

اسدی، زهرا؛ صفایی مقدم، مسعود؛ سید جلال هاشمی و پروانه ولوی (۱۴۰۴). تبیین انگاره مدرسه والدین براساس رویکرد نوحاسته‌گرایی، و نقش آن در اعتلای تربیت دوران کودکی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۲۵۴-۲۷۴.

تبیین انگاره مدرسه والدین براساس رویکرد نوحاسته‌گرایی و نقش آن در اعتلای تربیت دوران کودکی^۱

زهرا اسدی^۲، مسعود صفایی مقدم^۳، سید جلال هاشمی^۴، پروانه ولوی^۵

چکیده

دوران کودکی، به‌ویژه در سال‌های آغازین، یکی از حساس‌ترین مراحل رشد انسانی است که بسیاری از بنیادهای شناختی، هیجانی، اجتماعی و اخلاقی در آن شکل می‌گیرد. در این دوران، خانواده، و به‌ویژه والدین، نخستین و مهم‌ترین عاملان تربیت کودک‌اند. هدف از انجام این پژوهش بررسی مفهوم «مدرسه والدین» به‌عنوان نهاد واسط میان خانواده و نظام آموزشی، و بستری برای توانمندسازی والدین، بوده است. این پژوهش با تکیه بر مبانی نوحاسته‌گرایی (Emergentism) و روش تحلیل استنتاجی، به بازتعریف نظری، فلسفی و کاربردی این انگاره پرداخته و از این طریق به طراحی چارچوبی سیستمی، میان‌رشته‌ای و زمینه‌مند برای آموزش والدین در متن واقعی زیست خانواده اقدام کرده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که مدرسه والدین، در چارچوب رویکرد نوحاسته‌گرایی، می‌تواند به‌عنوان یک میدان تربیتی مشارکتی و میان‌ذهنی بازشناخته شود؛ فضایی که در آن یادگیری والدین از طریق شبکه‌ای پیچیده از تجربه‌های زیسته، تعاملات میان‌فردی، تأمل انتقادی و مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و نسلی شکل می‌گیرد. برخلاف الگوهای خطی و تقلیل‌گرا، این فضا بر پایه ظهور کیفیات نوین از دل تعاملات زنده و چندسویه والدین با یکدیگر، با نهاد مدرسه و با فرزندان خود بنا شده است. در تحلیل مفهومی انگاره مدرسه والدین، «یادگیری والدین» نه انتقال یک‌سویه دانش، بلکه فرآیندی پویا، غیرخطی و معنا‌ساز است؛ فرآیندی که در آن، والدین نه تنها آموخته‌های قبلی خود را بازبینی می‌کنند، بلکه از خلال تعاملات اجتماعی و مواجهه با دیگر والدین، نگرش‌ها، هویت و نقش تربیتی خود را بازتعریف می‌نمایند. در اینجا، یادگیری به معنای «زیستن در موقعیت‌های تربیتی» و «تولید معنا در بسترهای واقعی» است؛ و مدرسه والدین نه کلاس درس، بلکه یک میدان اجتماعی یادگیرنده است. در این میدان، آنچه رخ می‌دهد، شکل‌گیری یک شبکه مفهومی نوحاسته است؛ شبکه‌ای از مفاهیم درهم‌تنیده مانند «یادگیری موقعیت‌مند»، «تأمل انتقادی»، «کنشگری والدانه»، «گفت‌وگوی بین‌ذهنی»،

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۴-۰۷ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۴-۲۵ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۵-۲۲ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول).

ایمیل: Zasadi41@gmail.com

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: M_safaei@scu.ac.ir

^۴ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل:

j.hashemi@scu.ac.ir

^۵ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: p.valavi@scu.ac.ir

"پویایی فرهنگی"، و "هویت‌یابی تربیتی". این شبکه، بنیاد نظری مدرسه والدین را تشکیل می‌دهد و آن را از رویکردهای تکنیکی، مهارت‌محور یا تکرارشونده متمایز می‌سازد.

واژگان کلیدی: تحلیلی استنتاجی، تعلیم‌وتربیت اوان کودکی، مدرسه والدین، نوحاسته‌گرایی

مقدمه

دوران کودکی، به‌ویژه سال‌های آغازین آن، از حساس‌ترین و سرنوشت‌سازترین مراحل زندگی انسان به‌شمار می‌آید. روان‌شناسان رشد این دوره را «دوران طلایی» یا «مرحله بنیادین شخصیت‌سازی» می‌نامند؛ چرا که بسیاری از بنیان‌های شناختی، هیجانی، اخلاقی و اجتماعی کودک در همین دوره پی‌ریزی می‌شود (Erikson & Erikson, 1981). در بستر این سال‌های آغازین، تعاملات کودک با خانواده، به‌ویژه روابط اولیه با والدین، به‌منزله نخستین مواجهه کودک با یک نظام اجتماعی، از نقشی تعیین‌کننده برخوردار است (Slobodin *et al.*, 2024). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت تربیت در اوان کودکی، اثراتی عمیق و بلندمدت بر آینده کودک دارد؛ از سلامت روانی و هیجانی گرفته تا موفقیت تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی، و حتی سطح رضایت از زندگی در بزرگسالی (Holden & Miller, 1999 & Holden & Edwards, 1989). بر همین اساس، تربیت صحیح و متعادل در این دوران، نه تنها یک ضرورت فردی، بلکه ضرورتی اجتماعی برای ساخت نسلی سالم و توانمند است (Farrington & Malvaso, 2025). از همین‌رو، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم‌وتربیت، همواره بر لزوم حمایت همه‌جانبه از فرآیند رشد کودک در سال‌های نخست زندگی تأکید دارند (Fadaya *et al.*, 2025).

در آموزه‌های اسلامی نیز توجه ویژه‌ای به نقش محوری والدین در تربیت فرزند شده است. مسئولیت خطیر تربیت فرزند، از جمله وظایف اصلی والدین شمرده شده که تأثیر آن در سعادت فردی و اجتماعی کودک غیرقابل انکار است (Javadi Amoli, 2011). از همین‌رو، بسیاری از تعالیم دینی بر لزوم آموزش و آمادگی والدین پیش از فرزندپروری تأکید دارند (Mohammadi *et al.*, 2018). نگاهی تطبیقی به متون اسلامی و یافته‌های روان‌شناسی نوین، نشان می‌دهد که هر دو حوزه بر ضرورت تربیت والدین به عنوان مقدمه‌ای ضروری برای تربیت کودک تأکید دارند (Mousavi, 2016). به عبارت دیگر، والدگری مؤثر، خود نیازمند تعلیم‌وتربیت پیشینی است.

در این میان، نقش والدین در هدایت و پرورش کودک، نقشی بی‌بدیل و اساسی است (Deković & Janssens, 1992). والدین نخستین الگوهای رفتاری، هیجانی و شناختی برای کودک‌اند و روابط اولیه آنان با فرزند، نقش زیرساختی در سلامت روانی و شکل‌گیری شخصیت کودک دارد (Yang *et al.*, 2021). با این حال، بسیاری از والدین، به‌رغم نیت خیر، از دانش تخصصی کافی درباره شیوه‌های علمی تربیت کودک برخوردار نیستند؛ همین نقیصه در برخی موارد می‌تواند به بروز آسیب‌های روان‌شناختی و رفتاری در کودک منجر شود (Chen *et al.*, 2024).

