غنی‌سازی "محیط یادگیری خانه" دانش‌آموزان با جهش تحصیلی: مقایسه گروه جهش‌کرده با گروههای همتای غیر جهشی

دکتر ابراهیم طلایی[۱]
دکتر حمیدرضا حسن‌آبادی[۲]
گلرخ برارپور[۳]
آزاده سید میرزایی جهقی[۴]
علیرضا بانشی[۵]

چکیده

این مطالعه، "محیط یادگیری خانه" دانش‌آموزان جهشی و همتایان غیر جهشی آنها را با در نظر گرفتن دو مؤلفه میزان مشارکت والدین در فعالیتهای یادگیری کودک در خانه و همچنین مشارکت والدین در اجتماعات محلی به همراه دانش‌آموزان مقایسه کرده است. محیط یادگیری خانه یکی از عناصر مهم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و رشد اجتماعی عاطفی آنهاست. فرضیه این است که دانش آموزان جهشی نسبت به گروههای همتا، دارای محیط یادگیری غنی‌تر در خانه باشند. در این مطالعه طولی، یک گروه آزمایشی (آنهایی که از پایه دوم به چهارم جهش کرده اند) و دو گروه همتا (الف: همکلاسیهای قدیم گروه آزمایشی که جهش نکرده و به صورت عادی به پایه سوم رفته اند؛ ب: همکلاسیهای جدید گروه آزمایشی که در پایه چهارم اند، اما یک سال از نظر سنی بزرگترند) در نظر گرفته شده اند. نتایج حاصل از مقایسه سه گروه حاکی از این است که مشارکت و درگیری والدین در هر سه گروه تقریباً یکسان بوده و در این زمینه تفاوتی معنادار میان سه گروه دیده نشده است. همچنین میزان همکاری با اجتماعات محلی در هر سه گروه مشابه گزارش شده و تفاوت در سه گروه آزمودنی معنادار نبوده است. این یافته با فرضیه مقاله مغایرت دارد و تبیین آن گرچه نیازمند داده‌های بیشتری است اما می‌تواند نشان دهد یا همه والدین (اعم از والدین دانش آموزان جهش کرده و جهش نکرده) به غنی سازی محیط یادگیری خانه به یک اندازه همت می‌گمارند یا اینکه والدین جهشی زیر حد انتظار، در این زمینه اقدام می‌کنند.

کلیدواژگان: جهش تحصیلی، محیط یادگیری خانه، مشارکت والدین، همکاری با اجتماعات محلی

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۴

۱. استادیار گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول) e.talae@modares.ac.ir
۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران hrhassanabadi@gmail.com
۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران gol_bararpour@yahoo.com
۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران mirzaee.azadeh@gmail.com
۵. دانشجوی دکتری روانسنجی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران alibaneshi4@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

مقدمه

جهش تحصیلی نوعی مداخله آموزشی است که بر اساس آن دانش‌آموزان باهوش و سرآمد می‌توانند دوره‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی را در مدت‌زمان کوتاه‌تر و با سرعتی بیش از سرعت معمول و در سنین پایین‌تر طی کنند (دانشنامه نبوغ، خلاقیت و استعداد[1]، ۲۰۰۹). طبق آمار سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور (۱۳۹۲) سالانه بیش از ۵٪ از دانش‌آموزان مقطع دبستان متقاضی جهش تحصیلی هستند و با نگاهی اجمالی به آمار دانش‌آموزان جهشی مشخص می‌شود شمار این دانش‌آموزان رو به افزایش است و یکی از دلایل آن، درخواست بیش ازپیش والدین است. در واقع والدین بدون درنظر گرفتن خواستهٔ کودکان خود و مربیان آنها، صرفاً با نگرشهای خاص و به نوعی درجهت ارضای تمایلات و آرزوهای دیرین خود، تصمیم به جهش تحصیلی کودکانشان می‌گیرند. به نظر می‌رسد والدین و نگرش آنها و نوع محیط یادگیری خانه عاملی اثرگذار است تا سبب شکل‌گیری جهش تحصیلی دانش‌آموزان و در نهایت تمایز آنها با همتایان غیرجهشی‌شان می‌شود.

اغلب پژوهشهای انجام‌یافته در حوزه تسریع تحصیلی مبتنی بر مقایسه دانش‌آموزان جهشی با همتایان غیرجهشی آنها از نظر عوامل مؤثری چون هوش، پیشرفت تحصیلی، مهارتهای اجتماعی و محیط یادگیری خانه بر روند جهش تحصیلی بوده است. تعدادی از این مطالعات، عوامل اثرگذار در محیط یادگیری خانه دانش‌آموزان سرآمد را با همتایان‌شان مورد بررسی قرار داده‌اند (کارنز و همکاران[2]، ۲۰۰۴) و تأکید کرده‌اند جهش تحصیلی تحت تأثیر محیط یادگیری غنی درخانه است. یک محیط یادگیری غنی، محیطی است که شامل انواع گوناگون مواد آموزشی و تقویت مثبت در جهت اهداف تعلیم و تربیت از سوی والدین برای رشد و پرورش صحیح کودکان در تمام سنین است (سیلوا و همکاران[3]، ۲۰۰۴؛ ملهویش و همکاران[4]، ۲۰۰۸). متغیرهای زمینه‌ای، مانند نگرشهای والدین، مشارکت و درگیرشدن والدین در فعالیتهای یادگیری کودک در خانه، تحصیلات والدین، وضعیت اجتماعی و اقتصادی آنها و اندازه خانواده از عاملهای اساسی تأثیرگذار بر محیط خانه است (کول[5]، ۲۰۱۱). بر اساس پژوهشهای انجام‌یافته مشارکت و درگیری والدین در فعالیتهای یادگیری کودکان در خانه مهم‌تر از دیگر عوامل شناخته‌شده است (امرسون، فییر، فاکس و ساندرز[6]،

1. Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent
2. Karnes, Shaunessy & Bisland
3. Sylva, Henderson, Berla & Sammons
4. Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart
5. Cole
6. Emerson, Fear, Fox & Sanders

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

۲۰۱۲) و می‌تواند به منزلهٔ یک عامل تأثیرگذار، سایر عوامل و حتی جهش تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. لذا شناخت و واکاوی عاملهای اساسی و مؤثر در محیط یادگیری خانه به‌ویژه مشارکت و درگیری والدین و اثر آن بر پدیده جهش تحصیلی، ما را برآن داشت که به بررسی این عوامل بپردازیم. اهمیت واکاوی و بررسی محیط یادگیری خانه از آن جهت است که والدین به نقش اثرگذار خود در روند رشد و یادگیری کودک پی ببرند و بر غنی‌سازی کیفیت محیط خانه بیفزایند.

اگرچه پژوهشهای بسیاری روی تأثیر محیط یادگیری خانه بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (ملهویش و همکاران، ۲۰۰۸)، با این حال مطالعات همچنان نشان می‌دهد که بسیاری از پدرها و مادرها از اهمیتی که خانواده و محیط یادگیری خانه در آموزش و پرورش کودک دارند، آگاه نیستند و درکی محدود از نقش خود در آموزش کودکان دارند (کول، ۲۰۱۱). در این مطالعه عوامل مؤثر بر محیط یادگیری خانه شامل مشارکت والدین در بازی و فعالیتهای بدنی، مشارکت والدین در تکالیف مدرسه، میزان دسترسی دانش‌آموزان و میزان مشارکت والدین در به‌کارگیری رایانه و اینترنت در محیط خانه، تعداد کتابها و میزان مطالعه در خانه، انتظارات والدین، زبان محاوره درخانه، تحصیلات والدین و وضعیت درآمد خانواده گزارش شده و محیط یادگیری خانه و عوامل آن در دانش‌آموزان جهشی و دو گروه دیگر از همتایان (همتایان همسال غیرهمپایه و همتایان غیرهمسال همپایه) مورد مقایسه قرار گرفته است.

طبق نظریه اپشتاین[1] (۱۹۹۶) مشارکت والدین و درگیرشدن آنها در فعالیتهای مدرسه فرزندانشان سهمی اساسی در فرایند تعلیم و تربیت و موفقیت تحصیلی کودک دارد. او معتقد است که برای رشد همه‌جانبه کودک سه بعد اساسی نقش دارند که عبارت اند از: خانواده، مدرسه و اجتماعات محلی[2]. این مدل نظری به نقش کلیدی کودک به مثابه مرکز تعاملات میان مدرسه، والدین، معلم و اجتماعات محلی اشاره دارد. اپشتاین (۱۹۹۶) مدل نظری خود را درمورد مشارکت والدین در شش فعالیت مهم و اساسی ارائه کرده‌اند که شامل والدگری[3]، ارتباط[4]، فعالیتهای داوطلبانه[5]، یادگیری در خانه[6]، تصمیم‌گیری[7] و همکاری با اجتماعات محلی[8] است.

1. Epstein
2. Communities
3. Parenting
4. Communicating
5. Volunteering
6. Learning at home
7. Decision-making
8. Collaboration with the community

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

مطالعه حاضر دو عامل (الف) یادگیری در خانه و مشارکت والدین در فعالیتهای یادگیری و (ب) همکاری با اجتماعات محلی را از نظریه اپشتاین مورد بررسی قرار داده است. یادگیری در خانه و مشارکت والدین، شامل مشارکت و درگیرشدن فعال والدین در فعالیتهای یادگیری کودکان، همچون مشارکت در انجام دادن تکالیف و دیگر برنامه‌های مرتبط درسی است. همچنین گینزبرگ[1] (۱۹۷۷) اشاره می‌کند که مشارکت و درگیری والدین شامل انواع رفتارهای والدین است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد شناختی و پیشرفت تحصیلی کودکان مؤثر است. در برخی از مطالعات به رفتارهایی چون کمک کردن و پیگیری انجام دادن تکالیف مدرسه، بحث و گفتگو با دانش‌آموزان درمورد یادگیری در مدرسه، نظارت بر پیشرفت تحصیلی آنها، برانگیختن و تقویت مثبت کودکان، مطالعه و خواندن به همراه کودکان، بردن کودکان به مکانهای فرهنگی چون کتابخانه و موزه اشاره شده است (سیلوا و همکاران، ۲۰۰۴).

