

مقاله پژوهشی

قسمت اول

# کلاس درس و زندگی خانوادگی

ایمان روحی دهکردی  
کارشناس ارشد علوم تربیتی

۴

رشد آموزش  
دوره‌ی ۱۵  
شماره ۲  
زمستان ۱۳۹۰

#### مقدمه

هرچند ماهیت و چگونگی تجارب آموزشی، پرورشی و رشد کودک، تحت تأثیر عوامل متنوعی هم چون سیاست، دولت و ارزشهای بومی قرار می‌گیرد، ولی روشن است دو نهادی که به‌طور مستقیم در کودک تأثیر می‌گذارد، خانه و مدرسه است. بسیاری از آثار گسترده جامعه، از طریق فرصتها و تجربه‌های به‌دست آمده در این دو نهاد بر کودک عرضه می‌شوند. با توجه به اولویت خانواده در زندگی اغلب کودکان، و اهمیت عملکرد مدرسه برای فرصتهای آینده زندگی، تعجب‌آور نیست که حجم وسیعی از تحقیقات موجود پیرامون روابط میان زمینه‌های خانوادگی و یادگیری در مدرسه انجام گرفته‌اند. هم‌چنین جای تعجب نیست که یافته‌های این تحقیقات نشان می‌دهند که تأثیر خانواده بر پیشرفت تحصیلی کودکان قابل توجه است.

#### چکیده

این مقاله، ضمن اشاره به برخی ملاحظات اولیه، به بیان یافته‌های تحقیق درباره ماهیت و میزان رابطه پیشرفت تحصیل کودکان و جنبه‌های متفاوت محیطهای خانوادگی آنان می‌پردازد. یکی از یافته‌های بزرگ آموزش و پرورش و خانواده‌ها که همه‌ساله به میزان زیادی امکانات، منابع و استعدادها بالقوه انسانی و اقتصادی را تلف می‌کند و تأثیرات غیرقابل جبرانی در ابعاد فردی و اجتماعی به‌جای می‌گذارد، پدیده افت تحصیلی است. مبحث دیگر ما در این مقاله افت تحصیلی و نقش خانواده در آن است.

کلیدواژه‌ها: ساختار خانواده، یادگیری مدرسه‌ای، سیاست‌گذاری آموزشی.

## نقشهای تقابلی خانه و مدرسه

خانه و مدرسه از لحاظ اولویتهای، خواستهها و انتظاراتی که سعی دارند به آنها برسند، ساماندهی مکانی و زمانی خود، شیوههای خاص برقراری ارتباط با کودکان، شکل ظاهر خود و در بعضی موارد از نظر فرهنگ و زبان، با هم متفاوتند. به علاوه، خانوادهها در طیف متنوعی از ویژگیهای خود، با هم تفاوت دارند. برخی تفاوتها، به نوع بافت اجتماعی زندگی (شهری یا روستایی)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و عضویت در گروههای نژادی و فرهنگی مربوط هستند. با این حال، در خلال بررسی هریک از این مقولهها، احتمالاً تفاوتهای قابل توجهی مشاهده می شود.

اهمیت تفاوتهای محیطی در این واقعیت نهفته است که شرایط خاص محیطی که کودک در آن قرار دارد، بر رشد آگاهیها و مهارتهای او تأثیر می گذارد. به دلیل اختلاف محیط خانه و مدرسه، تمامی کودکان نوعی شکاف بین این دو محیط را از راه تجربه دریافت می کنند و برخی از آنان ممکن است در سازگاری با شرایط مدرسه دچار مشکل شوند. شاید زمانی که میان آگاهیها، مهارتها و نگرشهای کودکان و ارزشهایی که از طرف هریک از دو نهاد خانه و مدرسه تقویت می شوند، همخوانی چندانی وجود نداشته باشد، مشکلات حادثتر و بیشتر می شوند.

