليم المدرسي على عملية صنع القرار للوالدين الذين اختاروا إخراج أطفالهم من المدارس العامة التقليدية إلى المدرسة المنزلية. أظهرت النتائج أن عملية صنع القرار لدى ولي الأمر قد تشكلت من خلال الرغبة في التحكم في التأثيرات الاجتماعية لأبنائهم (Savage, 2022, 123).

كما يساعد التعليم المنزلي على التعرف على شخصيات الأبناء وتنميتها على نحو أفضل. وفي هذا السياق استهدفت لافوندا إيفانز LaVonda A. Evans (٢٠١٩) التعرف على منظور الوالدين لمهارات التنشئة الاجتماعية للأطفال الذين يدرسون في المنزل. تطوع اثنا عشر من الوالدين لأطفال تلقوا تعليمهم في المنزل لإجراء مقابلات هاتفية وطُلب منهم تقديم تصورهم لمستويات التنشئة الاجتماعية لأطفالهم. تتوافق البيانات الديموغرافية للمشاركين في هذه الدراسة مع الأبحاث السابقة. ويُظهر تحليل بيانات هذه الدراسة دليلاً على أن الآباء الذين يقومون بالتعليم المنزلي ينشطون في توفير فرص التنشئة الاجتماعية للأطفال (Evans, 2019, 30-31).

وينمي التعليم المنزلي لدى المتعلم الاستقلالية والإدارة الذاتية لحياته من خلال مشاركته في تحمل مسؤولية تعليم نفسه. وفي هذا السياق استهدفت روث إي ليتر Ruth E. Leiter في دراستها لعام (٢٠٢٢)

التعرف على تصورات أولياء الأمور حول تأثير التعليم المنزلي على التنشئة الاجتماعية لأطفالهم في سن المدرسة الابتدائية. واستكشاف كيفية جعل الآباء التنشئة الاجتماعية جزءًا من ممارسات التعليم المنزلي. أوضح الآباء في التعليم المنزلي أنهم يزودون أطفالهم بفرص للتفاعل مع أشخاص من مختلف مناحي الحياة، مما يعزز التنمية الذاتية والتوجيه الذاتي. كما أدركوا أن الأسرة تشكل المجتمع والثقافة، وأن الآباء الذين يقومون بالتعليم المنزلي يستخدمون استراتيجيات للتنشئة الاجتماعية المنظمة ويشجعون التنشئة الاجتماعية التي تحدث بشكل طبيعي من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Leiter, 2022, 65-68).

ويُقلل التعليم المنزلي من التأثير السلبي للرفاق على المتعلم كبعض العادات السيئة التي قد توجد في التعليم المدرسي. كما يوفر التعليم المنزلي للمتعلم بيئة اجتماعية أكثر أماناً (من حيث التنمر، العنف، ...) عنها في التعليم المدرسي. فوفقاً لليندوزيا إيدوردز Lendozia Edwards (٢٠٠٧) التي استهدفت تحليل الخصائص الديموغرافية والتعليمية لأُسر التعليم المنزلي في وسط تينسي وتصوراتهم نحو التعليم العام وأسباب اختيارهم التعليم المنزلي كبديل تعليمي. كانت أهم الأسباب تتعلق بالجوانب المدرسية من حيث ضعف الانضباط والأمان، والضغط السلبي للأقران (Edwards, 2007, 89-91). ووفقاً لإيفي وينينجسيه، وفريدا بوتري وردهاني Evi Winingsih, Frida Putri Wardhani (٢٠١٩) فإن سلوك التنمر أحد الأسباب التي تجعل الأطفال والآباء يفضلون التعليم المنزلي كمكان للتعلم بدلاً من اختيار المؤسسات التعليمية الرسمية (Winingsih & Wardhani, 2019, 176). ووفقاً لميغان ماكويغان وماهي ميغرا Meghan McQuiggan & Mahi Megra (٢٠١٧) عندما سُئلت العائلات الأمريكية عن أهم سبب للتعليم المنزلي، اختار (٣٤٪) من أفراد العينة عدم الرضا عن بيئة المدارس من حيث قلقهم من تعرض أبنائهم لما قد يوجد في البيئة المدرسية من المخدرات، أو ضغط الأقران السلبي، أو ما يضر بسلامتهم (McQuiggan & Megra, 2017, 4). وأورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن كثير من الآباء يرون فشل المدارس في توفير بيئة يمكن أن ينمو فيها الأطفال بقوة أخلاقية ونزاهة، فمعظم الآباء، سواء كانوا يعلمون أبنائهم في المنزل أم لا، يشعرون بالقلق إزاء المخدرات، والعنف، والاختلاط، والحمل في سن المراهقة في المدارس. (Dwyer & Peters, 2019, 95-96)

كما يوفر التعليم المنزلي الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من المدارس العامة. فوفقاً لنتائج دراسة أما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy من خلال مقابلات مع أولياء الأمور الذين يقومون بالتعليم المنزلي عن سبب قيامهم بالتعليم المنزلي كانت الإجابة بنسبة (٣.٤٪) من المستجيبين بسبب أن أبناءهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (Mazama & Lundy, 2015, 169).

كما درس بعض العلماء مجموعات الأقليات ووجدوا أن المخاوف العرقية كانت سبباً في قرار تعليم أطفالهم في المنزل. فوفقاً لنتائج دراسة أما مازاما وغارفي لوندي Ama Mazama & Garvey Lundy من خلال مقابلات مع أولياء الأمور الذين يقومون بالتعليم المنزلي من الأقليات (العائلات السوداء والأمريكية من أصل أفريقي). كانت الإجابة في المرتبة الثانية عن سبب قيامهم بالتعليم المنزلي بنسبة (٢٣.٩٪) من المستجيبين هي المخاوف تجاه "العنصرية"، حيث يشعرون أن أطفالهم في المدارس سيعاملون كمواطنين من الدرجة الثانية (Mazama & Lundy, 2015, 169). وأشارت نتائج راشيل أ. جونسون Rachel A. Johnson (٢٠٢٢) إلى أن العنصرية في المدارس الأمريكية كانت دافع أساسي للعائلات السوداء التي تتحول إلى التعليم المنزلي (Johnson, 2022, 229-230). وأورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن العديد من الآباء الأمريكيين من أصل أفريقي يستشهدون بالتنمر العنصري وثقافة التوقعات المنخفضة للطلاب السود كأسباب للتعليم المنزلي (Dwyer & Peters, 2019, 106). ووفقاً لشيلا إل. شيرمان Sheila L. Sherman (٢٠١٢) فإن العرق والثقافة واحترام الذات والهوية الذاتية، هي الأسباب الأكثر شيوعًا لاختيار التعليم المنزلي (Sherman, 2012, 130-132).

ووفقاً للدليل الإرشادي الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة المتحدة للسلطات المحلية فيما يخص التعليم المنزلي الاختياري، كان من الأسباب التي تدفع الآباء إلى اختيار تعليم أطفالهم في المنزل: عدم الرضا عن النظام المدرسي، والتنمر على الطفل في المدرسة. وأسباب صحية، وخاصة الصحة النفسية للطفل. وعدم رغبة الطفل أو عدم قدرته على الذهاب إلى المدرسة، بما في ذلك رهاب المدرسة (Department for Education (UK), April 2019, 6).

سابعاً: عوامل رفض التعليم المنزلي

للتعرف على عوامل الرفض لتطبيق التعليم المنزلي، تم مراجعة الأدبيات التي تناولت معوقات، أو تحديات، أو عيوب، أو أسباب عدم اختيار الآباء تعليم أبنائهم في المنزل، وإلحاقهم بالمدارس العامة (الإلزامية أو الرسمية) أو الخاصة. وأمكن حصر هذه العوامل في أربع مجموعات من العوامل هي:

١-عوامل رفض ترتبط بجوانب دينية وقيمية

على الرغم من مزايا التعليم المنزلي، فقد تكون هناك بعض التحديات المحتملة. فقد يجعل التعليم المنزلي المتعلم محصورًا بمعتقدات والديه، حتى لو كانت هذه المعتقدات خاطئة. فوفقاً لإليزابيث بارثوليت Elizabeth Bartholet (٢٠٢٠) يعلم كثير من الآباء أبنائهم في المنزل لأنهم يريدون عزلهم عن الأفكار والقيم التي تُقدم في المدارس، ومصممين على منع أطفالهم من التعرض للآراء التي قد تتيح الاختيار

المستقل لحياتهم المستقبلية (Bartholet, 2020, 73). كما قد يؤدي إلى اعتياد المتعلم على الاتكالية على والديه لتوفير كل ما يحتاجه في دراسته دون مجهود منه. بالإضافة إلى ذلك، قد لا يوفر التعليم المنزلي الفرصة الكافية لتعليم المتعلم الدين بالشكل الصحيح أو تعلم الأخلاق السائدة في المجتمع من خلال التفاعل مع العالم الخارجي. كما قد يقلل من فرص ممارسة المتعلم للقيم الأخلاقية في البيئة الاجتماعية، وتعلمه كيفية التمييز بين الصواب والخطأ. وأخيرًا، قد لا يوفر التعليم المنزلي للمتعلم فرصة التعرض لمجموعة متنوعة من الآراء والمعتقدات أو غرس وممارسة قيم معينة مثل التسامح والاحترام والمسؤولية الاجتماعية. ووفقاً لإد كولوم Ed Collom فإن القاعدة الدينية المؤيدة لحركة التعليم المنزلي التي سادت في ثمانينيات القرن العشرين وأوائل تسعينياته قد خفت. وبشكل عام، تشكل الأسباب الإيديولوجية دافعاً أقل شعبية للتعليم المنزلي، بينما تشكل الاهتمامات الأكاديمية والتربوية أبرز أسباب الاتجاه نحو التعليم المنزلي (Collom, 2005, 331).

٢-عوامل رفض ترتبط بجوانب تعليمية

توجد عدة عوامل تتعلق بالنواحي التعليمية لرفض تطبيق التعليم المنزلي، فقد يعوق مستوى تعليم الوالدين قيامهم بالتعليم المنزلي، لصعوبة قيام الوالدين بشرح دروس المقررات بطريقة شاملة أو كافية، ليس فقط في المواد العلمية أو الأدبية، بل في الفنون أيضاً. وفي هذا السياق استهدفت كاتي بيرك Katie Burke (٢٠١٩) التعرف على التحديات التي تواجه الآباء في تعليم الفنون في التعليم المنزلي. أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من الآباء في التعليم المنزلي اعترفوا بضعفهم في تدريس الفنون نظراً لقلة تدريبهم التعليمي أو الفني أو عدمه (Burke, 2019, 967-972).

كما أن عدم وجود منهج محدد للتعليم المنزلي يزيد من الجهد على الآباء وبالتالي يعوق تطبيق التعليم المنزلي، لصعوبة اختيار وتصميم المناهج من قبل الوالدين، وصعوبة وصول الوالدين إلى مصادر تعليمية عبر الإنترنت كافية لدعم المقررات، وصعوبة وصول الوالدين إلى أدوات مساعدة للتعلم في التعليم المنزلي كالتجارب المعملية. وفي هذا السياق قامت كيلي راين بيرد Kelly Rhyne Byrd (٢٠٢١) بتقييم الاحتياجات التعليمية للأمريكيين الأفارقة الذين يقومون بالتعليم المنزلي. فأظهرت النتائج حاجتهم إلى أن تكون المصادر التعليمية متوفرة وسهل الوصول إليها، وحاجتهم للدعم التعليمي، مثل "تطوير منهج مناسب" كنوع من المساعدة التي يسعون للحصول عليها من معلم محترف (Byrd, 2021, 90-92). وفي دراسة رايان نايت Ryan Knight (٢٠٢٢) التي استهدفت التعرف على تصورات معلمي المدارس الحكومية والمعلمين في المنزل عن التعليم المنزلي. أظهرت النتائج نقصًا في التواصل بين المعلمين العامين والمعلمين المنزليين، خاصة فيما يتعلق بالخدمات التي قد يقدمها التعليم العام للمعلمين المنزليين. فلم تكن الخدمات

المقدمة واضحة بشكل كافٍ. ووجد أن المعلمين المنزليين غير مدركين للخدمات التي يمكن أن يستفيد منها أطفالهم، وكذلك بعض المعلمين العامين لم يكونوا على دراية بالخدمات التي تقدمها مناطقهم التعليمية للطلاب المتعلمين في المنزل (Knight, 2022, 133-134).

كما أن التعليم المنزلي يحتاج إلى درجة عالية من الوعي لدى المتعلم. فصعوبة الالتزام بجدول زمني محدد في ظل التعليم المنزلي يزيد من تراكم الواجبات التعليمية، مما قد يحول دون مواصلة الدراسة والتعثر فيها. وفي هذا الصدد تظهر نتائج دراسة محمد هرشان (٢٠٢٢) لتطوير نظام الانتساب الكلي في مدارس التعليم العام بالسعودية من وجهة نظر عينة من المعلمين والمشرفين التربويين أن عزوف الطلاب عن مواصلة الدراسة والتوقف عن حضور الاختبارات كان من الصعوبات التي تواجه المعلمين في هذا النظام (هرشان، ٢٠٢٢، ٥٨-٦٠). والانتساب الكلي يشبه التعليم المنزلي من حيث عدم حضور الطالب إلى المدرسة وعدم الاعتماد على المدرسة في الدراسة، إلا أنه يلزم الطالب بكتب دراسية يعطيها له، ويُختبر فيها في نهاية الفصول الدراسية للحصول على شهادة اجتياز لكل مرحلة دراسية (هرشان، ٢٠٢٢، ٨).

وقد تعوق المشكلات التقنية الاستفادة من الإنترنت في التعلم بالمنزل كفقد الاتصال بالشبكة أو مشاكل مع الأجهزة التكنولوجية. فلقد أورد أحمد السمان (٢٠٢٢) بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المنزلي بمصر منها: ضعف شبكات الانترنت الذي يؤثر على عملية التعلم بصورة كبيرة (السمان، ٢٠٢٢ أ، ١٦٧).

كما أن التعليم المنزلي قد يقلل فرص مواصلة طلابه تعليمهم العالي. فلقد أظهرت نتائج دراسة ليزبيث كليوير Lizbeth Kliewer (٢٠١٩) حول معرفة العقبات التي تواجه الطلاب الذين يتلقون تعليمهم المنزلي للانتقال إلى التعليم العالي. أن هناك عوائق أمام عمليات الانتقال السلس، سواء بالنسبة للطلاب الذين يدرسون في المنزل أو لمسئولي القبول في الكليات. كعدم وجود قنوات اتصال للوصول المباشر والسهل إلى معلومات القبول وعملية التقديم لطلاب التعليم المنزلي الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي، كما أن هناك نقص في إلحاق هؤلاء الطلاب، برغم وجود جامعات وكليات ينظر إليها مجتمع التعليم المنزلي على أنها "صديقة للمنزل"، لأن لديها برامج مناسبة لهم، نتيجة عدم وجود اتصال واضح وسهل (Kliewer, 2019, 94-95). واستهدفت جيني ويلكينز Jenny Wilkins (٢٠٢٢) التعرف على تجربة خريجي المدارس الثانوية الذين كان تعليمهم منزلي وانتقلوا إلى الكلية في تايوان، فأسفرت النتائج على أن خيارات مسار القبول محدودة، وهناك صعوبات في التحضير للقبول، وصعوبات تتعلق بجوانب اجتماعية وأكاديمية في الكلية، وصعوبات تتعلق بآليات الدعم، والوعي الذاتي (Wilkins, 2022). في حين كان مايكل رومانوفسكي Michael H. Romanowski (٢٠٠٦) يرى أن الخرافة الثالثة من الخرافات الأربع الشائعة حول التعليم المنزلي تقول: "يواجه الطلاب الذين يتلقون تعليمًا منزليًا صعوبة في الالتحاق بالكلية"، ويؤكد

أن طلاب التعليم المنزلي يتم قبولهم في الكليات والجامعات ويحققون نجاحًا مماثلًا للطلاب من المدارس التقليدية (Romanowski, 2006, 127-128).

٣-عوامل رفض ترتبط بجوانب أسرية

قد يرفض بعض أولياء الأمور التعليم المنزلي بسبب تأثيره على ظروفهم أو مهامهم الأخرى كعمل الوالدين أو أحدهما. أو كثرة عدد الأبناء ومتطلبات رعايتهم، أو الظروف الصحية للوالدين، أو أحدهما. حيث يفرض التعليم المنزلي على الآباء مزيداً من المهام، مثل التواصل مع المعنيين بالتعليم المنزلي والبقاء على دراية بالتغييرات في التشريعات والنشرات ذات الصلة. ويحتاج التعليم المنزلي إلى وقت وجهد من قبل الوالدين لتحضير الدروس والمتابعة. وصعوبة أن يجمع الآباء بين دورهم كآباء ودورهم كمعلمين. وقد يتحمل الآباء تكاليف إضافية دائمة أو سنوية للتعليم المنزلي، مثل الاستعانة بمعلمين خصوصيين وشراء مصادر تعليمية. وكان من بين المعوقات التي توقعتها حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) عند تنفيذ استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، خوف أولياء الأمور من خوض تجربة التعليم المنزلي، واقترحتا إنشاء مجلة دورية وصفحة إلكترونية لتبادل الخبرات بين أولياء الأمور وأصحاب الخبرة في التعليم المنزلي بما يطمئن أولياء الأمور الجدد. وأيضاً العبء المادي للتعليم المنزلي قد يقف عائقاً لدى بعض الأسر واقترحتا إتاحة بعض المناهج المجانية بالمركز الإلكتروني المقترح في الوزارة. ثم نقص خبرة بعض أولياء الأمور بالتخطيط للتعليم المنزلي، واقترحتا عقد دورات تأهيلية لأولياء الأمور لمساعدتهم على التخطيط والمتابعة (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٩). وكان من معوقات صيغة التعليم المنزلي المقترحة لأحمد السيد (٢٠٢٢) انتشار الأمية التكنولوجية والعلمية وضعف مهارات البحث على الإنترنت بين بعض الآباء، والظروف الاقتصادية لبعض الأسر التي قد تعوق تحمل تكاليف هذا النوع من التعليم، ونقص معرفة الآباء بطبيعة التعليم المنزلي وكيفية التخطيط له (السيد، ٢٠٢٢، ١٩٩).

وقد يرفض الوالدان التعليم المنزلي بسبب تأثيره على حياتهم الشخصية حيث يقلل التعليم المنزلي من استمتاع الوالدين بحياة شخصية كممارسة رياضة أو هواية ... إلخ. وهو ما أظهره بحث علي نزار وريتا نصر الله (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ٢٠١-٢٠٣).

