IEA

Researching education, improving learning

COMPASS

خلاصه‌ســـیاستی در آموزش و پرورش

شماره ۳ سپتامبر ۲۰۱۸

زمینه سازی

تأثیر فعالیت‌های پایه یادگیری در خانه بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم

خلاصه

- تحلیل داده‌های تیمز و پرلز نشان می‌دهد که فعالیت‌های پایه یادگیری می‌توانند پیامدهای مثبت تحصیلی در آینده را شکل دهند.
- پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند تأکید بر مهارت‌های سواد خواندن و سواد پایه ریاضی می‌تواند به پیامدهای مثبت تحصیلی در آینده منجر شود.
- کودکانی که در خانواده‌های «کم‌بهره اجتماعی» زندگی می‌کنند، فعالیت‌های تقویتی آموزشی که موجب ارتقای یادگیری می‌شوند را کمتر در خانه تجربه می‌کنند و به مؤسساتی مانند مهد کودک‌ها یا پیش‌دبستان‌ها که آموزش‌های قبل از مدرسه را ارائه می‌کنند، کمتر دسترسی دارند.
- اقداماتی که موجب افزایش درگیر شدن والدین در فعالیت‌های پایه یادگیری می‌شوند یا دسترسی آسان به اقدامات مناسب تکمیلی را ممکن می‌کنند، می‌توانند زمینه را برای کسب نتایج بهتر در مدرسه مهیا کنند و احتمالاً تأثیرات پیشینه اجتماعی بر نابرابری‌های آموزشی را کاهش دهند.

توصیه‌ها و کاربست‌ها

- نتایج مطالعات تیمز و پرلز نشان داده‌اند که شرکت در برنامه‌های پیش‌دبستانی با کیفیت بالا می‌تواند زمینه را برای یادگیری‌های بعدی کودک در مدرسه آماده کند و این قابلیت را دارد که نابرابری‌های اجتماعی ناشی از پیشینه‌های متفاوت خانوادگی را کاهش دهد.
- افزایش میزان درگیر شدن خانواده‌ها و کودکان با فعالیت‌های تقویتی و مهیج در خانه می‌تواند به ارتقای پیامدها و پیشرفت تحصیلی کودک در مدرسه، به‌خصوص برای کودکان محروم، کمک کند.
- مداخلات طراحی شده به منظور پشتیبانی والدین و کمک به آنها و آموزش آنها برای پاسخگو بودن به نیازهای یادگیری‌های ابتدایی کودکانشان، می‌تواند برای کودکان مفید باشد. این مداخلات به طور خاص برای کودکانی که والدینشان از سطح سواد پایینی برخوردارند، اهمیت خاصی دارد.
- با توجه به اینکه فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری در سطح آموزشگاهی می‌تواند به رشد کودک و ارتقای پیامدهای تحصیلی کمک کند، باید برای افزایش حضور و مشارکت کودکان در فرایند یادگیری به خصوص کودکان محروم، تلاش‌های بسیاری انجام شود.

انجمن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) آمستردام،
وب سایت WWW.iea.nl

ما را دنبال کنید در :
@iea_education
IEAResearchInEducation
IEA

مقدمه: فرایندهای پایهٔ ترغیبی و تقویتی یادگیری

در سال ۲۰۱۵، کشورهای عضو سازمان ملل اهدافی آرمانی برای پاسخگویی به چالش‌های آینده برگزیدند. اهداف توسعهٔ پایدار (SDGs) چارچوبی جامع ارائه داد تا مطمئن شویم هیچ کودکی جامانده از تحصیل نباشد. به طور خاص در اهداف توسعهٔ پایدار، با تأکید بر تضمین آموزش جامع و باکیفیت برای همه و ارتقای یادگیری مادام‌العمر، چنین بیان می‌شود که کودکان باید به رشد و توسعهٔ باکیفیت در کودکی شامل تجربهٔ محیط‌های یادگیری مثبت و ترغیب‌کننده، دسترسی داشته باشند. این اهداف در پاسخ به مطالعات بسیاری که به تأثیر سال‌های اولیهٔ زندگی بر تمام حیطه‌های رشد کودک اشاره داشتند، تعیین شدند. ذی‌ربطان، از جمله سیاست‌گذاران یا سازمان‌های ملی یا بین‌المللی فعال در حوزهٔ تحقیقات آموزشی، آموزش کودکان در پیش از دبستان و نیاز به پژوهش‌های بیشتر در زمینهٔ عوامل تأثیرگذار بر ارتقای پیامدهای یادگیری کودکان را به عنوان حوزهٔ عمل در آینده به رسمیت می‌شناسند (سازمان همکاری و توسعهٔ اقتصادی، ۲۰۱۲؛ استنسل ـ پیتاک و هنکه، ۲۰۱۴). کسب مهارت‌های پایهٔ سواد خواندن برای رشد و توسعهٔ کودک و سواد خواندن، اساسی است (هیأت ملی سواد پایهٔ خواندن، ۲۰۰۸؛ شاناهان و لونیگان، ۲۰۱۰) و در عین حال، سواد پایهٔ خواندن، پایه و اساسی برای کسب مهارت در حوزه‌های موضوعی دیگر را فراهم می‌آورد (اندرز و همکاران، ۲۰۱۲؛ دوایگ، مک‌کِر و روو، ۲۰۰۳). والدین و پیش‌دبستان‌ها می‌توانند با اجرای فعالیت‌هایِ پایهٔ یَادگیری، رشد دانش‌آموزان را بالا ببرند (گلفند و تتی، ۱۹۹۰؛ هارت و رایزلی ،۲۰۰۳؛ نلپ،۲۰۰۸، مولیس، مارتین، فوی و آرورا، a۲۰۱۲؛ مولیس، مارتین، فوی و دروکر، b۲۰۱۲؛ موری، ۱۰۰۷؛ موری و کوپر، ۱۹۹۷؛ وبستر ـ استراتون و هاموند، ۱۹۸۸). کودکانی کَه در خانواده‌های محروم از نظر اجتماعی و اقتصادی قرار دارند از حمایت‌های توسعه‌ای می‌توانند بیشتر بهره ببرند؛ زیرا آنها نسبت به همکلاسی‌های برخوردارشان، به فعالیت‌های ترغیبی و تقویتی یادگیری کمتر دسترسی دارند (فارکاس و برون، ۲۰۰۴، ریکیس و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فضای ترغیبَ‌کننده و پرورش‌دهنده در خانه یا مؤسسات آموزشیِ پیش از دبستان و مهدکودک‌ها، در رشد و توسعهٔ کودکان تأثیر دَارند. به طور خاص نقش یادگیری‌های اولیه در کسب پیامدهای مثبت در تحصیلات آتی و کاهش فاصلهٔ بین کودکان محروم و کودکان بهره‌مند مشاهده می‌شود. در این خلاصهٔ سیاستی، ما نتایج عمیقی را که از تحلیل داده‌های کلان مقیاس به‌دست آمده‌اند بیان می‌کنیم. این نتایج همبستگی بین نابرابری‌های اجتماعی و پیامدهای یادگیری در دوران اولیهٔ کودکی را نشان می‌دهند. این مطالعه نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری روی مهارت‌های پایهٔ یادگیری می‌تواند عاملی مهم در کسب پیامدهای یادگیری در آینده باشد.