با این حال، تربیت در سال‌های اولیه نه صرفاً مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، بلکه فرایندی پویا، چندلایه و میان‌کنشی است که در دل ساختارهای پیچیده زیستی، روانی و اجتماعی کودک رخ می‌دهد (Kezemi, 2018). از این منظر، تربیت کودک را نمی‌توان از منظری خطی و ایستا تحلیل کرد. نیاز به نگاهی نوین، سیستمی و پویا برای درک این پدیده پیچیده، ضرورتی انکارناپذیر است (Najafi, 2018 & Burke et al., 2024).

چارچوب نظری: نوحاسته‌گرایی

«نوحاسته‌گرایی» به عنوان چارچوبی نظری، می‌تواند افق‌های تازه‌ای در تحلیل و طراحی فرآیندهای تربیتی، به‌ویژه در حوزه «آموزش والدین» بگشاید (MacWhinney, 2019, Mousavi et al., 2018 & Sanders, 2008). نوحاسته‌گرایی^۱، پارادایمی میان‌رشته‌ای و معطوف به پیچیدگی است که به جای تحلیل تقلیل‌گرایانه پدیده‌ها به اجزای منفرد، به تعامل، برهم‌کنش و ظهور کیفیات نو در سیستم‌های پیچیده تأکید می‌ورزد (Santos, 2023). بر مبنای این دیدگاه، نظام‌هایی مانند خانواده، نه صرفاً مجموعه‌ای از افراد یا روابط خطی، بلکه ساختارهایی زنده، پویا و چندسطحی هستند که رفتار آن‌ها از تعامل اجزای تشکیل‌دهنده و شرایط محیطی به صورت غیرخطی و غیرقابل پیش‌بینی شکل می‌گیرد (Hasker, 1982). خانواده از منظر نوحاسته‌گرایی، یک «کل بیش از مجموع اجزا» است؛ نهادی که ویژگی‌های جدیدی از بطن تعاملات درونی‌اش پدیدار می‌شود؛ ویژگی‌هایی که در هیچ‌یک از اعضای منفرد خانواده به تنهایی وجود ندارند (Nida Rümelin, 2023).

این نگرش سیستمی و نوحاسته، درک ما را از تربیت، آموزش و یادگیری نیز دگرگون می‌سازد. اگر کودک محصول پویایی‌های پیچیده در یک شبکه زیستی-روانی-اجتماعی است، آنگاه والدگری نیز نیازمند بازتعریف در بستر چنین پیچیدگی‌ای خواهد بود (Cambray, 2020). آموزش والدین، در این دیدگاه، صرفاً انتقال دانش یا مهارت نیست، بلکه فرآیندی است پویا، زمینه‌مند، چندبعدی و متأثر از عوامل فرهنگی، اجتماعی، روانی و فناوری که باید در متن واقعی زیست والدین معنا یابد (Ferraris, 2018 & Bates et al., 2017).

در چنین چارچوبی، «مدرسه والدین» را می‌توان نهاد واسطی در نظر گرفت که بین سطح فردی والد (دانش، نگرش، مهارت‌ها) و سطح ساختاری خانواده (الگوهای ارتباطی، دینامیک قدرت، سبک تربیتی) پل می‌زند (Kezemi, et al., 2018). این نهاد، با تکیه بر اصل ظهور، می‌کوشد تا بسترهایی فراهم آورد که در آن، کیفیات جدیدی در سبک والدگری ظهور کند؛ کیفیاتی چون ذهنیت منعطف، ارتباط مؤثر، همدلی، توازن هیجانی و تربیت اخلاق‌محور (Rastegar, 2021 & Karimi et al., 2023). از

این منظر، کارکرد مدرسه والدین تنها در انتقال محتوای آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه در ایجاد شرایط برای «ظهور» ظرفیت‌های نو در والدین معنا می‌یابد (Scarson et al., 2016). در اینجا، مفهوم یادگیری والدین نیز نه به معنای دریافت منفعل دانش، بلکه فرآیندی زنده و زمینه‌مند از بازتاب، تعامل، تجربه و اصلاح مستمر الگوهای تربیتی است. والدین در این فضا به مثابه کنشگران فعال، در فرآیندی غیرخطی، شخصی و چندمسیره رشد می‌کنند (Kong & Yasmin, 2022). به عبارتی مدرسه والدین، فضایی آموزشی برای توانمندسازی والدین است؛ جایی که خانواده‌ها می‌توانند بر مبنای اصول روان‌شناسی رشد، دانش تربیتی و روش‌های فرزندپروری را فراگیرند و با درک دقیق‌تر از مراحل تحولی کودک، رفتارهای تربیتی خود را متناسب و کارآمد سازند (Edwards-Fapohunda & Adediji, 2024). مدرسه والدین نه تنها نقش انتقال‌دهنده دانش دارد، بلکه بستری برای بازاندیشی در نگرش‌های والدگری، اصلاح سبک‌های تربیتی، و تقویت مهارت‌های ارتباطی والد-کودک است (Hosseini et al., 2007 & Oyserman et al., 2019). در این فضا، والدین می‌آموزند که چگونه به نیازهای روانی، هیجانی و معنوی کودک خود پاسخ دهند، چگونه تعادل میان محبت و اقتدار را برقرار سازند و چگونه استقلال‌طلبی کودک را در بستری امن و محترمانه هدایت کنند (Sharifi et al., 2021 & Sadler et al., 2024).

روش شناسی

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد تحلیلی-استنتاجی، به تحلیل مفهومی و واکاوی آموزه‌های انگاره مدرسه والدین پرداخته و در ادامه، با اتکا به مؤلفه‌های نوخاسته‌گرایی، مؤلفه‌های کلیدی برنامه آموزشی مدرسه والدین را استخراج و برای ارتقای نقش خانواده در تعلیم و تربیت اوان کودکی سامان می‌دهد. این پژوهش که خانواده را به مثابه یک سیستم پیچیده و پویا در نظر می‌گیرد، در پی آن است که نشان دهد چگونه می‌توان به جای نگاه خطی و دستوری، الگویی سیستمی، پویایی و اخلاق‌محور برای آموزش والدین طراحی کرد، الگویی که ظرفیت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع کودکان و خانواده‌های امروز را دارا باشد. بر این اساس پرسش محوری این پژوهش آن است که با بهره‌گیری از رویکرد نوخاسته‌گرایی، چگونه می‌توان به بازتعریفی از آموزش والدین دست یافت که در آن، رشد والد، فرزند و خانواده، به مثابه فرآیندی مشترک، در تعامل پویای اجزا و زمینه‌ها، سامان یابد؟

