

Designing an Educational Model for Out-of-School Children Based on UNICEF Experiences: A Qualitative Grounded Theory Study

Zahra Kazemi¹, Manizheh Zakaryaei^{1*}, Rasoul Davoudi¹

1. Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran

ABSTRACT

Received: 29 Apr 2026

Accepted: 08 Aug 2026

First Available: 15 Aug 2026

Final Publication: 21 Mar 2027

Keywords

Out-of-school children, UNICEF, grounded theory, educational equity, inclusive education, localization, educational retention

This study aimed to design a comprehensive, localized, and flexible educational model for out-of-school children based on UNICEF experiences using a grounded theory approach. This applied-developmental study employed a qualitative grounded theory design. Participants consisted of 18 experts, specialists, educational managers, policymakers, and scholars in education, curriculum planning, educational management, educational equity, child support, and related fields. Participants were initially selected through purposive sampling, followed by theoretical sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and documentary analysis. Interviews lasted between 48 and 64 minutes. Data were analyzed through open, axial, and selective coding using MAXQDA 2022. Credibility, transferability, dependability, and confirmability were considered to enhance the trustworthiness of the findings. The analysis indicated that an effective educational model for out-of-school children comprises eight interrelated dimensions: policy and management, curriculum and education, support and welfare, family and participation, identification and return, educational retention, evaluation and monitoring, and localization and flexibility. The findings further indicated that educational exclusion is a multidimensional phenomenon and that sustainable return to education requires simultaneous interventions addressing educational, socioeconomic, familial, institutional, and contextual barriers. The core category was identified as “designing and validating a comprehensive, localized, and flexible educational model for out-of-school children based on UNICEF experiences.” The resulting paradigmatic structure suggested that sustainable reintegration depends on the interaction of supportive conditions, appropriate governance, flexible educational strategies, active identification mechanisms, and continuous monitoring. The proposed model suggests that policies for out-of-school children should move beyond a narrow enrollment-oriented approach toward a continuous process encompassing identification, needs assessment, referral, educational reintegration, remedial learning, psychosocial support, retention, and monitoring. Contextual adaptation of UNICEF experiences, together with intersectoral coordination and flexible educational pathways, may strengthen sustainable school return, reduce repeated dropout, promote educational inclusion, and advance educational equity.

How to cite:

Kazemi, Z., Zakaryaei, M., & Davoudi, R. (2027). Designing an Educational Model for Out-of-School Children Based on UNICEF Experiences: A Qualitative Grounded Theory Study. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(1), 1-37.

* Corresponding Author:

Manizheh Zakaryaei

E-mail: m.zakaryaei@iau.ac.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Out-of-school children represent one of the most complex challenges confronting contemporary education systems because educational exclusion is rarely produced by a single cause. Rather, it emerges through the interaction of poverty, child labor, geographical deprivation, unequal access to educational facilities, family conditions, cultural expectations, weak institutional coordination, inadequate school experiences, and insufficient social protection. Consequently, being out of school should not be understood merely as a registration problem or as an individual failure to participate in formal education. It is a multidimensional process through which children may gradually become disconnected from learning opportunities, supportive relationships, and pathways toward social and occupational participation. Educational policies therefore play a central role in determining whether vulnerable children are identified, supported, and reintegrated into education or remain excluded from the educational system (1).

The consequences of educational exclusion extend beyond academic underachievement. Out-of-school adolescents may experience greater exposure to social, psychological, and behavioral vulnerabilities, particularly when educational disengagement interacts with adverse family and peer environments. Research has shown that out-of-school status may interact with parenting attitudes in shaping serious mental-health risks among adolescents (2), while problematic peer relationships may contribute to risky or delinquent behaviors among young people outside formal schooling (3). At the same time, structured educational and developmental programs outside conventional school settings can strengthen peer connections and improve social-emotional outcomes (4). These findings suggest that educational reintegration should not be conceptualized exclusively as returning a child to a classroom; rather, it should involve rebuilding meaningful connections with learning, supportive adults, peers, and future opportunities.

The diversity of out-of-school children also requires flexible educational responses. Children who return after prolonged interruption may have substantial learning gaps, previous experiences of academic failure, reduced motivation, or educational identities shaped by exclusion. Research on out-of-school and non-formal learning demonstrates that flexible environments can support creative problem-solving, active learning, technological engagement, artistic development, and educational motivation (9, 11-13). Participation in science-related activities outside school has also been associated with academic aspirations and achievement (14), while broader out-of-school experiences can contribute to identity

development and the formation of future academic and career possibilities (15). Such evidence supports a shift from a uniform school-return approach toward differentiated pathways that recognize children's actual learning levels, interests, psychosocial needs, and life circumstances.

Socioeconomic and cultural inequalities further intensify the problem. Socioeconomic status influences children's access to supplementary educational and developmental opportunities (6), while gender-related, cultural, and family barriers may constrain participation, particularly among girls (7, 8). Inclusive education therefore requires attention not only to curricular access but also to social support, family participation, teacher capacity, and adaptation of learning environments to heterogeneous needs (18, 19). In addition, participatory approaches emphasize that children and young people should be treated as active contributors to educational interventions rather than passive recipients of services (20). Taken together, the literature indicates the need for a comprehensive model that integrates governance, curriculum, welfare support, family and community participation, active identification, educational retention, monitoring, and contextual adaptation. Accordingly, the present study aimed to design a comprehensive, localized, and flexible educational model for out-of-school children based on UNICEF experiences using a qualitative grounded theory approach.

METHODS AND MATERIALS

This study was applied-developmental in purpose and qualitative in methodology, using grounded theory as its principal research approach. Grounded theory was selected because the phenomenon of educational exclusion is complex, context-dependent, and process-oriented, requiring a conceptual model derived from participants' experiences and relevant documentary evidence rather than imposed through a predetermined framework.

Participants included experts, university faculty members, educational managers, policymakers, researchers, and professionals with expertise in education, curriculum planning, educational management, educational policy, educational equity, child development, educational psychology, sociology of education, social policy, non-formal education, and services for vulnerable children. Sampling began purposively and continued theoretically as emerging categories required further conceptual clarification. Inclusion criteria included relevant doctoral-level education, substantial professional or academic experience, familiarity with barriers to school participation and educational reintegration, and the ability to provide in-depth analytical perspectives. Sampling continued until

theoretical saturation was achieved. Ultimately, 18 experts participated, with professional experience ranging from 11 to 25 years.

Data were collected primarily through in-depth semi-structured interviews. Interview questions focused on causes of educational exclusion, barriers to school return, educational and psychosocial needs, curriculum requirements, family and community roles, institutional responsibilities, support mechanisms, retention challenges, monitoring, and the relevance of UNICEF experiences to the Iranian context. Interviews lasted between 48 and 64 minutes, with an average duration of approximately 54 minutes. All interviews were conducted in one session, recorded with participants' consent, and transcribed in full. Documentary analysis was also used to enrich the data. Relevant books, scientific articles, policy documents, program reports, organizational materials, and international experiences related to out-of-school children, educational equity, child protection, inclusive education, and UNICEF-related educational initiatives were reviewed.

Data analysis was conducted concurrently with data collection using open, axial, and selective coding. MAXQDA 2022 was used for data organization and coding. During open coding, interview transcripts and documentary materials were examined line by line and meaning units were assigned initial conceptual codes. Through continuous comparison, overlapping concepts were merged and conceptually distinct codes were retained. Axial coding was then used to organize related open codes into subcategories and major categories. In selective coding, all major categories were integrated around a central phenomenon and a coherent storyline was developed. Analytical memoing and constant comparison were used throughout the process. Trustworthiness was strengthened through prolonged engagement with the data, systematic documentation of analytic decisions, comparison across interviews and documents, and careful examination of consistency between raw data, codes, and categories.

FINDINGS

Open coding generated 50 initial codes. During axial coding, these codes were organized into eight major categories: policy and management, curriculum and education, support and welfare, family and participation, identification and return, educational retention, evaluation and monitoring, and localization and flexibility.

The policy and management category comprised seven open codes and reflected the need for intersectoral governance, institutional support, data-informed policymaking, educational system accountability, a comprehensive intervention framework, the right to education for all, and educational justice. Findings indicated that fragmented institutional

responsibilities and insufficient coordination could substantially weaken interventions for out-of-school children.

The curriculum and education category included six codes: low educational quality, remedial education, inclusive education, child-centered curriculum design, the role of competent teachers, and teacher training. Participants emphasized that children returning after educational interruption often require flexible, level-based, remedial, and individualized learning pathways rather than immediate placement within a conventional age-based curriculum.

The support and welfare category contained seven codes and included family poverty, child labor, psychosocial support, supplementary welfare support, child health, integration of education with social protection, and attention to vulnerable groups. Economic and psychosocial barriers were found to be central to both school exclusion and unsuccessful reintegration.

Family and participation comprised five codes related to family involvement, parental awareness, the role of local communities, participation of nongovernmental organizations, and gender sensitivity. Findings indicated that sustainable reintegration could not be achieved by the educational system alone and required engagement with families and community-level actors.

Identification and return consisted of six codes: active identification, referral systems, school return as a process, reduction of administrative enrollment barriers, early intervention, and dropout prevention. Return to education emerged as a multi-stage process beginning with detection and assessment and continuing through referral, enrollment facilitation, educational placement, and follow-up.

Educational retention included five codes: retention in education, previous academic failure, feelings of educational rejection, reconstruction of learning motivation, and weak physical access to school. The findings demonstrated that enrollment alone is an insufficient indicator of successful intervention because children may remain at substantial risk of dropping out again.

Evaluation and monitoring comprised four codes: continuous monitoring, evaluation of model effectiveness, expert validation, and field validation. Monitoring was considered essential for identifying implementation problems, measuring outcomes, and continuously improving the model.

Localization and flexibility was the largest category, containing ten codes: localization of the model, sensitivity to cultural differences, curriculum flexibility, flexible

learning time, flexible learning location, education during crises, UNICEF experiences as a source for model development, geographical deprivation, educational inequality, and the multidimensional nature of school exclusion. This category showed that international experiences should not be transferred mechanically but should instead be adapted to local institutional, cultural, geographical, and socioeconomic conditions.

During selective coding, the eight axial categories were integrated around the core category of “designing and validating a comprehensive, localized, and flexible educational model for out-of-school children based on UNICEF experiences.” In the paradigmatic model, support and welfare together with localization and flexibility were positioned primarily as causal conditions; policy and management together with family and participation formed contextual conditions; evaluation and monitoring functioned as intervening conditions; and curriculum and education, identification and return, and educational retention constituted the principal strategies. The expected consequences included sustainable return to education, reduction in repeated dropout, strengthened educational equity, greater educational inclusion, and development of a contextually valid and adaptable intervention model.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that out-of-school status should be addressed as a systemic and multidimensional phenomenon rather than as an isolated enrollment problem. The proposed model suggests that sustainable educational reintegration depends on the simultaneous alignment of governance, curriculum, welfare, family participation, identification mechanisms, retention supports, evaluation systems, and contextual flexibility. Failure in any one of these components can undermine the overall intervention.

A particularly important implication is the distinction between school return and educational retention. The model indicates that identifying and re-enrolling a child is only the beginning of reintegration. Children may return with learning deficits, negative school experiences, low motivation, psychological distress, economic pressures, or continuing access barriers. Without remedial learning, psychosocial support, family engagement, and continuous follow-up, formal return may be followed by renewed exclusion. Therefore, the success of policy should be assessed not only by enrollment rates but also by attendance continuity, learning progression, belonging, motivation, and reduced risk of subsequent dropout.

The findings also highlight the central importance of localization. UNICEF experiences provide valuable principles concerning equity, inclusion, child-centered

education, multisectoral intervention, family and community engagement, and flexible learning pathways; however, their practical application requires adaptation to the Iranian educational, cultural, administrative, and geographical context. Iran's diversity across urban, rural, border, nomadic, and socioeconomically disadvantaged settings requires differentiated implementation rather than a single national operational format.

The final model therefore conceptualizes educational reintegration as a continuous chain comprising early identification, needs assessment, referral, removal of administrative and socioeconomic barriers, flexible educational placement, remedial learning, psychosocial and family support, retention, and continuous monitoring. Its principal contribution is to shift the focus from “returning children to school” toward “creating sustainable learning pathways for children.” Such a perspective can provide a more comprehensive basis for educational policymaking and coordinated interventions aimed at reducing educational exclusion, preventing repeated dropout, and advancing educational justice for vulnerable children.

طراحی الگوی آموزش کودکان بازمانده از تحصیل مبتنی بر تجارب یونیسف: یک پژوهش کیفی با رویکرد گراند تئوری

زهرا کاظمی^۱، منیژه زکریایی^{۱*}، رسول داوودی^۱

۱. گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی جامع، بومی و انعطاف‌پذیر آموزش کودکان بازمانده از تحصیل مبتنی بر تجارب یونیسف با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی - توسعه‌ای و از نظر روش کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد بود. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۸ نفر از خبرگان، متخصصان، مدیران، سیاست‌گذاران و صاحب‌نظران حوزه آموزش، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، عدالت آموزشی، حمایت از کودکان و حوزه‌های مرتبط بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و سپس نظری انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته و مطالعه اسناد مرتبط انجام شد و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها بین ۴۸ تا ۶۴ دقیقه به طول انجامیدند. داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با بهره‌گیری از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۲ تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها نیز معیارهای باورپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مورد توجه قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها نشان داد که الگوی آموزش کودکان بازمانده از تحصیل دارای هشت بعد به‌هم‌پیوسته شامل سیاستی و مدیریتی، برنامه درسی و آموزشی، حمایتی و رفاهی، خانواده و مشارکت، شناسایی و بازگشت، نگهداشت آموزشی، ارزشیابی و پایش، و بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری است. یافته‌ها دلالت داشتند که بازماندگی از تحصیل پدیده‌ای چندبعدی است و بازگشت پایدار کودکان مستلزم مداخله هم‌زمان در سطوح آموزشی، اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و نهادی است. مقوله هسته نیز «طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف» شناسایی شد. الگوی پیشنهادی نشان می‌دهد که سیاست مؤثر در قبال کودکان بازمانده باید از رویکرد صرفاً ثبت‌نام‌محور فاصله گرفته و به یک فرایند پیوسته شامل شناسایی، ارزیابی نیاز، حمایت، بازگشت، جبران یادگیری، نگهداشت و پایش تبدیل شود. بومی‌سازی تجارب یونیسف و هماهنگی بین‌بخشی می‌تواند زمینه بازگشت پایدار، کاهش ترک مجدد و تقویت عدالت آموزشی را فراهم سازد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۱۷

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۵/۲۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

کلیدواژه‌ها

کودکان بازمانده از تحصیل،

یونیسف، نظریه داده‌بنیاد،

عدالت آموزشی، آموزش

فراگیر، بومی‌سازی،

نگهداشت آموزشی

شیوه ارجاع دهی:

کاظمی، زهرا، زکریایی، منیژه، و داوودی، رسول. (۱۴۰۶). طراحی الگوی آموزش کودکان بازمانده از تحصیل مبتنی بر تجارب یونیسف: یک پژوهش کیفی با رویکرد گراند تئوری. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۱)، ۱-۳۷.

نویسنده مسئول:

منیژه زکریایی

پست الکترونیکی: m.zakaryaei@iau.ac.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

آموزش از بنیادی‌ترین حقوق کودکان و یکی از مهم‌ترین سازوکارهای توسعه انسانی، کاهش نابرابری اجتماعی، ارتقای سرمایه انسانی و ایجاد فرصت‌های برابر برای مشارکت در زندگی اقتصادی و اجتماعی است. با این حال، برخورداری از حق آموزش برای همه کودکان صرفاً با فراهم کردن ظرفیت رسمی مدرسه محقق نمی‌شود؛ زیرا بخشی از کودکان، تحت تأثیر مجموعه‌ای پیچیده از عوامل اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی، جغرافیایی و نهادی، هرگز وارد مدرسه نمی‌شوند یا پس از مدتی حضور در نظام آموزشی، پیش از تکمیل دوره تحصیل از آن خارج می‌شوند. این گروه که با عنوان کودکان بازمانده از تحصیل شناخته می‌شوند، از نظر شرایط زندگی، علل خروج از آموزش، مدت دوری از مدرسه، میزان فاصله یادگیری، ویژگی‌های خانوادگی و نیازهای حمایتی یک گروه همگن نیستند. از این رو، مسئله بازماندگی از تحصیل را نمی‌توان صرفاً به عدم ثبت‌نام یا ترک مدرسه تقلیل داد، بلکه باید آن را پدیده‌ای چندبعدی دانست که در پیوند میان ساختارهای اقتصادی و اجتماعی، سیاست‌های آموزشی، کیفیت تجربه مدرسه، فرصت‌های یادگیری، وضعیت خانواده و ظرفیت‌های حمایتی شکل می‌گیرد. پژوهش‌های مربوط به سیاست‌های آموزشی نیز نشان داده‌اند که نوع طراحی و اجرای سیاست‌های آموزشی می‌تواند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر میزان حضور یا بازماندگی کودکان از مدرسه تأثیر بگذارد و سیاست‌هایی که فاقد سازوکارهای اجرایی متناسب با شرایط گروه‌های آسیب‌پذیر هستند، ممکن است در دستیابی به پوشش آموزشی فراگیر با محدودیت مواجه شوند (1).