هرچند تفاوتهایی میان خانه و مدرسه وجود دارد، ولی هر دو یک هدف واحد، یعنی در ارتقاء سطح دانش و توسعه مهارتهای زندگی و عمق بخشیدن به بینش کودکان، مشترک هستند. برای تحقق این هدف، والدین به عنوان وظایف اصلی معمولاً می پذیرند که نیازهای جسمی کودکان را در ارتباط با غذا، لباس، تغذیه و بهداشت فراهم سازند، آداب و مهارتهای اساسی اجتماعی را به آنان آموزش دهند، و مبانی یادگیری آنان را در مدرسه پایه گذاری و از آن حمایت کنند. مدرسه نیز به نوبه خود، وظیفه فراهم ساختن محیط مناسب، معلمان و برنامههایی را که مطابق نیازها، علائق، شیوههای یادگیری و مسائل شرکت کنندگان باشد، به عهده می گیرد.

برخی از مدارس و خانوادهها، به دلایل متفاوت وظایف عمده خود را آن طور که شایسته است، انجام نمی دهند. شاید برخی مدارس سهم ناچیزی در ترغیب والدین به مشارکت یا انطباق دادن شیوههای خود با ویژگیهای کودکانی که با سوابق مختلف به آن جا آمده اند، ایفا کنند. با این حال، مقاله حاضر در مقایسه با مدرسه، به خانواده اهمیت بیشتری می دهد. البته چنین اهمیتی به این معنی نیست که در تأمین نیازهای دانش آموزان، سازگاری با محیط مدرسه لزومی ندارد؛ به ویژه آن که تواناییها، نگرشها و ارزشهای برگرفته کودکان از خانه، با آنهایی که در مدرسه شکوفا می شوند، بسیار تفاوت دارند. به علاوه، باید پذیرفت که اغلب خانوادهها ممکن است بدون همکاری مؤسساتی مانند مدرسه، قادر به تأمین نیازهای آموزشی کودکان نباشند. بعضی خانوادهها حتی در تأمین نیازهای اساسی کودکان (مانند نیاز غذایی) مشکل دارند. در عین حال در یک مقیاس وسیع تر، شواهد فراوانی نشان می دهند، نقش مؤثر بسیاری از خانوادهها در فراهم ساختن شرایط مناسب برای

افول شبکه های حمایت اجتماعی،  
انزوای مادرانی را منعکس می کند  
که اغلب بسیار جوان اند و شاید  
از حمایت کم تر پدر کودک،  
دیگر اعضای خانواده یا دوستان  
برخوردارند و یا حتی اصلاً حمایت  
نمی شوند. این امر، در کاهش  
حمایتهایی که در گذشته از ناحیه  
سازمانها و شبکه های غیر رسمی  
مانند کلیساها، سازمانهای جوانان و  
همسایگان صورت می گرفت، نیز  
مؤثر است

## تحولات اجتماعی و خانوادگی

پیشرفت تحصیلی کودکان، تحت تأثیر تحولات منفی مختلفی قرار می‌گیرد که در ساختار و عملکرد جامعه و خانواده روی می‌دهد.

تحولات اجتماعی که بر ساختار و روابط خانواده تأثیر می‌گذارند، تحولاتی از قبیل شهرنشینی، مهاجرت نیروی کار (به ضمیمه افزایش تعداد زنان کارگر) و پیشرفت فناوری (به‌ویژه تلویزیون) است. تحولات خانواده، دگرگونی‌هایی مانند کاهش گستره خانواده، کاهش خانواده‌های بیش از دو نسل (والدین و فرزندان)، افزایش خانواده‌های تک‌والدینی و رشد تعداد مادران کارگر بیرون خانه را شامل می‌شود [کلمن، ۱۹۸۷؛ کله‌غان و دیگران، ۱۹۹۳]. به موازات دگرگونی خانواده‌ها، شبکه‌های حمایت اجتماعی نیز در مجامع شهری و غیرشهری رو به افول گذاشته‌اند. افول شبکه‌های حمایت اجتماعی، انزوای مادرانی را منعکس می‌کند که اغلب بسیار جوان‌اند و شاید از حمایت کم‌تر پدر کودک، دیگر اعضای خانواده یا دوستان برخوردارند و یا حتی اصلاً حمایت نمی‌شوند. این امر، در کاهش حمایت‌هایی که در گذشته از ناحیه سازمانها و شبکه‌های غیررسمی مانند کلیساها، سازمانهای جوانان و همسایگان صورت می‌گرفت، نیز مؤثر است [کلمن، ۱۹۸۷].