پیشینه پژوهش

مطالعات پیشین نشان می‌دهند که اگرچه به نقش والدین در تربیت کودکان اشاره‌هایی شده، اما مفهوم «مدرسه والدین» به‌عنوان یک چارچوب مستقل و هدفمند کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

بیشتر پژوهش‌ها به صورت پراکنده به اهمیت مشارکت خانواده در آموزش کودکان پرداخته‌اند، ولی تبیین نظری منسجمی درباره نقش مدرسه والدین در ارتقای تعلیم و تربیت اوان کودکی ارائه نشده است. از این رو، خلأ موجود در ادبیات پژوهشی، ضرورت بررسی دقیق‌تر این انگاره را برجسته می‌سازد. ۱. در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش الگوی فرزندپروری اخلاق محور بر خودکارآمدی والدین و کیفیت ارتباط والد-فرزندی»، (Esmaeili & Dehdast, 2025) به بررسی تأثیر آموزش فرزندپروری مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی پرداختند. این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، بر روی ۲۰ والد دانش‌آموزان مدرسه خدیجه کبری تهران انجام شد که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش در یازده جلسه آموزشی گروهی شرکت کردند که محتوای آن بر اساس الگوی فرزندپروری اخلاق محور طراحی شده بود. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که پس از مداخله، خودکارآمدی والدین در گروه آزمایش به طور معناداری افزایش یافت و کیفیت ارتباط والد-فرزندی نیز بهبود پیدا کرد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی می‌تواند به تقویت نقش والدین در تربیت فرزندان و بهبود روابط خانوادگی کمک کند.

۲. نعمتی (Nemati *et al.*, 2024) در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه آموزش والدگری مثبت بر سلامت روانی و رضامندی زناشویی مادران دارای کودک با اختلال یادگیری ویژه» به بررسی اثربخشی آموزش‌های والدگری مبتنی بر تعامل مثبت و همدلی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که اجرای چنین برنامه‌هایی نه تنها موجب بهبود قابل توجه در سبک‌های تربیتی مادران می‌شود، بلکه کیفیت روابط زوجین را نیز بهبود بخشیده و رضایت زناشویی را افزایش می‌دهد. این پژوهش تأکید می‌کند که والدگری مثبت و حمایت‌گرانه، به عنوان یک عامل کلیدی در سلامت روانی خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای ویژه نقش اساسی ایفا می‌کند و آموزش هدفمند والدین می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد تعادل و پویایی بهتر در ساختار خانواده باشد.

۳. عالمی و رضوانی (Alami & Rezvani, 2023) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی شیوه تربیت سیادت‌مندانه کودک در هفت سال اول از منظر منابع اسلامی و مکاتب روان‌شناسی»، با رویکردی تطبیقی به تحلیل اهمیت زیربنایی سال‌های آغازین زندگی کودک پرداخته‌اند. آنان با بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی و مفاهیم روان‌شناسی رشد، بر نقش محوری بازی، محبت، و آزادی هدایت‌شده در شکل‌گیری شخصیت سالم کودک تأکید کرده‌اند. نویسندگان استدلال می‌کنند که نگاه اسلام به «سیادت کودک» در هفت سال اول، که با احترام به فردیت کودک همراه است، هم‌راستا با یافته‌های روان‌شناسی نوین در خصوص نیاز کودک به تجربه، کنشگری و احساس ارزشمندی در بستر روابط عاطفی ایمن است. این مقاله، ضمن برجسته‌سازی جایگاه تربیت سیادت‌محور در نظریات اسلامی،

به سازگاری آن با اصول تربیت کودک محور در روان‌شناسی معاصر پرداخته و راهبردهایی برای تلفیق این دو دیدگاه در نظام تربیتی خانواده ارائه داده است.

۴. حسینی و همکاران (Hosseini *et al.*, 2023) در مقاله‌ای با عنوان «الگوی سه‌بعدی فرزندپروری اسلامی با تأکید بر پرورش فرزند صالح»، به ارائه یک چارچوب نظری مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برای تربیت فرزند پرداخته‌اند. این الگو بر سه بعد کلیدی تأکید دارد: تکریم (احترام به شخصیت و کرامت کودک)، تعلیم (آموزش معارف و مهارت‌های لازم) و تأدیب (اصلاح رفتار با رویکردی اخلاقی و محبت‌آمیز). نویسندگان با بهره‌گیری از منابع اسلامی و یافته‌های روان‌شناسی رشد، نشان می‌دهند که این سه بعد در تعامل با یکدیگر، زمینه‌ساز پرورش فرزندان متعادل، مسئول‌پذیر و متعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی می‌شوند. آن‌ها تأکید می‌کنند که این رویکرد، نه تنها به رشد فردی کودک کمک می‌کند، بلکه در تقویت بنیان‌های خانواده و جامعه نیز نقش بسزایی دارد. این مقاله با ارائه یک مدل مفهومی، تلاش می‌کند تا راهکارهایی عملی برای والدین و مربیان در جهت تربیت فرزندان صالح ارائه دهد.

۵. در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی بر کیفیت رابطه مادر-کودک، بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی والدگری مادران» باقری و همکاران (Bagheri Sajzi *et al.*, 2021) به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی پرداختند. این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، بر روی ۹۰ مادر دارای فرزند دبستانی انجام شد که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی تأثیر مثبت و معناداری بر بهبود کیفیت رابطه مادر-کودک (در ابعاد وابستگی، تعارض و رابطه مثبت کلی)، افزایش بهزیستی روان‌شناختی مادران (در ابعاد استقلال، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی و پذیرش خود) و ارتقاء خودکارآمدی والدگری آن‌ها دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی در آموزش مهارت‌های فرزندپروری می‌تواند به بهبود روابط والد-کودک و سلامت روانی مادران کمک کند.

۶. لی و کیم (Lee & Kim, 2022) در مطالعه‌ای با عنوان «اثرات برنامه‌های آموزش والدگری برای والدین مهاجر و پناهنده: مرور نظام‌مند و فراتحلیل»، به بررسی تأثیر برنامه‌های تربیتی طراحی شده برای والدینی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که این برنامه‌ها نه تنها به افزایش خودکارآمدی والدین کمک می‌کند، بلکه نقش مهمی در تسهیل رشد عاطفی و شناختی کودکان ایفا می‌کند. این مقاله با تأکید بر رویکردی انطباقی و فرهنگی، به نوعی بر ضرورت وجود سازوکارهایی منسجم برای ارتقای توانمندی والدین در سال‌های نخست تربیت کودک اشاره دارد.

۷. یسپرسن و همکاران (Jespersen *et al.*, 2021) با اجرای یک کارآزمایی کنترل‌شده تصادفی، اثربخشی برنامه‌ای آموزشی با تأکید بر ذهن‌آگاهی و تعامل پاسخ‌محور را ارزیابی کردند. یافته‌های

پژوهش نشان داد والدینی که در این دوره‌ها شرکت کرده‌اند، در ایجاد روابط عاطفی مثبت و پاسخ‌گو با فرزندان خود عملکرد بهتری داشتند. این مطالعه، اهمیت آموزش منظم والدین را در شکل‌گیری تعاملات سالم اولیه میان والد و کودک برجسته کرده است.