بازماندگی از تحصیل صرفاً به معنای از دست رفتن فرصت یادگیری در یک مقطع زمانی نیست، بلکه می‌تواند پیامدهای طولانی‌مدتی برای مسیر رشد فردی، اجتماعی، روان‌شناختی و شغلی کودک ایجاد کند. فاصله گرفتن از محیط آموزشی رسمی ممکن است فرصت دسترسی کودک به شبکه‌های حمایتی، روابط همسالان، خدمات مشاوره‌ای، یادگیری مهارت‌های اجتماعی و تجربه احساس تعلق به یک نهاد اجتماعی را نیز کاهش دهد. یافته‌های مربوط به نوجوانان خارج از مدرسه نشان می‌دهند که وضعیت خروج از مدرسه می‌تواند با آسیب‌پذیری‌های روانی و اجتماعی مهمی همراه شود و تعامل آن با شرایط خانوادگی، از جمله نگرش‌ها و رفتارهای والدینی، برای سلامت روان نوجوانان اهمیت دارد (2). افزون بر این، بررسی رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان خارج از مدرسه نشان داده است که روابط همسالان و حضور در شبکه‌های مسئله‌دار می‌تواند در شکل‌گیری برخی رفتارهای آسیب‌زا نقش داشته باشد (3). چنین شواهدی بیانگر آن است که بازگرداندن کودک به آموزش نباید تنها به‌عنوان اقدام آموزشی تلقی شود، بلکه بخشی از سیاست وسیع‌تر حمایت اجتماعی، پیشگیری از آسیب و توانمندسازی کودک است.

در مقابل، ارتباط مجدد نوجوانان با محیط‌های یادگیری و فعالیت‌های سازمان‌یافته می‌تواند فرصت‌هایی برای شکل‌گیری روابط حمایتی، رشد اجتماعی و بهبود پیامدهای هیجانی فراهم سازد. یافته‌های حاصل از برنامه‌های خارج از مدرسه نشان داده‌اند که افزایش ارتباط با همسالان در محیط‌های ساختاریافته می‌تواند با بهبود برخی پیامدهای اجتماعی - هیجانی نوجوانان همراه باشد (4).

بنابراین، اهمیت محیط آموزشی تنها به ارائه محتوای درسی محدود نیست؛ مدرسه و سایر محیط‌های یادگیری می‌توانند بسترهایی برای شکل‌گیری روابط اجتماعی مثبت، هویت، احساس شایستگی و تعلق باشند. این موضوع به‌ویژه برای کودکانی اهمیت دارد که تجربه شکست، طردشدگی یا گسست از مدرسه را پشت سر گذاشته‌اند. در چنین شرایطی، طراحی برنامه بازگشت باید علاوه بر جبران یادگیری، بازسازی رابطه کودک با آموزش و ایجاد تجربه‌ای متفاوت از تجربه ناموفق پیشین را نیز هدف قرار دهد.

مطالعات مربوط به نوجوانان و جوانان خارج از مدرسه همچنین نشان داده‌اند که مسیر خروج از آموزش و تصمیم‌های بعدی آنان درباره تحصیل، حرفه و آینده، ماهیتی فرایندی دارند. بررسی تجربه ترک مدرسه و انتخاب مسیر شغلی در میان جوانان خارج از مدرسه نشان می‌دهد که خروج از مدرسه می‌تواند با مجموعه‌ای از تجربه‌های فردی، تعارض‌ها، شرایط محیطی و تصمیم‌های مربوط به آینده درهم‌تنیده باشد (5). این یافته اهمیت نگاه فرایندی به بازماندگی را برجسته می‌کند. در چنین نگاهی، کودک در یک نقطه مشخص «بازمانده» نمی‌شود، بلکه معمولاً مجموعه‌ای از نشانه‌ها و عوامل خطر، از کاهش مشارکت و افت یادگیری تا غیبت‌های مکرر، فشار اقتصادی، تعارض خانوادگی و در نهایت قطع ارتباط با مدرسه، در طول زمان شکل می‌گیرند. بنابراین، الگوی کارآمد باید تنها کودکان خارج‌شده از مدرسه را هدف قرار ندهد، بلکه سازوکارهایی برای شناسایی زود هنگام کودکان در معرض خطر و پیشگیری از بازماندگی نیز در خود داشته باشد.

یکی از برجسته‌ترین زمینه‌های بازماندگی از تحصیل، وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده است. فقر می‌تواند از طریق هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم آموزش، نیاز خانواده به مشارکت اقتصادی کودک، محدودیت دسترسی به حمل‌ونقل، کمبود ابزارهای آموزشی و محرومیت از فرصت‌های یادگیری، مسیر تحصیلی کودک را متأثر سازد. پژوهش درباره فعالیت‌های آموزشی و هنری خارج از مدرسه نیز نشان داده است که وضعیت اجتماعی - اقتصادی در میزان دسترسی کودکان به فرصت‌های تکمیلی یادگیری و ارتباط این فعالیت‌ها با عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد (6). این نکته از منظر بازماندگی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نابرابری آموزشی صرفاً در دسترسی اولیه به مدرسه شکل نمی‌گیرد، بلکه در کیفیت و تنوع فرصت‌های یادگیری نیز بازتولید می‌شود. کودکی که علاوه بر محرومیت اقتصادی، از فرصت‌های فرهنگی، هنری، علمی و فناوری نیز محروم است، با مجموعه‌ای انباشته از نابرابری‌ها مواجه می‌شود که می‌تواند احتمال فاصله گرفتن او از آموزش را افزایش دهد.

مسئله جنسیت نیز یکی دیگر از ابعاد مهم نابرابری در دسترسی و مشارکت آموزشی است. در بسیاری از زمینه‌ها، دختران ممکن است با موانع متفاوتی نسبت به پسران مواجه باشند؛ موانعی که می‌توانند شامل مسئولیت‌های خانوادگی، محدودیت‌های فرهنگی، نگرانی‌های امنیتی، فقر و اولویت‌دهی خانواده به تحصیل سایر اعضا باشند. گزارش‌های مرتبط با ترک تحصیل دختران بر نقش درهم‌تنیده فقر، هنجارهای اجتماعی، ازدواج زود هنگام و محدودیت فرصت‌ها در خروج دختران از مدرسه تأکید کرده‌اند (7). همچنین، شواهد داخلی درباره مشارکت دختران در فعالیت‌های خارج از مدرسه نشان داده‌اند که عوامل خانوادگی، فرهنگی و محیطی می‌توانند دسترسی و مشارکت آنان را محدود کنند (8). هرچند فعالیت‌های خارج از مدرسه با بازماندگی از تحصیل یکسان نیستند، این یافته‌ها

اهمیت حساسیت جنسیتی در طراحی فرصت‌های آموزشی و اجتماعی برای کودکان را نشان می‌دهند. بنابراین، الگوی آموزش کودکان بازمانده باید از اتخاذ رویکرد یکسان برای دختران و پسران اجتناب کرده و موانع خاص هر گروه را در زمینه محلی شناسایی کند.

در کنار عوامل اقتصادی و اجتماعی، کیفیت تجربه یادگیری یکی از عوامل تعیین‌کننده در حفظ یا بازگرداندن کودکان به آموزش است. اگر مدرسه برای کودک با شکست مکرر، احساس ناتوانی، بی‌ارتباط بودن محتوای درسی با زندگی واقعی یا عدم دریافت حمایت لازم همراه باشد، صرف رفع موانع ثبت‌نام نمی‌تواند بازگشت پایدار او را تضمین کند. در این زمینه، ادبیات آموزش خارج از مدرسه نشان می‌دهد که محیط‌های یادگیری متنوع می‌توانند فرصت‌هایی برای افزایش انگیزه، تجربه یادگیری فعال و شکل‌گیری مهارت‌های جدید ایجاد کنند. برای مثال، فعالیت‌های STEM مبتنی بر کاوش در محیط خارج از مدرسه می‌توانند رشد مهارت حل مسئله خلاق را تقویت کنند (9). همچنین، ترکیب یادگیری خارج از مدرسه با محیط کلاس و استفاده از خودنظارتی یا نظارت همسالان می‌تواند به مدیریت بهتر رفتار یادگیری کمک کند (10). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهند که برای کودکان بازمانده، بازگشت به آموزش الزاماً نباید به معنای بازگشت بدون تغییر به همان شکل سنتی آموزش باشد؛ بلکه می‌توان از قالب‌های فعال، انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه برای بازسازی ارتباط آنان با یادگیری استفاده کرد.

پژوهش‌های مربوط به آموزش غیررسمی و محیط‌های خارج از مدرسه همچنین نشان می‌دهند که جذابیت، لذت و امکان تجربه موفقیت، در مشارکت کودکان و نوجوانان اهمیت اساسی دارد. آموزش فناوری در محیط‌های غیررسمی زمانی می‌تواند برای کودکان معنادارتر شود که با احساس سرگرمی، اختیار، تجربه عملی و مشارکت فعال همراه باشد (11). به همین ترتیب، فعالیت‌های هنری و زیبایی‌شناختی خارج از مدرسه می‌توانند زمینه رشد خلاقیت و فردیت کودکان را فراهم سازند (12) و استفاده از فعالیت‌هایی مانند رقص نیز به‌عنوان یکی از ابزارهای رشد ذوق و تجربه زیبایی‌شناختی در محیط‌های آموزشی خارج از مدرسه مورد توجه قرار گرفته است (13). این شواهد برای طراحی الگوی آموزش کودکان بازمانده اهمیت دارند، زیرا بسیاری از این کودکان ممکن است به دلیل تجربه‌های شکست‌محور قبلی، انگیزه اندکی برای بازگشت به قالب‌های رسمی داشته باشند. بنابراین، برنامه آموزشی باید نه فقط «قابل دسترس»، بلکه برای کودک جذاب، معنادار، متناسب با توانایی‌ها و همراه با فرصت تجربه موفقیت باشد.

اهمیت فعالیت‌های خارج از چارچوب سنتی مدرسه در شکل‌گیری هویت تحصیلی و آینده‌نگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است. مشارکت در فعالیت‌های علمی خارج از مدرسه می‌تواند با آرزوهای علمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد (14). همچنین، تجربه‌های خارج از مدرسه در حوزه‌های علمی و فناوری می‌توانند در شکل‌گیری هویت STEM، تصور فرد از آینده حرفه‌ای خود و میزان اطمینان به مسیر شغلی نقش داشته باشند (15). این یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش کودکان بازمانده نباید صرفاً بر جبران محتوای درسی از دست‌رفته تمرکز کند؛ بلکه لازم است فرصت‌هایی برای بازسازی هویت یادگیرنده، ایجاد افق آینده و تقویت احساس امکان‌پذیری موفقیت در اختیار آنان قرار دهد. کودکی که آینده‌ای قابل تصور برای خود نمی‌بیند، احتمالاً انگیزه کمتری برای تحمل دشواری‌های بازگشت به تحصیل خواهد داشت.

نقش فناوری و محیط‌های یادگیری دیجیتال نیز در این زمینه قابل توجه است. محیط‌های دیجیتال در صورت طراحی مناسب می‌توانند امکان مشارکت، خلق معنا و بازنمایی هویت را برای کودکان فراهم سازند. مطالعه‌ای درباره استفاده از محیط Minecraft نشان داده است که فعالیت‌های دیجیتال می‌توانند بستری برای کار هویتی، تفسیر و سواد چندوجهی کودکان باشند (16). از سوی دیگر، آموزش‌های غیررسمی فناوری می‌توانند با ایجاد تجربه‌ای جذاب و انعطاف‌پذیر، برخی از موانع مشارکت در یادگیری را کاهش دهند (11). این ظرفیت برای کودکان بازمانده به‌ویژه در مناطقی که محدودیت جغرافیایی، فاصله از مدرسه، شرایط بحرانی یا ضرورت انعطاف زمانی وجود دارد، اهمیت پیدا می‌کند. با این حال، فناوری تنها زمانی می‌تواند بخشی از راه حل باشد که نابرابری دسترسی دیجیتال، سواد فناوری خانواده و کیفیت محتوای آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، فعالیت‌های حرکتی، ورزشی و هنری می‌توانند به‌عنوان اجزای مکمل در ایجاد تجربه مثبت از آموزش مورد توجه قرار گیرند. پژوهش‌های مداخله‌ای نشان داده‌اند که برنامه‌های مدرسه‌محور قادرند انگیزش دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت جسمانی خارج از مدرسه را تغییر دهند (17). همچنین، طراحی آموزش فراگیر در نهادهای آموزش خارج از مدرسه نشان می‌دهد که با اصلاح محیط، روش‌ها و سازوکارهای مشارکت می‌توان حضور کودکان دارای نیازهای متفاوت را تسهیل کرد (18). در نتیجه، اصل فراگیری در آموزش کودکان بازمانده باید فراتر از ثبت نام رسمی تفسیر شود و به معنای فراهم کردن شرایطی باشد که کودکان با تفاوت‌های جسمی، روانی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بتوانند واقعاً در فرایند یادگیری مشارکت کنند.

تحقق چنین آموزش انعطاف‌پذیر و فراگیری بدون نیروی انسانی توانمند امکان‌پذیر نیست. کودکان بازمانده ممکن است دارای شکاف یادگیری، تجربه طردشدگی، مشکلات رفتاری یا هیجانی، بی‌اعتمادی به مدرسه و شرایط خانوادگی پیچیده باشند؛ بنابراین، کار با آنان نیازمند مجموعه‌ای از شایستگی‌ها فراتر از تدریس معمول کلاس است. مطالعات مربوط به آماده‌سازی مربیان برای فعالیت در نهادهای آموزش خارج از مدرسه بر ضرورت تربیت تخصصی نیروهایی تأکید کرده‌اند که بتوانند در نقش‌های آموزشی، حمایتی و هدایت‌گر فعالیت کنند (19). این موضوع نشان می‌دهد که در طراحی الگوی آموزش کودکان بازمانده، آموزش معلمان، مربیان، مشاوران و نیروهای محلی باید به‌عنوان یک مؤلفه ساختاری دیده شود، نه فعالیتی جانبی پس از تدوین برنامه.

مشارکت خود کودکان و نوجوانان در طراحی و ارزیابی مداخلات نیز یکی از جهت‌گیری‌های مهم در رویکردهای نوین آموزش و توسعه جوانان است. مرور پژوهش‌های مبتنی بر اقدام‌پژوهی مشارکتی جوانان نشان داده است که کیفیت روابط میان تسهیلگران و جوانان و فراهم کردن فضای واقعی برای مشارکت آنان در تولید دانش و تصمیم‌گیری، از ارکان اصلی موفقیت چنین برنامه‌هایی است (20). این یافته در زمینه کودکان بازمانده از تحصیل اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا برنامه‌هایی که صرفاً از نگاه بزرگسالان طراحی شوند ممکن است نتوانند موانع واقعی، نیازهای روزمره و انگیزه‌های کودکان را به‌درستی بازنمایی کنند. کودک باید در الگوی آموزشی نه «دریافت‌کننده منفعل خدمت»، بلکه کنشگری در نظر گرفته شود که تجربه زیسته او درباره دلایل خروج، موانع بازگشت و ویژگی‌های آموزش مطلوب می‌تواند برای طراحی مداخله اطلاعات اساسی فراهم کند.

در همین راستا، موفقیت کودکان و جوانان خارج از مدرسه به عوامل روان‌شناختی و عاطفی نیز وابسته است. پژوهش درباره جوانان خارج از مدرسه نشان داده است که رفتار عاطفی و هوش هیجانی می‌توانند در موفقیت آنان در مسیرهای مهارتی و حرفه‌ای نقش داشته باشند (21). این یافته نشان می‌دهد که طراحی آموزش برای کودکان بازمانده نباید تنها بر محتوای شناختی و درسی متمرکز باشد. حمایت روانی - اجتماعی، آموزش مهارت‌های زندگی، تقویت تنظیم هیجان، خودکارآمدی، امید و انگیزه باید در کنار آموزش تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. این موضوع به‌ویژه در مورد کودکانی که تجربه شکست، فقر، کار کودک، طرد اجتماعی یا گسست طولانی از مدرسه دارند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

مجموعه شواهد موجود نشان می‌دهد که آموزش مؤثر کودکان و نوجوانان خارج از ساختار عادی مدرسه مستلزم ایجاد پیوند میان یادگیری رسمی، غیررسمی و تجربی است. فعالیت‌های علمی، فناوری، هنری، ورزشی و مشارکتی می‌توانند زمینه‌های مکملی برای رشد شناختی، اجتماعی و هویتی فراهم کنند (9, 12, 14). با این حال، استفاده از این ظرفیت‌ها مستلزم آن است که الگوی آموزشی از انعطاف کافی در محتوا، زمان، مکان و روش برخوردار باشد. یک برنامه ثابت برای کودکی که در منطقه روستایی دورافتاده زندگی می‌کند، کودکی که ناگزیر به کار است، دختری که با محدودیت فرهنگی مواجه است یا نوجوانی که چند سال از مدرسه دور بوده است، نمی‌تواند به یک اندازه مناسب باشد. بنابراین، انعطاف‌پذیری باید از سطح یک ویژگی اجرایی فراتر رود و به یکی از اصول طراحی الگو تبدیل شود.