چه چیزی از پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان (PRIDI) یادگرفتیم

پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان[1] مطالعه‌ای بود که در سال‌های ۲۰۱۳ و ۲۰۱۴ روی نمونهٔ معرف کشوری در چهار کشور امریکای لاتین (کاستاریکا، نیکاراگوئه، پاراگوئه و پرو) انجام شد. این پروژه دیدگاه‌های مهمی را نسبت به چهار حوزهٔ رشد و توسعهٔ کودک ارائه کرد که پایه و اساس پیامدهای یادگیری کودک را در آینده شکل می‌دهند و درک ما را از این حوزه‌ها افزایش داد. این چهار حوزه عبارتند از: درک و شناخت، مهارت‌های مرتبط با زبان و ارتباطات، مهارت‌های هیجانی ـ اجتماعی و مهارت‌های حسی ـ حرکتی. این پروژهٔ منطقه‌ای شاخصی را با عنوان «محیط ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده[2]» برای رشد و توسعهٔ کودک معرفی کرد و اهمیت آن را نشان داد. درک و شناخت، مهارت‌های مرتبط با زبان و ارتباطات، مهارت‌های هیجانی ـ اجتماعی[3] نسبت به مهارت‌های حسی ـ حرکتی، با این شاخص همبستگی بیشتری داشتند. داده‌های پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان، نشان داد که تأثیرات نابرابری‌های اجتماعی (با در نظر گرفتن سه عامل: دارایی‌های اجتماعی ـ اقتصادی در خانه[4]، آموزش مهارت‌های مادری[5] و محیط ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده) بر رشد کودک از سن ۲۴ ماهگی آغاز می‌شود و با افزایش سن این تأثیرات نیز افزایش می‌یابند. والدینی که از منابع بیشتری (شامل تحصیلات و ثروت) برخوردارند، نسبت به والدینی که از لحاظ تحصیلات و مالی با محدودیت‌های بیشتری روبه‌رو هستند، برای حمایت و کمک به رشد و توسعهٔ کودکانشان بیشتر (از لحظ کمّی و کیفی) سرمایه‌گذاری می‌کنند. رشد کودکان فقیر، محروم و کم بهره از پرورش در محیط‌های ترغیب‌کننده تا ۵۹ ماهگی، نسبت به رشد هم‌سن‌های بهره‌مند در محیط‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده، معادل ۱۸ ماه عقب‌تر است. کودکی کم‌بهره از پرورش و پرورش‌دهنده ممکن است نتواند شکل‌های هندسی پایه مانند مثلث یا مربع را تشخیص دهد، تا ۲۰ بشمارد یا توالی‌های زَمانی (مانند ترتیب وقوع پیشامدها در طول زمان) را درک کند. این دسته از کودکان ممکن است حتی در فعالیت‌های اجرایی[6] و مهارت‌های اجتماعی ـ هیجانی مانند همدلی و استقلال عمل با ضعف روبه‌رو باشند. یک کودک کم بهرهٔ از پرورش در محیط‌های ذکر شده احتمالاً به اندازهٔ دیگر کودکان آمادگی مدرسه را ندارد و ممکن است حتی زمانی که به مدرسه می‌رود، با موفقیت عمل نکند. ولی این نکته قابل توجه است که نتایج پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان در عین حال نشان داد که اگر کودکی از خانوادهٔ محروم به محیطی ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده دسترسی داشته باشد، سطح رشد او تا سطح رشد کودکان بهره‌مندی که کمتر پرورش داده می‌شوند، بالا می‌رود (وردیسکو و کواِتو و تامپسون ، ۲۰۱۶).

1 Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil
برای دریافت اطلاعات بیشتر به https://www.iadb.org/en/pridi مراجعه کنید.

2 the nurturing environment
شاخص مورد استفاده در پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان برای محیط‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده عبارت است از: ۱) تعداد کتاب‌هایی که کودک در منزل دارد، ۲) تعداد بزرگسالانی که با کودک تعامل دارند (با او بازی می‌کنند، آواز می‌خوانند، نقاشی می‌کنند، داستان برای او می‌گویند)، ۳) تعداد دفعات تعاملات بین کودک ـ بزرگسال و فعالیت‌های انجام شده در خانه و ۴) فعالیت‌های اولیه که کودک در ارتباط با بهداشت به آنها توجه می‌کند و انجام می‌دهد.

3 socioemotional

4 socioeconomic endowment

5 maternal education

6 executive functioning
فعالیت‌های اجرایی معمولاً به مهارت‌هایی اطلاق می‌شود که به کودک امکان می‌دهد تا بر افکار، اعمال و هیجانات خود مانند توجه کردن، سازماندهی و برنامه‌ریزی کردن، آغازگر

داده‌های مطالعات تیمز و پرلز

گرچه پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان داده‌هایی با کیفیت در ارتباط با زمینه‌های یادگیری اولیهٔ کودکان در اختیار ما قرار می‌دهد، ولی این زمینه‌ها را به میزان پیشرفت‌تحصیلی کودک در آینده پیوند نمی‌دهد. به علاوه، داده‌های پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان به چهار کشور آمریکای لاتین محدود می‌شوند. با انگیزه‌ای که از یافته‌های این مطالعه گرفتیم، داده‌های دو مطالعهٔ بین‌المللی کلان مقیاس تیمز و پرلز را تحلیل کردیم. هر دو مطالعه، شواهد تجربی ما در ارتباط با اهمیت فعالیت‌های پایهٔ یادگیری و تأثیر محیط ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده را تقویت کرد. مطالعات تیمز و پرلز منابعی غنی از داده برای تحلیل همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و زمینه‌های یادگیری در اختیار قرار می‌دهد. آزمون‌های انجام شده در این مطالعات امکان می‌دهد تا بتوان دربارهٔ پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده در پایهٔ چهارم در خواندن(پرلز) و ریاضی و علوم(تیمز) سخن گفت. اطلاعات پیشینه‌ای جمع‌آوری شده از دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مدارس آنها شامل اطلاعات در خصوص عادات خانوادگی مرتبط با فعالیت‌های پایهٔ یادگیری، مکمل نتایج این آزمون‌ها شد[۷]. در تحلیل ما، از نتایج بیش از ۳۰ نظام آموزشی که در هر سه مطالعهٔ تیمز ۲۰۱۱، تیمز ۲۰۱۵ و پرلز ۲۰۱۱ شرکت داشتند، استفاده شد. نتایج دو مطالعهٔ تیمز برای بررسی و تحلیل روند در زمان مقایسه شد. ما به بررسی و تحلیل موارد زیر پرداختیم:

۱. میزان مشارکت و درگیر شدن والدینی که پیشینه و سطح تحصیلات مختلف داشتند با فعالیت‌های پایهٔ یادگیری؛

۲. همبستگی بین این مشارکت و درگیر شدن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که پیشینه‌های اجتماعی ـ اقتصادی مختلف دارند؛

۳. همبستگی بین شرکت دانش‌آموزان در پیش‌دبستان و مهدکودک‌ها و پیشینه و سطح تحصیلات والدین؛

نتایج

والدین با تحصیلات عالی، غالباً در فعالیت‌های سواد پایهٔ ریاضی و خواندن بیشتر درگیر می‌شوند