۸. لی و همکاران (Lee *et al.*, 2018) در مقاله‌ای تحت عنوان «مروری نظام‌مند بر برنامه‌های آموزش والدگری با محوریت مشارکت پدران»، نشان دادند که مشارکت فعال پدران در برنامه‌های تربیتی می‌تواند بهبود قابل توجهی در سبک فرزندپروری و سلامت روانی خانواده ایجاد کند. این پژوهش، بر نقش نهادهای هدایت‌گر تربیتی که والدین، به ویژه پدران، را در فرآیند رشد کودک دخیل می‌سازند، تأکید دارد.

۹. گریندال و همکاران (Grindal *et al.*, 2016) با انجام یک فراتحلیل گسترده در مورد تأثیر آموزش والدین در چارچوب برنامه‌های آموزش اوان کودکی، به این نتیجه رسیدند که تلفیق آموزش والدگری با برنامه‌های کودک‌محور، تأثیری دوچندان بر رشد اجتماعی-عاطفی کودکان دارد. پژوهشگران تأکید کردند که نادیده گرفتن بعد آموزشی والدین، به کاهش اثربخشی مداخلات رسمی در سنین پایین منجر خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که انگاره «مدرسه والدین» به‌مثابه یک ساختار نوین تربیتی، می‌تواند بستری برای تعمیق پیوندهای میان خانواده و نظام رسمی تعلیم و تربیت فراهم آورد. تحلیل مفهومی این انگاره در پرتو مبانی فلسفی، نشان می‌دهد که مدرسه والدین صرفاً محملی برای انتقال مهارت‌های فرزندپروری یا دانش روان‌شناختی نیست، بلکه به‌عنوان فضایی برای بازاندیشی در معنا، نقش و مسئولیت والدگری در زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی معاصر قابل فهم است. در این چارچوب، مدرسه والدین به جای آنکه به والدین توصیه‌هایی یک‌سویه برای اصلاح رفتار فرزندان ارائه دهد، آنان را در مقام سوژه‌هایی یادگیرنده، مشارکت‌جو و معنا‌ساز در نظر می‌گیرد؛ کنشگرانی که می‌توانند از خلال گفت‌وگو، مواجهه با دیدگاه‌های گوناگون، و تأمل در تجربه‌های خود و دیگران، به بازتعریف نقش خویش در فرآیند تربیت کودک بپردازند (Crozier *et al.*, 2007 & Deslandes, 2005). این بازتعریف، در پرتو رویکرد نوحاسته‌گرا، نه از طریق ساختارهای تحمیل‌شده از بالا، بلکه در دل شبکه‌ای از تعاملات، تجربه‌های زیسته و بازاندیشی‌های موقعیت‌مند تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، مدرسه والدین می‌تواند به میدان نوحاسته‌ای تبدیل شود که در آن، والدین به جای اجرای نسخه‌های از پیش تعیین‌شده، در فرایند تولید معنا و جهت‌گیری تربیتی نقش فعال ایفا کنند. پژوهش‌های نظری در حوزه یادگیری مشارکتی و رشد والدگری، نیز مؤید این نگرش‌اند. برای نمونه، مک‌وینی

(MacWhinney, 2006) و سانتوس (Santos, 2023) بر این نکته تأکید دارند که والدین در بستر تعاملات بین فردی و مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، ظرفیت درونی خود را برای یادگیری، بازنگری در نقش تربیتی، و انطباق با شرایط نوظهور توسعه می‌دهند.

در چنین نگاهی، مدرسه والدین نه صرفاً نهادی آموزشی، بلکه فضایی تربیتی-تفسیری است که در آن، معناهای نوین والدگری و کنشگری تربیتی امکان بروز می‌یابند. این فضا می‌تواند ساختاری منعطف و تعاملی برای بازپیوند زدن عناصر پراکنده تربیتی خانواده و نهاد آموزش رسمی باشد؛ عنصری که در تحلیل فلسفی این پژوهش، به عنوان یکی از ارکان بنیادین تحول در نگرش به تعلیم و تربیت اوان کودکی برجسته شده است.

در تداوم تحلیل مفهومی انگاره مدرسه والدین، می‌توان آن را به مثابه یک فضای یادگیری نوحاسته و مشارکتی در نظر گرفت؛ فضایی که در آن، فرایند یادگیری والدین نه در قالب انتقال دانش از مبدایی دانا به سوژه‌ای ناآگاه، بلکه از رهگذر تعامل، گفت‌وگو، تأمل، و مواجهه با تجربه‌های متنوع شکل می‌گیرد. در این چارچوب، والدین در مقام «یادگیرندگان اجتماعی»، در معرض بازاندیشی در تلقی‌های رایج از فرزندپروری، سبک‌های تربیتی، و هویت والدانه خویش قرار می‌گیرند. مدرسه والدین، با فاصله گرفتن از رویکردهای فنی و ابزارانگارانه به تربیت، بستری می‌سازد که در آن، «معنا» نه از پیش تعیین شده، بلکه در دل مناسبات اجتماعی، زمینه‌های فرهنگی، و تجربه‌های زیسته پدیدار می‌شود. بر اساس بنیان‌های رویکرد نوحاسته‌گرا، یادگیری والدین در این بستر، فرایندی غیرخطی، باز، موقعیت‌مند و انباشته از معناهای ضمنی است. آنچه در این فضا رخ می‌دهد، نه صرفاً کسب مهارتی مشخص، بلکه نوعی تحول در نگرش، بازسازی هویت و شکل‌گیری خودآگاهی تربیتی است (Cambray, 2020). والدین، در مواجهه با دیگر والدین، مربیان و مفاهیم تربیتی نوظهور، درگیر نوعی فرایند تفاهمی می‌شوند که در آن، خود نیز به عنوان سوژه تربیت در حال رشد و یادگیری بازشناخته می‌شوند. این سطح از یادگیری، در چارچوب مفهومی نوحاسته‌گرایی، به مثابه «یادگیری سازمان‌نیافته معنادار» قابل تبیین است؛ یعنی یادگیری‌ای که خارج از ساختارهای رسمی و صلب، اما در دل بسترهای تعاملی و بافت‌مند، معنا و جهت می‌یابد.

تحلیل فلسفی نشان می‌دهد که در این زمینه، مدرسه والدین نوعی میدان تربیتی انعطاف‌پذیر و چندصدایی می‌آفریند؛ میدانی که در آن والدین، به جای ایفای نقش‌هایی منفعل و از پیش تعریف شده، به کنشگرانی فعال، متأمل و نقاد بدل می‌شوند. چنین تغییری، بیانگر گذار از والدگری سنتی و مبتنی بر اطاعت، به والدگری مشارکتی و گفت‌وگومحور است. این دگرگونی، نه از طریق دستورالعمل‌های مستقیم، بلکه در نتیجه مشارکت فعال در تجربه‌های یادگیری اشتراکی حاصل می‌شود؛ مشارکتی که به تدریج، ظرفیت بازشناسی و اصلاح درونی شیوه‌های تربیتی را در والدین تقویت می‌کند.