این ضرورت با توجه به ناهمگونی جغرافیایی، اقتصادی و فرهنگی ایران اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. گستردگی مناطق روستایی و عشایری، تفاوت‌های اقلیمی، تنوع فرهنگی، تفاوت در دسترسی به زیرساخت‌های آموزشی و فناوری و نابرابری اقتصادی میان مناطق، مانع از آن است که یک نسخه ثابت و متمرکز بتواند پاسخگوی همه کودکان بازمانده باشد. در چنین شرایطی، استفاده از تجارب بین‌المللی باید با رویکردی گزینشی و زمینه‌محور صورت گیرد. تجارب یونیسف در حوزه آموزش کودکان آسیب‌پذیر و خارج از مدرسه می‌تواند منبعی برای شناسایی اصول و راهبردهای قابل انتقال باشد، اما کاربست آنها در ایران نیازمند بومی‌سازی در سطح حکمرانی، شیوه شناسایی کودکان، برنامه درسی، نظام حمایت اجتماعی، مشارکت خانواده و جامعه و شیوه‌های پایش است. شواهد مربوط به سیاست‌های آموزشی نیز نشان می‌دهند که اثربخشی سیاست‌ها تا حد زیادی به تناسب آنها با شرایط اجرایی و اجتماعی جامعه هدف وابسته است (1).

بومی‌سازی در این معنا صرفاً تغییر نام نهادها یا تطبیق شکلی یک برنامه بین‌المللی نیست، بلکه مستلزم شناخت سازوکارهای علی‌بازماندگی و بازطراحی مداخله در چارچوب ظرفیت‌های واقعی جامعه است. برای مثال، اگر علت اصلی بازماندگی در یک منطقه فقر و اشتغال کودک باشد، افزایش ظرفیت ثبت‌نام به‌تنهایی اثر محدودی خواهد داشت؛ اگر علت اصلی محرومیت جغرافیایی باشد، انعطاف زمانی و مکانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ و اگر تجربه شکست تحصیلی یا طردشدگی عامل غالب باشد، مداخلات جبرانی و روانی - اجتماعی باید در اولویت قرار گیرند. مطالعات مربوط به تجربه جوانان خارج از مدرسه نیز نشان داده‌اند که شرایط فردی،

اجتماعی و مسیرهای تصمیم‌گیری آنان متنوع است و پاسخ‌های یکسان نمی‌تواند پیچیدگی تجربه آنان را پوشش دهد (5). از این رو، طراحی الگو باید امکان تشخیص نیازهای متفاوت و انتخاب ترکیب مناسبی از مداخلات را فراهم سازد.

افزون بر طراحی مداخله، مسئله نگهداشت کودک پس از بازگشت اهمیت اساسی دارد. بسیاری از برنامه‌ها ممکن است در مرحله شناسایی و ثبت‌نام مجدد موفق باشند، اما اگر کودک پس از ورود دوباره همان موانع اقتصادی، روانی، آموزشی و اجتماعی گذشته را تجربه کند، احتمال خروج مجدد همچنان وجود دارد. یافته‌های مربوط به اثر روابط اجتماعی و برنامه‌های حمایتی بر پیامدهای اجتماعی - هیجانی نوجوانان (4) و نیز اهمیت تجربه‌های خارج از مدرسه در شکل‌گیری هویت تحصیلی و شغلی (15) نشان می‌دهند که تداوم حضور نیازمند تجربه مثبت، ارتباط حمایتی و شکل‌گیری احساس معنا در یادگیری است. بنابراین، شاخص موفقیت یک الگوی آموزش کودکان بازمانده نباید صرفاً تعداد کودکان بازگردانده‌شده به مدرسه باشد، بلکه ماندگاری، پیشرفت یادگیری، کاهش خطر خروج مجدد و بهبود احساس تعلق نیز باید در ارزیابی آن مورد توجه قرار گیرد.

همچنین، پیچیدگی پدیده بازماندگی ایجاب می‌کند که نظام آموزشی از تصمیم‌گیری صرفاً واکنشی به سمت شناسایی و مداخله پیش‌دستانه حرکت کند. داده‌های مربوط به عملکرد تحصیلی، غیبت، وضعیت اقتصادی و اجتماعی، تغییر محل سکونت و سابقه افت یا ترک می‌توانند در شناسایی کودکانی که در معرض خطر خروج هستند مورد استفاده قرار گیرند. در کنار آن، مشارکت خانواده، سازمان‌های اجتماعی و نهادهای محلی می‌تواند شکاف میان داده‌های رسمی و واقعیت زندگی کودکان را کاهش دهد. این رویکرد با این دیدگاه همسو است که مسئله کودکان خارج از مدرسه نه فقط یک مسئله آموزشی، بلکه مسئله‌ای درهم‌تنیده با سلامت روان، روابط اجتماعی، وضعیت اقتصادی و فرصت‌های آینده آنان است (2، 3). از این رو، سازوکار شناسایی، ارجاع و پیگیری باید میان‌بخشی و مستمر باشد.

بررسی ادبیات موجود در مجموع نشان می‌دهد که بخش مهمی از پژوهش‌ها هر یک به یکی از ابعاد تجربه کودکان و نوجوانان خارج از مدرسه یا فعالیت‌های آموزشی خارج از مدرسه پرداخته‌اند؛ از سیاست‌های آموزشی و عوامل خروج از مدرسه (1) تا سلامت روان و رفتارهای پرخطر (2، 3)، انتخاب مسیر شغلی (5)، مشارکت اجتماعی و روابط همسالان (4)، آموزش غیررسمی فناوری (11)، رشد خلاقیت (12، 13)، فعالیت‌های علمی و (9، 14) STEM، هویت و آینده حرفه‌ای (15)، آموزش فراگیر (18)، آماده‌سازی مربیان (19)، مشارکت جوانان در طراحی برنامه‌ها (20) و نقش شرایط اجتماعی - اقتصادی در دسترسی به فرصت‌های تکمیلی یادگیری (6). همچنین، پژوهش‌های مربوط به مشارکت در فعالیت‌های خارج از مدرسه نشان داده‌اند که محیط یادگیری، انگیزش، فناوری، فرهنگ و جنسیت می‌توانند کیفیت و میزان مشارکت کودکان را متأثر سازند (8، 16، 17). با این حال، این مجموعه مطالعات عمدتاً ابعاد مشخصی از مسئله را به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند و کمتر به چگونگی ادغام این ابعاد در قالب یک الگوی جامع، زمینه‌مند و قابل اجرا برای شناسایی، بازگرداندن و نگهداشت کودکان بازمانده از تحصیل پرداخته‌اند.

از منظر نظری و سیاستی، این خلأ اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا پدیده‌ای که تحت تأثیر چندین سطح از عوامل قرار دارد، با مداخله‌ای تک‌بعدی قابل مدیریت نیست. الگوی مطلوب باید بتواند میان سیاست و مدیریت، برنامه درسی، حمایت‌های رفاهی و روانی - اجتماعی، مشارکت خانواده و جامعه، شناسایی فعال، مسیر بازگشت، نگهداشت آموزشی، پایش و ارزشیابی و سازگاری با شرایط محلی ارتباط برقرار کند. در عین حال، استفاده از تجارب بین‌المللی زمانی می‌تواند ارزش افزوده ایجاد کند که به جای انتقال مکانیکی برنامه‌ها، منطق و اصول اثربخش آنها استخراج و با ظرفیت‌های نهادی و فرهنگی ایران تلفیق شود. از این منظر، رویکرد نظریه داده‌بنیاد امکان مناسبی برای کشف روابط میان این ابعاد از دل تجربه و دانش خبرگان فراهم می‌کند و اجازه می‌دهد ساختار مفهومی الگو بر اساس واقعیت‌های زمینه‌ای و نه صرفاً بر مبنای چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده شکل گیرد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل مبتنی بر تجارب یونیسف با استفاده از رویکرد کیفی نظریه داده‌بنیاد بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی - توسعه‌ای و از نظر ماهیت و روش، پژوهشی کیفی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد یا گراند تئوری بود. انتخاب این رویکرد با توجه به ماهیت اکتشافی، فرایندی، زمینه‌مند و چندبعدی مسئله بازماندگی کودکان از تحصیل و ضرورت دستیابی به الگویی منسجم برای آموزش این گروه صورت گرفت. مسئله بازماندگی از تحصیل صرفاً یک پدیده آموزشی نیست، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، جغرافیایی، نهادی و سیاستی شکل می‌گیرد؛ از این رو، تبیین آن و طراحی یک الگوی آموزشی متناسب با نیازهای کودکان بازمانده از تحصیل مستلزم رویکردی بود که بتواند تعامل میان این عوامل و همچنین فرایندها و سازوکارهای مؤثر بر بازگشت، ماندگاری و مشارکت کودکان در آموزش را آشکار سازد. نظریه داده‌بنیاد به پژوهشگر اجازه می‌دهد به‌جای تحمیل یک چارچوب نظری از پیش تعیین‌شده بر داده‌ها، مفاهیم، مقوله‌ها و روابط میان آنها را از دل داده‌های تجربی استخراج و در نهایت، یک چارچوب مفهومی زمینه‌مند ارائه کند. این ویژگی، نظریه داده‌بنیاد را برای مطالعه فرایندهای اجتماعی و آموزشی پیچیده و تحلیل کنش‌ها، تعاملات، شرایط و پیامدهای مرتبط با یک پدیده مناسب می‌سازد (Strauss & Corbin, 1998). در پژوهش حاضر، تجارب و رویکردهای یونیسف در زمینه دسترسی عادلانه به آموزش، آموزش کودکان آسیب‌پذیر، برنامه‌های جبرانی و انعطاف‌پذیر، آموزش غیررسمی و جایگزین، مشارکت خانواده و جامعه و حمایت از کودکان محروم از آموزش، به‌عنوان یکی از زمینه‌های مفهومی مهم مورد توجه قرار گرفت؛ باین‌حال، ساختار نهایی الگو صرفاً بر مبنای پیش‌فرض‌های استخراج‌شده از این تجارب شکل نگرفت، بلکه داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان و مطالعه اسناد در فرایند تحلیل، مبنای اصلی شکل‌گیری مقوله‌ها و روابط میان آنها بودند. جامعه مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل خبرگان، متخصصان، مدیران، سیاست‌گذاران، پژوهشگران و صاحب‌نظران دارای تجربه و دانش تخصصی در حوزه‌های آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی،

برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، مدیریت آموزشی، عدالت آموزشی، آموزش کودکان آسیب‌پذیر، آموزش غیررسمی، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی آموزش، سیاست‌گذاری اجتماعی و برنامه‌های حمایتی کودکان بود. نمونه‌گیری در آغاز به صورت هدفمند انجام شد؛ بدین معنا که افرادی انتخاب شدند که از دانش و تجربه کافی برای ارائه اطلاعات عمیق و مرتبط با مسئله پژوهش برخوردار بودند. با پیشرفت تحلیل داده‌ها، نمونه‌گیری بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری ادامه یافت و انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی متناسب با نیازهای مفهومی پژوهش، مقوله‌های در حال شکل‌گیری و ضرورت تکمیل یا روشن‌سازی روابط میان آنها صورت گرفت. معیارهای ورود به پژوهش شامل برخورداری از تحصیلات تخصصی مرتبط، داشتن تجربه حرفه‌ای یا پژوهشی قابل توجه در حوزه آموزش یا حمایت از کودکان آسیب‌پذیر، آشنایی با مسئله بازماندگی از تحصیل و موانع دسترسی و استمرار آموزش، تجربه در زمینه برنامه‌ریزی یا اجرای مداخلات آموزشی و حمایتی و توانایی ارائه تحلیل عمیق و مفهومی از موضوع بود. همچنین، تمایل به مشارکت آگاهانه در پژوهش و امکان انجام مصاحبه کامل از دیگر شرایط ورود به مطالعه محسوب می‌شد. فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدید دیگر به شکل‌گیری مقوله تازه یا توسعه معنادار ویژگی‌ها و ابعاد مقوله‌های موجود منجر نمی‌شدند و اشباع نظری حاصل شد. در نهایت، ۱۸ نفر از متخصصان در پژوهش مشارکت کردند که همگی دارای تحصیلات دکتری تخصصی بودند و سابقه حرفه‌ای آنان در حوزه‌های مرتبط بین ۱۱ تا ۲۵ سال قرار داشت. مشارکت‌کنندگان از حوزه‌های متنوعی مانند برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، علوم تربیتی، سیاست‌گذاری آموزشی، آموزش ابتدایی، روان‌شناسی تربیتی، برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش و توسعه کودک، جامعه‌شناسی آموزش، آموزش کودکان استثنایی و سیاست‌گذاری اجتماعی انتخاب شدند. تنوع تخصصی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان به پژوهشگر امکان داد تا مسئله آموزش کودکان بازمانده از تحصیل از زوایای مختلف آموزشی، مدیریتی، اجتماعی، روان‌شناختی و سیاستی بررسی شود و زمینه برای دستیابی به الگویی چندبعدی و متناسب با پیچیدگی پدیده فراهم گردد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان بود. استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ماهیت پژوهش مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد تناسب داشت؛ زیرا ضمن ایجاد یک چارچوب اولیه برای تمرکز گفت‌وگو بر موضوع اصلی پژوهش، انعطاف لازم را برای پیگیری مفاهیم نوظهور، تجربه‌های فردی، تفسیرهای متفاوت و موضوعاتی که در جریان مصاحبه مطرح می‌شدند، در اختیار پژوهشگر قرار می‌داد. محورهای اولیه مصاحبه بر اساس هدف اصلی پژوهش، ادبیات نظری مرتبط با بازماندگی از تحصیل، عدالت و برابری آموزشی، آموزش کودکان محروم و آسیب‌پذیر و بررسی تجارب و برنامه‌های یونیسف در زمینه دسترسی و مشارکت آموزشی تدوین شد. باین‌حال، سؤالات مصاحبه ماهیت باز و اکتشافی داشتند و به گونه‌ای تنظیم شدند که مشارکت‌کنندگان بتوانند دیدگاه‌های خود را درباره عوامل مؤثر بر بازماندگی کودکان از تحصیل، نیازهای آموزشی و حمایتی آنان، نقاط ضعف سازوکارهای موجود، شرایط لازم برای بازگشت کودکان به آموزش، ویژگی‌های آموزش متناسب با این کودکان، نقش خانواده، مدرسه، جامعه محلی و نهادهای حمایتی، ظرفیت‌های آموزش رسمی و غیررسمی، انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی و امکان بهره‌گیری و بومی‌سازی تجارب یونیسف تشریح کنند. در جریان مصاحبه‌ها، متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان از پرسش‌های

کاوشگرانه مانند درخواست برای توضیح بیشتر، ارائه نمونه، تبیین دلایل، تشریح شرایط وقوع یک مسئله، بیان پیامدها و توضیح روابط میان عوامل استفاده شد. همچنین، همزمان با پیشرفت فرایند کدگذاری و شکل‌گیری مقوله‌ها، برخی پرسش‌ها در مصاحبه‌های بعدی متناسب با منطق نمونه‌گیری نظری تعدیل یا تکمیل شدند تا ابعاد کمتر روشن‌شده مقوله‌ها و روابط میان آنها بررسی شود. پس از شناسایی افراد واجد شرایط، هدف پژوهش، موضوع کلی مصاحبه، شیوه استفاده از اطلاعات و ملاحظات محرمانگی برای آنان توضیح داده شد و مشارکت آنان پس از کسب رضایت آگاهانه صورت گرفت. مصاحبه‌ها در زمان و شرایط مورد توافق با مشارکت‌کنندگان انجام شدند و با اجازه آنان به صورت صوتی ضبط شدند. هر مصاحبه در یک جلسه انجام شد و مدت آن بین ۴۸ تا ۶۴ دقیقه بود؛ میانگین مدت مصاحبه‌ها نیز حدود ۵۴ دقیقه محاسبه شد. بلافاصله پس از هر مصاحبه، فایل صوتی به طور کامل و تا حد امکان کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد تا جزئیات دیدگاه‌ها و استدلال‌های مشارکت‌کنندگان در فرایند تحلیل حفظ شود. همزمان با انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگر یادداشت‌های میدانی و یادداشت‌های تحلیلی خود را نیز ثبت کرد و این یادداشت‌ها در مراحل بعد برای مقایسه داده‌ها، توسعه مفاهیم و بررسی روابط میان مقوله‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. علاوه بر مصاحبه، مطالعه اسنادی به عنوان منبع مکمل گردآوری داده‌ها به کار گرفته شد تا امکان مقایسه و غنی‌سازی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها فراهم شود. اسناد مورد بررسی شامل کتاب‌ها، مقالات علمی، گزارش‌های پژوهشی، اسناد سیاستی و برنامه‌ای، گزارش‌های سازمانی و بین‌المللی و منابع مرتبط با آموزش کودکان بازمانده از تحصیل، عدالت آموزشی، آموزش فراگیر، آموزش کودکان آسیب‌پذیر و برنامه‌های جبرانی و جایگزین بود. در این بخش، توجه ویژه‌ای به اسناد، گزارش‌ها، چارچوب‌ها و تجارب منتشرشده مرتبط با فعالیت‌های یونیسف در زمینه تضمین حق آموزش، شناسایی و حمایت از کودکان خارج از مدرسه، کاهش موانع دسترسی به آموزش، افزایش مشارکت خانواده و جامعه، ایجاد مسیرهای انعطاف‌پذیر یادگیری و حمایت از استمرار حضور کودکان در چرخه آموزش معطوف شد. استفاده همزمان از مصاحبه و منابع اسنادی موجب شد داده‌ها از منابع متفاوت حاصل شوند و زمینه برای مقایسه، تکمیل و اعتباربخشی متقابل اطلاعات فراهم شود. در تمام مراحل گردآوری داده‌ها، اصول اخلاق پژوهش از جمله رضایت آگاهانه، مشارکت داوطلبانه، حق انصراف در هر زمان، حفظ محرمانگی اطلاعات، ناشناس ماندن هویت مشارکت‌کنندگان و استفاده از داده‌ها صرفاً در چارچوب اهداف پژوهش رعایت شد.