تحقیقات پیشین نشان داد که والدینی که از منابع بیشتری (شامل تحصیلات و ثروت) برخوردارند، نسبت به والدینی که از لحاظ تحصیلات و وضعیت مالی با محدودیت‌های بیشتری روبه‌رو هستند، برای حمایت و کمک به رشد و توسعهٔ کودکانشان بیشتر (از لحاظ کمّی و کیفی) سرمایه‌گذاری می‌کنند (وردیسکو و همکاران، ۲۰۱۶). داده‌های مطالعات تیمز و پرلز الگویی مشابه (با مقداری انحراف) در نابرابری را در نظام‌های آموزشی شرکت‌کننده در این مطالعات تأیید می‌کند. به منظور بررسی میزان مشارکت و درگیر شدن والدین با سطح تحصیلات مختلف با کودکانشان در فعالیت‌های پایهٔ یادگیری، از اطلاعات جمع‌آوری شده از پرسشنامه‌های تکمیل شده توسط خانواده‌ها استفاده کردیم. از پاسخ‌ها برای تولید دو شاخص فعالیت‌های پایهٔ یادگیری: ۱) سواد پایهٔ خواندن و ۲) سواد پایهٔ ریاضی استفاده کردیم (برای اطلاع از توصیف کامل این مقیاس به مارتین و مولیس، ۲۰۱۱ رجوع کنید). تحلیل‌های ما نشان داد که به طور میانگین، والدین با سطح تحصیلات بالاتر، نسبت به والدین با سطح تحصیلات پایین‌تر، در فعالیت‌های پایهٔ یادگیری کودکانشان در سال‌های پیش از دبستان بیشتر مشارکت داشتند (جدول ۱). این یافته در هر ۳۰ نظام آموزشی شرکت‌کننده در تیمز ۲۰۱۱، ۲۰۱۵ و پرلز ۲۰۱۱، عموماً مشاهده شد. جای تعجب نداشت که ما الگویی مشابه را نیز برای فعالیت‌های پایه و اولیهٔ سواد ریاضی مشاهده کردیم[۸].

جدول ۱. میزان مشارکت والدین با سطح تحصیلات مختلف در فعالیت‌های پایهٔ سواد خواندن که با میانگین نمره در فعالیت‌های پایهٔ سوادخواندن با مقیاس

بالاترین سطح تحصیلات والدین	تیمز و پرلز ۲۰۱۱	تیمز ۲۰۱۵
	میانگین نمره در فعالیت‌های اولیهٔ سوادخواندن	میانگین نمره در فعالیت‌های اولیهٔ سوادخواندن
دانشگاه یا بالاتر	۱۰/۴ (۰/۰۶)	۱۰/۵ (۰/۰۶)
بعد از دبیرستان به جز دانشگاه	۱۰/۱ (۰/۰۸)	۱۰/۲ (۰/۰۹)
متوسطه دوم	۹/۹ (۰/۰۸)	۹/۹ (۰/۰۸)
متوسطه اول	۹/۵ (۰/۱۵)	۹/۶ (۰/۱۶)
عدم تکمیل متوسطه اول، ابتدایی یا بی سواد	۸/۹ (۰/۲۱)	۹/۰ (۰/۲۲)

توجه: میانگین مقیاس ۱۰ و انحراف معیار ۱ است، خطای استاندارد در پرانتز نشان داده شده است. والدینی که تحصیلات دانشگاهی یا بالاتر داشتند، نسبت به والدین با سطح تحصیلات پایین‌تر، در فعالیت‌های پایهٔ سواد خواندن مشارکت بیشتری داشتند.خطای استاندارد بالاتر برای والدینی که از تحصیلات پایین‌تری (متوسطهٔ اول یا ابتدایی) برخوردار بودند نشان دهندهٔ این امر است که عادات بازی آنها نسبت به والدین با سطح تحصیلات بالاتر، از پراکندگی بیشتری برخوردار بود.

[7] داده‌ها و مستندات از طریق http://www.iea.nl/our-data در دسترس هستند

[8] Verdisco, Cueto, & Thompson

گرچه تحلیل‌های ما نشان داد که عموماً والدین با سطح تحصیلات بالاتر، برای بازی‌های رشد دهنده و ترغیب‌کننده با کودکانشان تمایل بیشتری داشتند، ولی وضعیت در در همهٔ کشورها یکسان نبود. برای مثال، در چین تایپه، هنگ‌کنگ و سنگاپور، مشارکت والدین با سطح تحصیلات بالا در فعالیت‌های پایهٔ یادگیری، نسبت به والدین با سطح تحصیلات پایین، به طور معنادار بیشتر بود. این یافته نشان می‌دهد در این کشورها، موفقیت محیط حمایتی مدرسه، به طور نظام‌مند، با پیشینهٔ اجتماعی ـ فرهنگی خانواده‌ها همبستگی دارد. در مقابل، در کشورهایی مانند جمهوری چک، فنلاند، مجارستان یا آلمان، تفاوت میزان مشارکت و درگیر شدن والدین با پیشینه‌های اجتماعی‌ـ فرهنگی مختلف، تقریباً قابل اغماض است. مشخصاً، در برخی از کشورها، پیشینهٔ اجتماعی ـ اقتصادی با میزان مشارکت و درگیر شدن والدین با فعالیت‌های پایهٔ یادگیری همبستگی کمی دارد.

اهمیت این مسئله با درصد دانش‌آموزانی که والدینشان از سطح تحصیلات کمتری برخوردار بودند، مشخص می‌شود: بخش نسبتاً بزرگی از کودکان تحت تأثیر فقدان محیطی ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده قرار داشتند. بیشترین میزان تفاوت‌ها در مشارکت در فعالیت‌های پایهٔ یادگیری در بین گروه‌هایی دیده می‌شود که درصد خانواده‌های دارای تحصیلات بالای آنها کمتر است. برای مثال در هنگ‌کنگ، تعداد دانش‌آموزان پایهٔ چهارم که والدینشان تحصیلات دانشگاهی دارند، نسبت به فنلاند (۱۸٪ در مقابل ۴۳٪)، به طور قابل ملاحظه‌ای کمتر است.

بین فعالیت‌های اولیهٔ سوادخواندن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در تحصیلات آتی همبستگی وجود دارد

داده‌های مطالعات تیمز و پرلز دربردارندهٔ شواهدی تجربی از نظام‌های آموزشی زیادی است. سطح مواجههٔ کودکانی که خانواده‌هایشان پیشینه‌های مختلف اجتماعی ـ اقتصادی و آموزشی دارند با فعالیت‌های

پایهٔ یادگیری متفاوت است ولی چرا این موضوع باید اهمیت داشته باشد؟ به بیان دیگر، محیط خانواده چه تأثیری بر رشد و پیامدهای یادگیری کودک در مدرسه دارد؟ برای پاسخ به این سؤال، ما روی داده‌های تیمز و پرلز، برای پیش‌بینی نتیجهٔ عملکرد دانش‌آموزان پایهٔ چهارم بر مبنای میزان فعالیت‌های پایهٔ یادگیریشان در خانه، تحلیل رگرسیون انجام دادیم (با استفاده از اطلاعات پیشینه‌ای که در پرسشنامهٔ والدین به آن اشاره شده بود). به این منظور بالاترین سطح تحصیلات والدین را کنترل کردیم (جدول‌های ۲ و ۳).