مشارکت و درگیری پدر و مادر در فعالیتهای یادگیری خانه، در یادگیری و موفقیت تحصیلی کودکان بسیار مهم است و می‌تواند عوامل دیگر را نیز تحت تأثیر قرار دهد، به‌طوری‌که اثر آن بر یادگیری فرزندان، بدون توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی و سطح تحصیلات والدین نیز چشمگیر است (بلچفورد، برک، فارکوار، پلویس و تیزارد [2]، ۱۹۸۷). شواهد پژوهشی چهل سال اخیر نشان داده است که درگیری و مشارکت والدین اثری مثبت و معنادار بر رشد و پیشرفت یادگیری کودکان می‌گذارد (امرسون و همکاران، ۲۰۱۲). از دیگر مصادیق مشارکت والدین در ایجاد محیط یادگیری غنی برای کودکان، وجود رایانه و تعداد کتابهای موجود در خانه است، زیرا مشخص شده است که فهم و ادراک در خواندن و یادگیری مفاهیم با میزان کتابهای موجود در خانه و همچنین مکالمه و محاوره والدین و کودکان در مورد محتوای کتابهایی که می‌خوانند، ارتباط دارد (اسنو[3]، ۱۹۹۱). همچنین مشخص شده است کودکانی که در هفت سالگی در یادگیری و خواندن و نوشتن خوب عمل می‌کنند، در سه سالگی کتابهای موردعلاقه خود را داشته‌اند (واینبرگر[4]، ۱۹۹۶). لذا ما نیز در این مطالعه به تعداد کتابهای موجود درخانه، مطالعه والدین با کودکان، مشارکت آنها با کودکان در کار با رایانه و تأثیر آن بر جهش تحصیلی پرداخته‌ایم. آلوینو (۱۹۹۵) بیان می‌دارد که والدین کودکان سرآمد نسبت به والدین کودکان عادی، بیشتر به مشارکت در برنامه‌های درسی فرزندانشان علاقه دارند، به‌طوری‌که ۹۰ درصد مادران کودکان سرآمد علاقه‌مند به مشارکت در

1. Ginsberg
2. Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis & Tizard
3. Snow
4. Weinberger

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

برنامه‌های مدرسه و درسی فرزندان خود بودند؛ درحالی‌که این رقم در میان مادران کودکان عادی تنها چهل درصد بوده است. همچنین مشخص شد که والدین دانش‌آموزان سرآمد بیشتر انتظار داشتند تا فرزندانشان مشاغل حرفه‌ای و علمی داشته باشند ولی والدین کودکان عادی بیشتر علاقه‌مند بودند تا فرزندانشان به مشاغل نوع‌دوستانه و خلاق بپردازند (آلوینو[1]، ۱۹۹۵). بنجامین بلوم[2] و همکاران (۱۹۵۶) در پژوهشی که روی ۱۲۰ دانش‌آموز باهوش و جهشی در دانشگاه شیکاگو انجام دادند، دریافتند والدین و مشارکت و درگیری آنها نقشی بسیار مهم در رشد و پرورش دانش‌آموزان سرآمد دارند. در پژوهشی دیگر مشخص شد که مشارکت والدین و درگیرشدن آنها در فعالیتهای مدرسه که از عناصر اساسی یادگیری خانه هستند، نقشی مؤثر در رشد و پرورش دانش‌آموزان جهشی دارند و همچنین میزان بالای حمایت و انتظارات والدین نیز نقشی اساسی در یادگیری مؤثر کودکان دارد (اسنو، ۱۹۹۱).

همکاری با اجتماعات محلی اشاره دارد به منابع خارج از خانه و مدرسه مانند سازمانهای گوناگون موجود در جامعه، دانشگاهها و گروههای مؤثر در برنامه‌ریزیها که می‌توانند نقشی مؤثر در یادگیری کودکان داشته باشند. حمایت سازمانهای خارج از خانه و مدرسه سبب بهبود یادگیری کودکان می‌شود و مشارکت والدین را ارتقا می‌بخشد (اپشتاین و شلدون[3]، ۲۰۰۲). این فعالیتها شامل بازدید از موزه‌ها، کتابخانه‌ها، گالریها و عملکردهای فوق برنامه است که در موفقیت تحصیلی کودکان اثرگذار است (هیل و تایسن[4]، ۲۰۰۹). با توجه به اینکه فعالیتهای فوق‌برنامه خارج از مدرسه و خانه نیز بر یادگیری کودکان مؤثر است، یکی دیگر از اهداف این مطالعه بررسی اثر برنامه‌های خارج از خانه و مدرسه بر جهش تحصیلی کودکان است مانند بازدید از موزه‌ها، استفاده از کتابخانه‌ها، مکانهای فرهنگی- ورزشی و شرکت کردن در فعالیتها و کلاسهای فوق‌برنامه.

از دیگر مصادیق محیط یادگیری خانه، نقش زبان محاوره والدین در یادگیری کودکان است. کودکان زمانی مهارتهای ارتباطی را فرا می‌گیرند که به طور منظم آن را به کار گیرند. مکالمهٔ مکرر با یک بزرگسال موجب تقویت توانایی کودک در تفکرات اساسی، رشد گنجینهٔ واژگان و بهبود مهارتهای اجتماعی می‌شود (گلاور و برونینگ؛ ترجمه خرازی، ۱۳۸۱). نوع زبان مادری یا همان زبان محاوره ای درخانه، می‌تواند تاثیری بسزا در میزان یادگیری کودک به ویژه یادگیری زبان دوم داشته باشد. درحقیقت در خانواده‌هایی که زبان محاوره غیر از زبان رسمی است، میزان یادگیری

1. Alvino
2. Bloom
3. Sheldon
4. Hill & Tyson

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

زبان دوم یا همان زبان رسمی بیشتر است (سعادت آبادی نسب و مختاری،۱۳۷۷). لذا دراین مطالعه به دلیل اهمیت زبان محاوره در رشد شناختی کودکان، نوع زبان محاوره در منزل نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

بررسی پیشینه پژوهشی در ایران نشان می‌دهد که در این حوزه، پژوهشی صورت نگرفته است که به مقایسه عوامل مؤثر بر محیط یادگیری خانه در دانش‌آموزان جهشی و همتایان غیرجهشی آنها پرداخته باشد. لذا با توجه به اهمیت محیط یادگیری خانه و ارتباط تنگاتنگ آن با جهش تحصیلی، این مطالعه درصدد آن است که تعیین کند آیا مؤلفه‌های اساسی محیط یادگیری خانه بر جهش تحصیلی مؤثر است یا خیر.

روش

جامعه آماری و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری این مطالعه دانش‌آموزان جهش کرده از پایه دوم به چهارم، دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم مقطع ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ و والدین آنها بوده است. در این پژوهش ۱۲۸ دانش‌آموز جهشی از میان ۱۴۸۶ دانش‌آموز از چهار استان کشور (تهران، گیلان، همدان و هرمزگان) انتخاب شدند. دو گروه همتا نیز به عنوان گروه کنترل از پایه‌های سوم (۱۲۲ نفر) و چهارم (۱۱۴ نفر) ابتدایی همین استانها انتخاب شدند. درمجموع ۳۵ درصد از حجم نمونه دانش‌آموزان جهشی، ۳۳/۵ درصد، دانش‌آموزان پایه سوم بودند که در پایه دوم با دانش‌آموزان جهشی موردمطالعه هم‌کلاس بودند و جهش نکردند (گروه گواه همسن و غیرهمپایه) و ۳۱/۵ درصد دانش‌آموزان کلاس چهارم بودند که با دانش‌آموزان جهشی همکلاس و همپایه بودند (گروه گواه همپایه و غیرهمسن).

نمونه‌گیری درچند مرحله (استان، شهر، مدرسه، کلاس) انجام شد. به این ترتیب که در مرحله اول از مناطق غرب، شرق، جنوب، شمال و مرکز کشور استانهایی انتخاب شدند که آمار متقاضیان جهش در این استانها بیش از استانهای همجوار بود. سپس به منظور سهولت دسترسی، مراکز استانها انتخاب شدند. از هر شهر، مدارس و در هر مدرسه، کلاس پایهٔ چهارمی انتخاب شد که شامل حداقل یک دانش‌آموز جهشی بود. همچنین از میان کلاسهای سوم مدرسه، کلاسی برای همتاسازی انتخاب شد که دانش‌آموزان آن در سال قبل با دانش‌آموز جهشی موردمطالعه در پایه دوم همکلاس بودند. همچنین برای انتخاب همتای مناسب، از این دانش‌آموزان جهشی و دانش‌آموزان پایهٔ سوم و پایهٔ چهارمی که از نظر وضعیت خانوادگی و تحصیلی در یک رده بودند آزمون هوش

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

کتل گرفته شد. افزون بر این مصاحبه‌های کوتاه با مدیران، معلمان و همسالان دانش‌آموزان جهشی انجام و مدنظر قرار گرفت.

برای هر دانش‌آموز جهشی دو تا سه همتای همسال و غیرهمپایه و همتای همپایه، اما غیرهمسال انتخاب شد. سرانجام دانش‌آموزانی که نزدیک‌ترین بهره هوشی را با دانش‌آموز جهشی داشتند به‌عنوان همتای نهایی انتخاب شدند. همتاسازی درگام نخست براساس نمره هوش کتل و سپس بر پایه استان، جنسیت، وضعیت اقتصادی (محل و منطقه زندگی و درآمد والدین) و وضعیت اجتماعی و فرهنگی خانواده (تحصیلات و شغل والدین) انجام شد.

ابزارها

آزمون هوش کتل: برای همتاسازی دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی از آزمون هوش کتل، مقیاس دوم فرم B (سنین ۸ تا ۱۳ سال) استفاده شد. فرم B دارای زیرمقیاسهای: الف) زنجیره‌ها: ۱۲ سؤال در سه دقیقه، شامل زنجیره‌ای از اشکال که دارای نوعی ارتباط فزاینده با یکدیگرند. ب) طبقه‌بندی: ۱۴ سؤال در چهار دقیقه که شامل یافتن اختلافها در پنج ردیف شکل است. ج) ماتریسها: ۱۲ سؤال در سه دقیقه که در آنها ماتریسی از اشکال تکمیل می‌شود. د) شرطها یا توپولوژی: ۸ سؤال در دو و نیم دقیقه که هماهنگی یک طرح با نمونه است.