تحول شرایط خانوادگی، به تأثیرپذیری اعضای آن در اوضاع و احوال سخت اقتصادی محدود نیست. بیشتر کودکان خانواده‌های مرفه در بسیاری از کشورهای صنعتی، فقط با یکی از والدین (معمولاً مادر) زندگی می‌کنند. در عین حال، نسبت خانواده‌هایی که هم‌زن و هم‌شوهر کار می‌کنند، به شدت افزایش یافته است. البته چنین نیست که کودکان این خانواده‌ها ضرورتاً مشکل تحصیلی دارند. شاید برنامه‌ریزی‌های مناسب، مشکلات ناشی از کار یا تک‌والدینی دانش‌آموزان را حل کند. با وجود این، چنین شرایط خانوادگی با عوامل دیگری پیوند می‌خورد که آموزش و پرورش رسمی کودکان را حمایت نمی‌کند. مثلاً در آمریکا، کودکانی که تنها به‌وسیله مادران پرورش می‌یابند، فقط حدود یک‌سوم از نیازهایشان در مقایسه با کودکانی که در خانواده‌های دو والدینی به‌سر می‌برند، تأمین می‌شود. به‌علاوه، احتمالاً مادران دارای تحصیلات پایین، عامل اصلی ناکامی و ترک تحصیل زودرس کودکان هستند. براساس برآوردهای انجام‌شده در آمریکا، حداقل یک‌سوم کودکان پیش‌دبستانی حتی پیش از ورود به کودکستان به دلیل شرایط متفاوت خانوادگی مانند فقر، کم‌توجهی، بیماری، فقدان حمایت و تربیت بزرگسالان، با خطر ناکامی در مدرسه مواجه می‌شوند [هودکینسون، ۱۹۹۱]. این نسبت احتمالاً در دهه‌های آینده افزایش می‌یابد.

هرچند پژوهش‌هایی در زمینه کشف رابطه میان رشدشناختی، عملکرد تحصیلی و تحولات اجتماعی و خانوادگی مذکور و نیز آثار پرورش انسان در شرایط بسیار محروم انجام گرفته‌اند، ولی چنین تحقیق‌هایی از گستره این نوشتار بیرون هستند. با این حال، باید توجه داشت که کمبودهای شناختی و تحصیلی مربوط به محرومیت زیاد،

## ویژگیهای تحقیق

بیشتر ناشی از کمبودها و تفاوت‌های معمولی شرایط خانوادگی در کل جامعه است که در این مقاله بررسی می‌شود.

تحقیقات فراوانی درباره تأثیرات تغییر بهنجار شرایط خانواده بر رشدشناختی و عملکرد تحصیلی کودکان از آغاز سده بیستم انجام گرفته است. برخی از این تحقیقات در مقیاس محدود، برخی دیگر، شمار فراوانی از خانواده‌ها را زیر پوشش گرفته‌اند و در مواردی نیز، نمونه‌هایی که نشانگر وضعیت ملی بوده‌اند مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. هرچند اطلاعات موجود در تحقیق حاضر از کشورهای در حال توسعه نیز فراهم شده است، ولی بسیاری از این مطالعات در کشورهای توسعه‌یافته و در همه سطوح نظام آموزشی و پرورشی، از پیش‌دبستانی تا آموزش عالی، صورت پذیرفته‌اند.