تحلیل داده‌ها همزمان با فرایند گردآوری اطلاعات و مطابق با منطق نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت و شامل مراحل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی بود. برای سازمان‌دهی داده‌های متنی، مدیریت مصاحبه‌ها، ثبت و بازیابی کدها، مقایسه مستمر مفاهیم و سامان‌دهی مقوله‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۲ استفاده شد. تحلیل از نخستین مصاحبه آغاز شد و نتایج موقت حاصل از هر مرحله، جهت نمونه‌گیری نظری و محورهای مورد نیاز برای مصاحبه‌های بعدی را مشخص می‌کرد. در کدگذاری باز، متن پیاده‌سازی‌شده مصاحبه‌ها به صورت خطبه‌خط و بخش‌به‌بخش مطالعه شد و واحدهای معنایی شامل واژه‌ها، عبارات یا جملاتی که بیانگر مفهوم مشخصی در ارتباط با آموزش کودکان بازمانده از تحصیل بودند، شناسایی شدند. در این مرحله تلاش شد کدها تا حد امکان نزدیک به معنای داده‌های مشارکت‌کنندگان انتخاب شوند و از قرار دادن زود هنگام داده‌ها در قالب طبقه‌بندی‌های نظری از پیش

تعیین شده اجتناب شود. مقایسه مستمر میان داده‌ها، کدها و مصاحبه‌های مختلف انجام گرفت و کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند، کدهای همپوشان ادغام شدند و تفاوت‌های مفهومی میان کدها مورد بازبینی قرار گرفت. حاصل این فرایند استخراج ۵۰ کد اولیه بود که طی بازبینی‌های متوالی، زمینه شکل‌گیری مفاهیم و طبقات مفهومی سطح بالاتر را فراهم کردند. در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان کدها و مفاهیم بررسی شد و مفاهیم مشابه یا مرتبط در قالب مقوله‌های فرعی و سپس مقوله‌های اصلی سازمان یافتند. در این مرحله، پژوهشگر با مقایسه مستمر داده‌ها به بررسی شرایط شکل‌گیری پدیده، زمینه‌های اثرگذار، موانع و عوامل تسهیل‌کننده، راهبردهای آموزشی و حمایتی، سازوکارهای اجرایی و پیامدهای احتمالی پرداخت و تلاش کرد روابط منطقی میان مقوله‌ها را آشکار سازد. در نهایت، هشت مقوله اصلی از داده‌ها استخراج شد که هر یک بخشی از ساختار الگوی آموزش کودکان بازمانده از تحصیل را تبیین می‌کردند. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی و فرعی در سطحی انتزاعی‌تر با یکدیگر یکپارچه شدند و رابطه آنها با پدیده مرکزی مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله، مقوله‌ای انتخاب شد که بیشترین ظرفیت را برای پیوند دادن سایر مقوله‌ها و ارائه یک تبیین منسجم از داده‌ها داشت. مقوله هسته با عنوان «طراحی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف» شناسایی شد. سپس سایر مقوله‌ها بر اساس ارتباط مفهومی خود با این مقوله هسته سامان یافتند و خط داستانی پژوهش به‌منظور تبیین چگونگی شکل‌گیری و کارکرد الگوی پیشنهادی تدوین شد. در سراسر تحلیل، از روش مقایسه مستمر استفاده شد؛ به‌گونه‌ای که هر داده جدید با داده‌های پیشین، هر کد با کدهای مشابه و متفاوت و هر مقوله با سایر مقوله‌ها مقایسه شد تا مرزهای مفهومی آنها مشخص و روابط میان آنها تثبیت شود. یادداشت‌نویسی تحلیلی نیز به‌عنوان بخشی از فرایند تحلیل به کار گرفته شد و پژوهشگر برداشته‌ها، پرسش‌های مفهومی، روابط احتمالی میان مقوله‌ها و تغییرات ایجادشده در ساختار نظری را در طول فرایند پژوهش ثبت کرد. نمونه‌گیری و تحلیل داده‌ها تا مرحله‌ای ادامه یافت که مصاحبه‌های جدید اطلاعات مفهومی معناداری به ویژگی‌ها، ابعاد یا روابط مقوله‌ها اضافه نمی‌کردند و اشباع نظری حاصل شد. برای افزایش استحکام و اعتبار یافته‌های پژوهش نیز از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری استفاده شد. باورپذیری از طریق درگیری مستمر با داده‌ها، مقایسه مداوم یافته‌ها و بازبینی برداشته‌های پژوهشگر تقویت شد؛ انتقال‌پذیری با ارائه توصیف کافی از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، زمینه پژوهش و فرایند شکل‌گیری مقوله‌ها مورد توجه قرار گرفت؛ اتکاپذیری از طریق ثبت منظم فرایند گردآوری، کدگذاری، تصمیم‌های تحلیلی و تغییرات ایجادشده در ساختار مفهومی دنبال شد؛ و تأییدپذیری نیز با نگهداری مستندات تحلیل، یادداشت‌های پژوهشگر، بررسی مکرر ارتباط کدها با داده‌های خام و پرهیز از تحمیل پیش‌فرض‌های شخصی بر داده‌ها تقویت گردید. بدین ترتیب، فرایند تحلیل به‌صورت نظام‌مند، مرحله‌ای و مبتنی بر داده انجام شد تا الگوی نهایی از انسجام مفهومی کافی برخوردار بوده و بتواند مبنایی برای تبیین و طراحی آموزش متناسب با شرایط کودکان بازمانده از تحصیل فراهم سازد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ نفر از خبرگان و متخصصان، در کنار بررسی اسناد و تجارب مرتبط با آموزش کودکان بازمانده از تحصیل و رویکردهای مورد استفاده یونیسف، در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به صورت خط و مفهوم به مفهوم بررسی شدند و در نهایت ۵۰ کد باز استخراج شد. مقایسه مستمر کدها نشان داد که بخش قابل توجهی از آنها از نظر معنایی و کارکردی با یکدیگر ارتباط دارند؛ از این رو، در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه و مرتبط در سطحی بالاتر از انتزاع مفهومی سازمان‌دهی شدند. این فرایند به شناسایی هشت مقوله اصلی شامل «سیاستی و مدیریتی»، «برنامه درسی و آموزشی»، «حمایتی و رفاهی»، «خانواده و مشارکت»، «شناسایی و بازگشت»، «نگهداشت آموزشی»، «ارزشیابی و پایش» و «بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری» منجر شد. توزیع ۵۰ کد باز در این هشت مقوله و مضمون فشرده‌ای که ارتباط کدها را در هر مقوله توضیح می‌دهد، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. کدگذاری محوری و تقلیل ۵۰ کد باز به هشت مقوله اصلی

ردیف	متن / مضمون فشرده استخراج‌شده از داده‌ها	تعداد کد	کدهای باز مرتبط	مقوله اصلی
۱	آموزش کودکان بازمانده از تحصیل بدون وجود تعهد روشن در سطح سیاست‌گذاری، تقسیم مسئولیت میان دستگاه‌ها، حمایت رسمی نهادهای ذی‌ربط و سازوکار حکمرانی هماهنگ، به برنامه‌ای پراکنده و کم‌اثر تبدیل می‌شود. حق آموزش و عدالت آموزشی باید مبنای تصمیم‌گیری، تخصیص منابع و پاسخ‌گویی نهادهای مسئول باشد.	۷	حکمرانی بین‌بخشی؛ حمایت نهادی؛ داده‌محوری در سیاست‌گذاری؛ مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی؛ الگوی جامع مداخله؛ حق آموزش برای همه؛ عدالت آموزشی	سیاستی و مدیریتی
۲	کودکان بازمانده، به دلیل فاصله آموزشی، تجربه‌های قبلی ناموفق و تفاوت در نیازها و توانایی‌های یادگیری، به برنامه‌ای انعطاف‌پذیر، جبرانی، فراگیر و کودک‌محور نیاز دارند. تحقق این امر مستلزم ارتقای کیفیت آموزش و توانمندسازی معلمان برای کار با کودکان در معرض آسیب است.	۶	کیفیت پایین آموزش؛ نیاز به آموزش جبرانی؛ آموزش فراگیر؛ کودک‌محوری در طراحی برنامه؛ نقش معلم توانمند؛ آموزش معلمان	برنامه درسی و آموزشی
۳	فقر، اشتغال کودک، مسائل سلامت و آسیب‌های روانی - اجتماعی می‌توانند مانع ورود، بازگشت یا تداوم حضور کودک در مدرسه شوند. از این رو، مداخله آموزشی باید با حمایت‌های رفاهی، سلامت‌محور و اجتماعی پیوند بخورد و نیازهای گروه‌های آسیب‌پذیر را به‌طور ویژه پوشش دهد.	۷	فقر اقتصادی خانواده؛ اشتغال کودک؛ حمایت روانی - اجتماعی؛ حمایت رفاهی مکمل؛ توجه به سلامت کودک؛ رفاهی پیوند آموزش و حمایت اجتماعی؛ توجه به گروه‌های آسیب‌پذیر	حمایتی و رفاهی
۴	بازگشت و ماندگاری کودک در آموزش، تنها با اقدام مدرسه یا دستگاه آموزشی محقق نمی‌شود؛ خانواده، والدین، جامعه محلی و سازمان‌های مدنی در شناسایی مسئله، کاهش مقاومت‌ها، حمایت از تداوم تحصیل و رفع موانع فرهنگی نقش دارند. همچنین، تفاوت‌های جنسیتی باید در طراحی و اجرای مداخله لحاظ شود.	۵	مشارکت خانواده؛ آگاهی‌بخشی به والدین؛ نقش جامعه محلی؛ مشارکت سازمان‌های غیردولتی؛ توجه به جنسیت	خانواده و مشارکت
۵	کودکان بازمانده باید به صورت فعال و پیش‌دستانه شناسایی شوند و پس از شناسایی، از طریق نظام ارجاع و کاهش موانع اداری، مسیر بازگشت آنان به آموزش تسهیل شود. بازگشت به مدرسه یک رویداد ساده ثبت‌نامی نیست، بلکه فرایندی است که مداخله زود هنگام و پیشگیری از ترک تحصیل را نیز دربر می‌گیرد.	۶	شناسایی فعال کودکان بازمانده؛ نظام ارجاع؛ بازگشت به مدرسه به عنوان فرایند؛ کاهش موانع اداری ثبت‌نام؛ بازگشت مداخله زود هنگام؛ پیشگیری از ترک تحصیل	شناسایی و بازگشت

۶	ثبت نام یا بازگشت کودک به مدرسه پایان مداخله نیست؛ کودک باید بتواند با وجود دشواری های دسترسی، تجربه های ناموفق گذشته، احساس طردشدگی و کاهش انگیزه، در محیط آموزشی باقی بماند و مسیر یادگیری خود را ادامه دهد.	۵	نگهداشت تحصیلی؛ تجربه ناموفق تحصیلی؛ احساس نگهداشت طردشدگی آموزشی؛ بازسازی انگیزه یادگیری؛ ضعف آموزشی دسترسی به مدرسه
۷	اجرای الگوی آموزشی باید به صورت مستمر پایش شود تا میزان تحقق اهداف، کیفیت اجرا، اثربخشی مداخلات و نیاز به اصلاحات مشخص گردد. افزون بر این، الگو باید هم از طریق داوری خبرگان و هم از طریق آزمون و ارزیابی در میدان عمل اعتبار یابد.	۴	پایش مستمر؛ ارزشیابی اثربخشی الگو؛ اعتباریابی با نظر ارزشیابی و خبرگان؛ اعتباریابی میدانی الگو
۸	الگوی آموزش کودکان بازمانده نمی تواند نسخه ای ثابت و یکسان برای همه مناطق و گروه ها باشد. تفاوت های فرهنگی، جغرافیایی، اقتصادی، اجتماعی و شرایط بحرانی اقتضا می کند که زمان، مکان، برنامه درسی و شیوه های آموزش انعطاف پذیر باشند. تجارب یونیسف نیز باید به جای انتقال مستقیم، با توجه به نابرابری ها و اقتضائات بومی ایران بازطراحی شوند.	۱۰	بومی سازی الگو؛ حساسیت به تفاوت های فرهنگی؛ بومی سازی و انعطاف پذیری برنامه درسی؛ انعطاف در زمان آموزش؛ انعطاف در مکان آموزش؛ آموزش در شرایط بحران؛ تجارب یونیسف به عنوان منبع الگو؛ محرومیت جغرافیایی؛ نابرابری آموزشی؛ چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل
جمع	کدهای باز سازمان دهی شده در مرحله کدگذاری محوری	۵۰	مجموع کدهای باز استخراج شده از تحلیل اسناد، تجارب ۸ مقوله اصلی مرتبط و مصاحبه های نیمه ساختاریافته

یافته های مرحله کدگذاری محوری نشان داد که پدیده آموزش کودکان بازمانده از تحصیل را نمی توان صرفاً به یک عامل فردی، آموزشی یا اقتصادی تقلیل داد. در عوض، مجموعه ای به هم پیوسته از شرایط ساختاری، نهادی، آموزشی، خانوادگی، رفاهی، جغرافیایی و اجرایی در شکل گیری بازماندگی و نیز در موفقیت یا شکست مداخلات آموزشی نقش دارند. به همین دلیل، هشت سازه اصلی به عنوان اجزای یک شبکه مفهومی واحد در نظر گرفته شدند. برای سهولت ارجاع در مراحل بعدی تحلیل، هر سازه با یک کد اختصاری مشخص شد. ساختار نهایی کدگذاری محوری و ارتباط هر سازه با کدهای باز آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ساختار نهایی کدگذاری محوری

ردیف	سازه اصلی	کد سازه	کدهای باز مرتبط
۱	سیاستی و مدیریتی	PM	حکمرانی بین بخشی، حمایت نهادی، داده محوری در سیاست گذاری، مسئولیت پذیری نظام آموزشی، الگوی جامع مداخله، حق آموزش برای همه، عدالت آموزشی
۲	برنامه درسی و آموزشی	CE	کیفیت پایین آموزش، نیاز به آموزش جبرانی، آموزش فراگیر، کودک محوری در طراحی برنامه، نقش معلم توانمند، آموزش معلمان
۳	حمایتی و رفاهی	SW	فقر اقتصادی خانواده، اشتغال کودک، حمایت روانی - اجتماعی، حمایت رفاهی مکمل، توجه به سلامت کودک، پیوند آموزش و حمایت اجتماعی، توجه به گروه های آسیب پذیر
۴	خانواده و مشارکت	FP	مشارکت خانواده، آگاهی بخشی به والدین، نقش جامعه محلی، مشارکت سازمان های غیردولتی، توجه به جنسیت
۵	شناسایی و بازگشت	IR	شناسایی فعال کودکان بازمانده، نظام ارجاع، بازگشت به مدرسه به عنوان فرایند، کاهش موانع اداری ثبت نام، مداخله زودهنگام، پیشگیری از ترک تحصیل
۶	نگهداشت آموزشی	RE	نگهداشت تحصیلی، تجربه ناموفق تحصیلی، احساس طردشدگی آموزشی، بازسازی انگیزه یادگیری، ضعف دسترسی به مدرسه
۷	ارزشیابی و پایش	EV	پایش مستمر، ارزشیابی اثربخشی الگو، اعتباریابی با نظر خبرگان، اعتباریابی میدانی الگو
۸	بومی سازی و انعطاف پذیری	LO	بومی سازی الگو، حساسیت به تفاوت های فرهنگی، انعطاف پذیری برنامه درسی، انعطاف در زمان آموزش، انعطاف در مکان آموزش، آموزش در شرایط بحران، تجارب یونیسف به عنوان منبع الگو، محرومیت جغرافیایی، نابرابری آموزشی، چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل

در سازه سیاستی و مدیریتی، کدهایی قرار گرفتند که به سطح کلان تصمیم‌گیری، تنظیم‌گری، حکمرانی و تعهد نهادی مربوط بودند. مفاهیمی مانند حکمرانی بین‌بخشی، حمایت نهادی، داده‌محوری در سیاست‌گذاری و مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی نشان دادند که موفقیت هرگونه مداخله برای کودکان بازمانده از تحصیل، پیش از آنکه به سطح کلاس درس برسد، به وجود اراده سیاستی منسجم و ظرفیت هماهنگی در سطح نظام وابسته است. همچنین، قرار گرفتن «حق آموزش برای همه» و «عدالت آموزشی» در این مقوله بیانگر آن بود که الگوی پیشنهادی صرفاً یک سازوکار اجرایی برای افزایش ثبت‌نام نیست، بلکه از یک مبنای هنجاری و عدالت‌محور برخوردار است. داده‌ها نشان دادند که در صورت نبود تقسیم روشن مسئولیت، سازوکار پاسخ‌گویی و جریان منظم تبادل داده میان نهادهای مسئول، اقدامات مربوط به کودکان بازمانده به مجموعه‌ای از فعالیت‌های پراکنده و کم‌اثر تبدیل می‌شود.