تأکید بر این جنبه از مدرسه والدین در متون پژوهشی نیز قابل مشاهده است. برای نمونه، کمپل و پالم (Campbell & Palm, 2004) و نیل و همکاران (Niemi *et al.*, 2004) بر این باورند که یادگیری والدین زمانی اصیل و پایدار خواهد بود که در زمینه‌های واقعی زندگی، از خلال تعامل با دیگران، و در مواجهه با پیچیدگی‌های تربیت کودکان شکل گیرد. هم‌چنین گو و پنگ (Go & Pang, 2021) نشان می‌دهد که نهادهایی چون مدرسه والدین می‌توانند به عنوان فضاهایی برای کنش تربیتی جدید عمل کنند؛ فضاهایی که والدین را از نقش‌های سنتی و بازتولیدگرانه خارج کرده و آنان را در موقعیت بازآفرینی تربیتی و انتخاب آگاهانه قرار می‌دهد.

در نتیجه، مدرسه والدین از منظر این تحلیل، صرفاً یک برنامه آموزشی یا نهادی مکمل نظام آموزشی نیست؛ بلکه عرصه‌ای برای بازاندیشی در مفهوم تربیت، بازسازی نقش والدانه، و تولید معناهای نوین در حوزه تعلیم و تربیت کودک است. چنین برداشتی، نه تنها در سطح کارکردی، بلکه در سطح فلسفی نیز دلالت‌هایی ژرف بر فهم ما از آموزش، رشد، و کنشگری تربیتی دارد؛ دلالت‌هایی که می‌تواند در طراحی سیاست‌های تربیتی آینده، الهام‌بخش تغییر در نسبت میان خانه و مدرسه باشد.

مؤلفه‌های مدرسه والدین

در امتداد تحلیل فلسفی انگاره «مدرسه والدین»، می‌توان به این نکته بنیادین اشاره کرد که چنین نهادی نه تنها به مثابه یک پاسخ کارکردگرایانه به نیازهای والدگری معاصر، بلکه در قامت یک میدان مفهومی نخواست‌ه قابل فهم است؛ میدانی که در آن، مؤلفه‌های گوناگون به صورت درهم‌تنیده و در تعامل با یکدیگر، شبکه‌ای از مفاهیم را پدید می‌آورند که هویت و جهت‌گیری نهاد را تعیین می‌کند. از منظر استنتاجی و با تکیه بر رویکرد نخواست‌ه‌گرایی، این میدان واجد خصیصه‌هایی است که آن را از الگوهای آموزش سنتی متمایز می‌سازد. در این چارچوب، می‌توان مؤلفه‌هایی را شناسایی کرد که نه به صورت منفرد، بلکه به‌عنوان گره‌های یک شبکه مفهومی درون‌زاد و پویا عمل می‌کنند.

نخست، یادگیری موقعیت‌مند، به‌مثابه بنیان نظری این شبکه، جایگزین الگوی انتقال خطی دانش می‌شود. این نوع یادگیری بر این فرض استوار است که معنا نه در انتزاع نظری، بلکه در دل تجربه‌های زیسته و در پاسخ به مسائل واقعی حیات والدانه پدید می‌آید. بدین ترتیب، دانش تربیتی نه از بیرون تحمیل می‌شود، بلکه از درون مناسبات زیست‌جهان والدین سر برمی‌آورد. دوم، تأمل انتقادی را باید به‌مثابه مؤلفه‌ای دیالکتیکی در نظر گرفت که امکان فراروی از تلقی‌های تثبیت‌شده از والدگری را فراهم می‌آورد. در اینجا، تأمل صرفاً عملی ذهنی نیست، بلکه کنشی اجتماعی-تفسیری است که در بطن مواجهه با دیگری، تفاوت و تعارض شکل می‌گیرد. از این منظر، بازاندیشی در نقش‌ها و سبک‌های تربیتی، به بخشی از فرایند بازسازی خود والد بدل می‌شود.

سوم، گفت‌وگو نه تنها به‌عنوان ابزاری برای انتقال معنا، بلکه به‌منزله سازوکار بنیادین تکوین معنا در این شبکه مفهومی عمل می‌کند. در پرتو فلسفه زبان بین‌ذهنی (نظیر هابرماس)، گفت‌وگو بستری است که در آن تفاهم، درک متقابل و مشروعیت تربیتی زاده می‌شود. چهارم، کنشگری والدانه در این میدان، صورت‌بندی تازه‌ای از سوژگی تربیتی ارائه می‌دهد. والدین در اینجا، نه مجریان سیاست‌های تربیتی از پیش طراحی شده، بلکه کنشگرانی معنا ساز هستند که در بستر تعامل و یادگیری، نقش خویش را به‌طور مستمر بازتعریف می‌کنند. این کنشگری از دل آزادی در تفسیر و قدرت در بازاندیشی پدید می‌آید، نه از انقیاد به هنجارهای تثبیت‌شده.

پنجم، پویایی فرهنگی-اجتماعی، بیانگر آن است که معناهای تربیتی همواره در حال سیالیت و تحول‌اند و آموزش والدین باید با حساسیت به تفاوت‌های فرهنگی، طبقاتی، نسلی و جنسیتی، امکان بروز و بازسازی هویت والدانه را فراهم آورد و سرانجام، هویت‌یابی تربیتی به‌مثابه فرآیندی انباشته و چندسطحی، نه تنها وابسته به آموخته‌ها، بلکه متکی بر بودن در موقعیت‌های یادگیرنده است. این هویت، محصول بازاندیشی مستمر و مشارکت فعال در موقعیت‌های تربیتی و اجتماعی است.

برآیند این مؤلفه‌ها، شکل‌گیری یک شبکه مفهومی نوحاسته است؛ شبکه‌ای که در آن، آموزش والدین نه فرآیندی خطی و یک‌سویه، بلکه عرصه‌ای چندصدایی، تفسیری و پدیدارشناختی برای خلق معناست. این شبکه، واجد منطق درون‌زای تحول است، بدین معنا که ظرفیت تحول نه در بیرون از والدین، بلکه در خود تجربه زیسته و در کنش‌های بین‌فردی و بازاندیشانه آن‌ها نهفته است.

بنابراین، مدرسه والدین در این خوانش، نه تنها به‌مثابه نهاد، بلکه به‌منزله یک صورت‌بندی فلسفی از امکان یادگیری تربیتی در جهان معاصر بازشناخته می‌شود؛ صورتی که با کنار زدن الگوهای بازتولیدی، بستری برای امکان‌های تازه معنا، مشارکت و کنشگری می‌گشاید. این رویکرد، والدگری را از وضعیتی انفعالی و ابزارانگارانه به موقعیتی وجودی، بازتابی و هم‌افزا ارتقا می‌دهد؛ موقعیتی که در آن، آموزش والدین، نه پاسخ به مسئله‌ای بیرونی، بلکه امکانی برای خودفهمی عمیق‌تر است (Smith *et al.*, 2002).