برخی از پژوهشگران جمع‌آوری اطلاعات خود را به دوره‌های تحصیلی پس از دبیرستان افراد نیز گسترش داده‌اند. در این مطالعات، اطلاعات به‌دست آمده از مطالعات طولی و نیز داده‌های مربوط به مطالعات عرضی تجزیه و تحلیل شده‌اند. با این حال، تحقیقات متعددی با این محدودیت واقعی مواجه بوده‌اند که آن‌ها از تجزیه و تحلیل دسته دوم اطلاعاتی استفاده کرده‌اند که برای هدف‌های دیگری جمع‌آوری شده بودند. در چنین تحقیقاتی ممکن است اطلاعات مطلوبی وجود نداشته باشد. مثلاً، برای دستیابی به یک تصویر فراگیر از تأثیر اندازه خانواده بر رشد تحصیلی، نه تنها لازم است که اندازه (بزرگی و کوچکی) خانواده در زمان انجام تحقیق معلوم باشد، بلکه کسب اطلاعات درباره زمان‌بندی تولد فرزندان و این‌که چه زمانی کودکان خانواده را ترک می‌کنند نیز ضروری است [هیر، ۱۹۸۵].

بسیاری از مطالعات در یک زمینه پژوهشی صرف انجام گرفته‌اند، اما، تعدادی از آنها مسائل مربوط به سیاست‌گذاری را بررسی کرده‌اند. از جمله پژوهش‌های مربوط به زمینه سیاست‌گذاری، می‌توان به تلاش‌های انجام گرفته برای کاربرد یافته‌های مطالعات مربوط به روابط بین ویژگی‌های خانه و عملکرد تحصیلی اشاره کرد. آن‌ها درصد بوده‌اند، بی‌عدالتیها را بر ملا و کارایی برنامه‌های اصلاحی را آشکار سازند [هلس و دیگران، ۱۹۸۰]. هدف عمده این تحقیقات که هر از چندگاه به‌عنوان «حسابهای سیاسی» نام‌گذاری می‌شوند، بیشتر برآورد نقش و گستره عوامل نسبی (مثل طبقه اجتماعی، نژاد و جنسیت) است تا تعیین سهم تلاش و گزینش افراد در پیشرفت تحصیلی و زندگی آینده. چنین تحقیقاتی در حوزه کلی مطالعات مربوط به تساوی فرصتهای آموزشی و پرورشی قرار می‌گیرد. سایر مطالعات مربوط به تساوی فرصتها، روش نسبتاً متفاوتی را پیش گرفته‌اند و سهم نسبی عوامل خانه و مدرسه را در پیشرفت تحصیلی بررسی کرده‌اند (مثل کلمن و دیگران، ۱۹۶۶).

اغلب تحقیقات خانواده و تعلیم و تربیت، با به‌کارگیری روش‌شناسی کمی تجربی، ارزش‌های عددی را به اطلاعاتی که درباره رابطه بین

ویژگیهای خانواده و پیشرفت‌های دانش‌آموزان جمع‌آوری شده است، نسبت می‌دهد. روشهای برگزیده تجزیه و تحلیل، با به‌کارگیری داده‌های هم‌بستگی روشهای تحلیل رگرسیون، تحلیل قانونی، و تجزیه و تحلیل مسیر به کار گرفته است. نتایج فراهی‌لی نیز در دسترس هستند [اویت، ۱۹۸۲]. این تحلیلها، بر سطوح متفاوتی از مجموع اطلاعات درباره (دانش‌آموزان، مدرسه و منطقه) مبتنی است. هرچه گردآوری داده‌ها فراگیرتر باشد، ارزش هم‌بستگی مورد انتظار بیشتر خواهد بود. در این مقاله فقط اطلاعات مربوط به تجزیه و تحلیل سطح دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جمعی از محققان در بررسی رابطه خانه-مدرسه استفاده از روش‌شناسی قوم‌نگاری را به‌عنوان جانشین روشهای سنتی تجربی مطرح کرده‌اند. در این تحقیقات، حوزه اصلی مورد علاقه معنای اجتماعی است که ایفاکنندگان نقش، از دانش‌آموزان، معلمان و والدین، به اهداف، نیات و اقدامات خودشان و دیگرانی که با آنان تعامل دارند، ضمیمه می‌کنند. همچنین، در این تحقیقات از الگوی تفسیری تجزیه و تحلیل موضوعهایی که تاکنون مورد بررسی قرار گرفته‌اند، شامل موضوعاتی از قبیل اطلاعات معلمان از زندگی دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری والدین در قبال فعالیتهای آموزشی مربوط به مدرسه استفاده شده است [مار اوری بنکس، ۱۹۹۱].