پرسشنامه محیط یادگیری خانه: پرسشنامه محقق‌ساخته محیط یادگیری خانه[1] بر اساس شیوه‌های استاندارد مورد ارزیابی قرار گرفت تا نسبت به روایی و پایایی آن حداکثر اطمینان حاصل شود. حیطه موردمطالعه این پرسشنامه شناخت ویژگیهای فردی، خانوادگی و محیطی دانش‌آموز است و مشارکت‌کنندگان آن دانش‌آموزان و والدینشان هستند. هدف از تهیه این پرسشنامه کسب اطلاعات در مورد خانواده (شغل والدین، تحصیلات والدین، وضعیت درآمد خانواده) و محیط یادگیری خانه (مشارکت والدین در بازی و فعالیتهای بدنی، مشارکت والدین در تکالیف مدرسه، میزان دسترسی دانش‌آموزان و میزان مشارکت والدین در به‌کارگیری رایانه و اینترنت در محیط خانه، تعداد کتابها و میزان مطالعه در خانه و انتظارات والدین) بود.

در بررسی اعتبار همزمان همبستگی کم تا متوسط میان محیط یادگیری خانه و هفت متغیر اجتماعی- اقتصادی شامل وضعیت رفاهی، تحصیلات مادر، شغل مادر، حضور پدر درخانه، شغل پدر و میزان جمعیت در خانه مشخص شد (الاردو و همکاران[2]، ۱۹۷۵، کدول و بردلی، ۱۹۸۴).

1. Home Learning Environment
2. Elardo, Bradley & Caldwell

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

بردلی و همکاران[1] (۲۰۰۱) ضریب اعتبار دو نیمه‌سازی را برای زیرمقیاسها ۰/۵۳ تا ۰/۸۳ و برای کل مقیاس ۰/۳ محاسبه کردند. توافق میان ارزیابان ۰/۹ و همبستگی میان نمره‌های خانه و تحصیلات مادر، تحصیلات پدر و جمعیت خانواده متوسط (۰/۵۷، ۰/۴۷ و ۰/۴۷) گزارش شد. بیشترین همبستگی میان تحریک یادگیری و اسباب‌بازیها و مواد یادگیری و تحصیلات مادر به دست آمد (۰/۶۵).

الف)پرسشنامهٔ سنجش محیط خانه از دیدگاه والدین

- قسمت اول پرسشنامه شامل مشخصات خانواده، وضعیت زناشویی والدین، محل زندگی و همسایه‌ها، روابط اجتماعی با اعضای خانواده و خارج از خانواده و همسالان، فعالیتهای تفریحی خانواده، چگونگی فعالیت و تعامل والدین با دانش‌آموز بود.
- بخش دوم پرسشنامهٔ شامل ۱۸ سؤال بود که از دوران بارداری تا دوران پیش از دبستان را شامل می‌شد.
- در نهایت نیز میزان درآمد خانواده با یک سؤال سنجیده شد.

ب) پرسشنامهٔ سنجش محیط یادگیری خانه از دیدگاه والدین

این پرسشنامه شامل ۲۷ گویه با طیف چهارگزینه‌ای لیکرتی است و بازی و فعالیتهای بدنی شش گویه، تکلیف مدرسه و مشارکت والدین سه گویه، رایانه و اینترنت ۸ هشت گویه، کتاب و کتاب‌خوانی در خانواده هفت گویه و انتظارات والدین دو گویه و زبان محاوره در خانه یک گویه دارند.

ج)پرسشنامهٔ سنجش محیط یادگیری خانه از دیدگاه دانش‌آموز

این پرسشنامه شامل شش قسمت بود که عبارت اند از: ۱- تاریخ تولد، ۲- زبان محاوره در خانه، ۳- تعداد کتابهای موجود در خانه، ۴- تعداد وسایل شخصی دانش‌آموز، ۵- میزان و نحوه کاربرد رایانه در خانه و ۶- چگونگی انجام دادن تکالیف در خانه.

شیوه اجرا

نخستین مرحله اجرای مقیاس دوم فرم B آزمون هوش کتل بود. اجرای این آزمون تقریباً نیم ساعت به طول انجامید. سپس با مراجعه به پرونده تحصیلی دانش‌آموزان، محل زندگی خانواده، شغل و تحصیلات والدین (به منزلهٔ شاخصی از وضعیت اجتماعی- اقتصادی) استخراج شد و دانش‌آموزان بر اساس ملاکهای موردنظر همتا شدند. مرحله بعدی گردآوری اطلاعات در دو گام

1. Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo & Coll

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

اجرای مقدماتی (پایلوت) و اجرای نهایی بود. در اجرای پایلوت ده درصد از حجم نمونه اصلی مورد سنجش قرار گرفت و کلیهٔ پرسشنامه‌ها و آزمونها روی نمونه‌ای بالغ بر ۱۵۰ دانش‌آموز در سه استان همدان، تهران و هرمزگان اجرا شد. هدف از این مرحله، آزمایش و بررسی سازگاری ابزارهای پژوهشی استانداردشده و محقق ساخته، از نظر همپوشی پرسشها، واژه‌پردازی و نیز سطح دشواری و پی بردن به مشکلات اجرایی بود. پس از بازنگری پرسشنامه‌ها و رفع نقایص و ابهامات، اجرای اصلی پروژه آغاز گردید. محیط یادگیری خانه از طریق پرکردن پرسشنامه مربوطه از دیدگاه دانش‌آموز و والدین آنها موردارزیابی قرار گرفت. برای گردآوری اطلاعات جمعیت‌شناختی، پرسشنامه‌ای را نیز والدین تکمیل کردند. در مناطق کوچک، همه دانش‌آموزان منطقه، در یک‌زمان و مکان واحد به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و در مناطق وسیع‌تر، دانش‌آموزان به چند گروه تقسیم و هر گروه در یک زمان و مکان واحد ارزیابی شدند.

نتایج

محیط یادگیری خانه شامل چهار مؤلفهٔ بازی و فعالیتهای بدنی، تکلیف مدرسه، کتاب و کتاب‌خوانی و رایانه است. همچنین در این مطالعه زبان محاوره (زبان‌اصلی والدین) نیز به‌عنوان یک عامل محیطی مؤثر در یادگیری بررسی شد. مقایسه فراوانی سه گروه جهشی، همسن غیرهمپایه و همپایه غیرهمسن با استفاده از آزمون مجذور کای انجام شد.

بازی و فعالیتهای بدنی

نتایج محیط یادگیری در بخش بازی و فعالیتهای بدنی نشان داد که در میزان مشارکت والدین در بازی با فرزندشان از طریق اسباب‌بازی و پازل (χ^2=۶/۶۱، p= ۰/۳۵)؛ بازیهای نمایشی و خیالی (χ^2 = ۱۰/۶۷، p= ۰/۰۹)؛ فعالیتهای بدنی و ورزشی (χ^2 = ۶/۳۹، p= ۰/)؛ گوش دادن به موسیقی با آنها (χ^2 = ۶/۶۷، p= ۰/۳۵) و همراهی کودکان در زمان دیدن برنامه‌های موردعلاقه‌شان (χ^2 = ۷/۰۱، p= ۰/۳۱) میان سه گروه جهشی، همسن غیرهمپایه و همپایه غیرهمسن تفاوت معنادار وجود ندارد. اکثر والدین میان یک یا دو بار در ماه و یک یا دو بار در هفته با فرزند خود بازی می‌کنند؛ اکثر والدین (۵۸ درصد) هیچ‌وقت با فرزند خود بازیهای نمایشی و خیالی انجام نمی‌دهند؛ اکثر والدین میان یک یا دو بار در ماه (۴۹ نفر) و یک یا دو بار در هفته (۴۵ نفر) با فرزند خود فعالیتهای بدنی و ورزشی انجام می‌دهند؛ اکثر والدین یک یا دو بار در هفته و یا هر روز با فرزند خود موسیقی گوش می‌دهند و اکثر والدین در سه گروه براین باورند که فرزندشان به

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

میزان یک تا دو ساعت در روز برنامه‌های موردعلاقهٔ خود را تماشا می‌کند و از این نظر سه گروه با یکدیگر تفاوت معنادار (p= ۰/۱۰، χ^2 = ۱۰/۶۰) ندارند (جدول ۱).

جدول ۱: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ بازی و فعالیتهای بدنی