در بافت ایران، این بعد دارای ظرفیت‌های نهادی متعددی است. مشارکت استانداری‌ها، فرمانداری‌ها، شوراهای آموزش و پرورش، کارگروه‌های استانی مرتبط با انسداد مبادی بی‌سوادی، ساختارهای وزارت آموزش و پرورش و نهادهای حمایتی از جمله ظرفیت‌هایی بودند که در داده‌ها مورد اشاره قرار گرفتند. با این حال، تحلیل مصاحبه‌ها و اسناد نشان داد که مسئله اصلی بیش از آنکه فقدان کامل ظرفیت قانونی یا سازمانی باشد، به پراکندگی مسئولیت‌ها، ضعف هماهنگی بین نهادی و فقدان نظام گزارش‌دهی یکپارچه مربوط است. از این رو، یافته‌ها بر ضرورت عبور از الگوی تک‌نهادی و حرکت به سمت نوعی «حکمرانی مشارکتی و شبکه‌ای» تأکید داشتند که در آن، اطلاعات سامانه‌ای، مسئولیت دستگاه‌ها و فرایند پیگیری کودکان در یک سازوکار مشترک به یکدیگر متصل شوند. سازه برنامه درسی و آموزشی به کیفیت و ماهیت تجربه یادگیری کودکان بازمانده مربوط بود. داده‌ها نشان دادند که بسیاری از این کودکان با فاصله قابل توجه از سطح تحصیلی مورد انتظار، وقفه‌های طولانی در یادگیری، تجربه شکست تحصیلی و تفاوت‌های محسوس در توانایی‌ها و نیازهای آموزشی وارد فرایند بازگشت می‌شوند. در چنین شرایطی، بازگرداندن کودک به همان ساختار برنامه درسی استاندارد و بدون مداخله جبرانی، احتمال تجربه مجدد شکست و خروج دوباره از آموزش را افزایش می‌دهد. از این رو، نیاز به آموزش جبرانی، آموزش فراگیر، کودک‌محوری، انعطاف در محتوا و روش تدریس و توجه به تفاوت‌های فردی در این سازه برجسته شد. یافته‌ها همچنین نشان دادند که معلم نقش واسطه اصلی میان طراحی برنامه و تجربه واقعی کودک دارد؛ بنابراین، آموزش و توانمندسازی معلمان برای کار با دانش‌آموزان دارای سابقه بازماندگی، بخش جدایی‌ناپذیر مدل است.

در زمینه ایران، برنامه‌های جبرانی دوره ابتدایی، مدارس آموزش از راه دور، مدارس بزرگسالان، برنامه‌های تعمیق و تثبیت یادگیری، بسته‌های خودآموز، کلاس‌های چندپایه و برخی برنامه‌های ترمیمی از جمله ظرفیت‌های موجود بودند. با این حال، داده‌ها نشان دادند که برنامه درسی رسمی همچنان انعطاف محدودی در مواجهه با شکاف‌های چندساله یادگیری دارد. الگوی حاصل از داده‌ها بر این دلالت داشت که برنامه آموزش کودکان بازمانده باید از ساختار کاملاً سال‌محور و یکسان فاصله گرفته و به سمت مسیرهای سطح‌بنیاد، مهارت‌محور، جبرانی و ماژولار حرکت کند تا کودک بتواند متناسب با سطح واقعی یادگیری خود وارد مسیر آموزشی شود، نه صرفاً بر اساس سن تقویمی یا پایه اسمی.

در سازه حمایتی و رفاهی، عوامل اقتصادی، اجتماعی، سلامت و روان‌شناختی در مرکز توجه قرار گرفتند. فقر اقتصادی خانواده و اشتغال کودک از مهم‌ترین عوامل رانشی خروج کودک از نظام آموزش بودند. داده‌ها نشان دادند که در بسیاری از موارد، تصمیم به ترک تحصیل نه ناشی از بی‌علاقگی کودک، بلکه حاصل فشارهای معیشتی، نیاز خانواده به درآمد کودک، هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم آموزش یا مشکلات سلامت و آسیب‌های روانی - اجتماعی است. در مقابل، حمایت روانی - اجتماعی، حمایت رفاهی مکمل، توجه به سلامت کودک، پیوند میان آموزش و نظام حمایت اجتماعی و تمرکز ویژه بر گروه‌های آسیب‌پذیر، به‌عنوان مؤلفه‌های تسهیل‌کننده بازگشت و ماندگاری ظاهر شدند. بنابراین، یافته‌ها نشان دادند که مداخله صرفاً آموزشی برای بسیاری از کودکان کفایت نمی‌کند و بازگشت پایدار به مدرسه زمانی امکان‌پذیر است که موانع اقتصادی و اجتماعی هم‌زمان مورد مداخله قرار گیرند.

در بافت ایران نیز ظرفیت‌هایی نظیر حمایت‌های کمیته امداد، بهزیستی، خیرین، کمک‌های مربوط به لوازم‌التحریر و پوشاک، سرویس رفت‌وآمد در مناطق روستایی و حمایت‌های مدرسه‌ای وجود دارند. با این حال، داده‌ها این حمایت‌ها را در بسیاری از موارد پراکنده، موردی و واکنشی توصیف کردند. تحلیل داده‌ها نشان داد که بعد حمایتی یکی از برجسته‌ترین اجزای مدل برای تحقق بازگشت و نگهداشت آموزشی است و زمانی اثربخشی بیشتری خواهد داشت که خدمات اقتصادی، اجتماعی، سلامت و آموزشی بر مبنای یک پرونده مشترک و نظام ارجاع هدفمند به یکدیگر متصل شوند.

سازه خانواده و مشارکت نشان داد که محیط اجتماعی نزدیک کودک نقشی تعیین‌کننده در بازگشت و ماندگاری او در آموزش دارد. خانواده در داده‌ها صرفاً به‌عنوان منشأ احتمالی برخی موانع دیده نشد، بلکه یکی از مهم‌ترین منابع حمایت و حل مسئله نیز محسوب شد. مشارکت خانواده، آگاهی‌بخشی به والدین، نقش جامعه محلی، حضور سازمان‌های غیردولتی و توجه به جنسیت نشان دادند که مداخله آموزشی باید از مرز مدرسه فراتر رود. در برخی موقعیت‌ها، نگرش‌های فرهنگی نسبت به تحصیل، اولویت دادن به اشتغال کودک، نگرش‌های متفاوت نسبت به تحصیل دختران، یا بی‌اعتمادی خانواده نسبت به مدرسه در تصمیم کودک برای ادامه یا ترک آموزش مؤثر بودند. بنابراین، مداخله باید علاوه بر کودک، با خانواده و محیط اجتماعی پیرامون او نیز کار کند.

در ایران، انجمن‌های اولیا و مربیان، شوراهای آموزش و پرورش محلی، شوراهای روستایی، رابطان آموزشی، ظرفیت مساجد و شبکه‌های اجتماعی محله‌ای و سازمان‌های مردم‌نهاد می‌توانند در این زمینه نقش‌آفرینی کنند. داده‌ها نشان دادند که مشارکت والدین نباید صرفاً به حضور در جلسات مدرسه محدود شود، بلکه لازم است به سطح مشارکت در تصمیم‌گیری، حل موانع، پیگیری وضعیت تحصیلی و حمایت مستمر از کودک ارتقا یابد. به‌ویژه در مناطق محروم، بدون فعال‌سازی خانواده و ظرفیت اجتماعی محلی، بسیاری از مداخلات رسمی از پایداری کافی برخوردار نخواهند بود.

سازه شناسایی و بازگشت به مرحله ورود یا بازورود کودک به چرخه آموزش مربوط بود. داده‌ها نشان دادند که بسیاری از موارد بازماندگی به شکل پنهان رخ می‌دهند و ممکن است کودک تا مدت‌ها از دید نظام رسمی آموزشی خارج بماند. از این رو، شناسایی فعال کودکان بازمانده، ایجاد نظام ارجاع، کاهش موانع اداری ثبت‌نام، مداخله زودهنگام و پیشگیری از ترک تحصیل در این سازه جای

گرفتند. یکی از یافته‌های مهم آن بود که «بازگشت به مدرسه» نباید به یک اقدام اداری و ثبت‌نامی تقلیل داده شود؛ بلکه یک فرایند چندمرحله‌ای است که از شناسایی آغاز می‌شود، با ارزیابی موانع و نیازهای کودک ادامه می‌یابد و به طراحی مسیر مناسب بازگشت، ارجاع به حمایت‌های لازم و پیگیری پس از ورود منتهی می‌شود.

در بافت ایران، سامانه‌های دانش‌آموزی مانند «سیدا» و «سناد/ناد»، پایش ثبت‌نام پایه اول، برنامه‌های مرتبط با انسداد مبادی بی‌سوادی، دهیاری‌ها، خانه‌های بهداشت، بهورزان، مراقبان سلامت و شوراهای محلی از ظرفیت‌های بالقوه شناسایی کودکان بازمانده به شمار می‌روند. با این حال، داده‌ها نشان دادند که این ظرفیت‌ها در بسیاری از موارد به صورت غیرفعال مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ به این معنا که نظام پس از ثبت غیبت یا عدم ثبت‌نام وارد عمل می‌شود، نه پیش از آن. از این رو، الگوی پیشنهادی بر گذار از شناسایی منفعل به غربالگری فعال، مراجعه میدانی، پیگیری خانوادگی و تحلیل داده‌های ثبت‌شده برای تشخیص زودهنگام خطر تأکید دارد.

سازه نگهداشت آموزشی، تمرکز تحلیل را از «بازگشت» به «ماندگاری» منتقل کرد. یافته‌ها نشان دادند که ثبت‌نام مجدد کودک به هیچ وجه پایان مداخله نیست. کودکی که پس از مدتی دوری به مدرسه بازمی‌گردد ممکن است با فاصله یادگیری، احساس شرم، طردشدگی، تجربه شکست قبلی، ضعف دسترسی، فشار اقتصادی، مشکلات ارتباطی یا کاهش انگیزه مواجه باشد. در نتیجه، احتمال بازماندگی مجدد همچنان بالا خواهد بود. کدهای نگهداشت تحصیلی، تجربه ناموفق تحصیلی، احساس طردشدگی آموزشی، بازسازی انگیزه یادگیری و ضعف دسترسی به مدرسه بر ضرورت حمایت مستمر پس از بازگشت تأکید داشتند.

در ایران، کلاس‌های تقویتی و ترمیمی، مشاوران مدارس، برنامه «نماد»، مدارس شبانه‌روزی و عشایری، معلمان چندپایه، برنامه‌های فوق برنامه و پایگاه‌های تابستانی از ظرفیت‌هایی هستند که می‌توانند در نگهداشت مؤثر باشند. با این حال، داده‌ها نشان دادند که دسترسی به این ظرفیت‌ها در مناطق مختلف یکسان نیست. در مدل نهایی، نگهداشت زمانی اثربخش تلقی شد که حمایت آموزشی و حمایت روانی - اجتماعی در کنار یکدیگر قرار گیرند؛ یعنی کودک علاوه بر جبران افت یادگیری، احساس تعلق، امنیت، پذیرش و امکان موفقیت را در مدرسه تجربه کند.

سازه ارزشیابی و پایش به سازوکار کنترل کیفیت، بازبینی و اصلاح مداخله مربوط بود. پایش مستمر، ارزشیابی اثربخشی، اعتباریابی با نظر خبرگان و اعتباریابی میدانی چهار کد اصلی این مقوله را تشکیل دادند. یافته‌ها نشان دادند که اجرای یک الگو بدون سازوکار بازخورد مستمر می‌تواند به استمرار خطاهای اجرایی یا بی‌توجهی به تغییر نیازهای کودکان منجر شود. از این رو، اطلاعات مربوط به بازگشت، حضور، پیشرفت، افت تحصیلی، خطر ترک مجدد، وضعیت روانی - اجتماعی و کیفیت دریافت حمایت باید به طور دوره‌ای جمع‌آوری و در تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار گیرد.

در سطح بومی، ظرفیت‌هایی مانند نظام‌های سنجش و پایش کیفیت آموزشی، ارزشیابی توصیفی، گزارش‌های مشاوران، اطلاعات سامانه‌ای و پایش ادارات مناطق وجود دارند؛ اما داده‌ها نشان دادند که کارکرد این اطلاعات در بسیاری از موارد بیشتر به

«گزارش‌گیری» محدود می‌شود تا «تحلیل تصمیم‌ساز». بر این اساس، یافته‌ها بر ضرورت طراحی شاخص‌های هشدار زودهنگام و شاخص خطر بازماندگی یا ترک تحصیل تأکید کردند تا نظام بتواند پیش از قطع کامل ارتباط کودک با مدرسه وارد عمل شود.

در نهایت، سازه بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری گسترده‌ترین مقوله از نظر تعداد کدهای باز بود. بومی‌سازی الگو، حساسیت به تفاوت‌های فرهنگی، انعطاف در برنامه درسی، زمان و مکان آموزش، آموزش در شرایط بحران، استفاده از تجارب یونیسف به عنوان منبع یادگیری، محرومیت جغرافیایی، نابرابری آموزشی و چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل همگی در این سازه قرار گرفتند. داده‌ها نشان دادند که یک نسخه ثابت ملی نمی‌تواند برای همه کودکان، مناطق و گروه‌های اجتماعی به یک اندازه اثربخش باشد. نوع مانع بازماندگی در یک منطقه عشایری ممکن است عمدتاً جغرافیایی و زمان‌بندی باشد، در حالی که در یک سکونتگاه حاشیه‌ای شهری، فقر، اشتغال کودک یا مسائل هویتی و اداری برجسته‌تر باشند. از این رو، انعطاف‌پذیری نه یک ویژگی فرعی، بلکه شرط عملیاتی شدن الگو است.

این بعد در ایران مصادیق بومی گسترده‌ای دارد؛ از جمله مدارس سیار عشایری، کلاس‌های چندپایه روستایی، آموزش سیار، برنامه‌های محلی، تقویم آموزشی متناسب با اقلیم و کوچ، ظرفیت شوراهای روستایی، سازمان‌های مردم‌نهاد و امکان استفاده از محتوای فرهنگ‌محور. یافته‌ها نشان دادند که تجارب یونیسف زمانی می‌توانند برای ایران مفید باشند که به صورت مستقیم و نسخه‌بردارانه منتقل نشوند، بلکه اصول قابل انتقال آنها با ساختار حقوقی، ظرفیت سازمانی، تفاوت‌های فرهنگی، شرایط جغرافیایی و امکانات محلی ایران بازطراحی شوند.

در امتداد کدگذاری محوری، برای مشخص کردن نحوه انطباق هشت سازه با شرایط ایران، هر سازه از منظر کارکرد آن در مدل، مصادیق بومی و دلالت سیاستی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این مرحله در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ابعاد مدل، کارکرد مفهومی و مصادیق بومی در ایران

سازه اصلی	کارکرد در مدل مفهومی	مصادیق بومی در ایران	تحلیل و دلالت سیاستی
سیاستی و مدیریتی	ایجاد چارچوب حکمرانی، هماهنگی بین‌بخشی، تخصیص منابع و تنظیم‌گری	شورای عالی آموزش و پرورش؛ معاونت آموزش ابتدایی؛ ساختارهای عدالت تربیتی؛ تفاهم‌نامه‌های بین آموزش و پرورش و نهادهای حمایتی؛ سامانه‌های متمرکز وزارت آموزش و پرورش	مسئله اصلی بیش از فقدان سیاست، پراکندگی اجرا و ضعف هماهنگی بین‌نهادهای است. تقویت حکمرانی شبکه‌ای و داده‌محور می‌تواند از موازی‌کاری و گسست در پیگیری کودکان جلوگیری کند.
برنامه درسی و آموزشی	انطباق محتوا، سطح و روش تدریس با نیازهای کودکان در معرض ترک یا دارای سابقه بازماندگی	برنامه‌های جبرانی دوره ابتدایی؛ مدارس آموزش از راه دور؛ مدارس بزرگسالان؛ برنامه‌های تعمیق و تثبیت یادگیری؛ بسته‌های یادگیری خودآموز	برنامه درسی رسمی انعطاف محدودی دارد. توسعه مسیرهای جایگزین، سطح‌بنیاد و ماژولار می‌تواند شکاف سنی و تحصیلی را بهتر پوشش دهد.
حمایتی و رفاهی	کاهش موانع اقتصادی، روانی، اجتماعی و سلامت مؤثر بر بازماندگی	حمایت‌های دانش‌آموزی؛ مدارس و طرح‌های خیرخواهانه؛ کمک‌های موردی کمیته امداد و بهزیستی؛ سرویس ایاب‌وذهاب روستایی؛ توزیع لوازم التحریر و حمایت‌های معیشتی	حمایت‌های مالی و اجتماعی در بسیاری از موارد پراکنده و واکنشی‌اند. اتصال نظام آموزشی به پایگاه‌های داده و خدمات حمایتی می‌تواند هدفمندی مداخلات را افزایش دهد.
خانواده و مشارکت	تقویت سرمایه اجتماعی، همراهی والدین و مشروعیت محلی فرایند بازگشت	انجمن اولیا و مربیان؛ شوراهای آموزش و پرورش منطقه‌ای؛ ظرفیت شوراهای محلی، مساجد، شبکه‌های مردمی و سازمان‌های مردم‌نهاد	در برخی مناطق، نگرش فرهنگی نسبت به تحصیل دختران یا اشتغال کودک چالش‌برانگیز است. مداخلات باید فرهنگی، اقناعی، خانواده‌محور و محله‌محور باشند.