در اغلب تحقیقات سنتی، شاخصهای متعددی از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شده‌اند. این شاخصها شامل معیارهای پیشرفت تحصیلی (مثل زبان، ریاضیات و علوم)، توانایی (مثل توانایی عمومی، کلامی و فضایی)، پیشرفت تحصیلی (بالترین سطحی که یک دانش‌آموز در نظام آموزش به آن نائل می‌آید) و موفقیت شغلی می‌شوند. هرچند برخی از تحقیقات از شیوه‌های میانگین نمرات، ارزیابی معلمان یا دیگر مقیاسهای غیر استاندارد پیشرفت تحصیلی استفاده می‌کنند، ولی بیشتر تحقیقات از معیارهای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی و توانایی آزمونهای هنجار-مرجع استاندارد بهره می‌گیرند.

پژوهشهایی نیز معیارهای گوناگونی از محیط خانه یا خانواده را به کار گرفته‌اند. بخش عمده باقی‌مانده این مقاله، براساس معیارهای سنجش محیط خانواده تنظیم شده است. این کار بیرون از بایستگی روش‌شناختی صورت نگرفته است، بلکه انجام آن دو دلیل دارد: دلیل اول این‌که انتقال صعودی از معیارهای مربوط به منزلت خانه، به معیارهایی که فرایندهای خانه را توصیف می‌کنند، به‌طور قابل ملاحظه‌ای ارزش تبیین معیارهای خانواده را در ارتباط با پیشرفت تحصیلی افزایش داده است. دلیل دوم این‌که تجزیه و تحلیل فرایندهای خانواده، بینش بیشتری را نسبت به عوامل تأثیرگذار خانواده بر پیشرفت تحصیلی فراهم می‌سازد. چنین بینش‌هایی نه‌تنها به درک بیشتر روابط خانه-مدرسه می‌انجامند، بلکه اساس برنامه‌هایی را فراهم می‌کنند که والدین را در آماده‌سازی کودکان خود برای مدرسه یاری می‌دهند.

**جمعی از محققان در بررسی رابطه خانه-مدرسه استفاده از روش‌شناسی قوم‌نگاری را به‌عنوان جانشین روشهای سنتی تجربی مطرح کرده‌اند. در این تحقیقات، حوزه اصلی مورد علاقه معنای اجتماعی است که ایفاکنندگان نقش، از دانش‌آموزان، معلمان و والدین، به اهداف، نیات و اقدامات خودشان و دیگرانی که با آنان تعامل دارند، ضمیمه می‌کنند**



## مطالعات مربوط به متغیرهای اجتماعی-اقتصادی

میان معیارهای اولیه‌ای که برای توصیف خانواده‌ها به کار رفته است، عواملی هم‌چون شغل والدین، سطح تحصیل و درآمد آنان، و آبرومندی شغل نان‌آور وجود دارد. این عوامل بعدها در سطوح «طبقه اجتماعی» یا موقعیت اجتماعی-اقتصادی با یکدیگر تلفیق می‌شوند. از بررسی تحقیقاتی که چنین معیارهایی را به کار می‌گیرند می‌توان چهار نتیجه به دست آورد:

سطح طبقه اجتماعی یا موقعیت اجتماعی-اقتصادی، رابطه‌ای مثبت اما نه مستحکم با طیفی از معیارهای مربوط به توانایی و موقعیت تحصیلی دارد.

کودکانی که از خانواده‌هایی با موقعیت بالای اجتماعی-اقتصادی (مانند کودکانی که پدر و مادرشان تحصیلات بالا دارند) به مدرسه می‌آیند، بهتر از کودکانی که از خانواده‌های سطح پایین موقعیت اجتماعی-اقتصادی هستند، بر پایه چنین معیارهایی عمل می‌کنند. در پژوهشهایی که درآمد شاخص اوضاع و احوال خانوادگی در نظر گرفته شده، تغییر در پیشینه خانواده کم‌تر از ۱۰۰ متوسط واریانس مقیاس‌های مربوط به عملکرد تحصیلی را به خود اختصاص داده، اما مطالعاتی که در آن‌ها شغل معیار و شاخص خانواده بوده این واریانس به متوسط حدود ۴ تنزل یافته است (وایت، ۱۹۸۲).