گروه	هرروز (فراوانی (درصد))	یک یا دو بار در هفته (فراوانی (درصد))	یک یا دو بار در ماه (فراوانی (درصد))	هیچ‌وقت (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۱۴/۱۷٪)۱۸	(۳۵/۴۳٪)۴۵	(۳۷/۰۱٪)۴۷	(۱۳/۳۹٪)۱۷	۶/۶۱
۲	(۱۰)۱۲	(۳۰)۳۶	(۴۳/۳۳)۵۲	(۱۶/۶۷)۲۰	P=۰/۳۵
۳	(۲۰/۳۵)۲۳	(۳۰/۹۷)۳۵	(۳۵/۴۰)۴۰	(۱۳/۲۷)۱۵	
	چه میزان با فرزند خود با اسباب‌بازیها یا پازل و ... بازی می‌کنید؟				
۱	(۴۶/۰۳)۵۸	(۳۷/۳۰)۴۷	(۱۵/۰۸)۱۹	(۱/۵۹)۲	۱۰/۶۷
۲	(۴۶/۱۵)۵۴	(۴۱/۸۸)۴۹	(۸/۵۵)۱۰	(۳/۴۲)۴	P=۰/۰۹
۳	(۶۱/۱۱)۶۶	(۲۶/۸۵)۲۹	(۹/۲۶)۱۰	(۲/۷۸)۳	
	چه اندازه با فرزندان خود بازیهای تخیلی انجام می‌دهید؟				
۱	(۱۶/۶۷)۲۱	(۳۸/۸۹)۴۹	(۳۵/۷۱)۴۵	(۸/۷۳)۱۱	۶/۳۹
۲	(۱۷/۸۰)۲۱	(۳۳/۰۵)۳۹	(۳۹/۸۳)۴۷	(۹/۳۲)۱۱	P=۰/۳۴
۳	(۲۲/۱۲)۲۵	(۳۷/۱۷)۴۲	(۳۸/۰۵)۴۳	(۲/۶۵)۳	
	چه میزان با فرزندتان فعالیتهای بدنی و ورزشی انجام می‌دهید؟				
۱	(۸/۶۶)۱۱	(۱۹/۶۹)۲۵	(۳۴/۶۵)۴۴	(۳۷/۰۱)۴۷	۶/۶۷
۲	(۹/۲۴)۱۱	(۱۹/۳۳)۲۳	(۲۷/۷۳)۳۳	(۴۳/۷۰)۵۲	P=۰/۳۵
۳	(۸/۰۴)۹	(۱۸/۷۵)۲۱	(۴۲/۸۶)۴۸	(۳۰/۳۶)۳۴	
	چه میزان با فرزند خود به موسیقی گوش می‌دهید؟				
	کمتر از نیم ساعت	نیم تا یک ساعت	یک تا دو ساعت	دو تا چهار ساعت	
۱	(۱۴/۸۴)۱۹	(۲۴/۲۲)۳۱	(۶۰/۹۴)۷۸	(۰)۰	۱۰/۶۰
۲	(۲۱/۶۷)۲۶	(۲۵)۳۰	(۵۳/۳۳)۶۴	(۰)۰	P=۰/۱۰
۳	(۱۱/۵۰)۱۳	(۲۰/۳۵)۲۳	(۶۶/۳۷)۷۵	(۱/۷۷)۲	
	فرزند شما در روز چه میزان برنامه‌های موردعلاقه‌اش را از تلویزیون یا در سی دی و دی‌وی‌دی تماشا می‌کند؟				
	اغلب	گاهی	خیلی کم	هیچ‌وقت	
۱	(۰)۰	(۱۰/۲۴)۱۳	(۶۲/۲۰)۷۹	(۲۷/۵۶)۳۵	۷/۰۱
۲	(۰)۰	(۱۳/۳۳)۱۶	(۶۱/۶۷)۷۴	(۲۵)۳۰	P=۰/۳۱
۳	(۱/۸۲)۲	(۱۵/۴۵)۱۷	(۵۳/۶۴)۵۹	(۲۹/۰۹)۳۲	
	چه میزان فرزندتان را هنگام دیدن برنامه‌های موردعلاقه‌اش همراهی می‌کنید؟				

نکته: گروه ۱ تا ۳ به ترتیب شامل دانش‌آموزان جهشی، همتای همسن غیرهمپایه و همتای همپایه غیرهمسن است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

تکلیف مدرسه

نتایج نشان می‌دهد که ازنظر والدین، اکثر دانش‌آموزان بیش از ۶۰ دقیقه در روز زمان صرف انجام دادن تکالیف خود می‌کنند و هر سه گروه جهشی، همسن غیرهمپایه و همپایه غیرهمسن در مدت‌زمان صرف شده برای انجام دادن تکالیف روزانه تفاوت معنادار ندارند (χ^2 = ۹/۲۴ ،p= ۰/۲۲) و برای همهٔ والدین در سه گروه مهم است که فرزندشان در درس فارسی (χ^2 = ۳/۶۲ ،p= ۰/۷۲)، دیکته (χ^2 = ۲/۵۷ ،p= ۰/۸۶)، ریاضی (χ^2 = ۸/۵۴ ،p= ۰/۲۰)، علوم (χ^2 = ۵/۰۱ ،p= ۰/۵۳) و انشاء (χ^2 = ۶/۱۵ ،p= ۰/۴۰) نمرهٔ خوبی بگیرد.

نتایج آزمون مجذور کای نیز نشان داد که میزان همکاری و مشارکت در بحث و گفتگو درمورد تکلیف مدرسه فرزندشان (χ^2 = ۷/۶۱ ،p= ۰/۲۶)، کمک به انجام دادن تکلیف مدرسه (p= ۰/۴۰، χ^2 = ۶/۱۴)، اطمینان از اینکه فرزندان برای انجام دادن تکلیف وقت کافی می‌گذارند (p= ۰/۶۴، χ^2 =۴/۲۶)، سؤال کردن دربارهٔ اینکه کودکان در مدرسه چه چیزی یاد گرفته‌اند (p= ۰/۱۰، χ^2 =۱۰/۴۹)، رسیدگی کردن به اینکه آیا تکالیف شب خود را نوشته اند(p= ۰/۵۱، χ^2 =۵/۱۹)، کمک در درس فارسی (p= ۰/۸۸، χ^2 = ۲/۳۶)، کمک در درس ریاضی (p= ۰/۵۷، χ^2 = ۴/۷۳)، کمک در درس علوم (p= ۰/۹۸، χ^2 = ۰/۹۹) و صحبت کردن دربارهٔ کتابهای غیردرسی (p= ۰/۴۲، χ^2 = ۵/۹۸) در میان سه گروه تفاوت معنادار ندارند (جدول ۲ و ۳).

جدول ۲: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ تکلیف مدرسه

گروه	کمتر از ۱۵ دقیقه (فراوانی (درصد))	۱۶ تا ۳۰ دقیقه (فراوانی (درصد))	۳۱ تا ۶۰ دقیقه (فراوانی (درصد))	بیش از یک ساعت (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۱/۵۶)۲	(۱۰/۹۴)۱۴	(۳۷/۵۰)۴۸	(۵۰)۶۴	۹/۲۴
۲	(۲/۴۸)۳	(۱۱/۵۷)۱۴	(۴۲/۱۵)۵۱	(۴۳/۸۰)۵۳	P=۰/۲۲
۳	(۲/۶۵)۳	(۵/۳۱)۶	(۴۳/۳۶)۴۹	(۴۸/۶۷)۵۵	
به‌طور متوسط فرزند شما روزانه چقدر زمان صرف انجام دادن تکالیف خود می‌کند؟					
	کاملاً مخالفم	نسبتاً مخالفم	نسبتاً موافقم	کاملاً موافقم	
۱	(۰/۸۲)۱	(۰/۸۲)۱	(۱۶/۳۹)۲۰	(۸۱/۹۷)۱۰۰	۳/۶۲
۲	(۱/۷۲)۲	(۱/۷۲)۲	(۱۲/۹۳)۱۵	(۸۳/۶۲)۹۷	P=۰/۷۲
۳	(۰)۰	(۰/۹۱)۱	(۱۱/۸۲)۱۳	(۸۷/۲۷)۹۶	
برای من مهم است که فرزندم در درس فارسی (بخوانیم) نمرهٔ خوب بگیرد.					
۱	(۰/۸۳)۱	(۰/۸۳)۱	(۱۴/۸۸)۱۸	(۸۳/۴۷)۱۰۱	۲/۵۷
۲	(۱/۷۴)۲	(۱/۷۴)۲	(۱۳/۹۱)۱۶	(۸۲/۶۱)۹۵	P=۰/۸۶
۳	(۰)۰	(۱/۸۰)۲	(۱۳/۵۱)۱۵	(۸۴/۶۸)۹۴	

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

			برای من مهم است که فرزندم در درس دیکته نمرهٔ خوب بگیرد.		
۱	(۰)۰	(۰/۷۹)۱	(۱۲/۷۰)۱۶	(۶۸/۵۱)۱۰۹	۸/۵۴
۲	(۱/۶۹)۲	(۱/۶۹)۲	(۵/۹۳)۷	(۹۰/۶۸)۱۰۷	P=۰/۲۰
۳	(۰)۰	(۱/۷۹)۲	(۱۳/۳۹)۱۵	(۸۴/۸۲)۹۵	
			برای من مهم است که فرزندم در درس ریاضی نمرهٔ خوب بگیرد.		
۱	(۰)۰	(۰/۸۱)۱	(۱۲/۲۰)۱۵	(۸۶/۹۹)۱۰۷	۵/۰۱
۲	(۱/۷۱)۲	(۰/۸۵)۱	(۹/۴۰)۱۱	(۸۸/۰۳)۱۰۳	P=۰/۵۳
۳	(۰)۰	(۱/۷۹)۲	(۱۱/۶۱)۱۳	(۸۶/۶۱)۹۷	
			برای من مهم است که فرزندم در درس علوم نمرهٔ خوب بگیرد.		
	تقریباً هرروز	یک یا دو بار در هفته	یک یا دو بار در ماه	هیچ‌وقت	
۱	(۰/۸۳)۱	(۰/۸۳)۱	(۲۲/۳۱)۲۷	(۷۶/۰۳)۹۲	۶/۱۵
۲	(۱/۷۲)۲	(۲/۵۹)۳	(۱۶/۳۸)۱۹	(۷۹/۳۱)۹۲	P=۰/۴۰
۳	(۰)۰	(۱/۸۲)۲	(۱۳/۶۴)۱۵	(۸۴/۵۵)۹۳	
			برای من مهم است که فرزندم در درس انشاء نمرهٔ خوب بگیرد.		
۱	(۲/۴۲)۳	(۴/۰۳)۵	(۲۳/۳۹)۲۹	(۷۰/۱۶)۸۷	۷/۶۱
۲	(۶/۷۲)۸	(۶/۷۲)۸	(۱۶/۸۱)۲۰	(۶۹/۷۵)۸۳	P=۰/۲۶
۳	(۲/۶۵)۳	(۲/۶۵)۳	(۱۸/۵۸)۲۱	(۷۶/۱۱)۸۶	
			در زمینهٔ تکلیف مدرسه فرزندم با او بحث و گفتگو می‌کنم.		