مدرسه والدین و هم‌افزایی میان آموزش رسمی و غیررسمی

در راستای تحلیل پیش‌گفته، یکی از ابعاد مهم انگاره مدرسه والدین، ظرفیت آن در ایجاد هم‌افزایی میان دو حوزه تاریخی و گاه گسسته تربیت، یعنی آموزش رسمی و تربیت غیررسمی در خانواده است. بررسی این ظرفیت در چارچوب فلسفی-تحلیلی نشان می‌دهد که مدرسه والدین می‌تواند به‌منزله پل ارتباطی و میدان مفاهمی میان این دو عرصه عمل کند (Dunst, 1999). از یک‌سو، نهاد آموزش رسمی عمدتاً بر ساختارهای استاندارد، اهداف از پیش تعیین‌شده، و محتوای رسمی مبتنی است؛ و

از سوی دیگر، تربیت در خانواده امری سیال، موقعیت‌مند، و اغلب نانظام‌مند است. مدرسه والدین با فراهم آوردن بستری برای گفت‌وگوی بین این دو نظام، امکان نزدیکی، همفکری و هم‌فهمی میان آن‌ها را پدید می‌آورد.

در این زمینه، تحلیل‌ها نشان می‌دهد که والدین، با مشارکت در ساختار مدرسه والدین، به درکی عمیق‌تر و مشترک‌تر نسبت به اهداف تربیتی، سیاست‌های آموزشی، و چالش‌های پیش روی نظام رسمی تعلیم و تربیت دست می‌یابند. این نوع درک، فراتر از آگاهی سطحی یا اطاعت‌محور از مقررات مدرسه است، بلکه نوعی مشارکت تفسیری و فعال در فرایند تربیت کودک را ممکن می‌سازد. والدین در این میدان، نه به‌مثابه دریافت‌کنندگان توصیه‌های آموزشی، بلکه به‌عنوان شریکانی در اندیشه و عمل تربیتی ظاهر می‌شوند. چنین مشارکتی، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی «زبان مشترک تربیتی» میان خانه و مدرسه می‌شود؛ زبانی که بر مبنای درک متقابل، احترام به تفاوت‌ها، و پذیرش چندصدایی تربیتی بنا شده است (Bronfenbrenner, 1978).

از منظر نوحاسته‌گرا، این هم‌افزایی میان خانه و مدرسه، صرفاً نتیجه اعمال سیاست‌های رسمی یا ایجاد ساختارهای ارتباطی از بالا نیست؛ بلکه محصول فرایندهای درون‌زا، زمینه‌مند و تعاملی است که در دل تجربه‌های واقعی و معنادار والدین و مربیان روی می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، مدرسه والدین در مقام یک ساختار میانجی، بستری فراهم می‌کند که در آن، نظام رسمی آموزش فرصت می‌یابد تا با منطق زیسته خانواده‌ها وارد گفتگو شود؛ و خانواده نیز می‌تواند فهم خود از تربیت را در معرض بازنگری و توسعه قرار دهد. چنین رابطه‌ای با برداشت‌های مکانیکی از مشارکت - که صرفاً در قالب گزارش‌دهی، جلسه اولیا، یا پیروی از مقررات مدرسه معنا می‌یابد - فاصله دارد و به سطحی عمیق‌تر و تحول‌ساز از همکاری می‌انجامد.

این تلقی، با یافته‌های نظری در ادبیات تربیتی نیز هم‌راستا است. کروک و گلوور (Croake & Glover, 1977) در تحلیل خود از مشارکت خانواده‌ها در آموزش، تأکید می‌کنند که هماهنگی میان والدین و نهاد آموزشی تنها زمانی معنادار و پایدار خواهد بود که بر اساس گفت‌وگوی دوسویه، درک زمینه‌ای، و مشارکت واقعی در تصمیم‌گیری‌های تربیتی شکل گیرد. آن‌ها هشدار می‌دهند که مشارکت‌های سطحی یا نمادین، نه تنها به هم‌افزایی نمی‌انجامد، بلکه گاه موجب بی‌اعتمادی، سوءتفاهم یا انفعال والدین می‌شود. در مقابل، مشارکت‌های مبتنی بر تعاملات مستمر و معنادار، نوعی پیوند درونی میان والدین و مدرسه ایجاد می‌کند که می‌تواند به شکل‌گیری یک فرهنگ تربیتی مشترک منتهی شود.

بر این اساس، مدرسه والدین را می‌توان نهادی دانست که با ماهیتی ترکیبی و فرارشته‌ای، نقش تسهیل‌گر در اتصال دو ساحت رسمی و غیررسمی تربیت ایفا می‌کند. این اتصال، نه در قالب یگانگی یا یکسان‌سازی، بلکه با پذیرش تفاوت‌ها و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متقابل رخ می‌دهد؛ امری که در منطق نوحاسته‌گرا، به‌عنوان خصلتی ذاتی در پویایی نظام‌های تربیتی تلقی می‌شود. از این منظر،

مدرسه والدین واجد ظرفیتی است که می‌تواند در خدمت طراحی الگوهای نوین سیاست‌گذاری تربیتی قرار گیرد؛ الگویی که در آن، خانه و مدرسه نه رقیب یا بدیل، بلکه هم‌افزایان یکدیگر در فرآیند پرورش کودک معاصر تلقی می‌شوند.

مدرسه والدین، میدان نوحاسته یادگیری اجتماعی والدین

از دیگر ابعاد برجسته انگاره مدرسه والدین، نقشی است که این نهاد در تقویت سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و تربیتی والدین ایفا می‌کند (Zellman & Waterman, 1998). تحلیل این نقش در پرتو رویکرد نوحاسته‌گرا، حاکی از آن است که مدرسه والدین، فراتر از یک فضای صرفاً آموزشی یا انتقال‌دهنده محتوای فرزندپروری، به یک «میدان اجتماعی یادگیری» بدل می‌شود؛ میدانی که در آن، والدین با ورود به شبکه‌ای از روابط بین‌فردی، به بازسازی هویت تربیتی خویش و بازآفرینی سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی خود می‌پردازند. این فرایند، در دل گفت‌وگوها، تجربه‌های به‌اشتراک‌گذاشته‌شده، مواجهه با تفاوت‌های سبک‌های تربیتی و فرهنگ‌های خانوادگی، و تأمل در مسئله‌های مشترک پرورش فرزند رخ می‌دهد (Davis-Kean, 2021).

در چنین زمینه‌ای، مدرسه والدین واجد عملکردی اجتماعی-پیوندی است؛ بدین معنا که به واسطه حضور مستمر و معنادار والدین در کنار یکدیگر، نوعی شبکه حمایت اجتماعی شکل می‌گیرد که مؤلفه‌هایی همچون اعتماد متقابل، احساس تعلق، همدلی اجتماعی و مشارکت تربیتی فعال را در خود می‌پروراند. این شبکه‌ها، به تدریج نقش حفاظتی و توانمندساز برای والدین ایفا می‌کنند و به آنان امکان می‌دهند تا بار عاطفی و مسئولیت‌های تربیتی را نه در انزوا، بلکه در بستری جمعی و اشتراکی تجربه کنند. از این منظر، تجربه والدگری دیگر یک وظیفه فردی و گاه منزوی‌کننده تلقی نمی‌شود، بلکه به کنشی اجتماعی، بین‌ذهنی و هم‌افزا تبدیل می‌گردد.