وقد يؤدي التعليم المنزلي إلى خلق ضغوط في المنزل أو مشاكل بين الابن والأهل. أو صعوبة تحلي الآباء بالصبر وطول البال والعقلانية وبخاصة عندما يكون المتعلم مضطرباً أو صعباً. كما جاء في بحث علي نزار وريتا نصر الله (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ٢٠١-٢٠٣). وفي هذا السياق أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن التركيز الذي يضعه العديد ممن يقومون بالتعليم المنزلي على الانضباط الجسدي الصارم يخلق بيئة يكون فيها الاعتداء الجسدي أكثر احتمالا.

حيث تنتشر كتب بين آباء التعليم المنزلي، تدعو إلى أساليب تأديبية قاسية تهدف إلى غرس الطاعة الكاملة. تشمل أساليب ضرب الأطفال ومنع الطعام عنهم وإخضاعهم لحمامات الماء البارد، وهو نظام يمكن أن يبدأ مع الأطفال الذين لا يتجاوز عمرهم بضعة أشهر. وأصبح الأفراد الذين تحملوا مثل هذه المعاملة صريحين بشكل متزايد في السنوات الأخيرة. حيث تلاحظ ظهور تحالف من الشباب الأصوليين السابقين الذين خرجوا علنًا، يروون قصصهم في صغرهم حينما كانوا يخضعون للتعليم المنزلي، ويتحدون حركة التعليم المنزلي المسيحية. وغالبًا ما يتحدثون علنًا على مواقع الويب مثل: موقع " أطفال التعليم المنزلي غير المرئيين" (Homeschooling's Invisible Children)[١]، وموقع "طلاب منازل مجهولون" (Homeschoolers Anonymous)[٢]. وقد أعلن هذا الموقع الأخير عن نفسه بمهمة توفير منصة لأولئك الذين تلقوا تعليمهم في المنزل لتقاسم "الخير، والسيئ، والقبيح" من تجاربهم (Dwyer & Peters, 2019, 108-109).

وأورد بريان دي راي Brian D. Ray (٢٠١٣) أن من الآراء المعارضة للتعليم المنزلي أن الآباء قد يؤذون أطفالهم بشكل مباشر. فالمدارس العامة تُعتبر جيدة لأنها توفر ملاذًا لمن يعيشون في بيئات منزلية أكثر قمعية. وفي كثير من الأحيان، يكون التعليم المنزلي غطاءً لإساءة معاملة الأطفال وانتهاكات قوانين عمالة الأطفال. لذا فإن رقابة الدولة على التعليم يمكن أن تساعد في الكشف عن حالات إساءة معاملة الأطفال ونقص الرعاية، بالإضافة إلى القضايا العائلية والاجتماعية الأخرى. إن إساءة معاملة الوالدين وإهمالهم تُعد مشاكل محتملة في التعليم المنزلي. فالأطفال في التعليم المنزلي أكثر عرضة للإيذاء الجسدي مقارنة بالأطفال في المدارس العامة (Ray B. D., 2013, 330-334). ووفقاً لإليزابيث بارثوليت Elizabeth Bartholet (٢٠٢٠) فإن التعليم المنزلي يُمَكن الوالدين المسيئين إبقاء أطفالهم في المنزل بعيدًا عن خطر قيام المعلمين بإبلاغ خدمات حماية الطفل عنهم (Bartholet, 2020, 53).

أورد جيمس دواير وشون بيترز James Dwyer & Shawn Peters (٢٠١٩) أن منتقدي التعليم المنزلي يرون أن الأمراض التي يتم في المدرسة أخذ تطعيمات للوقاية منها، تؤكد أن التعليم المنزلي يعرض الأطفال لخطر الأذى غير المكتشف نتيجة عدم تعرضهم لأخذ هذه التطعيمات. كما أن الآباء الذين يلحقون إساءة فظيعة وطويلة الأمد بأطفالهم سيحاولون إبقاء الأطفال في المنزل بدلاً من إرسالهم إلى المدرسة العادية. لذا يُعد الالتحاق بالمدارس، حماية من سوء المعاملة والإهمال؛ فالغرباء كالمعلمون وغيرهم من موظفي المدرسة غالبًا ما يكون أول من يكتشف الاعتداء الجسدي والإهمال والاعتداء الجنسي، والمعاملة

---

[١] رابط موقع "أطفال التعليم المنزلي غير المرئيين" على الإنترنت: (https://www.hsinvisiblechildren.org/)

[٢] رابط موقع "طلاب منازل مجهولون" على الإنترنت:
(https://homeschoolersanonymous.wordpress.com/)

العاطفية غير السوية للأطفال في بيوتهم. ويتم تدريب المعلمين على البحث والإبلاغ عن مؤشرات هذه الانتهاكات، والتي يمكن العثور عليها في المظهر الجسدي للطلاب، وعملهم الأكاديمي، وسلوكهم. بالإضافة إلى ذلك، تشترط المدارس بشكل عام أن يخضع الأطفال لفحص جسدي من قبل طبيب كل عام، إلى جانب متطلبات التطعيم ويجب التأكد من أن جميع الأطفال الملتحقين بالمدارس العادية لا يعانون لفترات طويلة من سوء المعاملة الخطيرة. قد لا يرى الأطفال الذين يتعلمون في المنزل أي شخص خارج أسرهم أبدًا؛ كما يسعى الآباء الذين يرتكبون الانتهاكات بشكل طبيعي إلى تجنب اكتشافها، ويصعب معرفة عدد الذين ينجحون في القيام بذلك (Dwyer & Peters, 2019, 107-108).

وكان من بين المعوقات المتوقعة لدى حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) عند تنفيذ استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، رفض وزارة التربية والتعليم لمشروع التعليم المنزلي (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٩).

٤-عوامل رفض ترتبط بجوانب اجتماعية

قد يُرفض التعليم المنزلي لتأثيره السلبي المحتمل على علاقة الفرد بمجتمعه، فقد يُشجع التعليم المنزلي على تكوين مجتمعات في داخل المجتمع الواحد مما يضر بالمواطنة ويقلل من التماسك الاجتماعي. فوفقاً لبريان دي راي Brian D. Ray (٢٠١٣) في بحثه الذي استهدف فيه تحليل الأدبيات التي تناولت التعليم المنزلي من حيث نتائجه التعليمية، وأيضاً أوجه انتقاده ومعارضته. ذكر اثنين من أربع فئات من الحجج التي إما ضد التعليم المنزلي أو لمزيد من سيطرة الدولة على هذا الشكل الخاص من التعليم: **الأولى**، أن عديد من العلماء يرون أن التعليم المنزلي الذي يقوده الوالدان يضر بالصالح العام أو بالمجتمع ككل، بمبررات منها: أن العزلة الضمنية في التعليم المنزلي تضر بالتنشئة الاجتماعية وبالمواطنة. وأنها تتضمن رفض للمجتمع وتجعل الطالب في المنزل أسير معتقدات الوالدين. الحجة **الثانية**، هو أن التعليم المنزلي ممارسة مدفوعة بالخوف أو عدم الرغبة في الاتصال بـ "الآخر". أي أن الآباء يختارون التعليم المنزلي حتى يتمكنوا من البقاء منعزلين "cocooned" والحفاظ على أنفسهم وأطفالهم على اتصال اجتماعي مع أشخاص يشبهونهم بدرجة أكبر، وأقل شبهاً بأولئك الذين يختلفون معهم في وجهات نظر فكرية متنوعة وخصائص ديموغرافية، وبالتالي سيقلل من التماسك الاجتماعي social glue الذي تقدمه المدارس الحكومية (Ray B. D., 2013, 330-331). في حين كان مايكل رومانوفسكي Michael H. Romanowski (٢٠٠٦) يرى في مقالته المعنونة بـ "إعادة النظر في الخرافات الشائعة حول التعليم المنزلي"، التي استعرض فيها أربع خرافات شائعة حول التعليم المنزلي والرد عليها استناداً لنتائج البحوث. أن الخرافة الثانية كانت: "فشل

التعليم المنزلي في إعداد مواطنين صالحين"، ويوضح أن خريجي التعليم المنزلي يشاركون بفعالية في الحياة السياسية والاجتماعية (Romanowski, 2006, 126-127).

كما أن التعليم المنزلي قد يؤثر سلباً على النمو الاجتماعي والعاطفي للمتعلم، إذ يحرمه من فرص التفاعل مع الأقران وتطوير مهارات التواصل والتعاون وبناء الصداقات. واستناداً إلى نتائج علي نزار وريتا نصر الله (٢٠٢٣) فإن من أهم تحديات ممارسة التعليم المنزلي قلة الأنشطة الاجتماعية (نزار و نصرالله، ٢٠٢٣، ٢٠١). وفي هذا السياق استهدفت آني كراوت Anne Krout التعرف على القضايا المتعلقة بانتقال طلاب التعليم المنزلي إلى المدارس العامة في ولاية فرجينيا الغربية، من خلال إجراء مقابلات مع ثلاث أُسر وأبنائهم الذين كانوا يدرسون في المنزل ومعلميهم في المدارس العامة التي انتقلوا إليها، حيث تم سؤالهم عن العوامل التي أثرت في قرار الأسرة لهذا الانتقال، ومعتقداتهم حول ما تفعله المدارس العامة أو ما ينبغي أن تفعله لدعم أبنائهم في هذا الانتقال، والخبرات التي يمر بها الطلاب أثناء عملية الانتقال، وأهم القضايا التي واجهتهم هم وأولياء أمورهم والمعلمين. أظهرت النتائج أن العامل الرئيسي في قرار الأسرة بانتقال أبنائها إلى المدارس العامة هو إقامة تفاعلات اجتماعية إيجابية مع الأقران والمعلمين. وتبين أن المدارس العامة تحتاج إلى دور نشط في دعم انتقال الطلاب العائدين من التعليم المنزلي، من خلال عقد لقاءات بين معلمي المدارس العامة وأولياء الأمور والطلاب قبل دخول الطالب إلى المدرسة العامة. فقد تبيّن أن تطوير العلاقات الاجتماعية الإيجابية من قبل الطالب العائد هو المفتاح لنجاح عملية الانتقال إلى المدرسة العامة (Krout, 2001, 109-116). وفي المقابل يرى مايكل رومانوفسكي Michael H. Romanowski (٢٠٠٦) أن الاعتقاد بأن "التعليم المنزلي ينتج أفرادًا غير أكفاء اجتماعيًا" هو مجرد خرافة شائعة، ويشير إلى أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم في المنزل يشاركون في أنشطة اجتماعية متنوعة، مثلهم مثل نظرائهم في المدارس العامة (Romanowski, 2006, 125-126).

كما أن التعليم المنزلي قد يحرم المتعلم من فرص التفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة. ففي دراسة كيلي راين بيرد Kelly Rhyne Byrd (٢٠٢١) لفهم وتحديد الاحتياجات التعليمية للعائلات الأمريكية من أصل أفريقي التي تقوم بالتعليم المنزلي. أظهرت النتائج حاجتهم إلى دعم تضمين تعاليم متعددة الثقافات كجزء من المناهج الدراسية المنزلية. ودعم التنشئة الاجتماعية خارج المنزل. حيث كانت العقبة الوحيدة أمام التعليم المنزلي لبعض هؤلاء الآباء هي حقيقة أن لديهم مسؤوليات عمل بدوام كامل تحد من مشاركتهم واهتمامهم بالتعليم المنزلي لأطفالهم. لذا كان من مقترحات هذه الدراسة أن الآباء الذين يقومون بالتعليم المنزلي يُدخلون أنفسهم في شبكة أو مجموعة تعليم منزلي يمكن أن تقدم نوع الدعم الذي يسعى إليه الآباء، بالإضافة إلى توفير عامل التنشئة الاجتماعية لأطفالهم باعتباره مصدر قلق لبعض الآباء والأمهات.

بدون وجود مثل هذا الدعم للأسر المنزلية، قد تستمر مشاكل مماثلة في الظهور وتستمر داخل مجتمع التعليم المنزلي (Byrd, 2021, 81-85).

كما أن الثقافة السائدة في المجتمع، وانتشار الأمية قد تشكل عاملاً من عوامل رفض تطبيق التعليم المنزلي، حيث كان من بين المعوقات التي توقعتها حنان عبد القوي ومنى إمام (٢٠٢١) عند تنفيذ استراتيجيتهما المقترحة لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، ضعف ثقافة التعليم المنزلي في المجتمع المصري، والنظر إلى هذا النوع من التعليم أنه خروج عن المألوف، واقترحتا عقد مؤتمرات وندوات ولقاءات للتوعية بطبيعة التعليم المنزلي (عبد القوي و إمام، ٢٠٢١، ١٠٣٩). كما كان من بين المتطلبات الثقافية والاجتماعية لتطبيق التعليم المنزلي التي ذكرها أحمد السمان، نشر ثقافة التعليم المنزلي في المجتمع المصري، ومحو أمية الأسر (السمان، ٢٠٢٢ ب، ٢٧). كما كان من بين المعوقات التي ذكرها أحمد السيد (٢٠٢٢) لتطبيق صيغته المقترحة للتعليم المنزلي، ارتفاع نسبة الأمية بمصر، والاعتقاد بأن لدى طلاب التعليم المنزلي قصور في المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل الاجتماعي، وضعف الوعي المجتمعي بثقافة التعليم المنزلي (السيد، ٢٠٢٢، ١٩٩).

تناول الجانب النظري للبحث التعليم المنزلي من حيث المفهوم، والفلسفة، والنشأة، والملامح، وعوامل القبول، والرفض، في ضوء الأدبيات. وسيتناول الجانب الميداني للبحث التعرف على مدى موافقة أفراد عينة من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية على عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر، وهو ما سيتم عرضه فيما يلي:

الجانب الميداني للبحث

يهدف الجانب الميداني للبحث إلى التعرف على آراء المعلمين بمحافظة المنوفية حول عوامل قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي بمصر. وفيما يلي عرض لإجراءات الجانب الميداني للبحث ونتائجه:

المجتمع الأصلي وعينة البحث

تكون المجتمع الأصلي الذي استمدت منه عينة البحث من المعلمين بالمدارس الحكومية بمحافظة المنوفية البالغ عددهم (٤٦٨٤٨) وفقاً لكتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م الصادر عن الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (https://emis.gov.eg/Site%20Content/book/2022-2023/pdf/ch4.pdf).

تم تطبيق أداة البحث وهي الاستبانة[1] بطريقة إلكترونية عبر تطبيق نماذج جوجل Google Forms

[1] رابط الاستبانة (أداة البحث الحالي) على الإنترنت:

على عينة عشوائية من المعلمين بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م، بلغ عددها (٣٧٥) وهذا العدد يُقارب العدد الذي تم تحديده من خلال تطبيق معادلة "ستيفن ثامبسون" لتحديد حجم العينة حيث كان (٣٨١). ويوضح الجدول رقم (١) الآتي خصائص أفراد العينة.

جدول (١) يوضح خصائص أفراد العينة

المتغير	النوع		المدرسة			التخصص			الدرجة العلمية		الإقامة	
فئات المتغير	ذكور	إناث	ابتدائية	إعدادية	ثانوية	علمي	أدبي	أنشطة	بكالوريوس/ ليسانس	دراسات عليا	مدينة	قرية
العدد	٢٤٣	١٣٢	١٠٨	٨١	١٨٦	162	168	45	219	156	189	186
%	64.8	35.2	28.8	21.6	49.6	43.2	44.8	12	58.4	41.6	50.4	49.6
الإجمالي	٣٧٥											

أداة البحث

للتعرف على آراء المعلمين بمحافظة المنوفية حول عوامل قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي بمصر، اقتضى الأمر إعداد استبانة لتحقيق هذا الغرض وذلك من خلال:

١- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

٢- في ضوء الخطوة السابقة تم تحديد محاور الاستبانة واستنباط عباراتها.

وتألفت الاستبانة في صورتها النهائية بعد عرضها على المحكمين من جزئين، تناول **الجزء الأول** بعض البيانات الشخصية لأفراد العينة [النوع (ذكر/أنثى)، الدرجة العلمية (بكالوريوس أو ليسانس/ دراسات عليا)، التخصص (علمي/أدبي/أنشطة)، معلم بالتعليم (الابتدائي/الإعدادي/ الثانوي)، الإقامة (مدينة/ قرية)]، بحيث يضع المستجيب علامة (✓) في الخانة المناسبة. وتكون **الجزء الثاني** من (٨٤) عبارة موزعة على محورين يُعبر **المحور الأول** عن عوامل قبول تطبيق التعليم المنزلي في مصر، وذلك في أربعة

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSclP-UtgJglQnBX2to7Oe9ffBWEoCR5efea_dkzp2XhYFwTJQ/viewform?usp=sf_link

أبعاد: تناول البعد الأول عوامل القبول التي ترتبط بمبررات دينية وقيمية، وتكون من (٩) عبارات، وتكون البعد الثاني من (١٣) عبارة تُعبر عن عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية، وتناول البعد الثالث عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية في (١٠) عبارات، وتناول البعد الرابع الأخير عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية في (١٠) عبارة. أما **المحور الثاني** فيُعبر عن عوامل رفض تطبيق التعليم المنزلي في مصر، وذلك في أربعة أبعاد: تناول البعد الأول عوامل الرفض التي ترتبط بمبررات دينية وقيمية، وتكون من (٩) عبارات، وتكون البعد الثاني من (١٣) عبارة تُعبر عن عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية، وتناول البعد الثالث عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية في (١٠) عبارة، وتناول البعد الرابع الأخير عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية في (١٠) عبارات. وتمثلت الإجابة عن عبارات المحور الأول والثاني في تحديد درجة الموافقة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة). وفي نهاية الاستبانة **سؤالين** أحدهما مفتوح والآخر مقيد، أما السؤال المفتوح فكان: هل هناك عوامل أخرى لم تُذكر؟ من فضلك أذكرها. والسؤال المغلق كان: هل ترغب في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر؟ وكانت الإجابة أن يختار المستجيب أحد الثلاث إجابات (نعم – محايد – لا).

صدق وثبات الأداة

للتأكد من **صدق الأداة** تم عرض الاستبانة على خمسة محكمين[١] من أساتذة التربية في كليات مختلفة لإبداء آرائهم فيما يتعلق بمناسبة مكونات الاستبانة، ومدى وضوح عبارات كل منها وكفاءتها، ومدى انتماء كل منها لمحورها، فتم الاتفاق على المكونات والعبارات في مجملها والتوجيه لإعادة صياغة بعض العبارات، ثم قام الباحث بحساب **ثبات الأداة** بإيجاد معامل الثبات لألفا كرونباخ للعينة الكلية. ويبين الجدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (٢) يوضح قيم معامل كرونباخ–ألفا لكل محور من محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	الأبعاد	عدد العبارات	معامل كرونباخ–ألفا

[١] أسماء السادة المحكمين للاستبانة ووظائفهم بترتيب أبجدي: أ.د. **أيسم سعد محمدي** أستاذ أصول التربية بكلية الدراسات للتربية بجامعة القاهرة، أ.د. **سماح حلمي يس** أستاذ المناهج وطرق التدريس ورئيس قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، أ.د. **عبد الناصر سعيد عطايا** أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة الأزهر، أ.د. **عصام جمعة نصار** أستاذ علم النفس التعليمي ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة مدينة السادات، أ.د. **منى محمد الحرون** أستاذ أصول التربية ورئيس قسم التربية كلية التربية بجامعة مدينة السادات.