جدول ۳: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ تکلیف مدرسه

گروه	کمتر از ۱۵ دقیقه (فراوانی (درصد))	۱۶ تا ۳۰ دقیقه (فراوانی (درصد))	۳۱ تا ۶۰ دقیقه (فراوانی (درصد))	بیش از یک ساعت (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۴/۸۰)۶	(۷/۲۰)۹	(۳۲)۴۰	(۵۶)۷۰	۶/۱۴
۲	(۶/۶۷)۸	(۵/۸۳)۷	(۳۰/۸۳)۳۷	(۵۶/۶۷)۶۸	P=۰/۴۰
۳	(۸/۰۴)۹	(۱۳/۳۹)۱۵	(۲۶/۷۹)۳۰	(۵۱/۷۹)۵۸	
			در انجام دادن تکلیف مدرسه به فرزندم کمک می‌کنم.		
۱	(۰/۸۲)۱	(۳/۲۸)۴	(۲۲/۹۵)۲۸	(۷۲/۹۵)۸۹	۴/۲۶
۲	(۳/۳۹)۴	(۰/۸۵)۱	(۲۲/۰۳)۲۶	(۷۳/۷۳)۸۷	P=۰/۶۴
۳	(۲/۷۰)۳	(۱/۸۰)۲	(۱۸/۹۲)۲۱	(۷۶/۵۸)۸۵	
			از اینکه فرزندم برای انجام دادن تکالیفش وقت می‌گذارد مطمئن می‌شوم.		
۱	(۰/۷۹)۱	(۳/۹۷)۵	(۱۱/۱۱)۱۴	(۸۴/۱۳)۱۰۶	۱۰/۴۹
۲	(۰)۰	(۱/۶۸)۲	(۱۵/۱۳)۱۸	(۸۳/۱۹)۹۹	P=۰/۱۰
۳	(۳/۵۴)۴	(۴/۴۲)۵	(۱۸/۵۸)۲۱	(۷۳/۴۵)۸۳	

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

دربارهٔ اینکه فرزندم در مدرسه چه چیزی یاد گرفته سؤال می‌کنم.					
۱	(۰)۰	(۰/۸۱)۱	(۸/۸۷)۱۱	(۹۰/۳۲)۱۱۲	۵/۱۹
۲	(۲/۵۶)۳	(۱/۷۱)۲	(۸/۵۵)۱۰	(۸۷/۱۸)۱۰۲	P=۰/۵۱
۳	(۳/۵۷)۴	(۱/۷۹)۲	(۱۰/۷۱)۱۲	(۸۳/۹۳)۹۴	
درصورتی‌که فرزندم تکلیف شب داشته باشد به اینکه آیا آن را انجام داده رسیدگی می‌کنم.					
۱	(۱۲/۸۰)۱۶	(۱۱/۲۰)۱۴	(۳۵/۲۰)۴۴	(۴۰/۸۰)۵۱	۲/۳۶
۲	(۱۱/۷۶)۱۴	(۱۱/۷۶)۱۴	(۳۶/۹۷)۴۴	(۳۹/۵۰)۴۷	P=۰/۸۸
۳	(۱۵/۰۴)۱۷	(۱۵/۹۳)۱۸	(۳۳/۶۳)۳۸	(۳۵/۴۰)۴۰	
به فرزندم برای انجام دادن تمرینهای درس فارسی کمک می‌کنم.					
۱	(۶/۵۰)۸	(۱۰/۵۷)۱۳	(۳۲/۵۲)۴۰	(۵۰/۴۱)۶۲	۴/۷۳
۲	(۱۳/۴۵)۱۶	(۸/۴۰)۱۰	(۳۱/۹۳)۳۸	(۴۶/۲۲)۵۵	P=۰/۵۷
۳	(۱۰/۷۱)۱۲	(۱۳/۳۹)۱۵	(۳۱/۲۵)۳۵	(۴۴/۶۴)۵۰	
به فرزندم برای انجام دادن تمرینهای درس ریاضی کمک می‌کنم.					
۱	(۱۲/۸۰)۱۶	(۱۲)۱۵	(۳۷/۶۰)۴۷	(۳۷/۶۰)۴۷	۰/۹۹
۲	(۱۲/۰۷)۱۴	(۱۲/۹۳)۱۵	(۳۷/۹۳)۴۴	(۳۷/۰۷)۴۳	P=۰/۹۸
۳	(۱۳/۲۷)۱۵	(۱۵/۹۳)۱۸	(۳۵/۴۰)۴۰	(۳۵/۴۰)۴۰	
به فرزندم برای انجام دادن تمرینهای درس علوم کمک می‌کنم.					
۱	(۳/۹۷)۵	(۱۵/۰۸)۱۹	(۳۳/۳۳)۴۲	(۴۷/۶۲)۶۰	۵/۹۸
۲	(۲/۵۴)۳	(۲۶/۲۷)۳۱	(۳۳/۹۰)۴۰	(۳۷/۲۹)۴۴	P=۰/۴۲
۳	(۳/۶۴)۴	(۲۱/۸۲)۲۴	(۳۰)۳۳	(۴۴/۵۵)۴۹	
دربارهٔ کتابهای غیردرسی که فرزندم می‌خواند با او صحبت می‌کنم.					

رایانه

نتایج نشان داد که سه گروه جهشی، همسن غیرهمپایه و همپایه غیرهمسن در دسترسی به رایانه، تفاوت معنادار ندارند (۰/۸۲ =p، ۰/۳۹= χ^2). همچنین مجذور کای نشان داد که میان سه گروه در میزان به کارگیری رایانه برای امور آموزشی یا انجام دادن تکالیف درسی (۰/۶۵ =p، ۴/۱۲ = χ^2)، همراهی فرزندان از سوی والدین در به کارگیری رایانه برای امور آموزشی یا انجام دادن تکالیف درسی (۰/۳۰ =p، ۷/۱۷ = χ^2)، به کارگیری رایانه برای بازی یا سرگرمی (۰/۹۶ =p، ۱/۳۹=χ^2) و همراهی کردن فرزندان دراستفاده از رایانه برای بازی یا سرگرمی (۰/۳۳ =p، ۶/۸۵ =χ^2) تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین میان والدین سه گروه دراستفاده از رایانه (۰/۵۲ =p، ۵/۱۲ = χ^2) و اینترنت (۰/۲۶ =p، ۷/۶۹ = χ^2) برای انجام دادن کارهای خودشان تفاوت معنادار وجود ندارد (جدول ۴).

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

جدول ۴: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ رایانه

گروه	هرروز (فراوانی (درصد))	یک یا دو بار در هفته (فراوانی (درصد))	یک یا دو بار در ماه (فراوانی (درصد))	هیچوقت (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۲۴/۱۷)۲۹	(۳۰/۸۳)۳۷	(۳۴/۱۷)۴۱	(۱۰/۸۳)۱۳	۴/۱۲
۲	(۲۲/۲۲)۲۶	(۳۲/۴۸)۳۸	(۳۵/۹۰)۴۲	(۹/۴۰)۱۱	P=۰/۶۵
۳	(۱۵/۶۰)۱۷	(۴۰/۳۷)۴۴	(۳۴/۸۶)۳۸	(۹/۱۷)۱۰	
فرزندتان چه میزان از رایانه برای امور آموزشی یا انجام دادن تکالیف درسی استفاده می‌کند؟					
۱	(۲۴/۷۹)۳۰	(۳۳/۰۶)۴۰	(۳۳/۰۶)۴۰	(۹/۰۹)۱۱	۷/۱۷
۲	(۱۸/۹۲)۲۱	(۳۵/۱۴)۳۹	(۳۶/۰۴)۴۰	(۹/۹۱)۱۱	P=۰/۳۰
۳	(۲۰/۷۵)۲۲	(۴۴/۳۴)۴۷	(۲۲/۶۴)۲۴	(۱۲/۲۶)۱۳	
چقدر فرزندتان را در به‌کارگیری رایانه برای امور آموزشی یا انجام دادن تکالیف درسی همراهی می‌کنید؟					
۱	(۸/۲۶)۱۰	(۱۵/۷۰)۱۹	(۳۵/۵۴)۴۳	(۴۰/۵۰)۴۹	۱/۳۹
۲	(۵/۹۸)۷	(۱۳/۶۸)۱۶	(۳۵/۰۴)۴۱	(۴۵/۳۰)۵۳	P=۰/۹۶
۳	(۸/۵۷)۹	(۱۲/۳۸)۱۳	(۳۵/۲۴)۳۷	(۴۳/۸۱)۴۶	
فرزندتان چه میزان از رایانه برای بازی یا سرگرمی استفاده می‌کند؟					
۱	(۳۵/۵۴)۴۳	(۲۲/۳۱)۲۷	(۳۴/۷۱)۴۲	(۷/۴۴)۹	۶/۸۵
۲	(۲۷/۵۹)۳۲	(۳۱/۹۰)۳۷	(۲۹/۳۱)۳۴	(۱۱/۲۱)۱۳	P=۰/۳۳
۳	(۳۸/۴۶)۴۰	(۲۷/۸۸)۲۹	(۲۶/۹۲)۲۸	(۶/۷۳)۷	
چه مقدار فرزندتان را در به‌کارگیری رایانه برای بازی یا سرگرمی همراهی می‌کنید؟					
۱	(۲۰)۲۴	(۲۰/۸۳)۲۵	(۲۲/۵۰)۲۷	(۳۴/۶۷)۴۴	۵/۱۲
۲	(۱۹/۳۳)۲۳	(۱۶/۸۱)۲۰	(۲۷/۷۳)۳۳	(۳۶/۱۳)۴۳	P=۰/۵۲
۳	(۱۲/۸۴)۱۴	(۲۴/۷۷)۲۷	(۲۹/۳۶)۳۲	(۳۳/۰۳)۳۶	
چه میزان برای کارهای خودتان از رایانه استفاده می‌کنید؟					
۱	(۲۱/۶۷)۲۶	(۱۸/۳۳)۲۲	(۲۳/۳۳)۲۸	(۳۶/۶۷)۴۴	۷/۶۹
۲	(۱۹/۴۹)۲۳	(۱۸/۶۴)۲۲	(۲۳/۷۳)۲۸	(۳۸/۱۴)۴۵	P=۰/۲۶
۳	(۹/۴۳)۱۰	(۲۵/۴۷)۲۷	(۲۷/۳۶)۲۹	(۳۷/۷۴)۴۰	
چه میزان برای کارهای خودتان از اینترنت استفاده می‌کنید؟					
	خیر	بله			
۱	(۱۰/۱۶)۱۳	(۸۹/۸۴)۱۱۵	–	–	۰/۳۹
۲	(۹/۹۲)۱۲	(۹۰/۰۸)۱۰۹	–	–	P=۰/۸۲
۳	(۷/۹۶)۹	(۹۲/۰۴)۱۰۴	–	–	
آیا در خانه رایانه دارید؟					