تحلیل‌ها همبستگی مثبت بین میزان فعالیت‌های پایهٔ یادگیری در خانه و عملکرد دانش‌آموزان در ریاضی، علوم و سوادخواندن را نشان داد. همبستگی نسبتاً پایین است ولی از نظر آماری، تقریباً در تمام نظام‌های آموزشی معنادار است. به‌طور ویژه، زمانی که تحصیلات والدین کنترل می‌شود، این همبستگی وجود دارد که نشان‌دهندهٔ این امر است که فعالیت‌های پایهٔ یادگیری بر رشد و توسعهٔ کودک تأثیر دارد[۹]. این نتیجه، یافته‌های پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان و مطالعات دیگر را که در مقدمه به آنها اشاره شد، تأیید می‌کند. در بسیاری از کشورها، فعالیت‌های پایهٔ یادگیری با عملکرد دانش‌آموزان در سواد خواندن نسبت به عملکرد در علوم همبستگی بیشتری داشت؛ در حالی که همبستگی آن با عملکرد در ریاضی نسبت به دو موضوع علوم و سوادخواندن کمتر بود. ولی همبستگی فعالیت‌های پایهٔ سواد ریاضی با عملکرد دانش‌آموزان در هر سه موضوع مشابه بود. در کشورهای حاشیهٔ خلیج فارس (عمان، عربستان سعودی، ایران، قطر و امارات متحدهٔ عربی)، فعالیت‌های پایهٔ یادگیری با عملکرد دانش‌آموزان همبستگی نسبتاً زیادی داشت. باید به این نکته توجه داشت که در این کشورها، تعداد نسبتاً کمی از دانش‌آموزان سه سال یا بیشتر در برنامه‌های پیش از دبستان شرکت داشتند (مولیس و همکاران، b و ۲۰۱۲ a).

مرور یافته‌ها نشان داد که فعالیت‌های پایهٔ یادگیری می‌تواند رشد و توسعهٔ کودکان و پیشرفت آموزشی آنها در سال‌های آتی را تقویت کند. تحلیل طولی ما از داده‌های تیمز ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵، تغییری در جهت کاهش نابرابری نشان نداد ولی در برخی نظام‌های آموزشی تغییراتی ایجاد شده بود. برای نمونه، در برخی از کشورهای حاشیهٔ خلیج فارس مانند عمان، قطر و امارات متحدهٔ عربی همبستگی بین فعالیت‌های پایه و اولیهٔ یادگیری با عملکرد دانش‌آموزان به طور معنادار افزایش یافت. در غالب نظام‌های آموزشی، الگوی کلی در تمام دروس مشابه قبل (۲۰۱۱ و ۲۰۱۵) بود و تغییری قابل ملاحظه نداشت.

۹- در این تحلیل، سطح تحصیلات والدین به طور مصنوعی برای تمام دانش‌آموزان ثابت درنظر گرفته شد تا بتوان تأثیر «واقعی» فعالیت‌های پایهٔ یادگیری را مستقل از تحصیلات والدین مشخص کنیم (به عبارت دیگر، ما فرض کردیم که سطح تحصیلات والدین همهٔ دانش‌آموزان برابر است). همبستگی پایین یافت‌شده، تعجب ندارد زیرا عوامل مهم دیگری نیز وجود دارند که بر عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر می‌گذارند.

جدول ۲. همبستگی بین پیشرفت دانش‌آموزان و میزان فعالیت‌های پایهٔ یادگیریشان در خانه با کنترل سطح تحصیلات والدین (پایهٔ چهارم، ضریب رگرسیون استاندارد شده نیست)

کشور	همبستگی بین فعالیت‌های اولیه سوادخواندن و سطح تحصیلات والدین				
	تیمز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت ریاضی	تیمز ۲۰۱۵ نمره پیشرفت ریاضی	تیمز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت علوم	تیمز ۲۰۱۵ نمره پیشرفت علوم	پرلز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت خواندن
استرالیا[1]	۵/۲ (۱/۱)*	۳/۵ (۱/۲)*	۶/۸ (۱/۰)*	۵/۶ (۱/۲)*	۶/۶ (۱/۰)*
چین تایپه	۴/۹ (۰/۷)*	۳/۵ (۰/۸)*	۴/۶ (۰/۷)*	۴/۲ (۰/۶)*	۴/۹ (۰/۷)*
کرواسی	۴/۰ (۰/۷)*	۴/۲ (۰/۶)*	۴/۰ (۰/۶)*	۵/۲ (۰/۵)*	۴/۸ (۰/۶)*
جمهوری چک	۳/۵ (۰/۹)*	۳/۰ (۰/۷)*	۳/۳ (۰/۹)*	۳/۳ (۰/۷)*	۴/۶ (۰/۸)*
فنلاند	۳/۸ (۱/۰)*	۳/۷ (۰/۹)*	۴/۲ (۱/۱)*	۶/۱ (۰/۸)*	۵/۸ (۱/۱)*
گرجستان	۲/۴ (۱/۴)*	۱/۸ (۱/۱)	۴/۳ (۱/۳)*	۴/۳ (۱/۱)*	۵/۳ (۱/۱)*
آلمان[1]	۱/۷ (۰/۸)*	۱/۸ (۰/۸)*	۲/۸ (۰/۸)*	۲/۶ (۰/۹)*	۴/۰ (۰/۹)*
هنگ کنگ	۳/۳ (۰/۸)*	۳/۹ (۱/۰)*	۴/۵ (۱/۰)*	۵/۱ (۱/۱)*	۴/۵ (۱/۱)*
مجارستان	۵/۶ (۱/۵)*	۴/۱ (۱/۲)*	۴/۴ (۱/۷)*	۴/۲ (۱/۳)*	۶/۳ (۱/۴)*
جمهوری اسلامی ایران	۳/۶ (۱/۰)*	۵/۹ (۱/۷)*	۵/۰ (۱/۲)*	۶/۴ (۱/۹)*	۴/۷ (۱/۰)*
ایرلند	۵/۵ (۰/۸)*	۴/۶ (۰/۷)*	۶/۱ (۰/۷)*	۵/۴ (۰/۷)*	۶/۴ (۰/۷)*
ایتالیا	۳/۲ (۱/۰)*	۳/۲ (۰/۷)*	۴/۶ (۰/۹)*	۳/۷ (۰/۷)*	۵/۴ (۰/۸)*
لیتوانی	۵/۰ (۰/۹)*	۲/۴ (۰/۸)*	۴/۲ (۰/۸)*	۲/۶ (۰/۸)*	۵/۶ (۰/۹)*
مراکش[1]	-۴/۲ (۲/۳)	۰/۸ (۱/۵)	-۱/۰ (۲/۶)	۴/۶ (۱/۹)*	۲/۱ (۲/۳)*
ایرلند شمالی	۴/۳ (۱/۴)*	۳/۷ (۱/۲)*	۴/۱ (۱/۰)*	۴/۶ (۱/۰)*	۶/۴ (۱/۳)*
نروژ	۳/۹ (۱/۰)*	۵/۱ (۱/۲)*	۶/۰ (۰/۹)*	۵/۴ (۱/۱)*	۶/۶ (۰/۹)*
عمان	۱۱/۱ (۰/۸)*	۶/۶ (۱/۰)*	۱۳/۷ (۰/۹)*	۱۰/۷ (۱/۱)*	۱۱/۹ (۰/۹)*
لهستان	۵/۹ (۰/۸)*	۳/۶ (۰/۶)*	۶/۵ (۰/۹)*	۴/۰ (۰/۶)*	۸/۴ (۰/۸)*
پرتغال	۱/۴ (۰/۹)	۲/۸ (۰/۹)*	۳/۲ (۱/۰)*	۳/۹ (۰/۸)*	۳/۴ (۰/۹)*
قطر[2]	۵/۸ (۱/۶)*	۹/۶ (۱/۲)*	۱۰/۲ (۱/۵)*	۱۱/۶ (۱/۲)*	۹/۰ (۱/۵)*
روسیه	۳/۵ (۰/۸)*	۲/۶ (۰/۸)*	۳/۹ (۱/۰)*	۳/۹ (۰/۸)*	۵/۲ (۰/۸)*
عربستان سعودی	۷/۶ (۲/۰)*	۰/۶ (۱/۱)	۸/۶ (۱/۹)*	۲/۴ (۱/۸)	۹/۷ (۱/۵)*
سنگاپور	۲/۴ (۰/۷)*	۳/۳ (۰/۵)*	۴/۵ (۰/۶)*	۴/۸ (۰/۶)*	۵/۳ (۰/۶)*
جمهوری اسلواکی	۲/۸ (۱/۳)*	۳/۲ (۱/۱)*	۳/۳ (۱/۲)*	۳/۰ (۱/۳)*	۵/۱ (۱/۰)*
اسلوانی[1]	۲/۸ (۰/۸)*	۲/۶ (۰/۹)*	۴/۰ (۰/۹)*	۳/۲ (۰/۹)*	۵/۷ (۰/۸)*
اسپانیا	۴/۸ (۰/۹)*	۳/۹ (۰/۷)*	۶/۳ (۰/۹)*	۵/۰ (۰/۹)*	۶/۲ (۱/۰)*
سوئد	۴/۷ (۱/۰)*	۴/۵ (۰/۸)*	۶/۳ (۱/۰)*	۴/۸ (۰/۹)*	۷/۲ (۱/۰)*
امارات متحد عربی	۸/۹ (۰/۹)*	۷/۹ (۰/۷)*	۱۱/۴ (۰/۹)*	۱۰/۲ (۰/۷)*	۱۲/۵ (۰/۸)*
ایالت‌های شرکت کننده					
کبک، کانادا[2]	۲/۲ (۰/۸)*	۳/۵ (۰/۸)*	۴/۴ (۰/۹)*	۵/۰ (۰/۸)*	۶/۹ (۰/۹)*
ابوظبی، متحد عربی	۹/۴ (۱/۵)*	۷/۳ (۱/۶)*	۱۲/۴ (۱/۴)*	۹/۸ (۱/۴)*	۱۳/۱ (۱/۳)*
دبی، متحد عربی	۱۱/۲ (۱/۳)*	۸/۳ (۰/۷)*	۱۳/۵ (۱/۲)*	۹/۶ (۰/۸)*	۱۴/۹ (۱/۲)*
میانگین بین المللی	۴/۵ (۱/۱)*	۴/۱ (۱/۰)*	۵/۸ (۱/۱)*	۵/۳ (۱/۰)*	۶/۷ (۱/۰)*