عوامل قبول تطبيق التعليم المنزلي في مصر	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	٩	0.927
	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	١٣	٠.925
	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	١٠	0.948
	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	١٠	0.913
عوامل رفض تطبيق التعليم المنزلي في مصر	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	٩	0.886
	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	١٣	٠.947
	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	١٠	0.926
	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	١٠	٠.931
الاستبانة ككل		٨٤	٠.967

وتشير نتائج الجدول (٢) السابق إلى ارتفاع قيم معاملات الثبات للأداة مما يعطى ثقة في نتائج البحث.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة بيانات البحث إحصائياً قام الباحث بالإجراءات الأتية:

١- تحويل الاستجابات اللفظية لأفراد العينة إلى استجابات رقمية، وذلك بإعطاء الدرجات (٥, ٤، ٣، ٢، ١) لفئات الاستجابة التي تحدد درجة الموافقة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، حيث إن كل العبارات موجبة.

٢- استخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإجراء الأساليب الإحصائية الآتية:

أ- إيجاد معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب ثبات الأداة.

ب- حساب النسب المئوية لمتغيرات عينة الدراسة (النوع، الدرجة العلمية، المدرسة، التخصص،

الإقامة).

ج- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الأداة وكذلك لكل محور من محاورها.

د- إجراء اختبار (ت) t-test لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقاً لثلاث متغيرات هي: النوع (ذكور، إناث)، الدرجة العلمية (بكالوريوس/ ليسانس، دراسات عليا)، الإقامة (مدينة، قرية)، وذلك لبيان ما إذا كانت تقديرات أفراد العينة تختلف باختلاف هذه المتغيرات. وتم الاعتماد على مستوى الدلالة (٠.٠٥).

هـ- إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية)، التخصص (علمي، أدبي، أنشطة). وذلك لبيان ما إذا كانت تقديرات أفراد العينة تختلف باختلاف هذه المتغيرات. وتم الاعتماد على مستوى الدلالة (٠.٠٥). واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية من أجل تحديد اتجاه الفروق الإحصائية.

هذا وقد تم حساب مدى الفئة كما يأتي:

مدى الفئة = (درجة أكبر استجابة – درجة أقل استجابة) ÷ عدد الاستجابات

مدى الفئة = (٥-١) ÷ ٥ = ٤ ÷ ٥ = ٠.٨

ويوضح جدول (٣) الآتي درجات الموافقة المقابلة لفئات المتوسطات الحسابية.

جدول (٣) يوضح درجات الموافقة المقابلة لفئات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسطات الحسابية	درجات الموافقة لعوامل القبول أو الرفض
من ١ حتى ١.٨	أرفض بشدة
من ١.٨١ حتى ٢.٦	أرفض
من ٢.٦١ حتى ٣.٤	محايد
من ٣.٤١ حتى ٤.٢	أوافق
من ٤.٢١ حتى ٥	أوافق بشدة

نتائج البحث

أولاً/ النتائج الخاصة بمدى موافقة أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية على عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر

للتعرف على النتائج المتعلقة بمدى موافقة أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية على عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لتحديد درجة الموافقة على أبعاد عوامل القبول، والجدول (٤) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول مدى موافقتهم على أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر

م	أبعاد عوامل القبول لتطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.2871	1.03668	3	محايد
٢	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	3.2406	0.89137	4	محايد
٣	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	3.6192	0.94366	1	أوافق
٤	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.3856	0.92589	2	محايد
	الإجمالي	3.3831	0.87795		محايد

يتضح من الجدول (٤) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يقفون موقف **المحايد** من إجمالي عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر حيث حصل إجمالي محور عوامل القبول على متوسط حسابي (٣.٣٩٣٨) بانحراف معياري (٠.٨٧٦١٤).

٢- أن أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر حصلت على مستوى موافقة "**محايد**" ما عدا بعد واحد فقط حصل على مستوى موافقة بدرجة بسيطة "**أوافق**".

٣- جاء البعد الخاص بـ "**عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية**" في المرتبة **الأولى** من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي (٣.٦٧٤٧)، وبانحراف معياري (٠.٩٥٢٠٣) وبمستوى موافقة "**أوافق**".

٤- جاء البعد الخاص بـ "**عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية**" في المرتبة **الأخيرة** من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي (٣.٢٤٠٦)، وبانحراف معياري (٠.٨٩١٣٧) وبمستوى موافقة "**محايد**".

ثانياً/ النتائج الخاصة بكل بعد من أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية

للتعرف على النتائج الخاصة بكل بعد من أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لتحديد مستوى الموافقة لعوامل القبول، والجداول (٥) و(٦) و(٧) و(٨) التالية توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول كل بعد من أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر:

يوضح جدول (٥) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية:

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	يُتيح التعليم المنزلي بيئة أكثر ملاءمة لتعليم المعتقدات والقيم الدينية مقارنة بالتعليم المدرسي الذي قد يهمش هذا الجانب.	2.76	1.367	9	محايد
٢	يساعد التعليم المنزلي على نمو أفضل للجوانب الأخلاقية للمتعلم.	2.83	1.339	8	محايد

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٣	يساعد التعليم المنزلي المتعلم على ممارسة الشعائر الدينية أكثر من التعليم المدرسي .	3.12	1.356	7	محايد
٤	يتيح التعليم المنزلي الفرصة للآباء لانتقاء والحفاظ على ما يتم غرسه من مبادئ وقيم في نفوس الأبناء.	3.48	1.308	4	أوافق
٥	يتيح التعليم المنزلي للوالدين فرصة اختيار الموضوعات الدراسية التي تتماشى مع قيمهم الدينية والأخلاقية.	3.43	1.288	5	أوافق
٦	يُجنب التعليم المنزلي المتعلم بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي قد يتعرض لها في المدارس كالتحرش الجنسي.	3.68	1.238	1	أوافق
٧	يساعد التعليم المنزلي في تجنب التأثيرات السلبية على القيم والأخلاق التي قد توجد في بيئة التعليم المدرسي كالكذب والنميمة.	3.52	1.238	3	أوافق
٨	يساعد التعليم المنزلي في تعزيز القيم العائلية كالترابط والانتماء واحترام قواعد الأسرة وآدابها.	3.54	1.244	2	أوافق
٩	يساعد التعليم المنزلي في التغلب على ظاهرة الغش في الامتحانات في التعليم المدرسي.	3.22	1.35	6	محايد

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	الإجمالي	**3.2871**	**1.03668**	**الثالث على مستوى الأبعاد**	**محايد**

يتضح من الجدول (٥) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لعبارات بُعد "**عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية**"، درجات موافقة تراوحت بين **(محايد)** وأخرى تميل إلى الموافقة، ولكن بدرجة بسيطة **(أوافق)**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٧٦) بانحراف معياري (١.٣٦٧) و(٣.٦٨) بانحراف معياري (١.٢٣٨).

٢- جاءت عبارة "**يُجنب التعليم المنزلي المتعلم بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي قد يتعرض لها في المدارس كالتحرش الجنسي**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٨)، وبانحراف معياري قدره (١.٢٣٨) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**يُتيح التعليم المنزلي بيئة أكثر ملاءمة لتعليم المعتقدات والقيم الدينية مقارنة بالتعليم المدرسي الذي قد يهمش هذا الجانب**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٦)، وبانحراف معياري قدره (١.٣٦٧) وبدرجة موافقة "**محايد**".

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	يوفر التعليم المنزلي الفرصة للآباء لزيادة دافعية المتعلم نحو التعليم وعدم نفوره منه.	2.97	1.266	9	محايد

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٢	يتيح التعليم المنزلي مرونة في جدول التعلم بحيث يتلاءم مع ظروف واحتياجات المتعلم واهتماماته وطاقته الاستيعابية.	3.44	1.198	4	أوافق
٣	يتيح التعليم المنزلي توفير الوقت والمجهود الذي يبذله المتعلم.	3.5	1.271	3	أوافق
٤	يتيح التعليم المنزلي للوالدين فرصة دمج التمارين البدنية واستراحات الإبداع حسب الحاجة.	3.09	1.208	8	محايد
٥	يتيح التعليم المنزلي استخدام أفضل الأساليب التعليمية التي يمكن أن تختلف تبعًا لشخصية المتعلم ورغبته.	2.92	1.219	10	محايد
٦	يوفر التعليم المنزلي للمتعلم التعلم في جو مرح.	2.9	1.204	11	محايد
٧	تنوع وغزارة البيئة التعليمية في التعليم المنزلي من خلال الإنترنت.	3.35	1.163	6	محايد
٨	وجود مؤسسات أو مواقع انترنت تدعم التعليم المنزلي.	3.44	1.164	٤ مكرر	أوافق
٩	يوفر التعليم المنزلي بيئة تعليمية مناسبة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.51	1.356	2	أوافق

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١٠	يوفر التعليم المنزلي للآباء فرص ربط ما يتعلمه المتعلم بالمواقف الحياتية أكثر من التعليم المدرسي.	2.87	1.304	13	محايد
١١	يتغلب التعليم المنزلي على مشكلة عدم الرضا عن التعليم المدرسي.	3.26	1.176	7	محايد
١٢	يؤدى التعليم المنزلي إلى التغلب على زيادة كثافة الفصول في التعليم المدرسي.	3.98	1.086	1	أوافق
١٣	ينمي التعليم المنزلي مهارات التعلم مدى الحياة.	2.9	1.327	١١ مكرر	محايد
	الإجمالي	**3.2406**	**0.89137**	**الرابع على مستوى الأبعاد**	**محايد**

يتضح من الجدول (٦) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكثير من عبارات بُعد "**عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب تعليمية**"، درجات موافقة **(محايد)**، ولباقي العبارات درجات تميل إلى الموافقة بدرجة بسيطة **(أوافق)**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٨٧) بانحراف معياري (١.٣٠٤) و(٣.٩٨) بانحراف معياري (١.٠٨٦).

٢- جاءت عبارة "**يؤدى التعليم المنزلي إلى التغلب على زيادة كثافة الفصول في التعليم المدرسي**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٩٨)، وبانحراف معياري قدره (١.٠٨٦) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**يوفر التعليم المنزلي للآباء فرص ربط ما يتعلمه المتعلم بالمواقف الحياتية أكثر من التعليم المدرسي**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٧)، وبانحراف معياري قدره (١.٣٠٤) وبدرجة موافقة "**محايد**".

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب أسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	يُتيح التعليم المنزلي الفرصة لزيادة الروابط الأسرية وتعزيز الإشباع العاطفي حيث يقضون معاً فترة أطول.	3.44	1.244	8	**أوافق**
٢	يوفر التعليم المنزلي للمتعلم التعليم مع أشخاص أكثر قرباً منه ومسؤولين عن رعايته.	3.41	1.162	9	**أوافق**
٣	يزيد التعليم المنزلي من رقابة الأسرة على المتعلم.	3.89	1.076	1	**أوافق**
٤	يسمح التعليم المنزلي للأسرة بالسفر أو التنقل بحرية.	3.73	1.143	4	**أوافق**
٥	يقلل التعليم المنزلي من الضغوط والأعباء المترتبة على ذهاب الأبناء إلى المدرسة.	3.83	1.065	3	**أوافق**
٦	يُمكّن التعليم المنزلي الوالدين من استيعاب ظروف المتعلم الخاصة، مثل التحاقه برياضة أو نشاط فني، والتي قد تتعارض مع جدوله المدرسي.	3.68	1.123	5	**أوافق**
٧	يوفر التعليم المنزلي للآباء فرصة الإشراف على التعليم بأنفسهم.	3.62	1.145	6	**أوافق**

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب أسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٨	يتيح التعليم المنزلي للآباء فرصة اختيار من يعلم أبنائهم.	3.88	1.034	2	**أوافق**
٩	يتيح قيام الوالدين بدور التدريس فرصة التعلم المستمر وبالتالي زيادة معارفهم وفهمهم.	3.6	1.202	7	**أوافق**
١٠	يتيح التعليم المنزلي للآباء التعرف على آخرين ممن يعلمون أبنائهم في المنزل، وتشكيل مجموعات لتبادل الخبرات.	3.12	1.212	10	**محايد**
	الإجمالي	**3.6192**	**0.94366**	**الأول على مستوى الأبعاد**	**أوافق**

يتضح من الجدول (٧) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لمعظم عبارات بُعد "**عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب أسرية**"، درجات تميل إلى الموافقة بدرجة بسيطة **(أوافق)**، ولعبارة واحدة درجة موافقة **(محايد)**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.١٢) بانحراف معياري (١.٢١٢) و(٣.٨٩) بانحراف معياري (١.٠٧٦).

٢- جاءت عبارة "**يزيد التعليم المنزلي من رقابة الأسرة على المتعلم**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٨٩)، وبانحراف معياري قدره (١.٠٧٦) وبدرجة موافقة بسيطة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**يتيح التعليم المنزلي للآباء التعرف على آخرين ممن يعلمون أبنائهم في المنزل، وتشكيل مجموعات لتبادل الخبرات**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.١٢)، وبانحراف معياري قدره (١.٢١٢) وبدرجة موافقة "**محايد**".

جدول (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب اجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	يساعد التعليم المنزلي على تعليم العادات والتقاليد الاجتماعية حيث إن ذلك مهمش في التعليم المدرسي.	3.01	1.331	10	**محايد**
٢	يُقلل التعليم المنزلي من التأثير السلبي للرفاق على المتعلم كبعض العادات السيئة التي قد توجد في التعليم المدرسي مثل: التدخين.	3.73	1.217	2	**أوافق**
٣	يوفر التعليم المنزلي المزيد من الوقت للأنشطة الاجتماعية.	3.24	1.25	8	**محايد**
٤	يوفر التعليم المنزلي للمتعلم بيئة اجتماعية أكثر أماناً (من حيث التنمر، العنف، ...) عنها في التعليم المدرسي.	3.79	1.114	1	**أوافق**
٥	يوفر الفرصة للآباء لتدريب المتعلم على التفكير المستقل دون التأثر بآراء الآخرين.	3.34	1.168	5	**محايد**
٦	يتغلب التعليم المنزلي على تنميط الأفراد وفق نمط واحد بالتعليم المدرسي.	3.09	1.267	9	**محايد**
٧	ينمي التعليم المنزلي لدى المتعلم الاستقلالية والإدارة الذاتية لحياته من	3.41	1.242	4	**أوافق**

م	عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب اجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	خلال مشاركته في تحمل مسؤولية تعليم نفسه.				
٨	يوفر التعليم المنزلي الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من المدارس العامة.	3.66	1.235	3	**أوافق**
٩	يساعد التعليم المنزلي على التعرف على شخصيات الأبناء وتنميتها على نحو أفضل.	3.32	1.238	6	**محايد**
١٠	يُجنب التعليم المنزلي المتعلم الضغط السلبي في المنافسة.	3.27	1.282	7	**محايد**
	الإجمالي	**3.3856**	**0.92589**	**الثاني على مستوى الأبعاد**	**محايد**

يتضح من الجدول (٨) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكثير من عبارات بُعد "**عوامل قبول فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المتعلقة بجوانب اجتماعية**"، درجات موافقة **(محايد)**، ولباقي العبارات درجات تميل إلى الموافقة بدرجة بسيطة **(أوافق)**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠١) بانحراف معياري (١.٣٣١) و(٣.٧٩) بانحراف معياري (١.١١٤).

٢- جاءت عبارة "**يوفر التعليم المنزلي للمتعلم بيئة اجتماعية أكثر أماناً (من حيث التنمر، العنف، ...) عنها في التعليم المدرسي**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٩)، وبانحراف معياري قدره (١.١١٤) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**يساعد التعليم المنزلي على تعليم العادات والتقاليد الاجتماعية حيث إن ذلك مهمش في التعليم المدرسي**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٠١)، وبانحراف معياري قدره (١.٣٣١) وبدرجة موافقة "**محايد**".

ثالثاً/ النتائج الخاصة بمدى موافقة أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية على عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر

للتعرف على النتائج الخاصة بمدى موافقة أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية على عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لتحديد مدى الموافقة على أبعاد عوامل الرفض، والجدول (٩) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول مدى موافقتهم على أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر

م	أبعاد عوامل الرفض لتطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.4942	0.84105	4	أوافق
٢	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	3.9083	0.79773	2	أوافق
٣	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	3.9112	0.78858	1	أوافق
٤	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.8376	0.87804	3	أوافق
	الإجمالي	3.7878	0.74402		أوافق

يتضح من الجدول (٩) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون تقديرات موافقة "**أوافق**" لإجمالي عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر حيث حصل إجمالي محور عوامل الرفض على متوسط حسابي (3.7878) بانحراف معياري (٠.٧٤٤٠٢).

٢- أن كل أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر حصلت على مستوى موافقة "**أوافق**".

٣- جاء البعد الخاص بـ "**عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية**" في المرتبة **الأولى** من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي (٣.٩١١٢)، وبانحراف معياري (٠.٧٨٨٥٨) وبمستوى موافقة "**أوافق**".

٤- جاء البعد الخاص بـ "**عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية**" في المرتبة **الأخيرة** من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي (٣.٤٩٤٢)، وبانحراف معياري (٠.٨٤١٠٥) وبمستوى موافقة "**أوافق**".