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

کتاب و کتاب‌خوانی

نتایج به‌دست‌آمده از مؤلفهٔ کتاب و کتاب‌خوانی نشان داد که میان والدین سه گروه جهشی، همسن غیرهمپایه و همپایه غیرهمسن، در میزان اختصاص دادن زمان برای مطالعه تفاوت معنادار (χ^2 =۲/۵۴، p= ۰/۸۲) وجود ندارد. علاوه براین والدین سه گروه در بخش کتاب و کتاب‌خوانی و در سؤالات: فقط وقتی که مجبور باشند چیزی را مطالعه می‌کنند (χ^2 =۴/۹۳، p= ۰/۵۵)، دوست دارم با دیگران درمورد آنچه می‌خوانم صحبت کنم (χ^2 =۵/۵۱، p=۰/۴۷)، دوست دارم از اوقات فراغت خود برای مطالعه استفاده کنم (χ^2 =۲/۳۲، p=۰/۸۸)، فقط موقعی که به اطلاعاتی نیاز داشته باشم چیزی می‌خوانم (χ^2 =۲/۶۱، p= ۰/۸۵)، خواندن یکی از فعالیتهای موردعلاقه افراد خانواده ماست (χ^2 =۷/۱۷، p= ۰/۳۰)، دوست داشتم زمان بیشتری برای خواندن داشته باشم (χ^2 =۴/۲۸، p=۰/۷۶) و از خواندن لذت می‌برم (χ^2 =۶/۱۹، p= ۰/۴۰)، تفاوت معنادار وجود ندارد (جدول ۵).

جدول ۵: نتایج آزمون خی دو برای مؤلفهٔ کتاب و کتاب‌خوانی

گروه	کمتر از ۱ ساعت در هفته (فراوانی (درصد))	۱ تا ۵ ساعت در هفته (فراوانی (درصد))	۶ تا ۱۰ ساعت در هفته (فراوانی (درصد))	بیش از ۱۰ ساعت در هفته (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۱۸/۹۰)۲۴	(۴۸/۰۳)۶۱	(۱۸/۹۰)۲۴	(۱۴/۱۷)۱۸	۲/۵۴
۲	(۲۳/۵۳)۲۸	(۴۸/۷۴)۵۸	(۱۷/۶۵)۲۱	(۱۰/۰۸)۱۲	P=۰/۸۲
۳	(۲۴/۵۵)۲۷	(۴۹/۰۹)۵۴	(۱۴/۵۵)۱۶	(۱۱/۸۲)۱۳	
	معمولاً در یک هفته چه مدت‌زمان را برای خودتان در منزل به خواندن اختصاص می‌دهید؟				
	کاملاً موافقم	نسبتاً موافقم	نسبتاً مخالفم	کاملاً مخالفم	
۱	(۳۷/۳۹)۴۳	(۲۷/۸۳)۳۲	(۲۰)۲۳	(۱۴/۷۸)۱۷	۴/۹۳
۲	(۴۲/۶۱)۴۹	(۲۶/۰۹)۳۰	(۱۸/۲۶)۲۱	(۱۳/۰۴)۱۵	P=۰/۵۵
۳	(۳۹/۰۵)۴۱	(۳۵/۲۴)۳۷	(۱۱/۴۳)۱۲	(۱۴/۲۹)۱۵	
	فقط وقتی مجبور باشم چیزی را می‌خوانم.				
۱	(۰/۸۲)۱	(۹/۰۲)۱۱	(۵۰/۸۲)۶۲	(۳۹/۳۴)۴۸	۵/۵۱
۲	(۲/۵۲)۳	(۷/۵۶)۹	(۴۸/۷۴)۵۸	(۴۱/۱۸)۴۹	P=۰/۴۷
۳	(۱/۸۹)۲	(۲/۸۳)۳	(۴۸/۱۱)۵۱	(۴۷/۱۷)۵۰	
	دوست دارم با دیگران در مورد آنچه می‌خوانم صحبت کنم.				
۱	(۲/۴۸)۳	(۶/۶۱)۸	(۴۸/۷۶)۵۹	(۴۲/۱۵)۵۱	۲/۳۲
۲	(۳/۳۳)۴	(۵/۸۳)۷	(۴۵)۵۴	(۴۵/۸۳)۵۵	P=۰/۸۸
۳	(۰/۹۳)۱	(۵/۶۱)۶	(۴۴/۸۶)۴۸	(۴۸/۶۰)۵۲	
	دوست دارم از اوقات فراغت خود برای مطالعه استفاده کنم.				

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

۱	(۲۶/۴۵)۳۲	(۳۳/۸۸)۴۱	(۲۲/۳۱)۲۷	(۱۷/۳۶)۲۱	۲/۶۱
۲	(۲۶/۹۶)۳۱	(۲۶/۰۹)۳۰	(۲۷/۸۳)۳۲	(۱۹/۱۳)۲۲	P=۰/۸۵
۳	(۲۷/۱۰)۲۹	(۳۲/۷۱)۳۵	(۲۵/۲۳)۲۷	(۱۴/۹۵)۱۶	
فقط موقعی که به اطلاعاتی نیاز داشته باشم چیزی را می‌خوانم.					
۱	(۰/۸۲)۱	(۱۰/۶۶)۱۳	(۵۰)۶۱	(۳۸/۵۲)۴۷	۷/۱۷
۲	(۳/۴۵)۴	(۹/۴۸)۱۱	(۴۶/۵۵)۵۴	(۴۰/۵۲)۴۷	P=۰/۳۰
۳	(۰)۰	(۹)۱۰	(۵۷)۶۱	(۳۴)۳۶	
خواندن یکی از فعالیتهای موردعلاقه افراد خانواده ماست.					
۱	(۱/۶۳)۲	(۴/۸۸)۶	(۳۶/۵۹)۴۵	(۵۶/۹۱)۷۰	۴/۲۸
۲	(۰/۸۴)۱	(۵/۸۸)۷	(۳۱/۰۹)۳۷	(۶۲/۱۸)۷۴	P=۰/۷۶
۳	(۰)۰	(۴)۳	(۳۱)۳۳	(۶۵) ۶۹	
دوست داشتم زمان بیشتری برای خواندن داشته باشم.					
۱	(۱/۶۴)۲	(۵/۷۴)۷	(۲۷/۰۵)۳۳	(۶۵/۵۷)۸۰	۶/۱۹
۲	(۰/۸۳)۱	(۱/۶۷)۲	(۳۱/۶۷)۳۸	(۶۵/۸۳)۷۹	P=۰/۴۰
۳	(۳)۳	(۲)۲	(۲۶)۲۸	(۶۹)۷۵	
از خواندن لذت می‌برم.					

همچنین در تعداد کتابهای موجود در خانه (p= ۰/۱۸، ۱۱/۲۸ = χ^2)، کتابهای کودک موجود در خانه (p= ۰/۳۹، ۸/۳۷ = χ^2) و میزان سرزدن به کتابخانه‌های عمومی با فرزندان (p= ۰/۴۵، ۵/۷۵ = χ^2) تفاوت معنادار میان سه گروه وجود ندارد. در زمینهٔ اینکه والدین بخواهند فرزندشان برای آنها چیزی را بخواند (p= ۰/۲۱، ۸/۴۰ =χ^2) و اینکه چیزی را برای فرزندشان بخوانند (p= ۰/۳۰، ۷/۱۴ = χ^2) نیز تفاوتی میان سه گروه مشاهده نشد (جدول ۶).

جدول ۶: نتایج آزمون خی دو برای بخش دوم مؤلفهٔ کتاب و کتاب‌خوانی

گروه	کمتر از ۱۰ جلد (فراوانی (درصد))	۱۱ تا ۲۵ جلد (فراوانی (درصد))	۲۶ تا ۱۰۰ جلد (فراوانی (درصد))	۱۰۱ تا ۲۰۰ جلد (فراوانی (درصد))	بیش از ۲۰۰ جلد (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۲/۳۶)۳	(۲۶/۷۷)۳۴	(۳۵/۴۳)۴۵	(۱۸/۱۱)۲۳	(۱۷/۳۲)۲۲	۱۱/۲۸
۲	(۵/۹۳)۷	(۲۷/۱۲)۳۲	(۳۶/۴۴)۴۳	(۱۱/۰۲)۱۳	(۱۹/۴۹)۲۳	P=۰/۱۸
۳	(۶/۲۵)۷	(۱۸/۷۵)۲۱	(۳۳/۹۳)۳۸	(۲۵)۲۸	(۱۶/۰۷)۱۸	
در خانه شما تقریباً چند جلد کتاب وجود دارد؟						
	کمتر از ۱۰ جلد	۱۱ تا ۲۵ جلد	۲۶ تا ۵۰ جلد	۵۱ تا ۱۰۰ جلد	بیش از ۱۰۰ جلد	
۱	(۳/۱۵)۴	(۲۳/۶۲)۳۰	(۳۶/۲۲)۴۶	(۱۵/۷۵)۲۰	(۲۱/۲۶)۲۷	۸/۳۷
۲	(۹/۰۹)۱۱	(۱۹/۰۱)۲۳	(۳۴/۷۱)۴۲	(۱۸/۱۸)۲۲	(۱۹/۰۱)۲۳	P=۰/۳۹