● آثار تفاوت‌های خانواده، هنگام رفتن کودکان به مدرسه مسلم و مشهود است و خود را در میزان آمادگی کودکان در بهره‌گیری از مدرسه، نشان می‌دهد.

روابط متغیرهای خانواده و پیشرفت تحصیلی در سطح مدارس ابتدایی، نسبت به مدارس متوسطه رو به افزایش است. افزایش این ارتباط ممکن است عامل کاهش واریانس مقیاسهای محیط خانواده و پیشرفت تحصیلی باشد، زیرا دانش‌آموزان ناموفق که ترک تحصیل می‌کنند، از خانواده‌هایی هستند که موقعیت پایین اجتماعی-اقتصادی دارند. شواهد پراکنده فراوانی وجود دارد مبنی بر این که رشد دانش‌آموزان در همه مدارس نشان‌دهنده آن است که فاصله پیشرفت تحصیلی کودکان خانواده‌های موقعیت پایین اجتماعی-اقتصادی و آن‌هایی که موقعیت بالا دارند، رو به گسترش است (کلمن و دیگران، ۱۹۶۶؛ پولمن و گاستن، ۱۹۷۶). بی‌تردید با این که دانش و مهارت‌های کودکان در آغاز مدرسه، نقش بسزایی در این وضعیت دارد، اما می‌توان انتظار داشت که حمایت یا عدم حمایتی که کودکان در طول سال‌های تحصیلی دریافت می‌کنند نیز، نقش مهمی در این رابطه ایفا می‌کند.

● سطح طبقه اجتماعی یا موقعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده‌های کودکان، وابسته به میزان پیشرفت تحصیلی آنان (یعنی بالاترین سطحی که دانش‌آموز در یک نظام آموزشی و پرورشی خود به آن دست می‌یابد) است.

در کشورهای گوناگون اروپا و آمریکای شمالی به‌دست آمده است که کودکان دارای زمینه‌های بالای اجتماعی-اقتصادی، نسبت به کودکانی که سوابق پایین‌تری دارند، در ادامه تحصیل در دوره متوسطه و آموزش عالی موفق‌تر بوده‌اند. این حقیقت حتی هنگام کنترل میزان توانایی تحصیلی عمومی دانش‌آموزان نیز صادق است [آدامسکی، ۱۹۸۲؛ گرینی و کله‌غان، ۱۹۸۴؛ هلسی و دیگران، ۱۹۸۰؛ سوئل و هوسر، ۱۹۷۶] به‌عنوان نمونه، سوئل و هوسر دریافتند که متغیرهای اجتماعی-اقتصادی در پیشرفت تحصیلی ۵۰ درصد واریانس تفسیر می‌شود.

● در کشورهایی که مدارس متوسطه به گونه‌های مختلف اداره می‌شوند، گزینش براساس نمونه اقتصادی-اجتماعی هنگام انتقال از دوره ابتدایی به متوسطه تأثیر خود را بر جای می‌گذارد.

دانش‌آموزانی که سوابق اجتماعی-اقتصادی بهتری دارند، به انتقال از دوره ابتدایی به مدارس متوسطه از نوع نظری که آنها را به تحصیلات سطح سوم هدایت خواهد کرد، گرایش محسوس دارند. درحالی که دانش‌آموزان دارای سوابق پایین، به ورود به مؤسسات فنی، حرفه‌ای، کوتاه‌مدت یا آموزش‌های عمومی تمایل دارند [فلود و هلس، ۱۹۶۱؛ گرارد، ۱۹۶۱؛ گرینی و کله‌غان، ۱۹۸۴].

تلاش در تبیین تفاوت‌های پیشرفت و موفقیت تحصیلی برحسب طبقه اجتماعی یا موقعیت اجتماعی-اقتصادی، به‌خودی‌خود کوششی است در جهت شناخت ویژگی‌هایی که می‌توانند طبقه‌های اجتماعی را توصیف کنند. بنابراین، ارزش‌های اعضای گروه‌های سطح پایین‌تر اجتماعی که به جای خود-رهبری، بر تبعیت از دستورات بیرونی تأکید دارند، احتمالاً بر روش‌های یادگیری کودکان در مدارس تأثیر می‌گذارد [کوهن، ۱۹۶۳].