للتعرف على النتائج الخاصة بكل بعد من أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لتحديد مستوى الموافقة لعوامل الرفض، والجداول (١٠) و(١١) و(١٢) و(١٣) التالية توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول كل بعد من أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر:

يوضح جدول (١٠) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية:

جدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	التعليم المنزلي يجعل المتعلم أسير معتقدات الوالدين حتى وإن كانت خاطئة.	3.61	1.303	3	**أوافق**
٢	يتيح التعليم المنزلي اعتياد المتعلم على الاتكالية على الوالدين لتقديم له كل ما يحتاج دراسته على "طبق من فضة".	3.6	1.161	4	**أوافق**

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٣	لا يُوفّر التعليم المنزلي الفرصة لتعليم المتعلم الدين بشكلٍ صحيح.	3.02	1.181	9	**محايد**
٤	يقلل التعليم المنزلي من ممارسة المتعلم للقيم الأخلاقية في البيئة الاجتماعية.	3.26	1.146	8	**محايد**
٥	لا يتيح التعليم المنزلي تعليم المتعلم الأخلاق السائدة في المجتمع من خلال التفاعل مع العالم الخارجي.	3.55	1.171	5	**أوافق**
٦	يقلل التعليم المنزلي من فرصة تعليم المتعلم كيفية التمييز بين الصواب والخطأ.	3.33	1.193	7	**محايد**
٧	لا يُوفّر التعليم المنزلي للمتعلم فرصة التعرّض لمجموعة متنوعة من الآراء والمعتقدات.	3.78	1.153	2	**أوافق**
٨	يقلل التعليم المنزلي من فرص غرس وممارسة قيمٍ معيّنة في المتعلم، مثل التسامح والاحترام والمسؤولية الاجتماعية.	3.5	1.186	6	**أوافق**
٩	صعوبة تعزيز قيمة الالتزام لدى المتعلم في أداء المهام التعليمية.	3.82	0.951	1	**أوافق**
	الإجمالي	**3.4942**	**0.84105**	**الرابع الأخير على مستوى الأبعاد**	**أوافق**

يتضح من جدول (١٠) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكثير من عبارات بُعد "**عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بمبررات دينية وقيمية**"، درجات موافقة **(أوافق)**، ولباقي العبارات درجات **(محايد)**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠٢) بانحراف معياري (١.١٨١) و(٣.٨٢) بانحراف معياري (٠.٩٥١).

٢- جاءت عبارة "**صعوبة تعزيز قيمة الالتزام لدى المتعلم في أداء المهام التعليمية**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٨٢)، وبانحراف معياري قدره (٠.٩٥١) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**لا يُوفّر التعليم المنزلي الفرصة لتعليم المتعلم الدين بشكلٍ صحيح**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٢)، وبانحراف معياري قدره (١.١٨١) وبدرجة موافقة "**محايد**".

جدول (١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل الرفض المرتبطة بجوانب تعليمية

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	صعوبة اختيار وتصميم المناهج من قبل الوالدين.	4.09	0.981	2	**أوافق**
٢	مستوى تعليم الوالدين قد يعوق التعليم المنزلي.	4.18	0.948	1	**أوافق**
٣	التعليم المنزلي يحتاج إلى درجة عالية من الوعي لدى المتعلم.	3.98	0.973	4	**أوافق**
٤	أن التعليم المنزلي غير واضح ولا محدد وبالتالي فمخرجاته لن تكون واضحة ولا محددة كذلك.	3.78	1.103	10	**أوافق**
٥	قد تعوق المشكلات التقنية الاستفادة من الإنترنت في التعلم بالمنزل كفقد	3.94	0.962	8	**أوافق**

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	الاتصال بالشبكة أو مشاكل مع الأجهزة التكنولوجية.				
٦	صعوبة قيام الوالدين بشرح دروس المقررات بطريقة شاملة أو كافية.	4.01	1.009	3	أوافق
٧	صعوبة الالتزام بجدول زمني محدد مما يزيد من تراكم الواجبات التعليمية.	3.78	1.096	11	أوافق
٨	صعوبة وصول الوالدين إلى أدوات مساعدة للتعلم في التعلم المنزلي كالتجارب المعملية.	3.98	1.04	5	أوافق
٩	صعوبة وصول الوالدين إلى مصادر تعليمية عبر الإنترنت كافية لدعم المقررات.	3.5	1.072	13	أوافق
10	صعوبة قيام الوالدين بالتعليم في ظل وجود اختلاف في استعدادات ومهارات الأبناء.	3.73	1.016	12	أوافق
11	صعوبة قيام الوالدين بالتعليم في ظل كثرة المقررات تبعاً لعدد الأبناء واختلاف مراحل تعليمهم.	3.9	1.035	9	أوافق
12	عدم وجود منهج محدد للتعليم المنزلي مما يزيد من الجهد على الآباء.	3.98	1.013	6	أوافق
13	قد لا يجيد الآباء استخدام الوسائط الإلكترونية والتكنولوجية اللازمة لقيامهم بالتعليم المنزلي.	3.98	1.013	7	أوافق

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب تعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	الإجمالي	**3.9083**	**0.79773**	**الثاني على مستوى الأبعاد**	**أوافق**

يتضح من جدول (١١) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكل عبارات بُعد "**عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب تعليمية**"، درجات موافقة (**أوافق**)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥) بانحراف معياري (١.٠٧٢) و(٤.١٨) بانحراف معياري (٠.٩٤٨).

٢- جاءت عبارة "**مستوى تعليم الوالدين قد يعوق التعليم المنزلي**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٤.١٨)، وبانحراف معياري قدره (٠.٩٤٨) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**صعوبة وصول الوالدين إلى مصادر تعليمية عبر الإنترنت كافية لدعم المقررات**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٥)، وبانحراف معياري قدره (١.٠٧٢) وبدرجة موافقة "**محايد**".

جدول (١٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل الرفض المرتبطة بجوانب أسرية

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب أسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	كثرة عدد الأبناء تعوق التعليم المنزلي.	3.79	1.084	8	**أوافق**
٢	صعوبة أن يجمع الآباء بين دورهم كآباء ودورهم كمعلمين.	3.78	1.074	9	**أوافق**

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب أسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٣	يحتاج التعليم المنزلي إلى وقت وجهد من قبل الوالدين لتحضير الدروس والمتابعة.	4.16	0.917	1	أوافق
٤	عمل الوالدين أو أحدهما يعوق التعليم المنزلي.	3.94	0.992	5	أوافق
٥	الظروف الصحية للوالدين أو أحدهما تحول دون القيام بالتعليم المنزلي.	3.98	0.939	3	أوافق
٦	قد يتحمل الآباء تكاليف إضافية دائمة أو سنوية للتعليم المنزلي، مثل الاستعانة بمعلمين خصوصيين وشراء موارد تعليمية.	4.06	1.027	2	أوافق
٧	يؤدي التعليم المنزلي إلى خلق ضغوط في المنزل أو مشاكل بين الابن والأهل.	3.85	1.006	7	أوافق
٨	صعوبة تحلي الآباء بالصبر وطول البال والعقلانية وبخاصة عندما يكون المتعلم مضطرباً أو صعباً.	3.94	0.967	6	أوافق
٩	يقلل التعليم المنزلي من استمتاع الوالدين بحياة شخصية كممارسة رياضة أو هواية ... إلخ.	3.62	1.166	10	أوافق
10	يفرض التعليم المنزلي على الآباء مزيداً من المهام، مثل التواصل مع المعنيين بالتعليم المنزلي والبقاء على دراية	3.98	0.973	4	أوافق

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب أسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	بالتغييرات في التشريعات والنشرات ذات الصلة.				
	الإجمالي	**3.9112**	**0.78858**	**الأول على مستوى الأبعاد**	**أوافق**

يتضح من جدول (١٢) السابق ما يأتي:

٤- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكل عبارات بُعد "**عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب أسرية**"، درجات موافقة (**أوافق**)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٢) بانحراف معياري (١.١٦٦) و(٤.١٦) بانحراف معياري (٠.٩١٧).

٥- جاءت عبارة "**يحتاج التعليم المنزلي إلى وقت وجهد من قبل الوالدين لتحضير الدروس والمتابعة**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٤.١٦)، وبانحراف معياري قدره (٠.٩١٧) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٦- جاءت عبارة "**يقلل التعليم المنزلي من استمتاع الوالدين بحياة شخصية كممارسة رياضة أو هواية ... إلخ**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٢)، وبانحراف معياري قدره (١.١٦٦) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

جدول (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول بُعد عوامل الرفض المرتبطة بجوانب اجتماعية

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب اجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١	يؤثر التعليم المنزلي سلباً على النمو الاجتماعي والعاطفي للمتعلم حيث يحرم من فرص التفاعل مع أقرانه وتطوير	3.88	1.151	٥	**أوافق**

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب اجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
	مهارات التواصل والتعاون وتكوين صداقات مما يضر بتنشئته الاجتماعية.				
٢	التعليم المنزلي يشجع على تكوين مجتمعات في داخل المجتمع الواحد مما يضر بالمواطنة ويقلل من التماسك الاجتماعي.	3.58	1.209	١٠	أوافق
٣	التعليم المنزلي يقلل اختلاط المتعلم بذوي الأديان الأخرى مما يذكي الاتجاه العنصري أو المتطرف بين الشباب.	3.61	1.153	٩	أوافق
٤	يُحرم المتعلم في التعليم المنزلي من فرص التفاعل الاجتماعي مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.	3.95	1.059	٣	أوافق
٥	صعوبة تكيف المتعلم مع العالم الخارجي بعد إكمال تعليمه المنزلي.	3.86	1.149	٦	أوافق
٦	التعليم المنزلي يحرم المتعلم من التعرف على نماذج الأدوار المتنوعة الموجودة في المدرسة كدور المعلم فقد لا يتمكن الوالدان من ملء هذه الأدوار.	4.1	0.98	١	أوافق
٧	صعوبة انضمام الوالدين إلى مجتمعات داعمة من آباء ومعلمين آخرين، إذ لا يمكن لأي والد أن يكون خبيراً في كل المواضيع التعليمية وأن يؤدي دور المعلم البارع.	4.09	1.005	٢	أوافق

م	عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب اجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
٨	يؤدي التعليم المنزلي إلى عدم اكتساب المتعلم مهارة الالتزام بالمواعيد.	3.67	1.213	٨	**أوافق**
٩	انتشار الأمية في المجتمع يقلل من فرص نجاح التعليم المنزلي.	3.93	1.083	٤	**أوافق**
10	توجه المجتمع نحو التعليم المنزلي قد يقلل الدعم للتعليم النظامي ويقلل ميزانيته مما يضر بالتعليم المدرسي.	3.7	1.142	٧	**أوافق**
	الإجمالي	**3.8376**	**0.87804**	**الثالث على مستوى الأبعاد**	**أوافق**

يتضح من جدول (١٣) السابق ما يأتي:

١- أن أفراد عينة البحث من المعلمين بمحافظة المنوفية يعطون لكل عبارات بُعد "**عوامل رفض فكرة تطبيق نظام التعليم المنزلي بمصر المرتبطة بجوانب اجتماعية**"، درجات موافقة (**أوافق**)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٨) بانحراف معياري (١.٢٠٩) و(٤.١) بانحراف معياري (٠.٩٨).

٢- جاءت عبارة "**التعليم المنزلي يحرم المتعلم من التعرف على نماذج الأدوار المتنوعة الموجودة في المدرسة كدور المعلم فقد لا يتمكن الوالدان من ملء هذه الأدوار**" في المرتبة الأولى من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٤.١)، وبانحراف معياري قدره (٠.٩٨) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

٣- جاءت عبارة "**التعليم المنزلي يشجع على تكوين مجتمعات في داخل المجتمع الواحد مما يضر بالمواطنة ويقلل من التماسك الاجتماعي**" في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب تبعاً للمتوسط الحسابي بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٨)، وبانحراف معياري قدره (١.٢٠٩) وبدرجة موافقة "**أوافق**".

رابعاً/ النتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنوفية تبعاً لخصائصهم (النوع، الدرجة العلمية، التخصص، المدرسة، الإقامة)

للتعرف على النتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعاً للنوع (ذكور، إناث)، وتبعاً للدرجة العلمية (بكالوريوس/ليسانس، دراسات عليا)، وتبعاً لمحل الإقامة (مدينة، قرية)، تم إجراء اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بمحافظة المنوفية فيما يتعلق بأبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر، وتوضحها الجداول (١٤)، و(١٥)، و(١٦). وللتعرف على النتائج الخاصة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تبعاً للتخصص (علمي، أدبي، أنشطة)، وتبعاً للمدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر، ويوضحها الجدول (١٧)، والجدول (١٨). وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك لتحديد اتجاه الفروق الإحصائية. وكانت النتائج كما يلي:

يوضح الجدول (١٤) الآتي قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث):

جدول (١٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)

م	أبعاد عوامل القبول والرفض	الذكور		الإناث		قيمة ت	الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.2730	1.02196	3.3131	1.06670	-0.358	غير دال
٢	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	3.2317	0.89831	3.2570	0.88162	-0.262	غير دال
٣	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	3.6160	0.93664	3.6250	0.95999	-0.088	غير دال
٤	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.3407	0.91594	3.4682	0.94184	-1.274	غير دال
	إجمالي عوامل القبول	3.3654	0.87192	3.4158	0.89136	-0.531	غير دال
١	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.4979	0.87269	3.4874	0.78263	0.116	غير دال
٢	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	3.8613	0.86731	3.9948	0.64465	-1.550	غير دال
٣	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	3.9074	0.81268	3.9182	0.74514	-0.126	غير دال
٤	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.8025	0.95662	٣.٩٠٢٣	0.70996	-1.146	غير دال
	إجمالي عوامل الرفض	٣.٧٦٧٣	0.78998	٣.٨٢٥٦	0.65218	-0.725	غير دال

يتضح من الجدول (١٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير النوع

(ذكور، إناث).

جدول (١٥) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس/ليسانس، دراسات عليا)

م	أبعاد عوامل القبول والرفض	بكالوريوس/ليسانس		دراسات عليا		قيمة ت	الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.2146	1.05398	3.3889	1.00643	1.608-	غير دال
٢	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	3.1623	0.91150	3.3506	0.85311	-2.025	دال
٣	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	3.5438	0.97923	3.7250	0.88359	-1.838	غير دال
٤	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.3137	0.93249	3.4865	0.90995	-1.787	غير دال
	إجمالي عوامل القبول	3.3086	0.87902	3.4878	0.86849	-1.955	غير دال
١	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.4110	0.84567	3.6111	0.82305	-2.284	دال
٢	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	3.8778	0.80831	3.9512	0.78320	-0.878	غير دال

م	أبعاد عوامل القبول والرفض	بكالوريوس/ليسانس		دراسات عليا		قيمة ت	الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٣	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	3.9068	0.76752	3.9173	0.81969	-0.126	غير دال
٤	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.7712	0.86180	٣.٩٣٠٨	0.89483	-1.739	غير دال
	إجمالي عوامل الرفض	٣.٧٤١٧	0.72374	٣.٨٥٢٦	0.76928	-1.425	غير دال

يتضح من الجدول (١٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعدين فقط من أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس/ليسانس، دراسات عليا)، وهما بعد عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية، وبُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكانت لمصلحة فئة الحاصلين على دراسات عليا من عينة البحث. أما ما يتعلق بباقي الأبعاد فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (١٦) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير محل الإقامة (مدينة، قرية)

م	أبعاد عوامل القبول والرفض	مدينة		قرية		قيمة ت	الدلالة عند 0.05
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.3862	1.06799	3.1864	0.99665	1.873	غير دال
٢	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	3.2198	0.90634	3.2618	0.87784	0.456-	غير دال
٣	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	3.6111	0.96455	3.6274	0.92447	-0.167	غير دال
٤	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.3857	0.97044	3.3855	0.88094	0.002	غير دال
	إجمالي عوامل القبول	3.4007	0.91289	3.3653	0.84306	0.390	غير دال
١	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	3.4004	0.82765	3.5896	0.84602	-2.190	دال
٢	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	3.8596	0.77950	3.9578	0.81494	-1.193	غير دال
٣	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	3.9222	0.75338	3.9000	0.82469	0.273	غير دال
٤	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	3.8063	0.86545	٣.٨٦٩٤	0.89187	-0.694	غير دال
	إجمالي عوامل الرفض	٣.٧٤٧١	0.69541	٣.٨٢٩٢	0.79010	-1.068	غير دال

يتضح من جدول (16) السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول بعد واحد فقط من أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في

مصر تبعاً لمحل الإقامة (مدينة، قرية). وهو بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة المقيمين في القرى من أفراد العينة.

ويوضح جدول (١٧) الآتي قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي، أنشطة).

جدول (١٧) قيمة "ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي، أنشطة)

م	أبعاد عوامل القبول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة ومستواها
1	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	بين المجموعات	4.733	2	2.367	2.216	0.110
		داخل المجموعات	397.206	372	1.068		
		المجموع	401.940	374			
2	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	بين المجموعات	7.514	2	3.757	4.825	0.009
		داخل المجموعات	289.645	372	0.779		
		المجموع	297.159	374			
3	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	بين المجموعات	7.630	2	3.815	4.361	0.013
		داخل المجموعات	325.412	372	0.875		
		المجموع	333.042	374			
4	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	بين المجموعات	12.358	2	6.179	7.457	0.001
		داخل المجموعات	308.264	372	0.829		
		المجموع	320.622	374			
	الإجمالي لعوامل القبول	بين المجموعات	7.773	2	3.886	5.154	0.006
		داخل المجموعات	280.506	372	0.754		

م	أبعاد عوامل القبول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة ومستواها
		المجموع	288.279	374			
1	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	بين المجموعات	1.195	2	0.598	0.844	0.431
		داخل المجموعات	263.357	372	0.708		
		المجموع	264.552	374			
2	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	بين المجموعات	2.740	2	1.370	2.166	0.116
		داخل المجموعات	235.261	372	0.632		
		المجموع	238.001	374			
3	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	بين المجموعات	2.015	2	1.007	1.625	0.198
		داخل المجموعات	230.558	372	0.620		
		المجموع	232.573	374			
4	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	بين المجموعات	1.740	2	0.870	1.129	0.324
		داخل المجموعات	286.600	372	0.770		
		المجموع	288.340	374			
	الإجمالي لعوامل الرفض	بين المجموعات	1.589	2	0.794	1.438	0.239
		داخل المجموعات	205.448	372	0.552		
		المجموع	207.036	374	2.367	2.216	0.110

يتضح من جدول (١٧) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول جميع الأبعاد ما عدا بعد واحد فقط من أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي، أنشطة). وهو بُعد عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة ذوي التخصصات الأدبية من أفراد العينة.

ويوضح جدول (١٨) الآتي قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

العينة فيما يتعلق بأبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية).