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

۳	(۶/۱۹)۷	(۲۵/۶۶)۲۹	(۲۹/۲۰)۳۳	(۲۳/۰۱)۲۶	(۱۵/۹۳)۱۸	
در خانه شما تقریباً چند جلد کتاب کودک وجود دارد؟						
	هفته‌ای یک‌بار	یک یا دو بار در ماه	یک یا دو بار در سال	تقریباً هیچ‌وقت	–	
۱	(۴۹/۶۰)۶۲	(۳۰/۴۰)۳۸	(۱۴/۴۰)۱۸	(۵/۶۰)۷	–	۵/۷۵
۲	(۵۶/۳۰)۶۷	(۳۱/۰۹)۳۷	(۱۰/۰۸)۱۲	(۲/۵۲)۳	–	P=۰/۴۵
۳	(۵۸)۶۵	(۲۲)۲۵	(۱۳)۱۵	(۶)۷	–	
چه میزان با فرزندتان به کتابخانه‌های عمومی سر می‌زنید؟						
	هرروز	یک یا دو بار در هفته	یک یا دو بار در ماه	هیچ‌وقت		
۱	(۱۰/۳۲)۱۳	(۳۴/۱۳)۴۳	(۴۰/۴۸)۵۱	(۱۵/۰۸)۱۹	–	۸/۴۰
۲	(۶/۶۱)۸	(۳۳/۸۸)۴۱	(۴۳/۸۰)۵۳	(۱۵/۷۰)۱۹	–	P=۰/۲۱
۳	(۹/۸۲)۱۱	(۳۶/۶)۴۱	(۴۸)۵۴	(۵/۳۵)۶	–	
چه میزان از فرزندتان می‌خواهید چیزی را برای شما بخواند؟						
۱	(۱۵/۸۷)۲۰	(۳۵/۷۱)۴۵	(۳۵/۷۱)۴۵	(۱۲/۷۰)۱۶	–	۷/۱۴
۲	(۱۱/۵۷)۱۴	(۳۶/۳۶)۴۴	(۴۵/۴۵)۵۵	(۶/۶۱)۸	–	P=۰/۳۰
۳	(۱۳/۶۳)۱۵	(۴۰/۹۰)۴۵	(۴۱/۸۱)۴۶	(۵/۴۵)۶	–	
چه میزان برای فرزندتان چیزی می‌خوانید؟						

نتایج به‌دست‌آمده از میزان استفاده زبان دوم در محیط خانه از سوی پدر (p= ۰/۳۷، χ^2 = ۱/۹۶) و مادر (p= ۰/۲۰، χ^2 = ۳/۱۸) نشان داد در بین سه گروه تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۷).

جدول ۷: نتایج آزمون مجذور کای برای تفاوت زبان مورداستفاده در بین سه گروه جهشی، همسن غیر همپایه و همپایه غیر همسن

گروه	خیر (فراوانی (درصد))	بله (فراوانی (درصد))	آماره χ^2
۱	(۸۵/۱۶)۱۰۹	(۱۴/۸۴)۱۹	۱/۹۶
۲	(۸۷/۳۹)۱۰۴	(۱۲/۶۱)۱۵	P=۰/۳۷
۳	(۹۱/۰۷)۱۰۲	(۸/۹۳)۱۰	
آیا پدر کودک به زبانی غیراز فارسی صحبت می‌کند؟			
۱	(۸۱/۳۶)۴۸	(۱۸/۶۴)۱۱	۳/۱۸
۲	(۸۵/۹۶)۴۹	(۱۴/۰۴)۸	P=۰/۲۰
۳	(۹۲/۷۳)۵۱	(۷/۲۷)۴	
آیا مادر کودک به زبانی غیراز فارسی صحبت می‌کند؟			

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه عوامل مؤثر بر محیط یادگیری خانه شامل میزان مشارکت والدین در بازی و فعالیتهای بدنی، میزان مشارکت والدین در انجام دادن تکالیف مدرسه، میزان دسترسی دانش‌آموزان به رایانه و اینترنت و میزان استفاده از آن به همراه والدین، تعداد کتابها و میزان مطالعهٔ آن به همراه والدین، انتظارات تحصیلی والدین از دانش‌آموزان، زبان محاوره در خانه، میزان تحصیلات والدین و وضعیت درآمد خانواده را گزارش می‌کند. هدف این مطالعه، مقایسه محیط یادگیری خانه دانش‌آموزان جهشی با محیط یادگیری خانه دو گروه دیگر از همتایان همسال غیرهمپایه و غیرهمسال همپایه و تفاوتهای احتمالی موجود بوده است. همچنین سعی بر این بود که درکی بهتر از اثر برنامه‌های خارج از خانه و مدرسه مانند بازدید از موزه‌ها، استفاده از کتابخانه‌ها و مکانهای فرهنگی- ورزشی و شرکت در فعالیتها و کلاسهای فوق‌برنامهٔ کودکان بر جهش تحصیلی حاصل شود.

میزان مشارکت والدین در پیگیری تکالیف مدرسه فرزندانشان در هر سه گروه آزمودنی بالا و تقریباً به یک‌میزان بود و اکثر والدین زمانی را در هفته صرف بازی با فرزندان، فعالیتهای بدنی و ورزشی، گوش دادن به موسیقی و مشارکت و همراهی در برنامه‌های مورد علاقه فرزندانشان می‌کنند که از مصادیق بارز مشارکت است. مطالعات سیلوا و همکاران(۲۰۰۴)، ملهویش و همکاران (۲۰۰۸)، واینبرگر (۱۹۹۶)، امرسون و همکاران، (۲۰۱۲)، اسنو (۱۹۹۱) و بلوم و همکاران (۱۹۵۶) بر مشارکت والدین به منزلهٔ عاملی مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. نظریهٔ اپشتاین (۱۹۹۶) نیز بیان می‌کند که مشارکت والدین در فعالیتهای مدرسهٔ فرزندان سهمی اساسی در فرایند تعلیم و تربیت و موفقیت تحصیلی کودک دارد. مطالعهٔ حاضر میزان مشارکت والدین هر سه گروه آزمودنی را در فعالیتهای یادگیری کودک بالا گزارش می‌کند، به‌طوری‌که در میزان این مشارکت، تمایزی میان دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی وجود نداشت.

مطالعات پیشین میزان بالای حمایت و انتظارات والدین از عملکرد تحصیلی کودکان را در یادگیری کودکان مؤثر دانسته‌اند (آلوینو، ۱۹۹۵؛ اسنو، ۱۹۹۱). لذا در پاسخ به پرسش دوم، به مقایسهٔ انتظارات والدین از عملکرد تحصیلی فرزندانشان پرداخته شد. یافته‌ها نشان دادند که اکثر والدین انتظاراتی بالا از عملکرد تحصیلی فرزندان خود دارند و تمایل دارند فرزندشان در دروسی چون فارسی، ریاضی، علوم و انشاء نمراتی بالا کسب کند. علاوه بر این اکثر والدین ترجیح می‌دهند که فرزندشان در رشتهٔ پزشکی ادامه تحصیل دهد. در زمینهٔ انتظار از عملکرد تحصیلی

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

فرزندان، میان والدین دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی تفاوتی ملاحظه نشد و این انتظارات برای هر سه گروه آزمودنی بالا گزارش شد که نشان دهندهٔ خواهش درونی والدین نسبت به کمبودهای خود و به منصه ظهور رساندن آنها در فرزندانشان است.

نظریه اپشتاین (۲۰۰۲) و مطالعات هیل و تایسن (۲۰۰۹) اظهار می‌دارند که درگیرشدن و مشارکت فعال والدین در یادگیری تنها محدود به فضای خانه نیست بلکه بازدید از موزه‌ها، کتابخانه‌ها، گالریها و عملکردهای فوق‌برنامه نیز در موفقیت تحصیلی کودکان اثرگذار است. لذا بهره‌مندی از امکانات فرهنگی خارج از خانه مانند موزه‌ها، کتابخانه‌ها و کلاسهای فوق‌برنامه را دارای تأثیری مثبت در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دانسته‌اند (اپشتاین و شلدون،۲۰۰۲). در این مطالعه به دلیل اهمیت برنامه‌های فوق برنامه به بررسی و مطالعهٔ این عوامل پرداخته شده است. یافته‌ها نشان دادند که اغلب والدین (اعم از جهشی‌ها و غیرجهشی‌ها) برای فرزندان خود فعالیتهای فوق‌برنامه مانند کلاسهای هنری و ورزشی تنظیم کرده‌اند، به طوری که رفتن به پارک، مکانهای ورزشی و کلاسهایی مانند کلاس زبان انگلیسی، فراوانی بیشتری را به خود اختصاص داده است. در برنامه‌های تفریحی خانواده‌ها بازدید از موزه‌ها، کتابخانه‌ها، گالریها و مکانهای فرهنگی که نقشی مهم در غنی‌سازی یادگیری کودکان دارند، با استقبال کمتری مواجه بود و به‌طور متوسط همهٔ گروهها سالی تقریباً یک‌بار از این مکانها دیدن می‌کردند. درمورد مشارکت والدین در بازی و فعالیتهای بدنی میان سه گروه آزمودنی جهشی و غیرجهشی تفاوتی دیده نشد. همه والدین تقریباً به یک‌میزان در بازیها و فعالیتهای بدنی فرزندانشان مشارکت می‌کردند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم معناداری یافته‌ها می‌تواند در میزان مشغله والدین در زندگی پرشتاب کنونی باشد.

اسنو (۱۹۹۱) وجود رایانه را در خانه از مصادیق مشارکت والدین در ایجاد محیط یادگیری غنی برای کودکان می‌داند. نتایج مطالعه ما در میزان به کارگیری رایانه و اینترنت و میزان همراهی والدین با دانش‌آموزان در استفاده از آن، میان دانش‌آموزان جهشی و غیرجهشی تفاوت معنادار نشان نداد. به نظر می‌رسد عدم معناداری یافته‌ها به سبب آگاهی نداشتن والدین از نحوه کاربرد رایانه به منظور یادگیری باشد. باوجود محاسن بازیهای آموزشی رایانه‌ای در امر آموزش و یادگیری، به دلایلی چون عدم آموزش صحیح استفاده از رایانه به کودکان و نوجوانان، معرفی بازیهای رایانه‌ای و انواع آن به طور غیرصحیح و آشنا نبودن والدین به زبان رایانه موجب عدم شناخت اهداف استفاده درست از رایانه از سوی کودکان می‌شود و آنها را بیشتر به سمت بازیهای تجاری سوق

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

می‌دهد. درحقیقت همین عدم‌آگاهی اغلب والدین از کاربرد صحیح رایانه و اینترنت در آموزش و یادگیری، می‌تواند به نوعی سبب عدم تمایز میان دو گروه شود.