تفاوت نظام‌های اعتقادی در چگونگی اداره جهان که غالباً به توجیه ارزش‌ها و هنجارها کمک می‌کند، ممکن است همین تأثیر را در مورد روش‌ها داشته باشد [مکگیل کودی دیلزی، ۱۹۸۲]. هم‌چنین ممکن است همین نقش را کاربردهای گوناگون از قوانین مربوط به زبان و جامعه در گروه‌های کلاس درس داشته باشد.

ادعای برخی بر این است که این‌گونه کاربردها روشن‌گر تویع دانش از طریق تدارک و تسهیل دسترسی اعضای گروه‌های برتر به سیستم‌های کل‌گرایانه معنایی است که در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرند، درحالی که این کاربرد گروه‌های دارای منزلت پایین‌تر را به نظام‌های جزء‌گرایانه محدود می‌کند. با این حال، تحقیقات لباو (۱۹۷۷) این نظریه را رد کرد. او دریافت که کودکان سیاه‌پوست آمریکایی زبان خاصی را به کار می‌برند که غالباً با ساختارهای استاندارد زبان‌های دیگر متفاوت است. با وجود این، وی هم‌چنین دریافت که زبان کودکان سیاه دارای ساختاری منطقی و پیچیده است و اندیشه‌های انتزاعی و دشوار را ترویج می‌کند.

مطالعات مربوط به شکل و ساختار خانواده، ارتباط ابعاد ساختاری خانواده‌ها، اندازه خانواده، جنسیت و فاصله هم‌تنان، و وضعیت ترتیب ولادت‌ها، توانایی، پیشرفت و دستاورد تحصیلی را بررسی می‌کند. ارتباط متقابل متغیرهای خانواده می‌تواند کاملاً پیچیده باشد، به طوری که ممکن است تأثیر هریک از آنها (مانند وضعیت تولد) با ترکیب ویژگی‌هایی دیگر (مثل جنسیت کودک یا فاصله‌گذاری میان هم‌تنان) تغییر کند. با این حال، نتایج کلی بسیاری را می‌توان از تحقیق در این زمینه به دست آورد؛ از جمله:

(الف) بسیاری از تحقیقات، هم‌بستگی میان اندازه خانواده و تواناییها، پیشرفته‌ها و دستاوردهای تحصیلی را منفی نشان می‌دهند. در این تحقیقات، میزان واریانس که براساس اندازه خانواده تبیین می‌شود، از ۴ تا ۱۰ درصد تغییر می‌کند.

(ب) افزایش فاصله‌گذاری میان کودکان که با افزایش اندازه خانواده ارتباط دارد، افت معمولی پیشرفت تحصیلی را کاهش می‌دهد.

(ج) اگر تعداد هم‌تنان ثابت بماند، بررسی ارتباط میان موقعیت کودک در خانواده و موفقیت تحصیلی او نتایج متفاوت خواهد داشت.

(د) آثار متغیرهای مربوط به ساختار خانواده در خانه‌هایی که سطح شغلی پدر پایین است، نسبت به خانه‌هایی که سطح شغل پدر بالاست، برجسته‌تر است [هیر، ۱۹۸۵؛ کله‌غان و دیگران، ۱۹۹۳].