جدول (١٨) قيمة "ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية)

م	أبعاد عوامل القبول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة ومستواها
1	عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	بين المجموعات	0.697	2	0.349	0.323	0.724
		داخل المجموعات	401.242	372	1.079		
		المجموع	401.940	374			
2	عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية	بين المجموعات	0.177	2	0.089	0.111	0.895
		داخل المجموعات	296.981	372	0.798		
		المجموع	297.159	374			
3	عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية	بين المجموعات	2.793	2	1.396	1.573	0.209
		داخل المجموعات	330.249	372	0.888		
		المجموع	333.042	374			
4	عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية	بين المجموعات	0.739	2	0.370	0.430	0.651
		داخل المجموعات	319.883	372	0.860		
		المجموع	320.622	374			

م	أبعاد عوامل القبول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة ومستواها
	الإجمالي لعوامل القبول	بين المجموعات	0.276	2	0.138	0.178	0.837
		داخل المجموعات	288.003	372	0.774		
		المجموع	288.279	374			
1	عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية	بين المجموعات	7.218	2	3.609	5.217	0.006
		داخل المجموعات	257.335	372	0.692		
		المجموع	264.552	374			
2	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب تعليمية	بين المجموعات	1.810	2	0.905	1.426	0.242
		داخل المجموعات	236.191	372	0.635		
		المجموع	238.001	374			
3	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية	بين المجموعات	4.599	2	2.299	3.752	0.024
		داخل المجموعات	227.974	372	0.613		
		المجموع	232.573	374			
4	عوامل الرفض المتعلقة بجوانب اجتماعية	بين المجموعات	1.561	2	0.781	1.013	0.364
		داخل المجموعات	286.779	372	0.771		
		المجموع	288.340	374			
		بين	2.967	2	1.483	2.704	0.068

م	أبعاد عوامل القبول	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة ومستواها
		المجموعات					
	الإجمالي لعوامل الرفض	داخل المجموعات	204.070	372	0.549		
		المجموع	207.036	374			

يتضح من جدول (١٨) السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول جميع الأبعاد ما عدا بعدين فقط من أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية). وهما بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية، وبُعد عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة المعلمين بالمدارس الابتدائية من أفراد العينة.

خامساً/ النتائج الخاصة بالسؤال المفتوح لأفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية عما إذا كانت هناك عوامل أخرى تتعلق بفكرة القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر من وجهة نظرهم

للتعرف على نتائج السؤال المفتوح الذي ينص على: هل هناك عوامل أخرى لم تُذكر؟ من فضلك اذكرها. تم تفريغ إجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية وتصنيفها من حيث مضمونها، فتبين أن منها ما يتعلق بعوامل الرفض لتطبيق التعليم المنزلي، وهي الأكثر من حيث العدد. ومنها ما يتعلق بعوامل القبول، ولكن بشروط. ومنها ما يُعدُ تساؤل لدى المستجيب. وفيما يأتي عرض لهذه الإجابات:

أ- إجابات أفراد العينة المتعلقة بعوامل الرفض:

١- صعوبة تحديد مستويات التعليم العليا بناء على التعليم المنزلي.

٢- القيم في المدرسة ليست نقية فنقول إن المنزل يحرم الطلاب من جميلها ولا سيئة تماما فنقول إننا نحمي الطلاب من التحرش فهناك بيوت أكثر تربوية من معلم المدرسة وهناك بيوت تخرج غالبا أفراد للسجون والجريمة لذا فالأسئلة سيجيب عنها الأول بأن المدرسة قد تدمر أخلاق أولادي بخلطتهم مع أبناء النوع الثاني ويجيب من يخالط النوع الثاني بأن المدرسة أصلح للطلاب.

٣- سبب رفض التعليم المنزلي عدم وجود بنية تحتية للإنترنت. وفرصة للإصابة بأخطار الأجهزة الإلكترونية كالتوحد وغيره.

٤- يجب توفير البيئة اللازمة لهذا النوع من التعليم، بالإضافة إلى تدريب الآباء على فهم هذه الفكرة. من الضروري خلق جيل من الآباء والأمهات الذين يدركون جميع جوانب هذا النوع من التعليم. تكمن المشكلة في أن الأسرة غير السوية تزيد الوضع سوءًا.

٥- ليس هناك خطة واضحة للتعليم المنزلي يمكن الاسترشاد بها ولا مناهج محددة يمكن تطبيقها من خلال الأسرة وقد تزيد الأعباء على الأسرة.

٦- طبيعة شخصية الطالب أو التلميذ تلعب دور كبير في الاستجابة للتعليم المنزلي.

٧- نظام العمل أو التعليم المنزلي قد يعطى علم، ولكن لا يبنى شخصية طالب. سهولة الغش لتطور البرامج التي تساعد على الحصول على الإجابة في ثواني.

٨- التعليم المنزلي سيزيد من نسبة التسرب في التعليم.

٩- هناك أولياء أمور غير مؤهلين علميا لتدريب أبنائهم أو الشرح لهم أو استخدام وسائل التكنولوجيا وكما أن الأسرة لن تعلم أبنائها ما يتعلمونه الطلاب بالمدارس من التعامل والتواصل مع مختلف أنماط المجتمع مما يساعد الطلاب على تشكيل شخصية سوية وقوية ليكون عضو فاعل ومهم بالمجتمع.

١٠-المدرسة هي التي تشكل شخصية الطالب وبالتالي فلا غنى عن التعليم في المدارس مهما كان نوعها حكومي أو خاص.

١١- ظروف الأسرة الاجتماعية والاقتصادية قد تعوق تطبيق التعليم المنزلي.

١٢- يعتمد التعليم المنزلي على المستوي التعليمي للوالدين الذي قد يكون ضعيف وبالتالي يصعب تطبيقه.

١٣-تعلم الأقران والتعلم الجماعي لا يتوفر في المنزل.

١٤-يصعب تطبيق التعليم المنزلي حيث تختلف كل مرحلة من مراحل التعليم عن الأخرى.

ب- إجابات أفراد العينة المتعلقة بعوامل القبول:

١- هناك إمكانية عمل مجموعات تدريس من أولياء الأمور للشرح لجميع الطلاب؛ كل حسب تخصصه وبالتالي إمكانية إثراء بعض الجوانب التي لا نهتم بها كونها خارج مظلة الاختبارات.

٢- لنجاح التعليم المنزلي يجب أن يكون تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، والمقررات تابعة لها، ومتعددة تسمح للطلاب وأولياء الأمور اختيار مقررات دراسية، وتقييم الطلاب تحت إشراف الوزارة.

٣- رأيي الشخصي يمكن اعتبار التعليم المنزلي وسيلة مساعدة للتعليم النظامي وليس بديلاً له.

٤- التعريف أكثر بهذا النوع من التعليم على وسائل التواصل والإعلام.

٥- اكتشاف، ورعاية الموهوبين، وصقل الموهبة وحضور المسابقات.

ج- إجابات أفراد العينة المتعلقة بتساؤل لدى المستجيب:

١- يجب التحديد في البداية طبيعة التعليم المنزلي المقصود في الاستبانة. هل هو نظامي تابع بالكامل لمؤسسات لها تصريح من الحكومة وخاضع لإشراف وزارة التربية والتعليم أم لا؟ لاختلاف الإجابات في الحالتين.

٢- هل التعليم المنزلي سيتيح التعلم بطرق التعليم في دول أخرى وبنفس الجودة ليصبح الطالب بعد دخوله الجامعة قادرا على التنافس في العمل مع جنسيات أخري أو طلاب من دول أخرى.

سادساً/ النتائج الخاصة بالسؤال المغلق لأفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية الذي كان مؤداه: هل ترغب في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر؟ وكانت الإجابة أن يختار المستجيب أحد الثلاث إجابات (نعم – محايد – لا)

للتعرف على النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية على السؤال المغلق عن رغبتهم في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول رغبتهم في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر، والجدول (١٩) الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٩) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية حول رغبتهم في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر

الاستجابة	التكرارات	النسب المئوية
نعم	60	16.0%
محايد	84	22.4%
لا	231	61.6%
الإجمالي	375	100.0%

يتضح من الجدول (١٩) السابق أن معظم أفراد العينة من المعلمين بمحافظة المنوفية لا يرغبون في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر، حيث كان عدد غير الراغبين في تطبيق التعليم المنزلي (٢٣١) بنسبة (٦١.٦%) من العدد الكلي لأفراد العينة، في حين كان عدد الراغبين في تطبيق التعليم المنزلي (60) بنسبة (16%) من إجمالي عدد أفراد العينة. أي أن عدد غير الراغبين يمثل قرابة أربعة أضعاف عدد الراغبين. كما أن عدد غير الراغبين في تطبيق التعليم المنزلي يُمثل قرابة ثلاثة أضعاف المحايدين حيث

كان عدد المحايدين (84) بنسبة (22.4%) من العدد الكلي لأفراد العينة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث أنه على الرغم من ظهور فكرة تطبيق التعليم المنزلي على ساحة البحوث والرسائل العلمية وفي بعض وسائل الإعلام في مصر كمقترح لمواجهة بعض مشكلات التعليم، إلا أن تطبيقه لا يلقى استحسان من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين، فلقد أظهرت نتائج السؤال المقيد – (هل ترغب في تطبيق التعليم المنزلي في مصر؟) – عدم رغبة معظم أفراد العينة في تطبيق نظام التعليم المنزلي في مصر. حيث كان عدد غير الراغبين في تطبيق التعليم المنزلي يمثل قرابة أربعة أضعاف عدد الراغبين. ويُمثل تقريباً ثلاثة أضعاف عدد المحايدين. **وقد يعود ذلك** إلى أنهم يرون صعوبات أو مشاكل في تطبيق هذا النظام. ويُعزز هذا الاستنتاج استجابات بعض أفراد العينة على السؤال المفتوح الذي ينص على: "هل هناك عوامل أخرى لم تُذكر؟ من فضلك اذكرها." حيث كانت الإجابات المتعلقة بعوامل الرفض لتطبيق التعليم المنزلي هي الأكثر عددًا، بينما جاءت الإجابات المتعلقة بعوامل القبول مشروطة.

وبالنظر إلى النتائج الخاصة بعوامل القبول والرفض يتبين أن تقديرات أفراد العينة لعوامل الرفض أعلى من تقديراتهم لعوامل القبول وذلك في جميع الأبعاد الأربعة (الدينية والقيمية، التعليمية، الأسرية، الاجتماعية). **وقد يرجع ذلك إلى** أن أفراد العينة لمسوا ما كان يعانيه أولياء الأمور من أدوار إضافية تربوية وتعليمية أوجبتها جائحة كورونا لضمان مواصلة الأبناء تحصيلهم العلمي ونجاحهم في دراستهم. فعلى الرغم من أن الأسرة لم تحل محل المدرسة في القيام بجميع أدوار المدرسة ووظائفها في تعليم الأبناء أثناء الأزمة، بل تقاسمت بعض هذه الأدوار مع المدرسة، إلا أن ذلك قد شكل عبئاً على كاهل أولياء الأمور. وفي هذا الصدد حددت دراسة محمود بدوي وإيمان البلتاجي (٢٠٢٢) أدوار للأسرة المصرية في ضوء الأخذ بنظام التعليم الهجين بمدارس التعليم العام وهو التعليم الذي يمزج بين التعليم وجهاً لوجه داخل المدرسة وتعليمهم من المنزل عبر الإنترنت، وهذه الأدوار تمثلت في تهيئة بيئة التعلم الإلكتروني، والتواصل المستمر مع المدرسة، ومراقبة سلوك الأبناء الإلكتروني، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وإدارة وقت التعلم (بدوي و البلتاجي، ٢٠٢٢، ١٠٠٩)، وذكر الباحثان أن هناك بعض المعوقات التي قد تعوق أولياء الأمور عن قيامهم بهذه الأدوار جاء في مقدمتها كثرة الأعباء من المسئوليات والأعمال التي تعوق أولياء الأمور عن متابعة التعليم الهجين لأبنائهم، وضعف الحالة المادية لبعض الأسر التي تعوق الوفاء بمتطلبات التعلم عبر الإنترنت (بدوي و البلتاجي، ٢٠٢٢، ١٠١٦). كما أظهرت نتائج دراسة فيصل عبد الخالق (٢٠٢٢) وجود آراء

سلبية لدى الآباء عموماً حول قيم وفوائد التعلم في المنزل عبر الإنترنت، ويفضلون التعلم التقليدي، وذلك لعدة أسباب أهمها: أوجه القصور في التعلم عبر الإنترنت، وعدم كفاية التنظيم الذاتي للأبناء، وقلة الوقت والمعرفة المتخصصة لدي الآباء في دعم تعلم الأبناء عبر الإنترنت (عبدالخالق، ٢٠٢٢، ٢٠٨-٢١٥). **ولعل هذا يُفسر أيضاً** وجود عبارة "يحتاج التعليم المنزلي إلى وقت وجهد من قبل الوالدين لتحضير الدروس والمتابعة" في مقدمة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب أسرية.

وفيما تقدم من نتائج خاصة بعوامل قبول تطبيق التعليم المنزلي حصلت العوامل المتعلقة بالأسرة على تقديرات موافقة أعلى من باقي العوامل **وقد يرجع ذلك إلى** أن التعليم المنزلي يعطي للوالدين مرونة أكثر من حيث الوقت والالتزامات مقارنة بالتعليم المدرسي. في حين حصلت عوامل القبول المتعلقة بالجوانب التعليمية على تقديرات للموافقة أقل مقارنة بباقي العوامل، **الأمر الذي يمكن تفسيره بأن** أفراد العينة يرون أن التعليم المدرسي أفضل من التعليم المنزلي من حيث المنهجية والتنظيم، فالمدرسة مؤسسة أعدها المجتمع خصيصاً لهذا الغرض. ولقد عايش ذلك أفراد العينة أثناء جائحة كورونا حينما كان الوقت الذي يقضيه التلاميذ في التعليم من بُعد في المنزل أكثر من الوقت الذي يقضونه في المدرسة. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة فيصل عبد الخالق (٢٠٢٢) عن الأسرة وأزمة التعليم من بُعد في مصر، بعض المشكلات مثل: البقاء لفترات طويلة على الإنترنت، وكثرة ممارسة الألعاب الإلكترونية، وإهمال المذاكرة، وقلة شعور الأبناء بالانتماء إلى المؤسسات التعليمية وعدم رغبتهم في الحضور إلى المدارس، فضلا عن المخاطر التدريسية مثل فقدان الثقة في مصادر المعلومات وأمن البيانات (عبدالخالق، ٢٠٢٢، ٢٠٨-٢٠٩).

وفيما تقدم من نتائج خاصة ببُعد "عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية"، جاءت عبارة "يُجنب التعليم المنزلي المتعلم بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي قد يتعرض لها في المدارس كالتحرش الجنسي" في مقدمة هذه العوامل. وجاءت عبارة "يوفر التعليم المنزلي للمتعلم بيئة اجتماعية أكثر أماناً (من حيث التنمر، العنف، ...) عنها في التعليم المدرسي" في مقدمة عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية، **وقد يرجع ذلك إلى** وجود بعض مظاهر الإيذاء التي قد يتعرض لها التلاميذ في المدارس بدءاً بالتنمر وانتهاء بالتحرش الجنسي، بل وصل الأمر إلى تنمر الطلاب على معلميهم كما جاء في دراسة رضا أبو السعود (٢٠٢١) عن التنمر الطلابي على المعلمين في المدارس المصرية (أبوالسعود، ٢٠٢١، ١٥٨-١٦٢)، حتى تصدى بعض الباحثين لإيجاد حلول للحد من هذه المظاهر مثل: دراسة محمد الشعراوي وآخران (٢٠٢١) عن دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في مصر (الشعراوي، محمود، و متولي، ٢٠٢١، ٤١٨-٤٢٣)، ودراسة شيرين العوضي (٢٠٢٢) عن دور

جماعات النشاط المدرسي في الحد من التنمر المدرسي لتلاميذ المدرسة الإعدادية (العوضي، ٢٠٢٢، ٧٤-٧٥)، ودراسة نها حسن (٢٠٢١) عن ثقافة المدرسة وبعض المشكلات المؤثرة فيها وجاء منها التنمر المدرسي (حسن، ٢٠٢١، ٣٣٠-٣٣٢). بل إن بعض المقررات الدراسية تناولت هذه المظاهر السلبية في المدارس كموضوعات للدراسة، مثل مقرر اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية العامة للصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ الدرس الثالث في الوحدة الرابعة، حيث جاء به موضوعاً عن التنمر المدرسي وآثاره السلبية على التلاميذ ومنها كراهية الذهاب إلى المدرسة. **ولعل هذا يُفسر أيضاً** أن تأتي عبارة "يزيد التعليم المنزلي من رقابة الأسرة على المتعلم" في مقدمة عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية.

وجاءت في مؤخرة عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية عبارة "يُتيح التعليم المنزلي بيئة أكثر ملاءمة لتعليم المعتقدات والقيم الدينية مقارنة بالتعليم المدرسي الذي قد يهمش هذا الجانب". وجاءت في مؤخرة عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية عبارة "يوفر التعليم المنزلي للآباء فرص ربط ما يتعلمه المتعلم بالمواقف الحياتية أكثر من التعليم المدرسي". وجاءت في مؤخرة عوامل القبول المتعلقة بجوانب اجتماعية عبارة "يساعد التعليم المنزلي على تعليم العادات والتقاليد الاجتماعية حيث إن ذلك مهمش في التعليم المدرسي". أما فيما يتعلق بعوامل الرفض فقد جاءت عبارة "صعوبة تعزيز قيمة الالتزام لدى المتعلم في أداء المهام التعليمية" في مقدمة عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. **وقد يرجع ذلك إلى** أن بيئة التعليم المدرسي ثرية بنماذج للسلوك والقيم والمعتقدات والعادات والتقاليد الاجتماعية أكثر من التعليم المنزلي، حيث إن المدرسة تهدف إلى تعليم التلاميذ القيم والمعتقدات والسلوك الاجتماعي المقبول من خلال المعلمين والمقررات والأنشطة والتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ وجميع الأشخاص داخل المدرسة من تلاميذ، ومعلمين، وعاملين، وغيرهم. فيتعلم التلاميذ القيم وأنماط السلوك في المدرسة من خلال التعليم المباشر وغير المباشر بالمنهج الظاهر، والمنهج الخفي. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة هاني الكريمين وأحمد القرارعة (٢٠٢٣)، أن هناك كثير من العادات والقيم والأنماط السلوكية التي يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة بدون قصد بالقدوة والملاحظة نتيجة التعامل مع معلميهم وزملائهم ونظام المدرسة من خلال المنهج الخفي. كالصدق، واحترام الوقت، وآداب الحديث، واحترام الآخر، والالتزام بمواعيد الصلاة، وحسن المظهر، وحسن الألفاظ (الكريمين و القرارعة، ٢٠٢٣، ٧٠-٧١). **ولعل هذا يُفسر أيضاً** أن أتت عبارة "التعليم المنزلي يحرم المتعلم من التعرف على نماذج الأدوار المتنوعة الموجودة في المدرسة كدور المعلم فقد لا يتمكن الوالدان من ملء هذه الأدوار" في مقدمة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب اجتماعية.