تحلیل نظری این پدیده، بیانگر آن است که مدرسه والدین با پرورش سرمایه اجتماعی در میان والدین، نه‌تنها موجب کاهش احساس انزوا یا بی‌پناهی در مسیر تربیت کودک می‌شود، بلکه خودباوری و اعتماد به نفس والدانه را نیز تقویت می‌کند. این امر، بویژه در جوامعی که خانواده‌ها با گسست‌های نسلی، فرسایش روابط خویشاوندی یا شکاف‌های فرهنگی روبه‌رو هستند، از اهمیت دوچندان برخوردار است. در این موقعیت‌ها، مدرسه والدین می‌تواند نقش جایگزینی برای شبکه‌های حمایتی سنتی ایفا کرده و بستری نوین برای بازتولید سرمایه فرهنگی و اجتماعی فراهم آورد.

مطالعات نظری نیز این برداشت را تأیید می‌کنند. برای نمونه، در پژوهش‌های اجتماعی مرتبط با خانواده و تربیت، تأکید شده است که سرمایه اجتماعی - اعم از اعتماد، هنجارهای تعاملی، و احساس تعلق گروهی - نقش اساسی در کیفیت فرایندهای تربیتی ایفا می‌کند. بلج و همکاران (Balaj et al.,

2021) نشان می‌دهند که والدینی که در فضاهای تعاملی مشارکت دارند، نه‌تنها در تصمیم‌گیری‌های تربیتی سنجیده‌تر عمل می‌کنند، بلکه تاب‌آوری بیشتری نیز در مواجهه با چالش‌های فرزندپروری از خود نشان می‌دهند.

در نتیجه، مدرسه والدین را می‌توان به‌مثابه یک میدان نخواستہ یادگیری-اجتماعی تعریف کرد؛ میدانی که در آن، تولید معنا، تقویت روابط انسانی، بازسازی نقش‌های تربیتی، و توسعه سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهد. این ویژگی، مرزهای میان تعلیم، تربیت و جامعه‌پذیری را درمی‌نوردد و الگویی ترکیبی و سیال از رشد والدانه و کودکانه ترسیم می‌کند؛ الگویی که در آن، والدین نه تنها یاد می‌گیرند، بلکه با یکدیگر یاد می‌سازند، رشد می‌کنند، و جامعه‌پذیری مجدد می‌یابند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت؛ در پرتو رویکرد نخواستہ‌گرا و بر اساس تحلیل استنتاجی انگاره «مدرسه والدین»، دلالت بر آن دارد که این انگاره فراتر از یک ساختار اجرایی یا برنامه آموزشی، واجد ظرفیتی مفهومی-تربیتی است که می‌تواند چارچوبی نوین برای بازاندیشی در نسبت میان والدین و نظام تعلیم و تربیت کودک فراهم سازد. در این چارچوب، مدرسه والدین به‌مثابه یک میدان تربیتی سیال، پویانده و میان‌ذهنی ظاهر می‌شود؛ میدانی که در آن، والدین از جایگاه منفعل یا صرفاً پیرو، به کنشگرانی یادگیرنده، معناپرداز و تحول‌پذیر تبدیل می‌شوند.

از منظر یافته‌های این پژوهش، مدرسه والدین می‌تواند سه کارکرد اصلی و درهم‌تنیده را ایفا کند: نخست، کارکرد تربیتی-تفسیری، که در آن والدین در مواجهه با دیدگاه‌های نظری و تجربه‌های تربیتی دیگران، به بازتعریف نقش خود در فرآیند پرورش کودک می‌پردازند؛ دوم، کارکرد اجتماعی-تعامل محور، که از خلال ایجاد شبکه‌های حمایتی و روابط بین‌فردی در بستر مدرسه والدین، حس تعلق، مسئولیت‌پذیری و سرمایه اجتماعی والدین را ارتقا می‌دهد؛ و سوم، کارکرد میان‌نهادی و پیوندی، که امکان گفت‌وگو، مفاهمه و هم‌افزایی میان نهاد رسمی آموزش و فضای غیررسمی تربیت خانوادگی را فراهم می‌سازد (Eccles & Harold, 1993).

تحلیل‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین در بستر رویکرد نخواستہ‌گرا، به یک «موقعیت تربیتی گشوده» بدل می‌شود؛ موقعیتی که در آن معناها از پیش مقرر نیستند، بلکه در فرایندهای تعامل، تأمل، تجربه و گفت‌وگو زاده می‌شوند. این گشودگی، نه‌تنها به والدین امکان می‌دهد تا با نظریه‌ها، فرهنگ‌های متفاوت و چالش‌های تربیتی معاصر مواجه شوند، بلکه آن‌ها را به عاملیت تربیتی ارتقا

می‌دهد؛ عاملیتی که با قابلیت یادگیری مداوم، بازنگری در الگوهای رفتاری، و مشارکت فعال در فرآیندهای تعلیم و تربیت تعریف می‌شود.

از سوی دیگر، این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین برخلاف ساختارهای سنتی آموزشی، واجد خصلتی ترکیبی، فرارشته‌ای و زمین‌مند است. این نهاد با گردآوردن والدین، مربیان و اندیشه‌های تربیتی متنوع در یک میدان مشترک، شرایطی فراهم می‌آورد تا تربیت کودک نه صرفاً در خانه یا مدرسه، بلکه در یک حوزه میانی و مشارکتی شکل گیرد. این حوزه، نقطه تلاقی دو منطق گاه متعارض -یعنی منطق رسمی-ساختاری آموزش و منطق زیسته و غیررسمی خانواده- است؛ و مدرسه والدین نقش میانجی و تسهیل‌گر این مفاهیم تربیتی را ایفا می‌کند.

در نهایت، یافته‌های این پژوهش، ضرورت عبور از رویکردهای خطی، نسخه‌محور و انتقالی در طراحی ساختارهای مربوط به والدین را برجسته می‌سازد و بر اهمیت ایجاد فضاهایی یادگیرنده، انعطاف‌پذیر، و مبتنی بر مشارکت دلالت دارد. مدرسه والدین، چنان‌که در این تحلیل تبیین شد، نه صرفاً برنامه‌ای برای آموزش والدین، بلکه انگاره‌ای برای نوسازی رابطه میان والدین، کودک، نهاد آموزش و جامعه است؛ رابطه‌ای که در بستر آن می‌توان به پرورش انسان‌هایی مشارکت‌جو، انعطاف‌پذیر و متفکر در جهان متغیر امروز امید بست.