توجه:

* ضرایب معنادار (t ، سطح معناداری ۰/۰۵ =α)؛ میله‌ها فقط برای ضرایب معنادار رسم شده‌اند.

۱ داده‌های ۵۰ تا ۷۰ درصد از دانش‌آموزان در حداقل یک مطالعه دردست است.

۲ داده‌های ۷۰ تا ۸۵ درصد از دانش‌آموزان در حداقل یک مطالعه دردست است.

در تفسیر این جدول، برای مثال استرالیا را در نظر بگیرید با افزایش یک نمره‌ای در مقیاس فعالیت‌های پایه و اولیهٔ سواد خواندن (میانگین = ۱۰ و انحراف معیار = ۱) افزایش ۵/۲ نمره‌ای در عملکرد ریاضی (میانگین مقیاس = ۵۰۰ و انحراف معیار = ۱۰۰)حاصل می شود .

جدول ۳. همبستگی بین پیشرفت دانش‌آموزان و میزان فعالیت‌های سواد پایهٔریاضی آنها در خانه با کنترل سطح تحصیلات والدین (پایهٔ چهارم، ضریب رگرسیون استاندارد شده نیست)

کشور	همبستگی بین فعالیت‌های سواد پایه ریاضی و سطح تحصیلات والدین				
	تیمز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت ریاضی	تیمز ۲۰۱۵ نمره پیشرفت ریاضی	تیمز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت علوم	تیمز ۲۰۱۵ نمره پیشرفت علوم	پرلز ۲۰۱۱ نمره پیشرفت خوانده
استرالیا[1]	۵/۶ (۱/۴)*	۴/۵ (۱/۱)*	۶/۲ (۱/۱)*	۴/۶ (۱/۲)*	۵/۱ (۱/۱)*
چین تایپه	۵/۵ (۰/۵)*	۳/۶ (۰/۶)*	۴/۴ (۰/۶)*	۳/۰ (۰/۶)*	۳/۳ (۰/۶)*
کرواسی	۵/۰ (۰/۸)*	۵/۳ (۰/۷)*	۴/۲ (۰/۷)*	۴/۹ (۰/۷)*	۳/۱ (۰/۷)*
جمهوری چک	۲/۶ (۰/۹)*	۱/۹ (۰/۷)*	۱/۴ (۱/۰)*	۰/۳ (۰/۸)	۱/۵ (۰/۸)*
فنلاند	۵/۳ (۱/۰)*	۳/۵ (۱/۰)*	۳/۲ (۱/۲)*	۳/۵ (۱/۰)*	۲/۱ (۱/۱)*
گرجستان	۴/۳ (۱/۴)*	۳/۰ (۱/۰)*	۵/۱ (۱/۱)*	۴/۳ (۱/۰)*	۵/۴ (۱/۰)*
آلمان[1]	۲/۷ (۰/۷)*	۲/۰ (۱/۰)*	۲/۸ (۰/۹)*	۱/۴ (۰/۹)	۲/۶ (۰/۸)*
هنگ کنگ	۳/۵ (۰/۷)*	۴/۷ (۰/۷)*	۳/۵ (۰/۸)*	۴/۴ (۰/۷)*	۲/۷ (۱/۰)*
مجارستان	۸/۸ (۱/۳)*	۴/۹ (۱/۱)*	۵/۸ (۱/۴)*	۳/۷ (۱/۴)*	۶/۱ (۱/۳)*
جمهوری اسلامی ایران	۵/۶ (۱/۱)*	۷/۰ (۱/۹)*	۷/۳ (۱/۳)*	۷/۲ (۲/۲)*	۶/۲ (۱/۲)*
ایرلند	۵/۳ (۱/۰)*	۵/۰ (۰/۷)*	۶/۲ (۰/۹)*	۴/۳ (۰/۷)*	۵/۵ (۰/۹)*
ایتالیا	۳/۱ (۱/۱)*	۳/۱ (۰/۸)*	۲/۹ (۰/۸)*	۳/۳ (۰/۷)*	۲/۳ (۰/۷)*
لیتوانی	۵/۰ (۱/۰)*	۴/۱ (۰/۹)*	۲/۹ (۱/۰)*	۱/۹ (۱/۰)*	۲/۵ (۰/۸)*
مراکش[1]	-۲/۷ (۲/۲)	۱/۷ (۱/۶)	۰/۱ (۲/۵)*	۵/۶ (۲/۰)*	۳/۳ (۲/۰)*
ایرلند شمالی[1]	۴/۶ (۱/۲)*	۴/۶ (۱/۲)*	۳/۶ (۱/۰)*	۳/۹ (۱/۱)*	۵/۵ (۱/۲)*
نروژ	۵/۲ (۱/۱)*	۴/۷ (۱/۵)*	۴/۴ (۰/۹)*	۲/۶ (۱/۳)*	۳/۸ (۱/۱)*
عمان	۸/۲ (۰/۷)*	۶/۶ (۱/۰)*	۱۰/۴ (۰/۹)*	۹/۳ (۱/۱)*	۹/۱ (۰/۹)*
لهستان	۵/۵ (۰/۹)*	۲/۳ (۰/۸)*	۴/۶ (۱/۰)*	۱/۹ (۰/۷)*	۵/۶ (۰/۸)*
پرتغال	۲/۵ (۱/۰)*	۳/۹ (۰/۸)*	۳/۶ (۰/۹)*	۳/۴ (۰/۶)*	۲/۵ (۱/۰)*
قطر[2]	۶/۱ (۱/۳)*	۷/۶ (۱/۱)*	۸/۴ (۱/۳)*	۸/۱ (۱/۲)*	۶/۲ (۱/۲)*
روسیه	۲/۴ (۰/۹)*	۲/۱ (۰/۷)*	۳/۱ (۱/۱)*	۲/۹ (۰/۹)*	۳/۵ (۰/۸)*
عربستان سعودی	۵/۸ (۱/۹)*	۰/۸ (۱/۰)	۶/۸ (۱/۸)*	۳/۸ (۱/۶)*	۷/۶ (۱/۴)*
سنگاپور	۲/۶ (۰/۶)*	۳/۸ (۰/۶)*	۳/۷ (۰/۶)*	۳/۷ (۰/۶)*	۳/۹ (۰/۶)*
جمهوری اسلواکی	۳/۰ (۱/۱)*	۳/۴ (۱/۲)*	۲/۰ (۱/۱)*	۲/۱ (۱/۳)	۳/۷ (۱/۰)*
اسلوانی[1]	۱/۹ (۰/۷)*	۱/۹ (۱/۰)	۱/۴ (۰/۹)*	۱/۵ (۰/۸)	۲/۵ (۰/۸)*
اسپانیا	۴/۳ (۱/۱)*	۴/۷ (۰/۷)*	۴/۶ (۱/۰)*	۴/۵ (۱/۰)*	۳/۶ (۱/۰)*
سوئد	۴/۱ (۰/۹)*	۳/۴ (۰/۷)*	۳/۸ (۱/۰)*	۲/۱ (۰/۹)*	۳/۳ (۰/۹)*
امارات متحده عربی	۷/۲ (۰/۸)*	۵/۹ (۰/۶)*	۸/۹ (۰/۸)*	۶/۵ (۰/۵)*	۸/۹ (۰/۷)*
ایالت های شرکت کننده					
کبک، کانادا	۲/۴ (۰/۹)*	۵/۰ (۱/۰)*	۲/۵ (۰/۹)*	۴/۷ (۱/۰)*	۳/۰ (۰/۹)*
ابوظبی، امارات متحده عربی	۸/۲ (۱/۴)*	۴/۸ (۱/۲)*	۱۰/۲ (۱/۳)*	۵/۶ (۱/۲)*	۹/۹ (۱/۲)*
دبی، امارات متحده عربی	۹/۹ (۱/۲)*	۶/۶ (۰/۷)*	۱۰/۹ (۱/۰)*	۶/۴ (۰/۷)*	۱۱/۲ (۰/۹)*
میانگین بین المللی	۴/۶ (۱/۱)*	۴/۱ (۰/۹)*	۴/۸ (۱/۱)*	۴/۰ (۱/۰)*	۴/۷ (۱/۰)*