وتصدرت عبارة "يؤدى التعليم المنزلي إلى التغلب على زيادة كثافة الفصول في التعليم المدرسي"، عوامل القبول المتعلقة بجوانب تعليمية، **وقد يرجع ذلك إلى أن** ارتفاع كثافة الفصول الدراسية من أهم المشكلات التي تواجه المدارس الحكومية (ابتدائية، وإعدادية، وثانوية) وتؤثر على جودة التعليم بها، كما جاء ذلك في بعض الدراسات مثل: دراسة محمود عباس وأخريان (٢٠٢٠) عن الآثار التعليمية للزيادة عن الطاقة الاستيعابية بمدارس التعليم الأساسي وأهم المتطلبات التربوية لمواجهتها (عباس، محمد، و محمد، ٢٠٢٠، ١٥٢٨-١٥٣٥)، ودراسة ميادة الباسل وآخران (٢٠١٩) عن متطلبات مواجهة مشكلة كثافة الفصول بمدارس التعليم الابتدائي في دمياط (الباسل، عيسوي، و الشربيني، ٢٠١٨، ٣٤٣-٣٤٤)

وجاءت عبارة "مستوى تعليم الوالدين قد يعوق التعليم المنزلي" في مقدمة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب تعليمية، **وقد يرجع ذلك إلى** أنه على الرغم من الجهود المبذولة لمحو الأمية في مصر إلا أن معدل الأمية لا يزال مرتفعاً، فوفقاً لآخر إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء عام ٢٠١٧، فإن ما يقرب من ١٨ مليون أميٍّ، بنسبة (٢٩٪) من السكان غالبيتهم من النساء والفتيات. كما تشير البحوث لهذه المشكلة مثل رحاب محمد (٢٠٢٣) عن تطور الأمية وتوزيعها في محافظة القليوبية (محمد، ٢٠٢٣، ٨٢-٨٣). ووفقاً لعاشور عمري (٢٠٢١) فإن هناك تحديات تعوق المشروع القومي لمحو الأمية منها الحالة الاقتصادية المتدنية للفئة المستهدفة، وضعف دافعية الأميين للالتحاق ببرامج محو الأمية لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية (عمري، ٢٠٢١، ٦٣-٦٤).

وجاءت عبارة "يقلل التعليم المنزلي من استمتاع الوالدين بحياة شخصية كممارسة رياضة أو هواية ... إلخ" في مؤخرة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب أسرية. **وقد يرجع ذلك** إلى أن الوالدين في الأسر المصرية يقدمان حاجات ورغبات الأبناء على حاجاتهم ورغباتهم الشخصية، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة محمود الضمراني (٢٠١٧) عن العلاقات الأسرية في الأمثال الشعبية في مصر، أن معظم المبحوثين متأثرين بالأمثال التي تعني أن الوالدين يضعان الأبناء في القلب مهما حدث من الأبناء من عدم مبادلتهم نفس المشاعر (الضمراني، ٢٠١٧، ٢٥٠).

وجاءت في مؤخرة عوامل القبول المتعلقة بجوانب أسرية عبارة "يتيح التعليم المنزلي للآباء التعرف على آخرين ممن يعلمون أبنائهم في المنزل وتشكيل مجموعات لتبادل الخبرات". **وقد يرجع ذلك** إلى أن المشكلة لا تكمن في تعرف الآباء على آخرين لتبادل الخبرات معهم بقدر ما تكمن في الأعباء التي يقوم بها الآباء والتي سيكون التعليم المنزلي عبئاً زائداً عليها. فلقد أشارت دراسة محمود بدوي وإيمان البلتاجي

(٢٠٢٢) إلى أن كثرة أعباء أولياء الأمور تعوقهم عن قيامهم بالأدوار التعليمية التي يتطلبها التعليم من بُعد في المنزل (بدوي و البلتاجي، ٢٠٢٢، ١٠١٦)

وجاءت عبارة "لا يُوفّر التعليم المنزلي الفرصة لتعليم المتعلم الدين بشكلٍ صحيح" في الترتيب الأخير في عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. **وقد يرجع ذلك** إلى أن تعليم الدين للأبناء تشترك فيه الأسرة والمدرسة. فلقد أظهرت نتائج دراسة نسرين أبو النور (٢٠٢١) أن الأسرة والمدرسة تأتي في مقدمة المؤسسات التي تقوم بدور التنشئة الدينية وتليها دور العبادة ووسائل الإعلام (أبوالنور، ٢٠٢١، ٥٤٢).

في حين جاءت عبارة "صعوبة وصول الوالدين إلى مصادر تعليمية عبر الإنترنت كافية لدعم المقررات" في مؤخرة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب تعليمية. **وقد يرجع ذلك** إلى أن الصعوبة لا تكمن في الوصول إلى المصادر التعليمية بقدر ما تكمن في التعرف على مدى صحة المعلومات التي تتضمنها هذه المصادر فضلاً عن فهم الوالدين لها وتوصيلها للمتعلم. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة فيصل عبد الخالق (٢٠٢٢) أن ضعف الثقة في مصادر المعلومات عبر الإنترنت، وضعف المعرفة المتخصصة لدي الآباء في دعم تعلم الأبناء من المنزل عبر الإنترنت، كانت من أهم أسباب تفضيل الآباء للتعليم في المدارس بدلاً من التعليم من بُعد في المنزل عبر الإنترنت (عبدالخالق، ٢٠٢٢، ٢٠٨، ٢١٤)

في حين جاءت عبارة "التعليم المنزلي يشجع على تكوين مجتمعات في داخل المجتمع الواحد مما يضر بالمواطنة ويقلل من التماسك الاجتماعي" في مؤخرة عوامل الرفض المرتبطة بجوانب اجتماعية. **وقد يرجع ذلك** إلى أن العادات والتقاليد والدين عوامل تؤثر بصورة إيجابية على ترسيخ المواطنة والتماسك الاجتماعي بمصر، وبالتالي فإن تعليم الأبناء في المنزل لا يمثل ضرراً على المواطنة والتماسك الاجتماعي. وهو ما تؤكد عليه نتائج دراسة نهلة قهوجي وساما خميس (٢٠٢٠) (قهوجي و خميس، ٢٠٢٠، ١٦٩)، ودراسة خالد دويدار (٢٠٢١) (دويدار، ٢٠٢١، ٦٥-٦٦).

وفيما يتعلق بتأثير **متغيرات الدراسة** على نتائج الاستجابات فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعدين فقط من أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس/ليسانس، دراسات عليا)، وهما بعد عوامل القبول المتعلقة

بجوانب تعليمية، وبُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكانت لمصلحة فئة الحاصلين على دراسات عليا من عينة البحث، **الأمر الذي يمكن تفسيره إلى** أن المعلمين الذين يتجهون إلى الدراسات العليا يكونون أكثر قرباً من الجديد في ميدان التربية والتعليم. أما ما يتعلق بباقي الأبعاد فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول بعد واحد فقط من أبعاد عوامل القبول والرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمحل الإقامة (مدينة، قرية). وهو بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة المقيمين في القرى من أفراد العينة، **وقد يرجع ذلك إلى** أن المقيمين في القرى يهتمون بشكل أساسي بغرس وتنمية القيم والمعتقدات لدى النشء، وأن ذلك يتم بصورة أفضل في التعليم المدرسي. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة نسرين أبو النور (٢٠٢١) عن الأبعاد الاجتماعية للتنشئة الدينية وتأثيرها على الأسرة المصرية من خلال عينة من المبحوثين بإحدى قرى محافظة الدقهلية، وأظهرت النتائج اهتمام أفراد العينة بالتنشئة الدينية للأبناء من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة التي جاء في مقدمتها الأسرة والمدرسة (أبوالنور، ٢٠٢١، ٥٤٢-٥٥٠).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول جميع الأبعاد ما عدا بعد واحد فقط من أبعاد عوامل القبول لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي، أنشطة). وهو بُعد عوامل القبول المرتبطة بمبررات دينية وقيمية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة ذوي التخصصات الأدبية من أفراد العينة، **وقد يرجع ذلك إلى** أن ذوي التخصصات الأدبية يميلون بطبيعة دراستهم وتوجهاتهم إلى تقدير الجوانب الدينية والقيمية بشكل أكبر مقارنة بذوي التخصصات العلمية أو الأنشطة. حيث تتضمن التخصصات الأدبية غالباً دراسة مواد تتعلق بالفلسفة، والأخلاق، والتاريخ، والأديان، مما يجعل هؤلاء الأفراد أكثر اهتمامًا بتلك الجوانب ويرون فيها أهمية كبيرة في عملية التعليم. لذلك قد يكون لديهم قبول أكبر لفكرة التعليم المنزلي من منظور ديني وقيمي مقارنة بذوي التخصصات الأخرى.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول جميع الأبعاد ما عدا بعدين فقط من أبعاد عوامل الرفض لفكرة تطبيق التعليم المنزلي في مصر تبعاً لمتغير المدرسة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية). وهما بُعد عوامل الرفض المرتبطة بمبررات دينية وقيمية، وبُعد عوامل الرفض المتعلقة بجوانب أسرية. وكان الفرق الدال لمصلحة فئة المعلمين بالمدارس الابتدائية من أفراد العينة، **وقد يرجع ذلك إلى** أن معلمي المدارس الابتدائية يعرفون مدى أهمية هذه المرحلة العمرية من حيث غرس القيم والمعتقدات وتنشئتهم تنشئة سوية من خلال المعلمين المتخصصين في المدارس وليس من

خلال الآباء الذين قد يغلب عليهم أسلوب المحاولة والخطأ في تربية الأبناء. وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة فيصل طايع وآخران (٢٠٢٢) على مدارس التعليم الأساسي بمصر ضعف حرص أولياء الأمور على متابعة أبنائهم دراسياً بصفة مستمرة (طايع، زيدان، و أحمد، ٢٠٢٢، ٧١٧).

خلاصة نتائج البحث

استهدف البحث التعرف على عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر وذلك من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنوفية. بغية تقديم بعض التوصيات التي قد تعين على تحسين تعليم التلاميذ. وتلخصت استجابات أفراد العينة فيما يأتي:

١-النتائج العامة:

- معظم المعلمين في محافظة المنوفية لا يرغبون في تطبيق التعليم المنزلي. حيث إن عدد غير الراغبين يمثل قرابة أربعة أضعاف عدد الراغبين.
- عوامل الرفض حصلت على تقديرات أعلى من عوامل القبول في جميع الأبعاد الأربعة (الدينية والقيمية، التعليمية، الأسرية، الاجتماعية).

٢-ترتيب أبعاد عوامل القبول والرفض لتطبيق التعليم المنزلي تبعاً لمتوسطاتها الحسابية:

- تصدرت "العوامل الأسرية" عوامل القبول (٣.٦٢) والرفض (٣.٩١).
- جاءت "العوامل التعليمية" في المرتبة الأخيرة في عوامل القبول (٣.٢٤).
- جاءت "العوامل الدينية والقيمية" في المرتبة الأخيرة في عوامل الرفض (٣.٤٩).

٣-أهم العبارات المعارضة للتعليم المنزلي مرتبة تنازلياً تبعاً لمتوسطاتها الحسابية:

- مستوى تعليم الوالدين قد يعوق التعليم المنزلي. (٤.١٨)
- يحتاج التعليم المنزلي إلى وقت وجهد من قبل الوالدين لتحضير الدروس والمتابعة. (٤.١٦)
- صعوبة اختيار وتصميم المناهج من قبل الوالدين. (٤.٠٩)
- صعوبة انضمام الوالدين إلى مجتمعات داعمة من آباء ومعلمين آخرين، إذ لا يمكن لأي والد أن يكون خبيراً في كل المواضيع التعليمية وأن يؤدي دور المعلم البارع. (٤.٠٩)
- قد يتحمل الآباء تكاليف إضافية دائمة أو سنوية للتعليم المنزلي، مثل الاستعانة بمعلمين خصوصيين وشراء موارد تعليمية. (٤.٠٦)

- التعليم المنزلي يحرم المتعلم من التعرف على نماذج الأدوار المتنوعة الموجودة في المدرسة كدور المعلم فقد لا يتمكن الوالدان من ملء هذه الأدوار. (٤.١)
- صعوبة قيام الوالدين بشرح دروس المقررات بطريقة شاملة أو كافية. (٤.٠١)
- الظروف الصحية للوالدين أو أحدهما تحول دون القيام بالتعليم المنزلي. (٣.٩٨)
- يفرض التعليم المنزلي على الآباء مزيداً من المهام، مثل التواصل مع المعنيين بالتعليم المنزلي والبقاء على دراية بالتغييرات في التشريعات والنشرات ذات الصلة. (٣.٩٨)
- يُحرم المتعلم في التعليم المنزلي من فرص التفاعل الاجتماعي مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة. (٣.٩٥)
- صعوبة تعزيز قيمة الالتزام لدى المتعلم في أداء المهام التعليمية. (٣.٨٢)
- لا يُوفّر التعليم المنزلي للمتعلم فرصة التعرّض لمجموعة متنوعة من الآراء والمعتقدات. (٣.٧٨)
- التعليم المنزلي يجعل المتعلم أسير معتقدات الوالدين حتى وإن كانت خاطئة. (٣.٦١)

٤-أهم العبارات المؤيدة للتعليم المنزلي مرتبة تنازلياً تبعاً لمتوسطاتها الحسابية:

- يؤدى التعليم المنزلي إلى التغلب على زيادة كثافة الفصول في التعليم المدرسي. (3.98)
- يزيد التعليم المنزلي من رقابة الأسرة على المتعلم. (٣.٨٩)
- يتيح التعليم المنزلي للآباء فرصة اختيار من يعلم أبنائهم. (٣.٨٨)
- يقلل التعليم المنزلي من الضغوط والأعباء المترتبة على ذهاب الأبناء إلى المدرسة. (٣.٨٣)
- يوفر التعليم المنزلي للمتعلم بيئة اجتماعية أكثر أماناً (من حيث التنمر، العنف، ...) عنها في التعليم المدرسي. (٣.٧٩)
- يُقلل التعليم المنزلي من التأثير السلبي للرفاق على المتعلم كبعض العادات السيئة التي قد توجد في التعليم المدرسي مثل: التدخين. (٣.٧٣)
- يُجنب التعليم المنزلي المتعلم بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي قد يتعرض لها في المدارس كالتحرش الجنسي. (3.68)
- يوفر التعليم المنزلي الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من المدارس العامة. (٣.٦٦)
- يساعد التعليم المنزلي في تعزيز القيم العائلية كالترابط والانتماء واحترام قواعد الأسرة وآدابها. (3.54)
- يساعد التعليم المنزلي في تجنب التأثيرات السلبية على القيم والأخلاق التي قد توجد في بيئة التعليم المدرسي كالكذب والنميمة. (3.52)

- يوفر التعليم المنزلي بيئة تعليمية مناسبة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (3.51)
- يتيح التعليم المنزلي توفير الوقت والمجهود الذي يبذله المتعلم. (3.5)

٥-التأثيرات الديموغرافية:

- **النوع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.
- **الدرجة العلمية:** فروق دالة لمصلحة الحاصلين على دراسات عليا في الجوانب التعليمية والدينية والقيمية.
- **محل الإقامة:** فروق دالة لمصلحة المقيمين في القرى في العوامل الدينية والقيمية.
- **التخصص:** فروق دالة لمصلحة ذوي التخصصات الأدبية في العوامل الدينية والقيمية.
- **نوع المدرسة:** فروق دالة لمصلحة معلمي المدارس الابتدائية في العوامل الأسرية والدينية والقيمية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الجانب الميداني للبحث، تبين وجود رفض لتطبيق التعليم المنزلي في مصر. وأظهرت النتائج المتعلقة بعوامل القبول لتطبيق التعليم المنزلي بعض النقاط السلبية في التعليم المدرسي التي ينبغي العمل على معالجتها أو الحد منها لتحسين جودة التعليم في المدارس. بالمقابل، كشفت النتائج المتعلقة بعوامل الرفض بعض النقاط الإيجابية في التعليم المدرسي، مما يؤكد على تدعيمها وتعزيزها لتأكيد جودة الأداء بالمدارس. بناءً على ذلك، يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساهم في تحسين تعليم التلاميذ في المدارس، كما يأتي:

أولاً: تفعيل دور المدرسة فيما يتعلق بالجوانب الدينية والقيمية، الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال ما يأتي:

١. إتاحة نمو أفضل للجوانب الأخلاقية للمتعلم، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تضمين الجوانب الأخلاقية والفضائل الإنسانية والقيم الإيجابية في جميع المناهج الدراسية، بحيث تكون جزءًا لا يتجزأ من التعلم في مختلف المواد.

ب-تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة تطوعية وخدمة المجتمع لتعزيز السلوك الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.

ج- تنظيم ورش عمل وندوات لمناقشة القضايا الأخلاقية المعاصرة، وإشراك الطلاب في الحوارات والنقاشات حول هذه المواضيع.

د- تشجيع المعلمين على تضمين القيم الأخلاقية في أساليب تدريسهم واتخاذ قراراتهم التربوية.

هـ- إنشاء مجالس أخلاقية طلابية تشارك في صياغة السياسات والقواعد السلوكية للمدرسة.

و- تطوير نظام تقييم للطلاب لا يركز على الجوانب المعرفية فقط، ولكن أيضًا على السلوكيات والقيم الأخلاقية.

٢. مساعدة المتعلم على ممارسة الشعائر الدينية، ويتم ذلك من خلال ما يأتي:

أ- توفير أماكن مناسبة للطلاب لأداء الشعائر الدينية داخل المدرسة.

ب-تنظيم وقت الدراسة بما يسمح للطلاب بأداء فروضهم الدينية دون تداخل مع الحصص الدراسية.

٣. إتاحة الفرصة للآباء للحفاظ على القيم المغروسة لدى الطلاب، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تنظيم لقاءات دورية بين أولياء الأمور والمعلمين لمناقشة القيم والمبادئ التي يتم غرسها في نفوس الأبناء.

ب-إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية لتعزيز التفاهم المشترك وتوحيد الجهود التربوية.

ج- إشراك الوالدين في عملية اقتراح الموضوعات الدراسية المناسبة لتعزيز القيم لدى أبنائهم.

٤. تجنب السلوكيات غير الأخلاقية، والتأثيرات السلبية على القيم والأخلاق في المدارس، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تعزيز برامج توعية ضد السلوكيات غير الأخلاقية كالتحرش الجنسي.

ب-مراقبة السلوك وتطبيق قوانين صارمة لمكافحة السلوكيات غير الأخلاقية.

ج- إدراج موضوعات في المواد الدراسية تركز على أهمية الفضائل كالصدق، والابتعاد عن الرذائل كالكذب والنميمة.

د- تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع السلوكيات السلبية وتوجيه الطلاب نحو السلوك الإيجابي.

٥. التغلب على ظاهرة الغش في الامتحانات، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تشجيع الطلاب على كتابة تقارير ومقالات حول أهمية الأمانة وأثرها في حياتهم.