شناسایی و بازگشت	تشخیص به موقع کودکان بازمانده و ایجاد مسیر نظام مند برای بازگشت	سامانه های «سیدا» و «سناد/ناد»؛ پایش ثبت نام پایه اول؛ برنامه های انسداد مبادی بی سوادی؛ همکاری دهیاری ها، خانه های بهداشت و شبکه های محلی	زیرساخت ثبتي قابل توجهی وجود دارد، اما اتصال داده ها به نهادهای حمایتی کامل نیست. تحلیل پیش بینانه و غربالگری فعال می تواند شناسایی را از وضعیت منفعل خارج کند.
نگهداشت آموزشی	جلوگیری از ترک مجدد و تثبیت حضور کودک در چرخه یادگیری	کلاس های تقویتی و ترمیمی؛ برنامه های تثبیت یادگیری؛ مشاوران مدارس؛ طرح نماد؛ مدارس شبانه روزی و عشایری	تمرکز بر بازگرداندن کودک کافی نیست؛ نگهداشت نیازمند حمایت آموزشی، روانی و اجتماعی و استفاده از شاخص های هشدار زودهنگام است.
ارزشیابی و پایش	سنجش مستمر کیفیت اجرا، پیامدهای مداخله و اصلاح تصمیم ها	مرکز سنجش و پایش کیفیت آموزشی؛ ارزشیابی های مدرسه ای و استانی؛ اطلاعات سامانه ای؛ گزارش های مشاوران و ادارات مناطق	ارزشیابی غالباً بر پیشرفت تحصیلی تمرکز دارد. لازم است شاخص های خطر بازماندگی و ترک تحصیل نیز در نظام پایش وارد شوند و داده ها به ابزار تصمیم گیری تبدیل شوند.
بومی سازی و انعطاف پذیری	تطبیق مداخله با تنوع جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی و شرایط بحرانی	مدارس عشایری؛ کلاس های چندپایه روستایی؛ آموزش سیار؛ تقویم آموزشی متناسب با اقلیم و کوچ؛ ظرفیت سازمان های مردم نهاد محلی	تنوع اقلیمی و فرهنگی ایران، کارایی نسخه واحد را محدود می کند. تمرکززدایی کنترل شده، اختیار منطقه ای و طراحی متناسب با شرایط محلی ضروری است.

تحلیل تلفیقی داده های مصاحبه و اسناد نشان داد که در بعد سیاستی و مدیریتی، مسئله بازماندگی از تحصیل ماهیتی آشکارا میان بخشی دارد. نقش استانداری ها، فرمانداری ها، شوراهای آموزش و پرورش و کارگروه های استانی مرتبط با انسداد مبادی بی سوادی در داده ها برجسته بود، اما مشارکت کنندگان در عین حال به پراکندگی مسئولیت ها، ضعف جریان اطلاعات و فقدان پاسخ گویی یکپارچه اشاره داشتند. حاصل این تحلیل آن بود که ظرفیت قانونی و اجرایی موجود، بدون معماری روشن حکمرانی و اتصال داده ها، قادر به ایجاد چرخه منظم شناسایی، ارجاع، حمایت و پیگیری نیست. بنابراین، سیاست گذاری در این حوزه باید از شیوه جزیره ای و تک نهادی به سمت حکمرانی مشارکتی و داده محور حرکت کند.

در بعد برنامه درسی، یافته ها نشان دادند که بسیاری از کودکان بازمانده با شکاف های یادگیری چندساله وارد فرایند بازگشت می شوند و برنامه استاندارد پایه محور نمی تواند به تنهایی پاسخگوی نیاز آنان باشد. ظرفیت هایی نظیر بسته های مکمل، آموزش جبرانی، آموزش از راه دور، مدارس بزرگسالان، کلاس های چندپایه و برنامه های ترمیمی در کشور وجود دارد، اما کاربرد آنها در همه مناطق یکسان و نظام مند نیست. در نتیجه، مدل پیشنهادی بر حرکت از برنامه سال محور و ثابت به سوی مسیرهای یادگیری منعطف، سطح بنیاد و مهارت محور تأکید دارد. این تغییر به کودک اجازه می دهد که بدون تجربه مجدد شکست، از سطح واقعی دانش و مهارت خود فرایند یادگیری را از سر گیرد.

در بعد حمایتی و رفاهی، مسائل اقتصادی و معیشتی یکی از بنیادی ترین زمینه های بازماندگی شناخته شدند. در بسیاری از روایت ها، اشتغال کودک، ضعف درآمد خانواده، هزینه رفت و آمد، هزینه لوازم آموزشی و مشکلات سلامت یا روانی - اجتماعی در ترک یا عدم بازگشت نقش داشتند. در مقابل، ظرفیت هایی مانند حمایت کمیته امداد، بهزیستی، خیرین، تأمین لوازم، تغذیه، پوشاک و سرویس مدارس می توانند موانع را کاهش دهند. با این حال، اثربخشی این حمایت ها وابسته به خروج از حالت مقطعی و پراکنده و تبدیل آنها به

فرایندی یکپارچه و هدفمند است. بنابراین، مدل نهایی، حمایت رفاهی را نه مکملی اختیاری، بلکه یکی از اجزای اصلی الگوی آموزش کودکان بازمانده در نظر می‌گیرد.

در بعد خانواده و مشارکت، داده‌ها بر ظرفیت بالای شبکه‌های بومی و اجتماعی ایران تأکید داشتند. انجمن اولیا و مربیان، شوراهای محلی، رابطان آموزشی، شبکه‌های مردمی، ظرفیت‌های مذهبی و اجتماعی محله و سازمان‌های غیردولتی می‌توانند در شناسایی، اقناع خانواده و تداوم تحصیل نقش‌آفرینی کنند. با این حال، مشارکت خانواده در بسیاری از موقعیت‌ها هنوز به حضور صوری یا واکنش پس از بروز مشکل محدود است. یافته‌ها نشان دادند که مشارکت پایدار باید به سطح تصمیم‌گیری مشترک، حمایت از فرایند یادگیری، کاهش مقاومت‌های فرهنگی و پیگیری مستمر وضعیت کودک ارتقا پیدا کند. همچنین، مداخلات باید تفاوت‌های جنسیتی را جدی بگیرند، زیرا نوع موانع تحصیل برای دختران و پسران در برخی بافت‌ها یکسان نیست.

در بعد شناسایی و بازگشت، یکی از مفاهیم اصلی، «بازماندگی پنهان» بود. برخی کودکان تا زمانی که مدت قابل توجهی از فرایند تحصیل خارج نشده‌اند، در معرض مداخله قرار نمی‌گیرند. سامانه‌های دانش‌آموزی، دهیاری‌ها، خانه‌های بهداشت، بهورزان و شبکه‌های محلی می‌توانند امکان شناسایی فعال را فراهم کنند، اما داده‌ها نشان دادند که این سازوکارها هنوز ظرفیت کامل خود را نشان نداده‌اند. در الگوی پیشنهادی، شناسایی باید پیش‌دستانه باشد؛ یعنی با استفاده از داده‌های ثبت‌نام، غیبت، جابه‌جایی، وضعیت خانوادگی و نشانه‌های خطر، کودکان در معرض بازماندگی پیش از خروج کامل شناسایی شوند. بازگشت نیز به صورت یک فرایند شامل تماس با خانواده، ارزیابی موانع، رفع مشکل اداری، ارجاع حمایتی، تعیین مسیر آموزشی و پیگیری پس از ورود تعریف شد.

در بعد نگهداشت آموزشی، یافته‌ها نشان دادند که بازگشت بدون حمایت پس از ورود، می‌تواند به بازماندگی مجدد منجر شود. کلاس‌های ترمیمی، مشاوران، طرح‌های فوق‌برنامه، مدارس شبانه‌روزی عشایری، معلمان چندپایه و برنامه‌های تابستانی از جمله ظرفیت‌های موجود هستند، اما توزیع و دسترسی به آنها ناهمگون است. داده‌ها بر این نکته تأکید داشتند که نگهداشت باید هم‌زمان دو شکاف را هدف قرار دهد: شکاف یادگیری و شکاف تعلق. کودک باید هم از نظر تحصیلی قادر به جبران فاصله خود باشد و هم از نظر عاطفی و اجتماعی احساس کند که عضو پذیرفته‌شده جامعه مدرسه است.

در بعد ارزشیابی و پایش، یافته‌ها نشان دادند که داده‌های فراوانی در نظام آموزشی تولید می‌شود، اما این داده‌ها همیشه به تصمیم‌های اصلاحی تبدیل نمی‌شوند. ارزشیابی توصیفی، اطلاعات سامانه‌ای، گزارش‌های مشاوران و پایش منطقه‌ای ظرفیت ایجاد یک نظام هشدار زودهنگام را دارند. الگوی نهایی بر گذار از «پایش مبتنی بر گزارش» به «پایش مبتنی بر تصمیم» تأکید کرد؛ به این معنا که داده‌ها باید امکان پیش‌بینی خطر، شناسایی افت حضور، تشخیص موانع جدید و اصلاح مداخله را فراهم کنند. در این چارچوب، طراحی شاخصی برای خطر ترک تحصیل یا بازماندگی می‌تواند بخشی از معماری پایش مدل باشد.

در بعد بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری، داده‌ها غنای بیشتری نشان دادند. مدارس سیار عشایری، کلاس‌های چندپایه، ظرفیت‌های محلی و فرهنگی، سازمان‌های مردم‌نهاد بومی و الگوهای متنوع زمان‌بندی آموزش، نشان می‌دهند که ایران از تجربه‌های زمینه‌محور

قابل توجهی برخوردار است. بنابراین، بومی سازی در این پژوهش صرفاً به معنای تغییر نام نهادها یا ترجمه یک مدل بین المللی نبود، بلکه به معنای بازطراحی سازوکارها متناسب با اقلیم، فرهنگ، اقتصاد، زبان، الگوی سکونت و ساختار نهادی هر منطقه بود. بر این اساس، تجربه های یونیسف نقش «منبع یادگیری و الهام» را ایفا می کنند، نه نسخه ای که بدون تغییر به بستر ایران منتقل شود.

در مرحله کدگذاری انتخابی، هشت مقوله محوری در یک شبکه مفهومی واحد ادغام شدند و ارتباط آنها با پدیده مرکزی مورد بررسی قرار گرفت. حاصل این مرحله، شناسایی مقوله هسته با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف» بود. انتخاب این مقوله به عنوان هسته مرکزی از آن جهت صورت گرفت که بیشترین ظرفیت را برای پیوند دادن همه مقوله های دیگر داشت و می توانست خط داستانی داده ها را به صورت منسجم توضیح دهد. بر اساس داده های پژوهش، بازماندگی از تحصیل پدیده ای چندبعدی و متأثر از فقر اقتصادی، نابرابری آموزشی، محرومیت جغرافیایی، تفاوت های فرهنگی، مشکلات دسترسی، ضعف حمایت اجتماعی، تجربه های ناموفق تحصیلی و کاستی های اجرایی و سیاستی است. بنابراین، پاسخ به چنین پدیده ای نیز نمی تواند تک بعدی باشد. الگوی مطلوب باید هم زمان به سطح سیاست و حکمرانی، کیفیت برنامه آموزشی، حمایت رفاهی و روانی، مشارکت خانواده و جامعه، سازوکارهای شناسایی و بازگشت، نگهداشت پس از بازگشت، ارزشیابی و پایش و در نهایت انطباق با اقتضائات محلی توجه کند.

در این ساختار، سازه سیاستی و مدیریتی بستر راهبردی و حکمرانی الگو را فراهم می کند؛ برنامه درسی و آموزشی، منطق یاددهی - یادگیری و سازوکار جبران شکاف آموزشی را شکل می دهد؛ سازه حمایتی و رفاهی موانع اقتصادی، روانی و اجتماعی را کاهش می دهد؛ خانواده و مشارکت، پیوند اجتماعی و مشروعیت محلی الگو را تقویت می کند؛ شناسایی و بازگشت، مسیر ورود یا بازورود کودک به چرخه آموزش را ایجاد می کند؛ نگهداشت آموزشی، استمرار حضور و یادگیری را تضمین می کند؛ ارزشیابی و پایش، بازخورد، اصلاح و اعتباربخشی مستمر الگو را بر عهده دارد؛ و بومی سازی و انعطاف پذیری امکان انطباق همه اجزای مدل با شرایط متنوع جامعه هدف را فراهم می سازد. ساختار کدگذاری انتخابی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. کدگذاری انتخابی و ارتباط سازه ها با مقوله هسته

ردیف	هسته مرکزی	سازه / مقوله انتخابی	نقش در مدل گراندد تئوری	کدهای باز مرتبط
۱	طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف	سیاستی و مدیریتی (PM)	بستر راهبردی و حکمرانی الگو	حکمرانی بین بخشی، حمایت نهادی، داده محوری در سیاست گذاری، مسئولیت پذیری نظام آموزشی، الگوی جامع مداخله، حق آموزش برای همه، عدالت آموزشی
۲	همان	برنامه درسی و آموزشی (CE)	سازوکار آموزشی و یادگیری	کیفیت پایین آموزش، نیاز به آموزش جبرانی، آموزش فراگیر، کودک محوری در طراحی برنامه، نقش معلم توانمند، آموزش معلمان
۳	همان	حمایتی و رفاهی (SW)	پشتوانه جبرانی و حمایتی الگو	فقر اقتصادی خانواده، اشتغال کودک، حمایت روانی - اجتماعی، حمایت رفاهی مکمل، توجه به سلامت کودک، پیوند آموزش و حمایت اجتماعی، توجه به گروه های آسیب پذیر

۴	همان	خانواده و مشارکت (FP)	پیوند اجتماعی و مشارکتی الگو	مشارکت خانواده، آگاهی بخشی به والدین، نقش جامعه محلی، مشارکت سازمان های غیردولتی، توجه به جنسیت
۵	همان	شناسایی بازگشت (IR)	و مکانیسم جذب و بازیپوند کودک با آموزش	شناسایی فعال کودکان بازمانده، نظام ارجاع، بازگشت به مدرسه به عنوان فرایند، کاهش موانع اداری ثبت نام، مداخله زود هنگام، پیشگیری از ترک تحصیل
۶	همان	نگهداشت آموزشی (RE)	تضمین تداوم و ماندگاری آموزش	نگهداشت تحصیلی، تجربه ناموفق تحصیلی، احساس طردشدگی آموزشی، بازسازی انگیزه یادگیری، ضعف دسترسی به مدرسه
۷	همان	ارزشیابی و پایش (EV)	سازوکار کنترل، بازبینی و اعتبارسنجی	پایش مستمر، ارزشیابی اثربخشی الگو، اعتباریابی با نظر خبرگان، اعتباریابی میدانی الگو
۸	همان	بومی سازی انعطاف پذیری (LO)	و سازوکار انطباق پذیری زمینه مندی الگو	بومی سازی الگو، حساسیت به تفاوت های فرهنگی، انعطاف پذیری برنامه درسی، انعطاف در زمان آموزش، انعطاف در مکان آموزش، آموزش در شرایط بحران، تجارب یونیسف به عنوان منبع الگو، محرومیت جغرافیایی، نابرابری آموزشی، چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل

در گام پایانی، مقوله های حاصل از کدگذاری محوری و انتخابی در قالب منطق پارادایمی نظریه داده بنیاد سازمان دهی شدند. در این چارچوب، پدیده محوری، شرایط علی، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، راهبردها و پیامدها مشخص شدند. پدیده محوری همان «طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف» بود که تمامی مقوله ها حول آن معنا پیدا کردند.

در سطح شرایط علی، یافته ها نشان دادند که عوامل اقتصادی و رفاهی در کنار نابرابری های جغرافیایی و ضرورت انطباق با تفاوت های محلی، زمینه اصلی شکل گیری مسئله را تشکیل می دهند. فقر، اشتغال کودک، ضعف دسترسی، محرومیت جغرافیایی، تفاوت های فرهنگی و چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل از مهم ترین عوامل قرار گرفته در این بخش بودند. بر این اساس، دو سازه حمایتی و رفاهی و بومی سازی و انعطاف پذیری بیشترین ارتباط را با شرایط علی پدیده نشان دادند.

شرایط زمینه ای شامل ساختارهای سیاستی و مدیریتی و نیز خانواده و مشارکت بود. کیفیت حکمرانی، میزان حمایت نهادی، وجود عدالت آموزشی، مسئولیت پذیری نظام، آگاهی والدین، مشارکت خانواده و ظرفیت جامعه محلی تعیین می کنند که راهبردهای پیشنهادی در چه بستری اجرا شوند. به بیان دیگر، یک راهبرد آموزشی یکسان ممکن است در دو منطقه به دلیل تفاوت در ظرفیت مدیریتی، نگرش خانواده و مشارکت محلی نتایج کاملاً متفاوتی ایجاد کند.