مطالعات اسنو (۱۹۹۱) همچنین نشانه‌های مشارکت والدین در ایجاد محیط یادگیری غنی برای کودکان را تعداد کتابهای موجود در خانه می‌داند و معتقد است که فهم و ادراک در خواندن و یادگیری مفاهیم با تعداد کتابهای موجود در خانه و همچنین مکالمه و محاوره والدین و کودکان در مورد محتوای کتابهایی که مطالعه می‌شود، ارتباط دارد. دراین مطالعه در میزان مطالعه و تعداد کتابهای موجود در خانه دانش‌آموزان جهشی و همتایان غیرجهشی تفاوت معنادار دیده نشد. آمارها نشان می‌دهند که سرانه مطالعه در ایران بسیار پایین و به طور متوسط در حدود دو دقیقه در روز است و اساسی‌ترین مشکل جامعه ایرانی، عدم آگاهی از اهمیت مطالعه و کتابخوانی است، چرا که هنوز کتاب و مطالعه جایگاه واقعی خود را در برنامه‌های روزمره خانواده‌ها پیدا نکرده است. از این رو صرفاً وجود کتاب در خانه نمی‌تواند پیش‌بینی کننده میزان مطالعه باشد. یکی از دلایل این مشکل فرهنگی، وجود نظام آموزشی غلط در مراکز آموزشی است که پیامد آن اعتقاد به نظام حفظ طوطی‌وار و عدم توجه به یادگیری فعال و اکتشافی است. در این نظام تنها یک فرد به طور فعال کار تعلیم‌و تربیت را به عهده دارد و مطالبی را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد و از حافظه‌اش پس می‌گیرد. بنابراین در چنین نظامی دانش‌آموزان تنها به مطالب درسی بسنده می‌کنند و از آن فراتر نمی‌روند و خانواده‌ها نیز همراه دانش‌آموز به یادگیری همان مطالب درسی اکتفا می‌کنند (سعادت آبادی نسب و مختاری،۱۳۷۷). از این رو یکی از علل عدم معناداری یافته‌ها در تمایز گروه جهشی و غیرجهشی می‌تواند ناشی از همین مشکل فرهنگی باشد. تا زمانی که نظام آموزشی بر مبنای محفوظات و حفظ طوطی‌وار باشد، چندان تفاوتی نمی‌کند که دانش‌آموزی سرآمد و جهشی باشد یا نباشد زیرا با همه برخوردی یکسان می‌شود و برهمین اساس خانواده‌ها نیز نهایتاً با همین نظام آموزشی سازگار می‌شوند و ضرورتی در ایجاد تغییر نمی‌بینند.

یافته‌ها نشان دادند که در سه گروه، از نظر میزان تحصیلات و درآمد والدین، نوع زبان محاوره والدین با کودکان در محیط و همین‌طور از نظر مدت‌زمان تعامل والدین با کودکان در محیط خانه میان دانش‌آموزان جهشی و همتایان غیرجهشی تفاوت معنادار وجود ندارد. در مورد زبان محاوره می‌توان گفت عدم معناداری یافته‌ها جدای از جهشی بودن یا نبودن، عدم توجه به زبان محاوره اصلی افراد و عدم تطبیق آموزش زبان فارسی و زبان محلی افراد است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد طرد زبان مادری در آموزش زبان دوم و انکار تاثیر آن بر یادگیری و ایجاد علاقه به آموختن

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

زبان دوم، به ویژه در مراحل ابتدایی تحصیل منجر به تعارض و فقر فرهنگ خودی می‌شود. در این صورت کودک زبان دوم را وسیله‌ای اجباری و صرفاً جدای از زندگی واقعی– که در آن به زبانی متفاوت از زبان دوم صحبت می‌کند– خواهد دید (سعادت آبادی نسب و مختاری،۱۳۷۷). بر این اساس عدم معناداری یافته‌ها شاید به دلیل عدم توجه به زبان مادری در نظام آموزشی است که احتمالاً والدین در منزل با کودک به زبان بومی – محلی یا زبان خارجی صحبت نمی‌کنند و به میزانی بسیار محدود در افزایش میزان یادگیری کودک از آن بهره می‌برند. با این اوصاف زبان محاوره در منزل هم نمی‌تواند شاخصی برای تمایز گروه جهشی از غیرجهشی باشد. این عدم تمایز در تمامی مؤلفه‌های مربوط به محیط یادگیری را از چند جنبه دیگر نیز می‌توان بررسی کرد.

نخست اینکه وجود رقابتی ناخودآگاه میان خانواده‌ها، آنان را به سمت فراهم کردن امکانات سوق می‌دهد ولی به نظر می‌رسد این غنی‌سازی محیط برای کودکان جنبه‌ای صوری پیدا کرده است و برای بهره‌گیری بهینه از این امکانات، آموزش والدین ضروری به نظر می رسد. پیام اصلی این پژوهش ایجاد و گسترش مراکز آموزشی برای آگاهی‌بخشی به والدین، تعمیق بینش آنها نسبت به پدیده جهش تحصیلی و آگاه کردن آنان از مزایا و معایب بالقوهٔ این پدیده است. آگاهیهایی که می‌تواند منجر به کاهش تنشها و تصمیم‌گیریهای نادرست والدین شود و حتی مربیان و سیاستگذاران آموزشی را نیز ازنظر دور ندارد. چراکه اصل رعایت تفاوتهای فردی و برخورد مناسب با این دانش‌آموزان ایجاب می‌کند که مربیان آموزشی، از آموزش لازم در این زمینه بهره‌مند شوند و با شرکت در دوره‌های آموزشی مناسب، دانش‌آموزان خود را به شایستگی دریابند. لذا درمجموع به نظر می‌رسد گذر از یک‌پایهٔ تحصیلی به پایهٔ تحصیلی بالاتر، نیاز به تجدیدنظر اساسی در سیاستهای فعلی آموزشی و پرورشی و به چالش کشیدن هنجارهای نهادی ناکارآمد دارد.

دوم اینکه در حوزه محیط یادگیری خانه و عوامل مؤثر بر آن در داخل کشور، مطالعات اندکی صورت پذیرفته و در مطالعات بیرون از مرزهای کشور نیز بیشتر از روشهای کمی استفاده شده است. حال‌آنکه از یک‌سو، به نتایج به‌دست‌آمده از طریق روشهای صرفاً کمّی با تردید نگریسته می‌شود (بیکر و همکاران[1]،۲۰۰۷) و از سوی دیگر پیچیدگی و چندبعدی بودن مفهوم تعامل و مشارکت والدین در امور تحصیلی فرزندان (جورجیو[2]، ۱۹۹۹)، لزوم تکمیل این نتایج را به کمک نگاه کیفی روشن می‌دارد. درنهایت عدم وجود تعریفی واحد از مشارکت والدین

1. Bakker, Denessen & Brus-Laeven
2. Georgiou

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

(فانتوزو، تای و چایلدز[1]، ۲۰۰۰) و تنوع در روشهای سنجش سطوح درگیرشدن و مشارکت پدر و مادر، احتمالاً به سنجش نادقیق میزان و کیفیت این مشارکت منجر شده است و بنابراین باید به نتایج این سنجشها با تردید نگریست. لذا روش مصاحبهٔ عمیق می‌تواند ضریب اطمینان ما را در دستیابی و تشخیص ویژگیهای پنهان درگیرشدن و مشارکت والدین در آموزش‌وپرورش فرزندان بالا ببرد. در برخی موارد نیز میان مشارکت والدین و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معکوس مشاهده‌شده است و مشارکت بیشتر والدین ناشی از ضعف درسی دانش‌آموزان است (بیکر و همکاران، ۲۰۰۷).

از محدودیتهای این مقاله این است که ماهیت پیچیده مشکلات مرتبط با جهش تحصیلی، ضرورت به‌کارگیری شیوه‌های پژوهشی چندبعدی و سازمان‌یافته در این زمینه را نشان می‌دهد؛ پژوهشهایی که بتوانند عوامل مؤثر بر جهش تحصیلی را در سطح وسیع کنترل و مطالعه کنند. بنابراین پژوهش حاضر را باید نقطه آغازینی دانست برای اینکه راهبر پژوهشهای غنی‌تر آتی شود.

1. Fantuzzo, Tighe & Childs

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

منابع

سازمان آموزش و پرورش استثنایی. (۱۳۹۲). *نگاهی به عملکرد سازمان آموزش و پرورش استثنایی در دو سال اخیر (سالهای ۹۰ الی ۱۳۹۲)*. تهران: فرازاندیش سبز.

سعادت آبادی نسب، محمدجعفر و مختاری، حیدر. (۱۳۷۷). ایجاد انگیزه کتابخوانی و مطالعه در کودکان و نوجوانان. *پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان*، (۱۵)، ۸۱-۹۳.

گلاور، جان ای. و برونینگ، راجر اچ. (۱۳۸۱). *روانشناسی تربیت: اصول و کاربرد آن*، ترجمه علی نقی خرازی، چاپ سوم. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

Alvino, J. (1995). *Considerations and strategies for parenting the gifted child* (RM95218). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, *33*(2), 177-192.

Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I., & Tizard, B. (1987). Associations between preschool reading related skills and later reading achievement. *British Educational Research Journal*, *13*(1), 15-23.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E.J., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York and Toronto: Longmans, Green.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H.P., & Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the United States: Part 2, Relations with behavioral development from birth through age 13. *Child Development*, *72*(6), 1868-1886.

Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas.

Cole, J. (2011). *A research review: The importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust.

Elardo, R., Bradley, R., & Caldwell, B. M. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal analysis. *Child Development*, *46*(1), 71-76.

Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research.* A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*(pp. 209-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, *95*(5), 308-318.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 367-376.

Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(3), 409-429.

Ginsburg, H. (1977*). Children's arithmetic: The learning process*. Oxford, England: D. van Nostrand.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763.

Karnes, F. A., Shaunessy, E., & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them*?. Gifted Child Today*, *27*(4), 16-21.

Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Levin-Epstein, J. (1996). *Teen parent provisions in the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act of 1996.* Washington DC: Center for Law and Social Policy.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 95-114.

Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, *6*(1), 5-10.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.

Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, *19*(1), 14-24.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-08-19]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.2.1.1]