ب-تعزيز الوعي بأهمية الأمانة في الامتحانات من خلال دروس وحملات توعية داخل المدرسة.

ج- تطبيق إجراءات صارمة لمكافحة الغش، مثل استخدام تقنيات مراقبة الامتحانات.

ثانياً: تفعيل دور المدرسة فيما يتعلق بالجوانب التعليمية، الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال ما يأتي:

١. زيادة دافعية المتعلم نحو التعليم، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والبحث عن الإجابات بأنفسهم، مما ينمي فضولهم العلمي ويحفزهم على التعلم المستمر.

ب- استخدام أنشطة تعليمية محفزة تعتمد على تفاعل الطلاب، مثل التعلم القائم على المشاريع والمشاركة في أنشطة جماعية.

ج- تنظيم مسابقات وجوائز للطلاب المتميزين لتعزيز الدافعية.

٢. العمل على مرونة الجدول الدراسي، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تطبيق جداول تعليمية مرنة تراعي احتياجات الطلاب المختلفة وتسمح بالتعلم وفقًا لطاقاتهم واهتماماتهم.

ب-استخدام التقييم المستمر بدلًا من الامتحانات التقليدية، مما يسمح للطلاب بالتقدم وفقًا لسرعتهم الشخصية.

ج- توفير خيارات للتعليم عبر الإنترنت تتيح للطلاب التعلم في أوقات تناسبهم.

٣. العمل على تنوع وغزارة البيئة التعليمية، وقد يتم ذلك من خلال ما يأتي:

أ- إنشاء مكتبات رقمية داخل المدارس تحتوي على مصادر تعليمية متنوعة يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت.

ب-تشجيع الطلاب على استخدام الإنترنت للبحث عن معلومات جديدة واستكشاف موضوعات غير مغطاة في المناهج.

٤. الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- إجراء تقييمات دقيقة لتحديد احتياجات كل طالب ووضع خطة تعليمية فردية تناسب احتياجاته.

ب-التواصل المستمر مع أولياء الأمور لضمان توافق المدرسة والأسرة في تقديم الدعم اللازم للطالب.

ج- توعية الطلاب الآخرين حول كيفية التعامل مع زملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، لتعزيز بيئة مدرسية متقبلة وشاملة.

د- تدريب المعلمين على أساليب التعليم المتخصصة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥. العمل على ربط التعلم بالمواقف الحياتية، وقد يتم ذلك من خلال ما يأتي:

أ- إدراج أنشطة تعليمية تربط بين ما يتعلمه الطلاب في المدرسة وبين حياتهم اليومية.

ب-تنظيم رحلات ميدانية وزيارات تعليمية تربط المناهج الدراسية بالتجارب الواقعية.

٦. العمل على تقليل كثافة الفصول، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تنظيم الجداول الدراسية بشكل أكثر كفاءة لتوزيع الحصص على مدار اليوم بشكل يقلل من التكدس.

ب-اعتماد التعليم من بُعد أو التعليم الهجين لتقليل الحضور الفعلي للطلاب في المدارس.

ج- تشجيع الطلاب على الالتحاق بالمدارس الفنية والتقنية لتخفيف الضغط على المدارس العامة.

د- التعاون مع القطاع الخاص لإنشاء مدارس خاصة جديدة تستوعب جزءًا من الطلاب.

٧. العمل على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وقد يتم ذلك من خلال ما يأتي:

أ- دمج مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات في المناهج الدراسية.

ب-تشجيع الطلاب على البحث المستقل واستخدام مصادر متعددة للتعلم الذاتي.

ثالثاً: تفعيل دور المدرسة فيما يتعلق بالجوانب الأسرية، الأمر الي يمكن تحقيقه من خلال ما يأتي:

١. العمل على زيادة رقابة الأسرة على المتعلم، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تنظيم اجتماعات دورية بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة تقدم الطلاب وأي مشاكل قد تواجههم. هذه الاجتماعات توفر فرصة لتبادل المعلومات بين الطرفين وتوحيد الجهود لدعم الطلاب.

ب-تقديم تقارير دورية للآباء عن تقدم أبنائهم الأكاديمي والسلوكي لزيادة مشاركتهم في متابعة تعليم أبنائهم.

ج- استخدام وسائل الاتصال المختلفة مثل الرسائل النصية، البريد الإلكتروني، أو التطبيقات التعليمية لإبقاء الأسرة على علم بتقدم الطالب وأي تغييرات في أدائه أو سلوكه.

د-استخدام الاستبيانات لجمع ملاحظات أولياء الأمور حول أدائهم واحتياجاتهم، مما يساعد المدرسة في تحسين طرق التواصل والدعم.

٢. مراعاة المدرسة لظروف الأسر التي تضطر للسفر أو التنقل، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تقديم خدمات تعليمية عبر الإنترنت تتيح للطلاب متابعة دروسهم عن بعد أثناء سفر الأسرة.

ب-توفير إمكانية إعادة جدولة الاختبارات أو الامتحانات للطلاب الذين يسافرون خلال فترة الامتحانات، بحيث يمكنهم تقديمها قبل أو بعد السفر وفقًا لترتيب مسبق مع الإدارة.

ج- تحفيز الطلاب على استغلال فترة السفر في التعلم الذاتي، سواء من خلال القراءة، أو متابعة برامج تعليمية، أو تنفيذ مشاريع دراسية مرتبطة بالمواد التي يدرسونها.

د-الحفاظ على قنوات اتصال مفتوحة بين الأسرة والمدرسة أثناء السفر، مما يتيح للمدرسين متابعة تقدم الطالب وتقديم المساعدة عند الحاجة.

٣. العمل على تقليل الضغوط المترتبة على الذهاب للمدرسة، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشة أي ضغوط قد يواجهها الطالب، والعمل معًا على إيجاد حلول تخفف من هذه الأعباء.

ب-مراجعة نظام التقييم والاختبارات بحيث يتم تقليل الضغط الناتج عن كثرة الاختبارات، والاعتماد على أساليب تقييم متنوعة مثل المشاريع والعمل الجماعي.

ج- إعادة النظر في حجم الواجبات المنزلية المفروضة على الطلاب، وضمان أنها تتماشى مع قدراتهم ووقتهم المتاح، بحيث لا تشكل عبئًا إضافيًا عليهم.

د- تقديم خيارات للتعلم المدمج تقلل من الحاجة للذهاب اليومي إلى المدرسة.

٤. العمل على استيعاب ظروف المتعلم الخاصة، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- إشراك الآباء في وضع الخطط التعليمية الفردية للطلاب، خاصة لمن يحتاجون لدعم إضافي.

ب-تعليم الطلاب كيفية إدارة وقتهم بشكل فعّال بين الدراسة والأنشطة الخارجية، وتشجيعهم على تحقيق التوازن بين الجانبين لضمان نجاحهم في كلا المجالين.

ج- توفير جدول زمني مرن يتيح للطالب المشاركة في الأنشطة الرياضية أو الفنية دون التأثير السلبي على تحصيله الأكاديمي. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعديل مواعيد بعض الحصص أو تقديم بدائل لتأدية المهام الأكاديمية.

د- توفير أنشطة تعليمية تكميلية تدعم مهارات الطالب في المجالات التي يهتم بها خارج نطاق المناهج التقليدية.

٥. العمل على مشاركة الآباء في اختيار من يعلم الأبناء، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- إجراء استبيانات أو استطلاعات رأي دورية لقياس رضا أولياء الأمور عن المعلمين، مما يتيح لهم التعبير عن آرائهم فيما يتعلق بأسلوب التدريس ومستوى التفاعل مع الطلاب.

ب-إتاحة الفرصة لأولياء الأمور للقاءات فردية مع الإدارة لمناقشة أي تفضيلات أو مخاوف تتعلق باختيار معلمي أبنائهم، ومن ثم أخذ هذه النقاط في الاعتبار عند توزيع الطلاب على الفصول.

ج- يجب أن تكون عملية توزيع المعلمين شفافة وواضحة، مع توفير أسباب واضحة إذا لم يتمكن ولي الأمر من اختيار معلم معين، وذلك لضمان شعورهم بالثقة في النظام التعليمي.

د- في حالة عدم توافق الطالب مع معلمه بعد بدء العام الدراسي، يمكن إتاحة خيار الانتقال إلى فصل آخر مع معلم مختلف، بعد مناقشة ذلك مع الإدارة وأخذ مصلحة الطالب في الاعتبار.

رابعاً: تفعيل دور المدرسة فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية، الأمر الي يمكن تحقيقه من خلال ما يأتي:

١. العمل على تقليل التأثير السلبي للرفاق على الطلاب، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تعليم الطلاب كيفية التفكير النقدي واتخاذ قراراتهم بناءً على قيمهم الشخصية ومعرفة العواقب المترتبة على سلوكهم، مما يقلل من تأثير الرفاق السلبي عليهم.

ب-وضع سياسات واضحة لإدارة السلوك داخل المدرسة، بما في ذلك التعامل مع التنمر والسلوكيات السلبية الأخرى. التأكد من أن الطلاب يفهمون العواقب المرتبطة بالسلوك السلبي، وتطبيق هذه السياسات بشكل عادل.

ج- تقديم أنشطة توعوية ودروس تعليمية تركز على القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاحترام، التعاون، والمسؤولية. ومساعدة الطلاب على فهم أهمية اتخاذ قرارات مستقلة وإيجابية بغض النظر عن تأثير الآخرين.

د- توفير خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي داخل المدرسة لدعم الطلاب الذين قد يتأثرون سلباً بالرفاق. يمكن للمستشارين تقديم المشورة الشخصية، وتنظيم جلسات فردية أو جماعية لمعالجة القضايا المتعلقة بالضغط من الأقران.

هـ- تشجيع تكوين صداقات صحية من خلال الأنشطة الجماعية والأندية المدرسية. يمكن للمدرسة تنظيم أنشطة تعزز التعاون بين الطلاب وتساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم.

٢. العمل على توفير بيئة اجتماعية أكثر أماناً للطلاب، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- وضع سياسات رادعة لمكافحة التنمر بجميع أشكاله (الجسدي، اللفظي، الإلكتروني) والتأكد من تطبيقها بفعالية. وأن تتضمن هذه السياسات إجراءات واضحة للتبليغ عن حوادث التنمر وآليات للتعامل معها.

ب- تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة وفعاليات تركز على بناء ثقافة الاحترام المتبادل والتعاون، مثل إنشاء جماعات مدرسية تعزز قيم الاحترام، والعمل الجماعي، والمسؤولية الاجتماعية.

ج- توفير خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي لدعم الطلاب الذين قد يواجهون صعوبات نفسية أو اجتماعية، وضمان وجود مستشارين مدربين يمكنهم التدخل عند الحاجة وتقديم الدعم المناسب.

د- تطبيق نظام لإدارة السلوك يعزز السلوكيات الإيجابية من خلال مكافأة الطلاب على تصرفاتهم الجيدة، وإشراكهم في أنشطة مدرسية تعزز من شعورهم بالمسؤولية والانتماء.

هـ- تقديم دورات تدريبية منتظمة للمعلمين والموظفين حول كيفية التعامل مع حالات الطوارئ، إدارة السلوك، والتعرف على العلامات المبكرة للعنف أو التنمر.

٣. العمل على تنمية الاستقلالية والإدارة الذاتية لدى الطلاب، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- تقديم أنشطة تعليمية تحفز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلاب. وتعليمهم كيفية تقييم الخيارات واتخاذ القرارات بناءً على المعلومات المتاحة. وتحمل مسؤولية أفعالهم.

ب- تدريب المعلمين على كيفية توجيه الطلاب دون التدخل الزائد، مما يسمح للطلاب بتطوير إحساسهم بالمسؤولية.

ج- تعليم الطلاب كيفية تنظيم وقتهم وإدارة مهامهم بشكل فعال.

٤. العمل على توفير رعاية اجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أ- إجراء تقييم شامل للاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين والأطباء والمعلمين. وإعداد خطة تعليم فردية لكل طالب، تتضمن أهدافًا تعليمية واجتماعية محددة. ومراجعة خطة التعليم الفردية بانتظام وتعديلها حسب حاجة الطالب وتقدمه.

ب-تهيئة الفصول الدراسية من حيث التسهيلات المادية والبنية التحتية لتلبية احتياجات الطلاب، مثل المنحدرات، والمصاعد، والأدوات التعليمية الخاصة.

ج- تشجيع المشاركة في الفعاليات المدرسية التي تراعي قدرات جميع الطلاب، وتنظيم أنشطة رياضية وترفيهية تناسب احتياجات ذوي الإعاقة. الأمر الذي يعزز شعورهم بالانتماء.

د- إقامة جلسات دعم نفسي واجتماعي لمساعدة الطلاب على التعامل مع التحديات اليومية وتعزيز مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

هـ- إجراء استطلاعات دورية للتأكد من رضا الطلاب وأسرهم عن الخدمات المقدمة، والعمل على تحسينها.

خامساً: مقترحات لبحوث مستقبلية

توجد بعض النقاط ترتبط بالبحث الحالي وخارج نطاق أهدافه وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة وهي:

١- تناول البحث الحالي قبول أو رفض تطبيق التعليم المنزلي من وجهة نظر المعلمين. وعليه فإنه قد تختلف النتائج إذا تم تناوله من وجهة نظر فئات أخرى من المستفيدين أو المهتمين مثل: الطلاب وأولياء الأمور، أو خبراء التربية، أو أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، لذا يبرز مقترح بحثي لدراسة آراء هذه الفئات.

٢- وضع تصور مقترح لتفعيل التعاون بين أولياء أمور التلاميذ وإدارات مدارس أبنائهم لتحسين التعليم المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول التي لا تسمح بالتعليم المنزلي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مي. (الأربعاء ١٣ نوفمبر, ٢٠١٩). *التعليم المنزلي... خيار جديد للباحثين عن دراسة بمواصفات خاصة*. تحقيقات ومطولات. اندبندنت عربية. تم الاسترداد من موقع اندبندنت عربية: https://www.independentarabia.com/node/71361/

أبوالسعود، رضا سميح. (يناير, ٢٠٢١). التنمر الطلابي على المعلمين في المدارس المصرية: دراسة تحليلية. *العلوم التربوية*، ٢٩ (١)، ١٤١-٢٣٠.

أبوالنور، نسرين محمد صادق. (يناير, ٢٠٢١). الأبعاد الاجتماعية للتنشئة الدينية وتأثيرها على الأسرة المصرية: دراسة ميدانية. *مجلة بحوث كلية الآداب*، ٣٢ (١٢٤ ج٣)، ٥٠٩-٥٧٠.

أحمد، علا عبد الرحيم ، و أحمد، أسماء عبد السلام. (يوليو, ٢٠٢١). تقويم تجربة التعليم من المنزل لطلاب التعليم الثانوي بمحافظة الفيوم على ضوء جائحة كورونا (كوفيد- ١٩). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (٩)، ٣٧٧-٣٠٨.

الباسل، ميادة محمد فوزي ، عيسوي، توفيق علي إسماعيل ، و الشربيني، سمر محمد شكري عبدالرحمن. (أكتوبر, ٢٠١٨). متطلبات مواجهة مشكلة كثافة الفصول بمدارس التعليم. *الثقافة والتنمية*، ١٩ (١٣٣)، ٣٣٩-٣٨٠.

بدوي، محمود فوزي أحمد ، و البلتاجي، إيمان كامل عبد الحميد. (نوفمبر, ٢٠٢٢). الدور التربوي للأسرة المصرية في ضوء الأخذ بنظام التعليم الهجين بمدارس التعليم العام. *المجلة التربوية*(١٠٣ ج٢)، ٩٤٧-١٠٢٤.

البسيوني، وفاء رفعت. (٢٠١١). *حركة التعليم المنزلي فى الدول المتقدمة دراسة تحليلية ناقدة*. ماجستير، قسم أصول التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حسن، نها مجدي شرقاوي. (أكتوبر, ٢٠٢١). ثقافة المدرسة وبعض المشكلات المؤثرة فيها: دراسة تحليلية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٧ (١٠)، ٣٠١-٣٣٣.

دويدار، خالد عبدالموجود مصطفي محمد. (يونيو, ٢٠٢١). فلسفة المواطنة: رؤية في المفهوم والحقوق والواجبات. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور*، ٦ (٢)، ٦١-١٣٦. تم الاسترداد من https://jcia.journals.ekb.eg/article_186800.html

الزهراني، علي بن عبد الله بن أحمد. (٢٠٢٣). *التعليم المنزلي: مبرراته وأهمية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ التربوية الإسلامية*. ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز. تم الاسترداد من https://search.mandumah.com/Record/1421430

سلامة، محمود. (٦ فبراير, ٢٠٢٤). *بديل جيد: التعليم المنزلي في مصر بين الواقع والفرص*. تم الاسترداد من المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية: https://ecss.com.eg/43127/

السمان، أحمد علي أحمد. (٢٠٢٢ أ). *رؤية مستقبلية مقترحة لتطبيق التعليم المنزلي بمصر في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة*. دكتوراه. قسم أصول التربية. كلية التربية، جامعة بني سويف.

السمان، أحمد علي أحمد. (يوليو, ٢٠٢٢ ب). متطلبات تطبيق التعليم المنزلي في مصر في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة. *مجلة كلية التربية، ١٩* (١٤٤)، ١-٣٣.

السمان، أحمد علي أحمد. (يوليو, ٢٠٢٢ ج). منظومة التعليم المنزلي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٩* (١١٤)، ٣٤-٦٢.

السميري، مها بنت محمد بن بكري. (٢٠١٨). *التعليم المنزلي في الفكر التربوي الإسلامي وآلية مقترحة لتطبيقه في ضوء التجارب العالمية*. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ماجستير. قسم أصول التربية. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/972068

السيد، أحمد جمال محمود. (٢٠٢٢). *التعليم المنزلي صيغة مقترحة لمواجهة بعض مشكلات التعليم العام بمصر في ضوء تجارب بعض الدول*. دكتوراه. قسم أصول التربية. كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

الشعراوي، محمد علي حسن ، محمود، حسن عبد المالك ، و متولي، التهامي محمد. (إبريل, ٢٠٢١). دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. *مجلة التربية*(١٩٠ج٢)، ٤٠٣-٤٣٥.

الصردي، نيرمين حسن حسن. (٢٠٢١ أ). *متطلبات تطبيق التعليم المنزلي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم غير المدرسي*. ماجستير. قسم أصول التربية. كلية التربية، جامعة دمياط.

الصردي، نيرمين حسن حسن. (أكتوبر, ٢٠٢١ ب). متطلبات تفعيل التعليم المنزلي في زمن الكورونا. *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٣٦* (٧٩.٠١)، ١-٣٥.