سازه ارزشیابی و پایش در جایگاه شرایط مداخله گر قرار گرفت، زیرا کیفیت پایش، بازخورد و اعتبارسنجی می تواند اثر سایر اجزای مدل را تقویت یا تضعیف کند. اگر اجرای برنامه به طور مستمر بررسی شود، نواقص شناسایی و اصلاح خواهند شد؛ در مقابل، فقدان پایش می تواند حتی یک طراحی مناسب را در مرحله اجرا با شکست مواجه سازد.

راهبردها و کنش‌های اصلی مدل در سه سازه برنامه درسی و آموزشی، شناسایی و بازگشت و نگهداشت آموزشی متجلی شدند. آموزش جبرانی، آموزش فراگیر و کودک‌محور، توانمندسازی معلمان، شناسایی فعال، نظام ارجاع، کاهش موانع ثبت‌نام، مداخله زودهنگام، بازسازی انگیزه و حمایت از ماندگاری در آموزش، مجموعه اقدامات اصلی برای مواجهه با مسئله را تشکیل دادند. پیامد نهایی مدل، برآیند تعامل همه سازه‌هاست و شامل بازگشت پایدار کودک به آموزش، کاهش بازماندگی و ترک مجدد، تقویت عدالت آموزشی، گسترش شمول آموزشی و ایجاد الگوی معتبر، بومی و قابل‌انطباق برای آموزش کودکان بازمانده از تحصیل است. سازمان‌دهی نهایی مقوله‌ها در الگوی پارادایمی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد برای آموزش کودکان بازمانده از تحصیل

مؤلفه پارادایمی	سازه‌های مرتبط	تبیین مبتنی بر یافته‌ها
پدیده محوری	طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف	مفهوم هسته‌ای که تمامی مقوله‌ها حول آن یکپارچه می‌شوند و هدف آن ایجاد یک نظام منسجم برای شناسایی، بازگرداندن، حمایت و نگهداشت کودکان در آموزش است.
شرایط علی	حمایتی و رفاهی (SW)، بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری (LO)	فقر اقتصادی، اشتغال کودک، نابرابری آموزشی، محرومیت جغرافیایی، تفاوت‌های فرهنگی، ضعف دسترسی و چندبعدی بودن بازماندگی از تحصیل از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده مسئله‌اند.
شرایط زمینه‌ای	سیاستی و مدیریتی (PM)، خانواده و مشارکت (FP)	وضعیت حکمرانی، حمایت نهادی، عدالت آموزشی، مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی، مشارکت خانواده، آگاهی والدین و نقش جامعه محلی بستر اجرای الگو را تشکیل می‌دهند.
شرایط مداخله‌گر	ارزشیابی و پایش (EV)	پایش مستمر، ارزیابی اثربخشی، داوری خبرگان و اعتبارسنجی میدانی، کیفیت اجرا و امکان اصلاح مستمر الگو را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
راهبردها / کنش‌ها	برنامه درسی و آموزشی (CE)، شناسایی و بازگشت (IR)، نگهداشت آموزشی (RE)	آموزش جبرانی، آموزش فراگیر و کودک‌محور، توانمندسازی معلمان، شناسایی فعال، نظام ارجاع، کاهش موانع ثبت‌نام، بازگشت فرایندی به مدرسه، بازسازی انگیزه و حمایت از نگهداشت، راهبردهای اصلی مواجهه با مسئله هستند.
پیامدها	برآیند تعامل همه سازه‌ها	بازگشت پایدار کودک به آموزش، کاهش بازماندگی و ترک مجدد، افزایش عدالت آموزشی، تقویت شمول آموزشی، ارتقای استمرار یادگیری و شکل‌گیری الگوی معتبر، بومی و منعطف.

در مجموع، خط داستانی حاصل از کدگذاری انتخابی و تحلیل پارادایمی نشان داد که آموزش کودکان بازمانده از تحصیل زمانی می‌تواند به بازگشت پایدار و تداوم یادگیری منجر شود که از رویکرد تک‌بعدی و مدرسه‌محور فاصله گرفته و به یک نظام مداخله‌ای جامع تبدیل شود. این نظام از یک سو باید موانع ساختاری، اقتصادی، اجتماعی و جغرافیایی بازماندگی را کاهش دهد و از سوی دیگر، مسیر آموزشی متناسب با سطح یادگیری و وضعیت زندگی کودک را فراهم سازد. در چنین مدلی، بازگشت به آموزش نقطه پایان نیست، بلکه بخشی از یک زنجیره پیوسته شامل شناسایی، ارزیابی نیاز، حمایت، بازپیوند آموزشی، جبران یادگیری، تقویت تعلق، نگهداشت و پایش مستمر است.

همچنین، تحلیل نهایی نشان داد که تجربه‌های یونیسف زمانی قابلیت تبدیل شدن به مبنایی برای طراحی الگو در ایران را دارند که اصول اساسی آنها، از جمله حق‌محوری، تمرکز بر کودکان آسیب‌پذیر، مداخله چندبخشی، مشارکت خانواده و جامعه، انعطاف در مسیرهای یادگیری، پیوند آموزش با حمایت اجتماعی و استفاده از داده برای شناسایی و پایش، با ظرفیت‌های نهادی و فرهنگی

ایران ترکیب شوند. بنابراین، الگوی نهایی پژوهش نه انتقال مستقیم یک الگوی بین‌المللی، بلکه بازآفرینی زمینه‌مند اصول و تجارب قابل انتقال در چارچوب واقعیت‌های نظام آموزشی ایران است.

برآیند کلی یافته‌ها نشان داد که مقوله «بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری» نقش پیونددهنده مهمی میان تجربه‌های بین‌المللی و شرایط داخلی ایفا می‌کند. در عین حال، سیاست و حکمرانی بستر اجرای الگو، برنامه درسی سازوکار اصلی یادگیری، حمایت رفاهی شرط کاهش موانع بیرونی، مشارکت خانواده عامل تقویت پیوند اجتماعی، شناسایی و بازگشت دروازه ورود، نگهداشت آموزشی ضامن استمرار، و ارزشیابی و پایش سازوکار یادگیری و اصلاح خود الگو را تشکیل می‌دهند. حاصل تعامل این اجزاء الگوی جامعی است که هدف آن صرفاً افزایش آمار ثبت‌نام نیست، بلکه ایجاد امکان بازگشت پایدار، یادگیری مؤثر، احساس تعلق، کاهش خطر ترک مجدد و تحقق عدالت آموزشی برای کودکان بازمانده از تحصیل است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل مبتنی بر تجارب یونیسف و با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بررسی اسناد مرتبط، به استخراج ۵۰ کد باز و سازمان‌دهی آنها در هشت مقوله اصلی شامل «سیاستی و مدیریتی»، «برنامه درسی و آموزشی»، «حمایتی و رفاهی»، «خانواده و مشارکت»، «شناسایی و بازگشت»، «نگهداشت آموزشی»، «ارزشیابی و پایش» و «بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری» منجر شد. در مرحله کدگذاری انتخابی نیز این مقوله‌ها حول مقوله هسته «طراحی و اعتباریابی الگوی جامع، بومی و منعطف آموزش کودکان بازمانده از تحصیل با تکیه بر تجارب یونیسف» یکپارچه شدند. برآیند یافته‌ها نشان داد که بازماندگی از تحصیل پدیده‌ای تک‌عاملی و صرفاً آموزشی نیست، بلکه در نتیجه تعامل پیچیده عوامل سیاستی، اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی، جغرافیایی و آموزشی شکل می‌گیرد. در نتیجه، هر مداخله مؤثر نیز باید از رویکردی چندسطحی و بین‌بخشی برخوردار باشد و از مرحله شناسایی کودک تا بازگشت، جبران یادگیری، حمایت روانی و اجتماعی، نگهداشت و پایش مستمر را در قالب یک زنجیره منسجم پوشش دهد. نخستین یافته پژوهش به نقش تعیین‌کننده بعد سیاستی و مدیریتی اشاره داشت. داده‌ها نشان دادند که بدون حکمرانی بین‌بخشی، تقسیم روشن مسئولیت، حمایت نهادی، سیاست‌گذاری مبتنی بر داده و پاسخ‌گویی دستگاه‌های مسئول، اقدامات مربوط به کودکان بازمانده از تحصیل به فعالیت‌هایی پراکنده، کوتاه‌مدت و کم‌اثر تبدیل می‌شوند. این نتیجه با یافته‌های Ali و Hussain همسو است که نشان دادند سیاست‌های آموزشی و نحوه اجرای آنها می‌توانند مستقیماً بر وضعیت کودکان خارج از مدرسه اثرگذار باشند و فاصله میان سیاست رسمی و اجرای واقعی یکی از موانع اصلی تحقق دسترسی همگانی به آموزش است (1). از منظر تبیینی، بازماندگی از تحصیل در بسیاری از موارد در مرز مسئولیت چند دستگاه قرار می‌گیرد؛ آموزش و پرورش با مسئله ثبت‌نام و یادگیری مواجه است، نهادهای حمایتی با فقر و معیشت، نظام سلامت با مشکلات جسمی و روانی، و مدیریت محلی با دسترسی و شناسایی کودک. اگر این

اجزا به یکدیگر متصل نباشند، کودک ممکن است میان نظام‌های مختلف خدماتی جابه‌جا شود، بدون آنکه مسئله او به‌صورت کامل حل شود. بنابراین، یافته حاضر بر ضرورت گذار از مدیریت بخشی به حکمرانی شبکه‌ای و مشارکتی تأکید دارد.

مقوله دوم، برنامه درسی و آموزشی، نشان داد که کودکان بازمانده از تحصیل نمی‌توانند صرفاً با بازگرداندن فیزیکی به کلاس درس به مسیر عادی آموزش بازگردند. بسیاری از آنان با شکاف‌های یادگیری، وقفه‌های طولانی، تجربه شکست، تفاوت در سرعت یادگیری و کاهش انگیزه مواجه‌اند؛ از این‌رو، آموزش جبرانی، فراگیر، کودک‌محور و انعطاف‌پذیر باید در مرکز طراحی برنامه قرار گیرد. این نتیجه با پژوهش Karamustafaoğlu و Pektaş همخوان است که نشان دادند محیط‌های یادگیری کاوش‌محور و فعالیت‌های STEM خارج از مدرسه می‌توانند مهارت حل مسئله خلاق را در دانش‌آموزان تقویت کنند (9). همچنین، Larsen و همکاران نشان دادند که پیوند یادگیری خارج از مدرسه با کلاس و استفاده از راهبردهای خودنظارتی و نظارت همسالان می‌تواند رفتار یادگیری را بهبود بخشد (10). در همین راستا، Pienimäki و همکاران بر نقش جذابیت، تجربه عملی و لذت در آموزش غیررسمی فناوری تأکید کرده‌اند (11). این شواهد نشان می‌دهند که برای کودکان بازمانده، بازگشت موفق الزاماً به معنای بازگشت به همان تجربه آموزشی پیشین نیست؛ بلکه مستلزم خلق تجربه‌ای جدید، موفقیت‌محور و معنادار است.

یافته‌های مربوط به برنامه درسی همچنین اهمیت تنوع فرصت‌های یادگیری را آشکار ساخت. داده‌ها نشان دادند که آموزش کودکان بازمانده می‌تواند از قالب‌های علمی، هنری، فناوری، حرکتی و مهارتی برای بازسازی انگیزه و هویت یادگیرنده استفاده کند. این نتیجه با یافته‌های Burns و همکاران همسو است که مشارکت علمی خارج از مدرسه را با آرزوهای علمی و پیشرفت تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (14). همچنین، پژوهش‌های Boichenko و همکاران و Wei نشان داده‌اند که فعالیت‌های هنری و زیبایی‌شناختی خارج از مدرسه می‌تواند در رشد خلاقیت، فردیت و ذوق زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر باشد (12، 13). از سوی دیگر، Verdín و همکاران نشان داده‌اند که تجربه‌های خارج از مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری هویت علمی، تصور آینده حرفه‌ای و اطمینان نسبت به مسیر شغلی نقش داشته باشد (15). بنابراین، الگوی پیشنهادی نباید تنها به جبران دروس از دست‌رفته محدود شود، بلکه باید در جهت بازسازی افق آینده، هویت تحصیلی و احساس شایستگی کودک نیز عمل کند.

سومین مقوله، بعد حمایتی و رفاهی، از برجسته‌ترین یافته‌های پژوهش بود. فقر اقتصادی، اشتغال کودک، مشکلات سلامت و آسیب‌های روانی - اجتماعی به‌عنوان موانع مهم ورود، بازگشت و تداوم حضور در مدرسه شناسایی شدند. این نتیجه با یافته‌های Deer و همکاران همخوان است که نشان دادند وضعیت اجتماعی - اقتصادی در دسترسی کودکان به فعالیت‌های آموزشی خارج از مدرسه و پیامدهای تحصیلی مرتبط با آنها نقش میانجی و تعیین‌کننده‌ای دارد (6). همچنین، مطالعه Bakare و همکاران بر اهمیت عوامل عاطفی و هوش هیجانی در موفقیت جوانان خارج از مدرسه در مسیرهای مهارتی و حرفه‌ای تأکید کرده است (21). از این منظر، بازماندگی از تحصیل تنها با رفع مانع آموزشی قابل حل نیست؛ کودکی که ناچار است برای کمک به خانواده کار کند، یا با مشکلات

روانی و اجتماعی مواجه است، حتی در صورت ثبت نام مجدد نیز در معرض ترک مجدد قرار خواهد داشت. بنابراین، حمایت آموزشی باید با حمایت معیشتی، سلامت، روان شناختی و اجتماعی به صورت یکپارچه همراه شود.

این تفسیر با یافته‌های Jeong و همکاران نیز تقویت می‌شود که نشان دادند وضعیت خارج از مدرسه می‌تواند در تعامل با نگرش‌های والدینی با خطرات جدی سلامت روان نوجوانان مرتبط باشد (2). همچنین Lee نشان داد که روابط با همسالان مسئله‌دار می‌تواند با برخی رفتارهای پرخطر در میان جوانان خارج از مدرسه همراه باشد (3). بنابراین، مدرسه صرفاً مکان انتقال محتوای درسی نیست، بلکه یکی از بسترهای مهم حمایت اجتماعی، نظارت، ارتباط با بزرگسالان قابل اعتماد و شکل‌گیری شبکه همسالان است. هرچه مدت فاصله گرفتن کودک از این ساختار بیشتر شود، احتمال انباشته شدن آسیب‌ها نیز افزایش می‌یابد. در نتیجه، یافته حاضر بر ضرورت ترکیب مداخلات آموزشی و روانی - اجتماعی، به‌ویژه برای کودکان دارای سابقه طولانی بازماندگی، تأکید دارد.

چهارمین یافته به نقش خانواده و مشارکت اجتماعی مربوط بود. داده‌ها نشان دادند که خانواده می‌تواند هم یکی از زمینه‌های بازماندگی و هم یکی از قدرتمندترین منابع بازگشت و ماندگاری کودک باشد. آگاهی والدین، نگرش آنان نسبت به آموزش، فشار اقتصادی، هنجارهای فرهنگی و میزان حمایت روزمره خانواده در مسیر تحصیلی کودک نقش مهمی دارند. اهمیت این نتیجه با یافته‌های Jeong و همکاران درباره اثر نگرش‌های والدینی بر سلامت روان نوجوانان، به‌ویژه جوانان خارج از مدرسه، همخوانی دارد (2). از سوی دیگر، پژوهش World Bank درباره ترک تحصیل دختران نشان داده است که فقر، هنجارهای اجتماعی و برخی انتظارات جنسیتی از عوامل مهم خروج دختران از مدرسه هستند (7). یافته‌های داخلی Khosravizadeh و همکاران نیز نشان داده‌اند که عوامل خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی می‌توانند مشارکت دختران در فعالیت‌های خارج از مدرسه را محدود کنند (8). در نتیجه، الگوی آموزشی باید حساس به جنسیت و زمینه خانوادگی باشد و مداخله با کودک را از مداخله با خانواده جدا نکند.

یافته‌های مربوط به مشارکت همچنین نشان دادند که جامعه محلی و سازمان‌های غیردولتی می‌توانند در شناسایی، اقناع خانواده، حمایت از کودک و کاهش موانع فرهنگی نقش داشته باشند. این نتیجه با رویکردهای مشارکتی در پژوهش Malorni و همکاران همسو است که نقش روابط مشارکتی و حضور فعال جوانان و جامعه را در موفقیت برنامه‌های توسعه‌ای خارج از مدرسه برجسته کرده‌اند (20). از منظر تبیینی، حضور جامعه محلی موجب افزایش اعتماد، شناخت بهتر شرایط کودک و دسترسی به اطلاعاتی می‌شود که ممکن است در سامانه‌های رسمی وجود نداشته باشد. بنابراین، هرچه الگوی مداخله از حالت صرفاً اداری و مدرسه‌محور فاصله گرفته و به شبکه‌ای از خانواده، مدرسه، محله و سازمان‌های محلی متصل شود، احتمال بازگشت پایدار افزایش می‌یابد.