در نهایت، می‌توان جمع‌بندی و نتیجه‌گیری یافته‌ها را به شرح زیر خلاصه کرد:

۱. مدرسه والدین به‌مثابه یک میدان یادگیری نوظهور عمل می‌کند؛ میدانی که در آن، والدین نه فقط دریافت‌کننده دانش، بلکه مشارکت‌کننده در تولید معنا، بازاندیشی نقش خود و بازآفرینی تجربه‌های تربیتی‌اند.
۲. این ساختار، امکان پیوند میان نظریه‌های تربیتی و تجربه‌های زیسته والدین را فراهم می‌سازد و زمینه‌ای برای ظهور فهم‌های تازه از تربیت کودک فراهم می‌کند.
۳. والدین در مدرسه والدین به خودآگاهی تربیتی دست می‌یابند و در نتیجه، در سبک‌های فرزندپروری، شیوه‌های ارتباطی و نگرش‌های تربیتی خود بازنگری می‌کنند.
۴. مدرسه والدین به‌طور مؤثری هم‌افزایی میان نهاد آموزش رسمی و تربیت غیررسمی خانواده را تسهیل می‌کند و به شکل‌گیری زبان مشترک میان والدین و مربیان کودک کمک می‌نماید.
۵. نقش اجتماعی مدرسه والدین برجسته است؛ به‌گونه‌ای که والدین در این فضا، شبکه‌های حمایت اجتماعی، اعتماد متقابل و سرمایه فرهنگی شکل می‌دهند که موجب افزایش حس تعلق و مشارکت اجتماعی آن‌ها می‌شود.
۶. تجربه والدگری از حالت فردی و پراکنده، به کنشی مشارکتی، اجتماعی و گفت‌وگومحور تبدیل می‌شود که با اصول نوظهور گرای و یادگیری زمینه‌مند سازگاری دارد.

۷. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین باید فراتر از کارگاه‌های مهارت‌آموزی، به مثابه یک ساختار تربیتی چندلایه و زمینه‌مند در نظر گرفته شود که ظرفیت بازسازی روابط خانواده و مدرسه، و توانمندسازی والدین را در خود دارد.
۸. در مجموع، انگاره مدرسه والدین، دلالت بر امکان‌پذیری یک الگوی تربیتی میان‌ذهنی، مشارکتی و فرهنگی دارد که می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای تربیتی عصر حاضر در زمینه تعلیم و تربیت دوران کودکی باشد.

References

- Alami, B., & Rezvani, S. Z. (2023). Investigating the method of sovereign upbringing of a child in the first seven years from the perspective of Islamic sources and schools of psychology. *Educational and Psychological Studies of the Family*, 4(7), 89–114. https://mtr.jz.ac.ir/article_187545.html (In Persian)
- Amini, M. (2017). Implementation of parenting education program in kindergarten. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 6(2), 108–114. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v6i2.22555> (In Persian)
- Bagheri-Sajzi, F., Latifi, A., Abdollahi, A., & Azimah-Sadat, H. (2021). The effect of Islamic parenting skills training on the quality of mother-child relationship, psychological well-being, and mother's parenting self-efficacy. *Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 17(9), 295–328. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.241785.1488> (In Persian)
- Balaj, M., Hunter, W. Y., Sripada, K., & Besnier, E. (2021). Parental education and inequalities in child mortality: A global systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 398(10300), 608–620. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00534-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00534-1)
- Bates, E., Elman, J. L., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (2017). Innateness and emergentism. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A companion to cognitive science* (pp. 590–601). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405164535.ch46>
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent education? *Teachers College Record*, 79(4), 1–14.
- Burke, S., Sharp, L. A., Woods, D., & Paradis, K. F. (2024). Enhancing parental support through parent-education programs in youth sport: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 208–235. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1992793>
- Cambray, J. (2020). Emergentism. In D. A. Leeming (Ed.), *Encyclopedia of Psychology and Religion* (pp. 755–757). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-146146086-2>
- Campbell, D., & Palm, G. (2004). *Group parent education: Promoting parent learning and support*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452232423>
- Chen, I. J., Wang, X., Sun, Z., Tang, P., & Chen, P. (2024). Intergenerational transmission of parental child-rearing gender-role attitudes and its influence on gender roles in single-parent families. *BMC Psychology*, 12(1), 96. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01594-z>
- Croake, J. W., & Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *Family Coordinator*, 26(2), 151–158. <https://doi.org/10.2307/583363>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in*

- Psychological Science*, 30(2), 186–192.
<https://doi.org/10.1177/0963721421993116>
- Deković, M., & Janssens, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925–932.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.925>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
<https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141–147.
<https://doi.org/10.1177/027112149901900302>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
<https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Edwards-Fapohunda, M. O., & Adediji, M. A. (2024). The impact of the educational journey of special needs children on the employability, sociability, and economy of working-class parents in the UK. *IRE Journals*, 8(1), 421–422.
<https://www.researchgate.net/publication/387946632>
- Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249–269.
<https://doi.org/10.17763/haer.51.2.g211757u27732p67>
- Esmaili, S., & Dehdast, K. (2025). The effectiveness of morally oriented parenting model training on parental self-efficacy and the quality of parent-child communication. *Research in Religion and Health*, 11(1), 65–79.
<https://doi.org/10.22037/jrrh.v11i1.45465> (In Persian)
- Fadaei, F., Fazeh, M., & Zabihi, S. (2025). A comparative study of the stages of growth and education from the perspective of the Muslim thinker Abu Ali Sina and Freud's psychosexual development. *Educational Studies with an Islamic Approach*, 2(2), 29–46. https://mtt.journals.miu.ac.ir/article_10130.html (In Persian)
- Farrington, D. P., & Malvaso, C. G. (2025). Interactions between child-rearing and other risk factors in predicting delinquency, and implications for prevention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 69(8), 963–979. <https://doi.org/10.1177/0306624X231188231>
- Ferraris, M. (2018). Realism as emergentism. *Journal of Critical Realism*, 17(4), 355–363. <https://doi.org/10.1080/14767430.2018.1498169>
- Go, L., & Pang, M. F. (2021). Phenomenography in the “lived” context of parental learning. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–12.
<https://doi.org/10.1177/16094069211016160>
- Grindal, T., Bowne, J. B., Yoshikawa, H., Schindler, H. S., Duncan, G. J., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238–249. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.09.018>

- Hasker, W. (1982). Emergentism. *Religious Studies*, 18(4), 473–488. <https://doi.org/10.1017/S0034412500014372>
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106(1), 29–58. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.29>
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child-rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223–254. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.223>
- Hosseini, A. (2017). *Parental school: A new approach to family education*. Tehran: Roshd Publications. (In Persian)
- Hosseini, F., & Rezaei, M. (2019). Problem-based approach in raising children: A strategy for solving the root of educational challenges. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 18(4), 250–275. (In Persian)
- Hosseini, M. H., Rahimi, A., & Seifi, S. A. (2023). A three-dimensional model of Islamic parenting with an emphasis on raising righteous children. *Psychology and Religion*, 64(16), 77–99. <https://doi.org/10.22034/ravanshenasi.2024.2017657> (In Persian)
- Javadi Amoli, A. (2011). *Islamic education: Principles and methods*. Tehran: Dar Al-Hadith Cultural Institute. (In Persian)