صيام، دعاء محسن زكي. (٢٠٢٢). *استراتيجية لتعميم تعليم ما قبل المدرسة من خلال التكامل بين التعليم المدرسي والتعليم المنزلي*. دكتوراه. قسم أصول التربية. كلية التربية، جامعة دمياط.

الضمراني، محمود محمد. (يوليو, ٢٠١٧). العلاقات الأسرية في الأمثال الشعبية: دراسة ميدانية بصعيد مصر. *المجلة العربية لعلم الاجتماع*(٢٠)، ١٨٧-٢٥٨. تم الاسترداد من https://search.mandumah.com/Record/906274

طايع، فيصل الراوي رفاعي ، زيدان، محمد فوزى محمد ، و أحمد، سالم عارف شحات. (يناير, ٢٠٢٢). تدعيم مقومات النظام الاجتماعي بمدارس التعليم الأساسي في مصر في ضوء معايير جودة المناخ التربوي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*(١٠)، ٧١٤-٧٥٩. تم الاسترداد من

https://0810grlmr-1106-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/1294173

ظلام، زكريا. (ديسمبر, ٢٠١٩). تطبيق التعليم المنزلي على الأطفال السوريين خارج المدارس دراسة ميدانية في مدينة غازي عنتاب التركية. *قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية*(١٠)، ٩٥-١١٩.

عباس، محمود السيد ، محمد، إيمان عبد الرحمن ، و محمد، سهام فتحي أحمد. (أكتوبر, ٢٠٢٠). الآثار التعليمية للزيادة عن الطاقة الاستيعابية بمدارس التعليم الأساسي وأهم المتطلبات التربوية لمواجهتها. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، ٥(٥)، ١٥١٤ - ١٥٤١.

عبد القوي، حنان عبد العزيز، و إمام، منى محمد أبو الفتوح. (أكتوبر, ٢٠٢١). استراتيجية مقترحة للتعليم المنزلي في مصر على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *المجلة التربوية*، ٩٠، ٩٥٢-١٠٥٤.

عبدالخالق، فيصل أحمد متولي محمد. (يناير, ٢٠٢٢). الأسرة وأزمة التعليم عن بعد في مصر: بين الواقع والمأمول. *مجلة كلية الآداب بقنا* (٥٤ (الجزء الأول))، ١٨١-٢٣٦.

عبدالعال، هناء أحمد محمود. (يوليو, ٢٠٢٢). تنظيم التعليم المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦(٦)، ٢١٣-٢٧٦.

علام، نورا. (الأربعاء ١١ يونيو, ٢٠٢٣). *التعليم المرن في مصر.. ما هي استراتيجياته.. وأهم مميزاته وعيوبه؟* تم الاسترداد من العين الإخبارية: https://al-ain.com/article/flexible-education

علي، أمل عزت. (٢٠٢٠). تحديات التعليم المرتكز على المنزل للأطفال ذوي الإعاقة أثناء جائحة كوفيد ١٩. *مجلة الطفولة والتنمية*(٣٨)، ١٢١-١٣٥.

عمري، عاشور أحمد. (يونيو, ٢٠٢١). نحو مشروع قومي لمحو الأمية بمصر. *أفاق جديدة في تعليم الكبار*(٣٠)، ٤٥-٦٦.

العوضي، شيرين حسان. (يوليو, ٢٠٢٢). دور جماعات النشاط المدرسي في الحد من التنمر المدرسي لطلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*(١٥٩)، ٧١-١١٢.

قرني، أسامة محمود ، و محمد، عزام عبدالنبي أحمد. (يناير, ٢٠١١). منظومة مقترحة للمدارس المنزلية في مصر: دراسة استشرافية. *مجلة كلية التربية*، ٨(٦١)، ١-٩٠.

قلموش، محمود سلامة محمود. (٢٠١٣). *التعليم المنزلي مدخل لمواجهة بعض مشكلات التعليم المصري. ماجستير*. قسم أصول التربية. كلية التربية، جامعة المنصورة.

قلموش، محمود سلامة محمود. (يناير, ٢٠١٤). التعليم المنزلي ودوره في مواجهة الانفلات الأمني داخل المجتمع المدرسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٨٦*(ج ٢)، ٢٥١ – ٢٨٠.

قهوجي، نهلة محمود ، و خميس، ساما فؤاد. (مارس, ٢٠٢٠). ممارسات الوالدين في الأسرة والمجتمع في تعزيز قسم المواطنة لدى الطفل العربي. *مجلة دراسات الطفولة، ٢٣* (٨٦)، ١٥٩-١٧١.

الكريمين، هاني أحمد ، و القرارعة، أحمد عودة. (مايو, ٢٠٢٣). المنهاج الخفي ودوره في اكتساب الطلبة للقيم الثقافية والأنماط السلوكية دراسة ميدانية لطلبة محافظتي الطفيلة ومعان. *مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢* (٦)، ٦٤-٧٢.

محمد، رحاب ماضي عفيفي. (أكتوبر, ٢٠٢٣). الأمية في محافظة القليوبية تطورها وتوزيعها. *مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ٦٠* (ج٣)، ٦٥-٨٧.

ناجي، باسنتي. (الأحد ١٠ يناير, ٢٠٢١). *كل ما تريد معرفته عن التعليم المنزلي في مصر*. تم الاسترداد من صدى البلد: https://www.elbalad.news/4650323

نزار، علي ، و نصرالله، ريتا. (شتاء, ٢٠٢٣). ظاهرة التعليم المنزلي في لبنان. *أبحاث ودراسات تربوية، ٨*(١٦)، ١٨٧-٢١٥. تم الاسترداد من https://esrc.org.lb/books/book.php?idbook=73

هرشان، محمد بن صغير بن يحي. (٢٠٢٢). *نظام الانتساب الكلي في مدارس التعليم العام وسبل تطويره من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين*. ماجستير. قسم السياسات التربوية. كلية التربية، جامعة الملك سعود. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/1327416

ثانياً: المراجع الأجنبية

Averett, K. H. (2021). *The Homeschool Choice: Parents and the Privatization of Education.* New York: New York University Press.

Barbosa, L. M. (2016, April). An Overview of the Homeschooling in Brazil: Analysis of Its Principles and Attempts of Legalization. *Open Journal of Social Sciences, 4*(4), 203-211. doi:10.4236/jss.2016.44029

Barbosa, L. M. (2016, Aug). Homeschooling in Brazil: A Matter of Rights or a Political Debate? *Journal Of School Choice, 10*(3), 355–363. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2016.1202074

Bartholet, E. (2020). Homeschooling: Parent Rights Absolutism Vs. Child Rights To Education & Protection. *Arizona Law Review, 62*(1), 1-80. Retrieved from https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3391331

Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2007, October). Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream, 2nd edition. *Studies In Education Policy*, 1-24. Retrieved from https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/Homeschooling2007.pdf

Bisson, M. L. (2022). *A Qualitative Collective Case Study Examining the Decision-Making Factors and Theory Behind the Steady Growth of Homeschooling in America.* PhD. Graduate School, Baylor University.

Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, *46*(1 Part II), 138-152.

Bruno-Jofré, R., & Zaldívar, J. I. (2022). *Ivan Illich Fifty Years Later: Situating Deschooling Society in His Intellectual and Personal Journey.* London: University Of Toronto Press.

Burke, K. (2019, October). The challenges of facilitating arts learning in home education. *British Educational Research Journal, 45*(5), 961-978. doi:10.1002/berj.3546

Byrd, K. R. (2021). *Educational Needs Assessment For African Americans With Homeshooled Children.* PhD. Curriculum and Instruction. University of North Carolina.

Catlin, M. L. (2019). *The Experience Of Being A Homeschool Mother: A Heuristic Inquiry.* PhD. Harold Abel School of Psychology, Capella University.

Cheng, A., & Hamlin, D. (2021). Contemporary homeschooling arrangements: An analysis of three waves. *Education Reform Faculty and Graduate Students Publications*, 1-23. Retrieved from https://scholarworks.uark.edu/edrepub/128

Cheng, A., & Hamlin, D. (2023). Contemporary Homeschooling Arrangements: An Analysis of Three Waves of Nationally Representative Data. *Educational Policy*, *37*(5), 1444 –1466. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/08959048221103795

Collom, E. (2005, May). The Ins And Outs Of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education And Urban Society*, *37*(3), 307-335. doi:10.1177/0013124504274190

Cooper, B. S., & Sureau, J. (2007, January and March). The Politics of Homeschooling: New Developments, New Challenges. *Educational Policy*, *21*(1), 110-131. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0895904806296856

Denney, R. W. (2022). *The Essence of Continued Catholic Homeschooling Family Motivations: A Transcendental Phenomenological Inquiry.* PhD. Department of Educational Leadership. The Graduate School, Miami University.

Department for Education (UK). (April 2019). *Elective home education Departmental guidance for local authorities.* Department for Education. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791527/Elective_home_education_gudiance_for_LAv2.0.pdf

Dickerson, A. (2019). *John Holt: The Philosophy of Unschooling.* Gundaroo: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-18726-2

Dwyer, J. G., & Peters, S. F. (2019). *Homeschooling : the history and philosophy of a controversial practice.* Chicago, USA: The University of Chicago Press.

Edri, A., & Court, D. (2022, Oct). "We had time for ourselves" – Israeli Homeschooling Graduates Talk About Their Learning and Activities in Homeschooling. *The Qualitative Report*, *27*(10), 2278-2294. Retrieved from https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5518

Edri, A., & Court, D. (2022, Oct). "We had time for ourselves" – Israeli Homeschooling Graduates Talk About Their Learning and Activities in Homeschooling. *The Qualitative Report, 27*(10), 2278-2294. Retrieved from https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5518

Edwards, L. (2007). *Home School Families: An Analysis of Their Characteristics and Perceptions of Public Schools.* PhD. the Graduate School. Tennessee State University.

Evans, L. A. (2019). *Beyond The Rhetoric Of Homeschool Socialization An Analysis Of The Parental Perspective.* Master of arts in sociology. Sociology & Criminology Department. College of Liberal Arts & Communication, Arkansas State University.

Gaither, M. (2009). Homeschooling in the USA Past, present and future. *Theory and Research in Education, 7*(3), 331–346. doi:10.1177/1477878509343741

Gaither, M. (2015, May-Aug). Homeschooling in the United States: A review of select research topics. *Pro-Posições; Campinas, 28*(2), 213-241. doi:10.1590/1980-6248-2015-0171

Gaither, M. (2017). *Homeschool An American History* (2nd ed.). Mechanicsburg, Pennsylvania, USA: Palgrave Macmillan.

Gilliss, A. E. (2022). *USA's Rising Homeschool Population: A Qualitative Phenomenology of Caregivers' Rationalizations to Homeschool.* PhD. Educational Leadership Programs. the Graduate Faculty. Southern Nazarene University.

Goldberg, S. D. (2021). *Parent-Child Relationships in Homeschooling Families: An Exploratory Study.* PhD. The College Of Arts And Sciences. Roosevelt University.

Guterman, O., & Neuman, A. (2018, February). Personality, socio-economic status and education: factors that contribute to the degree of structure in homeschooling. *Soc Psychol Educ, 21*, 75–90. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11218-017-9406-x

Guterman, O., & Neuman, A. (2018, February). Personality, socio-economic status and education: factors that contribute to the degree of structure in homeschooling. *Soc Psychol Educ, 21*, 75–90. doi:https://doi.org/10.1007/s11218-017-9406-x

Guterman, O., & Neuman, A. (2018, February). Personality, socio-economic status and education: factors that contribute to the degree of structure in homeschooling. *Social Psychology of Education, 21*(1), 75–90. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11218-017-9406-x

Guterson, D. (1992). *Family matters: Why homeschooling makes sense.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Holt, J. (1972). *Freedom and beyond.* Great Britain: Pelican Books.

Holt, J. (1995). *How Children Fail.* Penguin Education.

Holt, J. C. (2016). *Growing Without Schooling: The Complete Collection Vol. 1, 1977 to 1981.* (P. Farenga, & C. Ricci, Eds.) Medford, USA.

Holt, J., & Farenga, P. (2003). *Teach Your Own.* Perseus Publishing.

Illich, I. (1971). *Deschooling Society.* Cuernavaca, Mexico: Harrow Books.

Irvin, A. G. (2022). *Homeschool Success: Transitioning from Traditional School to Homeschool.* Master of arts in education. Graduate and Professional Studies in Education. California State University.

Jeffery, J. M. (2019). *What Can Homeschooling Teach Public Schools? Resources For An Emergent Theory Of Collective Parent Engagement.* PhD. the School of Graduate Studies. Southern Connecticut State University.

Johnson, R. A. (2022). *Homeschooling: A Site of Freedom and Constraints for Black Families.* PhD. Educational Policy Studies. University Of Wisconsin-Madison.

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2017, Augst). The Chronicles of Homeschooling Gifted Learners. *Journal of School Choice*, 1-23. doi:https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1354644

Kliewer, L. (2019). *Perceived Barriers of Homeschooled Students Moving into Higher Education: Case Stories and Qualitative Perspectives.* PhD. Educational Leadership. Minnesota State University.

Knight, R. P. (2022). *Perceptions of Homeschooling from Public School Employees and Home Educators.* PhD. The Faculty of the Graduate Education Department. Southwest Baptist University.

Krout, A. (2001). *Home Schoolers Transition to Public Schools in West Virginia.* PhD. Department of Educational Leadership Studies. College of Human Resources and Education, West Virginia University.

Leiter, R. E. (2022). *Socialization Within Homeschooling.* PhD. College of Education and Human Sciences, Walden University.

Long, R., & Danechi, S. (2023). *Home education in England.* UK: House of Commons Library. Retrieved from https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN05108/SN05108.pdf

Marks, D., & Welsch, D. M. (2019). Homeschooling Choice and Timing: An Examination of Socioeconomic and Policy Influences in Wisconsin. *Journal of School Choice, 13*(1), 33–57. Retrieved from https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1527649

Mazama, A., & Lundy, G. (2015). African American Homeschooling and the Quest for a Quality Education. *Education and Urban Society, 47*(2), 160–181. doi:https://doi.org/10.1177/0013124513495273

McDow, J. (2023). *Formerly Homeschooled Students' Perceptions of Their Current Life Satisfaction.* PhD. Educational Leadership and Organizational Innovation. The School of Education, Marymount University.

McKeon, C. C. (2007). *A Mixed Methods Nested Anaylsis of Homeschooling Styles, Instructional Practices, and Reading Methodologies.* PhD. Capella University.

McQuiggan, M., & Megra, M. (2017). *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys*

Program of 2016. NCES 2017-102), U.S. Department Of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017102

McTurnal, R. E. (2019). *Reasons Why Home-Schooling Families Choose Strict Home-Based Education Or Cooperative Groups.* PhD. Liberty University. Retrieved from https://core.ac.uk/reader/250307706

Moore, R. S. (1981). *Home grown kids: a practical handbook for teaching your children at home.* Waco, Texas: Word Books.

Moore, R. S., & Moore, D. (1982). *Home Spun Schools: Teaching children at home - what parents are doing and how they are doing it.* Word Books.

Mountney, R. (2009). *Learning without School: Home Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Myers, M. (2023). The Unhomely of Homeschooling. *Sociology*, *57* (5), 1101–1117. doi:https://doi.org/10.1177/00380385221129943

Neuman, A. (2019). Criticism and education: dissatisfaction of parents who homeschool and those who send their children to school with the education system. *Educational Studies, 45*(6), 726–741. Retrieved from https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509786

Pannone, S. J. (2014). *Homeschool Curriculum Choices: A Phenomenological Study.* PhD. Liberty University.

Ray, B. (2021). Should educators promote homeschooling? Worldwide growth and learner outcomes. *Journal Of Pedagogy, 12*(1), 55-76. doi:10.2478/jped-2021-0003

Ray, B. D. (2013). Homeschooling Associated with Beneficial Learner and Societal Outcomes but Educators Do Not Promote It. *Peabody Journal of Education, 88*(3), 324-341. doi:https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.798508

Ray, B. D. (2017, April). Homeschooling in Brazil: An Overview. *Home School Researcher, 33*(2). Retrieved from https://www.nheri.org/home-school-researcher-homeschooling-in-brazil-an-overview/

Reese, K. L. (2006). *Parents' attitudes about home-schooling.* Houston: University of Houston-Clear Lake.

Reimer, E. W. (1971). *School is dead: An essay on alternatives in education.* Penguin education specials.

Rodriguez, A. A. (2022). *Home Away From Home: Exploring The Transitional Experiences Homeschooled Students Face When Attending University.* Master of Science, Department of Leadership Studies. Graduate School of the University of Central Arkansas.

Romanowski, M. H. (2006, January/February). Revisiting the common myths about homeschooling. *The Clearing House, 79*(3), 125-129.

Sadorra, B. E. (2023). Comparing Reading Skills of Conventionally-Schooled and Homeschooled Children. *American Journal of Development Studies (AJDS), 1*(1), 24-26. doi:https://doi.org/10.54536/ajds.v1i1.1587

Savage, G. M. (2022). *Impact of Unmet Expectations on the Decision-Making Process of Homeschool Guardians.* PhD. School of Education, Wilkes University.

Sherman, S. L. (2012). *Case studies: African American homeschoolers: Who are they and why do they opt to homeschool?* PhD. K-12 Educational Administration. Michigan State University.

Spiegler, T. (2009, Oct). Why state sanctions fail to deter home education An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. *Theory and Research in Education, 7*(3), 297–309. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1477878509343738

Stevens, M. L. (2001). *Kingdom Of Children Culture And Controversy In The Homeschooling Movement.* New Jersey: Princeton University Press.

Thomas, J. (2016). Instructional Motivations: What Can We Learn from Homeschooling Families? *The Qualitative Report, 21*(11), 2073-2086. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/10

Tolentino, S. d. (2020). *Twelfth-Grade Homeschooled Students' Perspectives: How Homeschooling Influenced Their Academic and Non-Academic Experiences.* PhD. School of Education, Northcentral University.

Wearne, E. (2019, May). A Survey of Families in a Charter Hybrid Homeschool. *Peabody Journal of Education*, *94*(3), 297-311. doi:https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617581

Wilkins, J. (2022). *The Experience of Homeschooled High School Graduates Who Are Transitioning to College in Taiwan.* PhD. Graduate School of Education. College of Professional Studies, Northeastern University.

Williams, A. D. (2018). *Parents' Perceptions on Negative Experiences in Institutional Schools and Decision to Homeschool in Northwest Arkansas.* PhD. Grand Canyon University.

Winingsih, E., & Wardhani, F. P. (2019). Why Does He Choose Home Schooling? *3rd International Conference on Education Innovation. 387.* Advances in Social Science, Education and Humanities Research.

YIN, D. (2022). *The Importance and Relevance of Home Education: Global Trends and Insights from the United States.* Global Education Monitoring Report. UNESCO. Retrieved from https://gem-report-2021.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/Yin.pdf