توجه:

*ضرایب معنادار (t ، سطح معناداری ۰/۰۵ = **α**)؛ میله‌ها فقط برای ضرایب معنادار رسم شده‌اند.

۱ داده‌های ۵۰ تا ۷۰ درصد از دانش‌آموزان در حداقل یک مطالعه دردست است.

۲ داده‌های ۷۰ تا ۸۵ درصد از دانش‌آموزان در حداقل یک مطالعه دردست است.

در تفسیر این جدول، مثال استرالیا را در نظر بگیرید با افزایش یک نمره‌ای در مقیاس فعالیت‌های پایه و اولیهٔ سواد خواندن (میانگین = ۱۰ و انحراف معیار = ۱) افزایش ۵/۶ نمره‌ای در عملکرد ریاضی (میانگین مقیاس = ۵۰۰ و انحراف معیار = ۱۰۰) حاصل می شود.

کودکانی که والدین آنها از سطح تحصیلاتِ پایین‌تری برخوردارند، شانس کمتری برای شرکت در برنامه‌های پیش از دبستان در مؤسسات آموزشی دارند و غالباً زمان کمتری در این مؤسسات آموزشی حضور دارند.

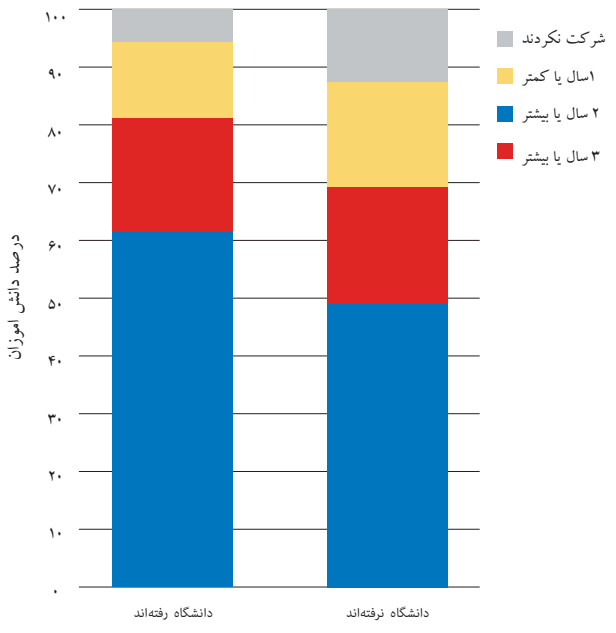
کودکانی که والدین آنها از سطح تحصیلات پایین‌تری برخوردارند، شانس کمتری برای شرکت در برنامه‌های پیش از دبستان در مؤسسات آموزشی دارند و غالباً زمان کمتری در این مؤسسات آموزشی حضور دارند.

برنامه‌های پیش از دبستان این امکان را ایجاد می‌کنند تا بتوان تفاوت‌های میان دسترسی به فعالیت‌های پایهٔ یادگیری در خانه و در نتیجه تأثیرات آن بر موفقیت در مدرسه را کاهش داد. در تمام کشورهای شرکت‌کننده بین شرکت در برنامه‌های آموزشی پیش از دبستان و موفقیت تحصیلی در پایهٔ چهارم همبستگی وجود دارد. در غالب کشورها، طول زمانی که کودکان در برنامه‌های آموزشی پیش از دبستان شرکت می‌کنند با عملکرد آنها در ریاضی و علوم همبستگی دارد (شکل ۱؛ مولیس، مارتین، فوی و هوپر، ۲۰۱۶).

در بیشتر کشورها، دانش‌آموزانی که والدینشان از سطح تحصیلات بالاتری برخوردار بودند، عموماً در دوره‌های پیش از دبستان بیشتر و طولانی‌تر شرکت داشتند (شکل ۲)؛ ولی میزان حضور خیلی متفاوت بود.