پنجمین مقوله، شناسایی و بازگشت، نشان داد که بازگشت کودک به آموزش باید به‌عنوان یک فرایند و نه یک اقدام ثبت‌نامی در نظر گرفته شود. شناسایی فعال، نظام ارجاع، کاهش موانع اداری، مداخله زودهنگام و پیشگیری از ترک تحصیل اجزای اصلی این فرایند بودند. این نتیجه با یافته‌های Hong و Kim همخوان است که نشان دادند خروج جوانان از مدرسه و انتخاب مسیرهای بعدی آنان نتیجه یک فرایند چندمرحله‌ای و تحت تأثیر تجربه‌های مختلف فردی و اجتماعی است (5). بنابراین، همان‌گونه که خروج از مدرسه

به‌طور ناگهانی و بدون پیش‌زمینه رخ نمی‌دهد، بازگشت نیز نمی‌تواند تنها با صدور مجوز ثبت‌نام محقق شود. ارزیابی وضعیت کودک، شناسایی مانع اصلی، انتخاب مسیر آموزشی مناسب، اتصال به خدمات حمایتی و پیگیری پس از بازگشت باید اجزای یک زنجیره واحد باشند.

ششمین یافته، نگهداشت آموزشی، یکی از وجوه متمایزکننده مدل پیشنهادی بود. یافته‌ها نشان دادند که موفقیت نباید با تعداد کودکان ثبت‌نام‌شده سنجیده شود، بلکه استمرار حضور، یادگیری، احساس تعلق و کاهش احتمال ترک مجدد نیز باید در مرکز ارزیابی قرار گیرد. این یافته با پژوهش Renick و Schaefer همخوان است که نشان دادند برنامه‌های خارج از مدرسه با افزایش پیوندهای همسالانه می‌توانند پیامدهای اجتماعی - هیجانی نوجوانان را بهبود دهند (4). همچنین، نتایج Barkoukis و همکاران نشان داد که مداخلات سازمان‌یافته مدرسه‌ای قادرند انگیزش نوجوانان برای مشارکت در فعالیت‌های خارج از مدرسه را افزایش دهند (17). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تعلق اجتماعی، انگیزه و کیفیت رابطه کودک با محیط یادگیری برای حفظ مشارکت ضروری است. از این رو، جبران عقب‌ماندگی درسی بدون بازسازی اعتماد و تعلق کودک، اثر پایداری نخواهد داشت.

هفتمین مقوله به ارزشیابی و پایش مربوط بود. یافته‌ها نشان دادند که اجرای الگو باید به‌صورت مستمر مورد بررسی قرار گیرد و اطلاعات حاصل از حضور، پیشرفت یادگیری، وضعیت روانی و خطر ترک مجدد در تصمیم‌گیری استفاده شود. این نتیجه از نظر مفهومی با مطالعاتی همسو است که بر پایش رفتار یادگیری و استفاده از بازخورد برای بهبود عملکرد تأکید دارند؛ برای مثال، Larsen و همکاران نشان دادند که خودنظارتی و نظارت همسالان می‌توانند در تنظیم رفتار یادگیری نقش داشته باشند (10). در سطح نظام نیز همین منطق قابل تعمیم است؛ یعنی نظام آموزشی باید صرفاً داده جمع‌آوری نکند، بلکه آن را به اطلاعات قابل استفاده برای مداخله تبدیل سازد. بنابراین، مدل پیشنهادی بر گذار از «گزارش‌گیری» به «پایش تصمیم‌ساز» و استفاده از شاخص‌های هشدار زودهنگام تأکید می‌کند.

هشتمین و گسترده‌ترین مقوله، بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری بود. یافته‌ها نشان دادند که تفاوت‌های جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی ایجاب می‌کنند برنامه‌های آموزش کودکان بازمانده در زمان، مکان، محتوا و شیوه اجرا انعطاف‌پذیر باشند. این نتیجه با پژوهش Shytikova و همکاران درباره سازمان‌دهی آموزش فراگیر در مؤسسات خارج از مدرسه همسو است که بر ضرورت متناسب‌سازی روش‌ها و محیط آموزشی با نیازهای متفاوت یادگیرندگان تأکید کرده‌اند (18). همچنین، تجربه‌های آموزش غیررسمی فناوری و فعالیت‌های خارج از مدرسه نشان داده‌اند که محیط‌های انعطاف‌پذیر و متنوع می‌توانند فرصت مشارکت بیشتری برای کودکان ایجاد کنند (11). یافته Wilson و Rennie نیز نشان می‌دهد که محیط‌های دیجیتال و چندوجهی مانند Minecraft می‌توانند فرصت‌هایی برای هویت‌سازی و مشارکت معنادار در یادگیری ایجاد کنند (16). بنابراین، انعطاف‌پذیری نه به معنای کاهش استانداردهای آموزشی، بلکه به معنای ایجاد مسیرهای متفاوت برای دستیابی به اهداف مشترک یادگیری است.

در این زمینه، نقش معلم و مربی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. یافته‌ها نشان دادند که اجرای برنامه‌های منعطف، جبرانی و فراگیر بدون معلمان دارای شایستگی‌های تخصصی امکان‌پذیر نیست. این نتیجه با مطالعه Savchuk و همکاران همسو است که بر ضرورت تربیت هدفمند مربیان برای فعالیت در نهادهای آموزش خارج از مدرسه تأکید کرده‌اند (19). معلم در چنین الگویی باید علاوه بر توانایی تدریس، قادر به تشخیص شکاف‌های یادگیری، ایجاد رابطه حمایتی، مدیریت کلاس ناهمگون، کار با خانواده و همکاری با نظام ارجاع باشد. بنابراین، توانمندسازی معلم بخشی از خود مدل آموزشی است و نمی‌توان آن را به‌عنوان پیش‌شرطی بیرونی و مستقل در نظر گرفت.

یکی دیگر از یافته‌های مهم، ضرورت استفاده انتخابی و بومی‌شده از تجارب یونیسف و سایر تجربه‌های بین‌المللی بود. داده‌ها نشان دادند که انتقال مستقیم الگوهای خارجی بدون توجه به ساختار آموزشی، ظرفیت نهادی، تنوع فرهنگی و جغرافیایی و الگوهای حمایت اجتماعی ایران احتمالاً اثربخشی محدودی خواهد داشت. این نتیجه با مفهوم کلی به‌دست‌آمده از مطالعات مختلف درباره تفاوت محیط‌ها، گروه‌ها و اشکال یادگیری همخوان است؛ برای نمونه، پژوهش‌های مربوط به آموزش فناوری، هنر، STEM، ورزش و آموزش فراگیر نشان داده‌اند که اثربخشی برنامه‌ها وابسته به تناسب روش، زمینه و ویژگی‌های مخاطبان است (9, 13, 17, 18). در نتیجه، استفاده از تجارب یونیسف باید در سطح اصولی مانند حق آموزش، شمول، کودک‌محوری، مشارکت، انعطاف و پیوند آموزش با حمایت اجتماعی صورت گیرد، در حالی که سازوکار اجرایی این اصول باید بر اساس شرایط ایران طراحی شود.

در مجموع، مدل حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که مسئله بازماندگی از تحصیل باید از منطق «بازگرداندن کودک به مدرسه» به منطق «ساختن مسیر پایدار یادگیری برای کودک» تغییر یابد. این تغییر مفهومی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا کودک بازمانده ممکن است از نظر سنی، تحصیلی، روان‌شناختی و اجتماعی با دانش‌آموزان عادی متفاوت باشد و برای بازپیوند با آموزش به مجموعه‌ای از حمایت‌های پیوسته نیاز داشته باشد. بر این اساس، سیاست و مدیریت بستر ساختاری را فراهم می‌کنند، برنامه درسی و معلم تجربه یادگیری را شکل می‌دهند، حمایت رفاهی موانع بیرونی را کاهش می‌دهد، خانواده و جامعه پیوند اجتماعی را تقویت می‌کنند، شناسایی و بازگشت امکان ورود مجدد را فراهم می‌سازند، نگهداشت از خروج دوباره جلوگیری می‌کند و ارزشیابی و بومی‌سازی نیز استمرار، اصلاح و انطباق مدل را تضمین می‌کنند. این نگاه جامع با مجموعه شواهد موجود درباره پیچیدگی تجربه جوانان خارج از مدرسه، اهمیت محیط‌های حمایتی، نقش فرصت‌های متنوع یادگیری و ضرورت توجه به هویت، انگیزه و آینده‌نگری آنان سازگار است (4, 5, 15).

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرند. نخست، داده‌های اصلی پژوهش از دیدگاه خبرگان، متخصصان و صاحب‌نظران گردآوری شد و تجربه مستقیم کودکان بازمانده از تحصیل، والدین آنان، معلمان خط مقدم و مددکاران محلی به‌صورت مستقل در نمونه پژوهش وارد نشد؛ از این‌رو، ممکن است برخی ابعاد تجربه زیسته کودکان یا موانع روزمره بازگشت به آموزش به اندازه کافی منعکس نشده باشد. دوم، ماهیت کیفی و نظریه داده‌بنیاد پژوهش سبب می‌شود یافته‌ها

بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، از قابلیت تعمیم تحلیلی و مفهومی برخوردار باشند. سوم، تفاوت قابل توجه میان مناطق شهری، روستایی، مرزی، عشایری و حاشیه‌نشین کشور سبب می‌شود که همه مصادیق و سازوکارهای مدل در تمام مناطق به یک شکل قابل اجرا نباشند. همچنین، بخشی از یافته‌ها مبتنی بر تحلیل اسناد و برداشت خبرگان از ظرفیت‌های موجود بود و الگوی نهایی در این مرحله در مقیاس وسیع و در شرایط واقعی اجرا و ارزیابی طولی نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی ارائه‌شده با مشارکت مستقیم کودکان بازمانده از تحصیل، خانواده‌ها، معلمان، مدیران مدارس، مددکاران و سازمان‌های مردم‌نهاد مورد بازنگری و تکمیل قرار گیرد تا دیدگاه بازیگران مختلف در طراحی نهایی مدل وارد شود. همچنین، اجرای مطالعات موردی در استان‌ها و مناطق دارای ویژگی‌های متفاوت فرهنگی، جغرافیایی و اقتصادی می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های ثابت و متغیر مدل کمک کند. انجام پژوهش‌های آمیخته برای طراحی ابزار اندازه‌گیری ابعاد هشت‌گانه، بررسی روابط میان سازه‌ها و آزمون تجربی مدل نیز ضروری است. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود الگوی پیشنهادی در قالب مطالعات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی در چند منطقه اجرا و پیامدهایی مانند نرخ بازگشت، میزان ماندگاری، پیشرفت تحصیلی، احساس تعلق، انگیزش، سلامت روان و ترک مجدد در دوره‌های زمانی مختلف ارزیابی شوند. طراحی و آزمون مدل‌های هشدار زودهنگام مبتنی بر داده‌های آموزشی و اجتماعی نیز می‌تواند یکی از مسیرهای مهم پژوهشی آینده باشد.

در سطح عمل، پیشنهاد می‌شود یک سازوکار بین‌بخشی دائمی برای شناسایی، ارجاع، بازگرداندن و نگهداشت کودکان بازمانده ایجاد شود و مسئولیت هر دستگاه در این زنجیره به‌طور شفاف مشخص گردد. مدارس و ادارات آموزش و پرورش باید از الگوی صرفاً ثبت‌نام‌محور فاصله گرفته و برای هر کودک بازمانده، ارزیابی نیاز و مسیر بازگشت متناسب طراحی کنند. ایجاد دوره‌های جبرانی سطح‌بنیاد، امکان انعطاف در زمان و مکان آموزش، استفاده از آموزش ترکیبی و سیار در مناطق خاص، توانمندسازی معلمان برای کار با کودکان دارای شکاف یادگیری و مشکلات روانی - اجتماعی، و توسعه خدمات مشاوره‌ای و حمایتی ضروری است. همچنین لازم است اطلاعات نظام آموزشی با ظرفیت نهادهای حمایتی و محلی پیوند داده شود تا کودکان در معرض خطر پیش از ترک کامل مدرسه شناسایی شوند. مشارکت فعال خانواده، شوراهای محلی و سازمان‌های مردم‌نهاد، طراحی برنامه‌های حساس به جنسیت و فرهنگ و ایجاد نظام پایش مبتنی بر شاخص‌های هشدار زودهنگام نیز می‌تواند پایداری اجرای الگو و کاهش بازماندگی مجدد را تقویت کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Ali M, Hussain S. Educational policies and their impact on out-of-school children: A case study. *International Journal of Educational Development*. 2023;95:102-10.
2. Jeong K-H, Lee SH, Park AR, Song D-H. Effects of Parenting Attitudes on the Suicide Risk of Adolescents in South Korea and the Moderating Effect of Out-of-School Youth Status. *Cambridge Prisms Global Mental Health*. 2025;12. doi: 10.1017/gmh.2025.35.
3. Lee S-H. Analyzing Delinquent Peer Factors in Cyber Violence Among Out-of-School Youth. *Korean Association of Public Safety and Criminal Justice*. 2023;32(2):195-220. doi: 10.21181/kjpc.2023.32.2.195.
4. Renick J, Schaefer DR. Increasing Ties to Peers and Improving Social Emotional Outcomes: Insights From an Out-of-School Program Serving Latine Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. 2025. doi: 10.1177/02724316251330907.
5. Hong SK, Kim CH. A Case Study on Out-of-School Youth Withdrawal and Career Choice. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*. 2023;23(15):713-26. doi: 10.22251/jlcci.2023.23.15.713.
6. Deer G, Wu H, Zhang L, Tadesse E, Khalid S, Duan C, et al. Effect of Out-of-School Visual Art Activities on Academic Performance. The Mediating Role of Socioeconomic Status. *Plos One*. 2024;19(5):e0298901. doi: 10.1371/journal.pone.0298901.
7. World B. Why do girls drop out of school and what are the consequences of dropping out? 2018. Available from: <https://medium.com/world-of-opportunity/why-do-girls-drop-out-of-school-f2762389a07e>.
8. Khosravizadeh E, Shahmansouri E, Roshanzadeh J. Inhibitor Factors to Girl Students' Participation in Out-of-School Sport Activities. *Strategic Studies on Youth and Sports*. 2014;13(25):213-30.
9. Karamustafaoğlu O, Pektaş HM. Developing students' creative problem solving skills with inquiry-based STEM activity in an out-of-school learning environment. *Education and Information Technologies*. 2023;28(6):7651-69. doi: 10.1007/s10639-022-11496-5.
10. Larsen Y, Groß J, Bogner FX. Bringing Out-of-School Learning Into the Classroom: Self- Versus Peer-Monitoring of Learning Behaviour. *Education Sciences*. 2020;10(10):284. doi: 10.3390/educsci10100284.
11. Pienimäki M, Kinnula M, Iivari N. Finding fun in non-formal technology education. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2021;29:100283. doi: 10.1016/j.ijcci.2021.100283.
12. Boichenko M, Чистякова I, Boichenko A. Creative Individuality of the Pupils of Out-of-School Education Institutions of Artistic-Aesthetic Direction: Essence and Structure. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal Pedagogical Sciences*. 2021(4(107)):5-13. doi: 10.35433/pedagogy.4(107).2021.5-13.
13. Wei D. Methods of Forming Aesthetic Taste in Schoolchildren Using Dance in Out-of-School Education Institutions. *Education Innovation Practice*. 2023;11(10):127-31. doi: 10.31110/2616-650x-vol11i10-019.
14. Burns EC, Martin AJ, Kennett R, Pearson J, Munro-Smith V. High school students' out-of-school science participation: A latent class analysis and unique associations with science aspirations and achievement. *Journal of Research in Science Teaching*. 2021. doi: 10.1002/tea.21806.
15. Verdín D, Godwin A, Sonnert G, Sadler PM. Understanding How First-Generation College Students' Out-of-School Experiences, Physics and STEM Identities Relate to Engineering Possible Selves and Certainty of Career Path. 2018:1-8. doi: 10.1109/fie.2018.8658878.
16. Wilson S, Rennie J. "The very ugly duckling" meets Minecraft: identity work and interpretive competence. *Literacy*. 2019;53(4):206-15.

17. Barkoukis V, Chatzisarantis NLD, Hagger MS. Effects of a School-Based Intervention on Motivation for Out-of-School Physical Activity Participation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2020;92(3):477-91. doi: 10.1080/02701367.2020.1751029.
18. Shytikova Y, Kohut I, Marynych V. Technology of Organizing Inclusive Education in Modelship Sports in Institutions of Out-of-School Education. *Слобожанський Науково-Спортивний Вісник*. 2022;26(4):109-14. doi: 10.15391/sns.v.2022-4.003.
19. Savchuk B, Султанова Н, Bilavych H, Pantyuk T. Two-Tier Model Of Training Future Teachers for Coaching at Out-of-School Institutions. *Pedagogika-Pedagogy*. 2022:177-95. doi: 10.53656/ped2022-2.03.
20. Malorni A, Lea CH, Richards-Schuster K, Spencer MS. Facilitating youth participatory action research (YPAR): A scoping review of relational practice in US Youth development & out-of-school time projects. *Children and Youth Services Review*. 2022:106399. doi: 10.1016/j.chilyouth.2022.106399.
21. Bakare J, Ohanu IB, Shodipe TO. Hypothesized Model of the Relationship Between Affective Behaviour, Emotional Intelligence and Success of Out-of-School Youths in Cell Phone Maintenance Enterprise. *Rajagiri Management Journal*. 2023;17(3):254-77. doi: 10.1108/ramj-06-2022-0102.