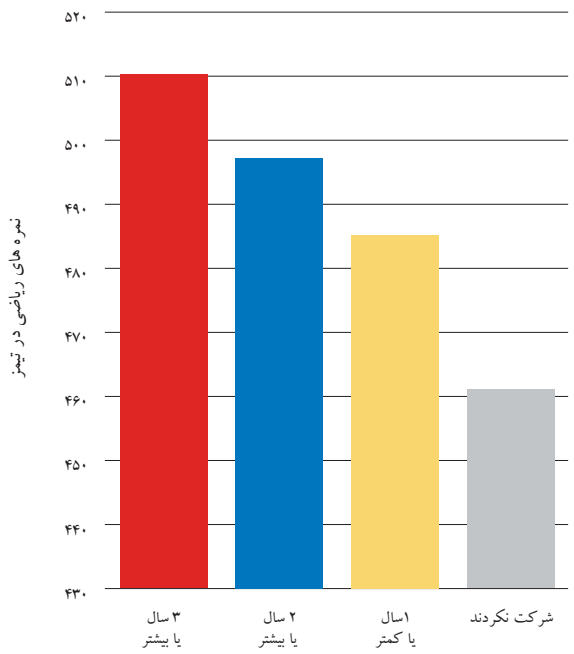
سطح تحصیلات والدین کودکانی که بیشتر از سه سال در برنامه‌های پیش از دبستان حضور داشتند، تفاوت‌های زیادی دارد. در بلغارستان، کرواسی، لیتوانی، مراکش، لهستان، صربستان و ترکیه، میزان شرکت کودکانی که والدینشان مدرک دانشگاهی داشتند، در برنامه‌های پیش از دبستان، بیش از ۲۰ درصد بیشتر از کودکانی بود که والدینشان از سطح تحصیلات پایین‌تر برخوردار بودند. در سر دیگر طیف، در دانمارک، فرانسه، مجارستان، ایتالیا، کره، هلند و دبی، تحصیلات والدین با میزان شرکت در برنامه‌های پیش از دبستان همبستگی نداشت. بیشتر این کشورها درصد بالایی از شرکت کودکان در برنامه‌های پیش از دبستان را گزارش کردند.

شکل ۱. میانگین بین کشوری پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه چهارم بر اساس سال‌های شرکت در برنامه‌های پیش از دبستان



سطح تحصیلات والدین

شکل ۲. درصد دانش‌آموزانی که در برنامه‌های پیش دبستان شرکت داشتند بر اساس سطح تحصیلات والدین (میانگین بین‌المللی)



تعداد سال‌های آموزش قبل دبستان

Source: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/home-environment-support/students- attended-preprimary-education/ (see Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2016).

نتیجه گیری

فعالیت‌های پایهٔ سواد خواندن می‌تواند نابرابری‌های اجتماعی را کاهش دهد

افزایش مشارکت و درگیر شدن والدین و کودکان با فعالیت‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده در خانه می‌تواند رشد و توسعهٔ کودک و پیامدهای تحصیلی او، به خصوص کودکان با پیشینهٔ اجتماعی ـ اقتصادی محروم، را ارتقا دهد. تحلیل‌های ما نشان داد که فعالیت‌های پایهٔ یادگیری بر پیشرفت تحصیلی کودکان در مدرسه تا حدی تأثیر دارد. به علاوه، در برخی از نظام‌های آموزشی، میزان مشارکت و درگیر شدن والدین و کودکان با فعالیت‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده در خانه در خانواده‌های با پیشینه‌های آموزشی مختلف، یکسان نیست. والدینی که از سطح تحصیلات بالاتر برخوردارند نسبت به والدینی که از لحاظ تحصیلات و وضعیت مالی با محدودیت روبه‌رو هستند، بیشتر و با کیفیت بالاتری به رشد و توسعهٔ کودکانشان کمک می‌کنند. در این راستا، اقدامات سیاستی را می‌توان در مسیر افزایش محیط‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهنده برای کودکان سوق داد. بر اساس نتایج و یافته‌های منطقه‌ای پروژهٔ منطقه‌ای شاخص‌های رشد و توسعهٔ کودکان نیز می‌توان نتیجه گرفت که بالا بردن آگاهی نسبت به تأثیر مادام‌العمر آموزش‌های پیش از دبستان و ارائهٔ فرصت‌های یادگیری به والدین برای کسب مهارت در چگونگی پاسخگویی به نیازهای کودکان از راهکارهای مفید به حساب می‌آیند. به والدین باید آموزش داده شود که چگونه به کودکانشان گوش بدهند، آنها را درک کنند و به طور مؤثر با آنها ارتباط برقرار کنند. تحلیل ما نشان داد که بیشترین تأثیر این مداخلات، بر کودکانی

است که والدین آنها از سطح تحصیلات پایین‌تری برخوردارند. ارائهٔ فرصت‌های یادگیری اولیه در مؤسسات آموزشی می‌تواند به رشد و توسعهٔ کودک کمک کند و پیامدهای تحصیلی را بهبود ببخشد. بنابراین لازم است برای افزایش شرکت کودکان، به خصوص کودکان محروم، در این برنامه‌ها اقداماتی انجام شود. شاید ایجاد و ارائهٔ فرصت‌های یادگیری نظام‌مند در سطح مؤسسات آموزشی برای کاهش تأثیر عدم توانایی فراهم کردن این فرصت‌ها از طرف والدین (به هر دلیلی)، بتواند مؤثر واقع شود. تحلیل‌های پیشین که در گزارش‌های مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز ارائه شده بودند، نشان می‌دهند بین شرکت دانش‌آموزان در برنامه‌های پیش از دبستان و پیامدهای یادگیری آنها در آینده همبستگی مثبت وجود دارد (مولیس و همکاران، ۲۰۱۲a؛ ۲۰۱۲b؛ ۲۰۱۶). داده‌ها نشان می‌دهند که در غالب کشورها، هر چه زمانی که کودکان در این برنامه‌ها شرکت می‌کنند بیشتر باشد، تأثیر بر پیامدهای یادگیری آتی آنها بیشتر است. بنابراین، شرکت در برنامه‌های آموزشی باکیفیت اولیه می‌تواند زمینه را برای کسب پیامدهای تحصیلی در آینده، آماده ساخته و نابرابری‌های اجتماعی ـ اقتصادی و آموزشی را که در خانواده‌ها با پیشینه‌های مختلف وجود دارند، کاهش دهد. اقدامات و مداخلات برای جبران کاستی در فعالیت‌های پایهٔ یادگیری در خانه باید هر چه زودتر برای همهٔ کودکان اجرا شود زیرا اقدامات آتی احتمالاً هزینه‌های بیشتری خواهد داشت، با چالش‌های بیشتری روبه‌رو خواهد بود و بر پیامدهای یادگیری کمتر تأثیر خواهد داشت.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش ما بر مبنای داده‌های ارزیابی کلان مقیاس بین‌المللی دو دوره اجرای مطالعات تیمز انجام شد. با توجه به ماهیت داده‌های مقطعی، نتیجه‌گیری در ارتباط با رابطهٔ علّی بین محیط‌های ترغیب کننده و پرورش‌دهندهٔ اولیه بر رشد و توسعهٔ کودک و عملکرد کودک در مدرسه محدود است. به علاوه، این مطالعه صرفاً یک جنبه از محیط‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهندهٔ اولیه، یعنی فعالیت‌های پایهٔ یادگیری را بررسی کرده است. مطالعات بعدی در ارتباط با چنین محیط‌هایی می‌تواند درک بیشتری از تأثیر این عامل بر رشد و توسعهٔ کودک ایجاد کند. پژوهش‌های بعدی می‌تواند در ارتباط با حوزه‌های غیر ـ شناختی رشد، مانند رشد اجتماعی ـ هیجانی کودک باشد. در پایان، اطلاعاتِ مرتبط با فعالیت‌های پایهٔ یادگیری کودک، از والدین آنها جمع‌آوری شده است که می‌تواند در نتایج محدودیت‌هایی ایجاد کند. مطالعات بیشتری لازم است تا بتوان تأثیر محیط‌های ترغیب‌کننده و پرورش‌دهندهٔ اولیه بر رشد و توسعهٔ کودک را تأیید و یا میزان این تأثیر را تعیین کرد.

والدینی که از سطح تحصیلات بالاتر برخوردارند نسبت به والدینی که از لحاظ تحصیلات و مالی با محدودیت روبه‌رو هستند، بیشتر و با کیفیت بالاتری به رشد و توسعهٔ کودکانشان کمک می‌کنند.

منابع

Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. Early Childhood Research Quarterly, 27, 231– 244.

Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother–child book-reading interactions: associations with children's early literacy development. Early Education and Development, 18, 23–49.

Doig, B., McCrae, B., & Rowe, K. (2003). A good start to numeracy. Effective numeracy strategies from research and practice in early childhood. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. Social Science Research, 33, 464–497. Retrieved from http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.08.001

Gelfand, D.M., & Teti, D.M. (1990). The effects of maternal depression on children. Clinical Psychology Review, 10(3), 329- 353.

Hart, B., & Risley, T.R. (2003).The early catastrophe. The 30 million word gap. American Educator, 27(1), 4–9.

Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (Eds.) (2012). Creating and interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 context questionnaire scales. Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/methods/t-context-q-scales.html.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012a). TIMSS 2011 International Results in Mathematics. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012b). PIRLS 2011 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Murray, L. (1992). The impact of postnatal depression on infant development. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33(3), 543–561.

Murray, L., & Cooper, P. (1997). Editorial: Postpartum depression and child development. Psychological Medicine, 27(2), 253–260.

NELP. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

OECD. (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools, Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., & Constantine, J. (2006). Mother–child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. Child Development, 77(4), 924–953.

Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel. A summary of the process and the report. Educational Researcher, 39(4), 279-285. Retrieved from https://doi.org/10.3102/0013189X10369172

Stancel-Piątak, A., & Hencke, J. (2014). Participation of Arab countries in early childhood education and reading literacy skills of fourth-grade (or sixth grade) students: Results from PIRLS 2011. ALECSO - ARAIEQ Policy Brief Series, No. 2, Hamburg, Germany: IEA. Retrieved from https://www.iea.nl/ our-publications

Verdisco, A., Cueto, S. & Thompson J. (2016). Early childhood development: Wealth, the nurturing environment and inequality. First results from the PRIDI database. Technical Paper. Inter-American Development Bank. Retrieved from https://publications.iadb.org/handle/11319/7788

Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1988). Maternal depression and its relationship to life stress, perceptions of child behavior problems, parenting behaviors, and child conduct problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 16, 299–315.

منابع منتخب

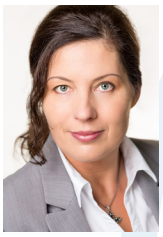
Bertram, T, & Pascal, C. (2016). Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries. Findings from IEA's Early Childhood Education Study. Cham: Springer International Publishing. Retrieved from http://www.springer.com/gp/book/9783319398464

Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J., & Neuschmidt, O. (2015). Urgency and possibility. First initiative of comparative data on child development in Latin America. Washington, DC: Inter-American Development Bank. Retrieved from https://publications.iadb.org/handle/11319/6849

در مورد نویسندگان

دکتر سابینا مِینک

دکتر سابینا مِینک رئیس واحد پژوهش و تحلیل IEA است. در دهۀ گذشته، او با حوزه‌های نمونه‌گیری، وزن‌دهی و برآورد واریانس در همۀ سنجش‌های کلان‌مقیاس IEA درگیر بوده است. علاقۀ اصلی پژوهشی وی چالش‌های روش‌شناسی داده‌های پیچیدۀ پیمایشی و اشاعۀ بهتر نتایج مطالعات IEA برای مخاطبان عمومی پژوهش بوده است. سابینا همچنین دستیار ویراستار مجلۀ سنجش‌های کلان‌مقیاس در آموزش نیز هست.



دکتر اگنس استانسل–پیاتاک

دکتر اگنس استانسل – پیاتاک معاون واحد پژوهش و تحلیل و واحد نمونه‌گیری مرکز هامبورگ IEA است و دارای مدرک دکترای علوم تربیتی از دانشگاه هامبورگ است. برای بیش از یک دهه او درگیر توسعه، اجرا و تحلیل پروژه‌های پژوهشی در آموزش و پرورش شامل چندین سنجش کلان‌مقیاس بوده است. تخصص روش‌شناسی او حوزه‌هایی چون کاربرد مدل‌سازی معادلات ساختاری چندسطحی، نظریۀ پاسخ سؤال بر اساس مدل‌سازی و طرح‌های پیچیده را دربر می‌گیرد. تمرکز پژوهشی اگنس روی کارآمدی مدرسه، تدریس و یادگیری و عدالت اجتماعی است.

دکتر آیمی وردیسکو

دکترآیمی وردیسکو کارشناس ارشدآموزش در بانک توسعۀ بین‌آمریکایی در برزیل است. او نویسندۀ تعدادی از گزارش‌های فنی و مقالات در مورد آموزش و پرورش و اصلاحات، تربیت اوان کودکی و توسعۀ نیروی کار در حوزۀ کارائیب بوده و در آماده‌سازی پروژه‌های بانک در بخش آموزش در سرتاسر منطقه مشارکت منظم داشته است. قبل از ورود به بانک توسعۀ بین‌آمریکایی مناصبی در دانشگاه ایالتی لوئیزیانا، سازمان ملل و یک پروژه آماده‌سازی که توسط USAID حمایت مالی می‌شد، داشته است. او دارای مدرک دکترا در سیاست عمومی از دانشگاه ایالتی بوفالو نیویورک و بورسیۀ فولبرایت در اوروگوئه است.

IEA COMPASS

در مورد IEA

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که به عنوان IEA شناخته می‌شود یک کنسرسیوم مستقل و بین‌المللی از مؤسسات پژوهشی ملی و نهادهای دولتی است که مقر اصلی آن در آمستردام قرار دارد. هدف اولیۀ آن اجرای مطالعات تطبیقی کلان‌مقیاس در زمینۀ پیشرفت تحصیلی به منظور رسیدن به درک عمیق از اثرات سیاست‌ها و فعالیت‌های درون و بین‌نظام‌های آموزشی است.

© ۲۰۱۸ انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)

تمامی حقوق محفوظ است. هیچ بخشی از این نوشته نباید بدون اجازۀ نوشتاری از صاحب کپی‌رایت بازتولید، ذخیره در سیستم بازیابی یا به شکل‌ها یا ابزارها یا نوارهای الکترونیکی، الکترواستاتیک، مغناطیسی، مکانیکی، فتوکپی، ضبط یا منتقل شود.

شابک: ۲۵۸۹-۷۰۳۹۶

اعتبار عکس: کپی‌های شاتراستوک از این مقاله می‌تواند از زیر حاصل شود:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
The Netherlands

ایمیل: secretariat@iea.nl

وب سایت: www.iea.nl

ما را دنبال کنید در :

@iea_education
IEAResearchInEducation
IEA

آنه بریت کاولی
رئیس IEA

دیرک هاستد
مدیر اجرایی

آنده‌را نتن
مدیر

جیلین ویلسون
مسئول ارشد انتشارات

ویراستار خلاصه سیاستی در آموزش و پرورش
دیوید روتکوسکی
دانشگاه ایندیانا

این مقاله ترجمۀ مقالۀ انگلیسی منتشر شده توسط IEA است که از طریق آدرس زیر قابل‌دسترسی است.
https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/september-2018-preparing-ground

ترجمه توسط دکتر شهرناز بخشعلی زاده از مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز ایران صورت گرفته است. این ترجمه توسط IEA بازبینی نشده است. بنابراین، IEA مسئول هر گونه بی‌دقتی، جاافتادگی یا تفاوت بین ترجمه و مقالۀ اصلی نخواهد بود.

این مقاله را به این صورت ارجاع دهید:

Meinck, S., Stancel-Piątak, A., & Verdisco, A. (2018, September). Preparing the ground: The importance of early learning activities at home for fourth grade student achievement. IEA Compass: Briefs in Education No. 3. Amsterdam, The