همه سازوکارهایی که ممکن است از طریق آنها اندازه خانواده بر نتایج تعلیم و تربیت تأثیر کند، به روشنی شناخته‌شده نیستند. از این‌رو، آناستاسی (۱۹۵۶) معتقد است که والدین در خانواده‌های بزرگ نسبت به خانواده‌های کوچک، منابع (مادی و روان‌شناختی) کمتری برای هزینه در مورد هر کودک دارند. بنابراین، به‌عنوان نمونه، کودکان در خانواده‌های کوچک‌تر در برقراری ارتباط کلامی با والدین از فرصت بیشتری برخوردارند و نیز از نظر عاطفی در وضعیت بهتری قرار دارند. با این‌که یافته‌های تحقیق در مورد فاصله‌گذاری میان کودکان این تفسیر را تأیید می‌کند، اما داده‌های تجربی مربوط به میزان منابع به کار رفته در مورد کودکان در خلال دوره کودکی نشانگر این است که نظریه آناستاسی نیازمند تست روابی است [هیر، ۱۹۸۵]. به‌علاوه، این تفسیر منابعی را که از ناحیه سایر مراقبت‌کنندگان (مانند هم‌تنان و پدر و مادر بزرگ) در اختیار کودکان قرار می‌گیرد، به حساب نمی‌آورد.

ممکن است استدلال‌های آناستاسی درباره تأثیرات اندازه خانواده، توجه بیشتری را به موقعیت تربیتی کودک در خانواده جلب کند (کله‌غان و مکنامرا، ۱۹۷۲). اگر این‌که می‌گویند دست‌رسی به منابع برای تک‌تک کودکان با افزایش اندازه خانواده کاهش می‌یابد و این نیز به نوبه خود بر پیشرفت تحصیلی کودکان تأثیر می‌گذارد، درست باشد، پس می‌توان انتظار داشت که میزان پیشرفت تحصیلی کودکانی که بعداً متولد شده‌اند، از کودکانی که قبلاً به دنیا آمده‌اند، کمتر باشد. با

این حال، اطلاعاتی که نظریه «هم‌بستگی منفی میان وضعیت تربیتی و میزان پیشرفت تحصیلی» را تأیید می‌کند، فقط در بعضی تحقیق‌ها یافت می‌شود.

تلاش دیگری برای تبیین تأثیرات اندازه خانواده و تنظیم ولادت‌ها بر رشد ذهنی کودکان از جانب زاجونک و همکارانش (مانند زاجونک و بارغ، ۱۹۸۰) ارائه شده است. طبق «مدل تلاقی» آنان، تفسیر این امر را که اندازه خانواده و تنظیم تولد چه اندازه بر رشد ذهنی کودکان تأثیر می‌گذارد، باید در خلال دوره رشد کودک و در «سطح فکری» خانواده جست‌وجو کرد. اگر سطح فکری خانواده در هر زمانی به‌عنوان متوسط توانایی ذهنی اغلب اعضای آن (شامل والدین و فرزندان) شناخته شود، آن‌گاه افزایش تولد کودک عامل کاهش متوسط سطح فکری خانواده (چون سطح فکری کودک بسیار پایین است) و نیز موجب کاهش گستره تحصیلات عمومی خانواده‌ها، خواهد شد. این امر نشان می‌دهد که افزایش تولد کودک بر رشد ذهنی کودکان تأثیر منفی خواهد داشت.

مدل تلاقی، همانند مدل آناستاسی بر یافته‌هایی تأکید دارد که برای فاصله‌گذاری نتایج سودمندی را در نظر می‌گیرد. با این‌که برخی داده‌های تحقیق (به‌خصوص اطلاعات جمع‌آوری‌شده از گروه‌های بزرگ) مدل تلاقی را تأیید می‌کنند، برخی اطلاعات دیگر آن را تأیید نمی‌کنند. به‌خصوص، فقدان رابطه پایدار میان موقعیت تربیتی خانواده و پیشرفت تحصیلی مشکلاتی را برای این مدل پدید می‌آورد.

نتایج ارائه شده در ارتباط با اندازه خانواده و پیشرفت تحصیلی بر تحقیقاتی مبتنی است که در کشورهای توسعه‌یافته اجرا شده‌اند. می‌توان انتظار داشت که نوع ارتباط کارکردی توانایی تحصیلی و اندازه خانواده، به‌دنبال تغییر موقعیت اجتماعی-اقتصادی، زمانی و فرهنگی خانواده، تغییر کند. شاید برخی داده‌ها از کشورهای در حال توسعه هم این نظریه را تأیید کنند، اما تحقیق‌های انجام شده در آفریقای شرقی به‌جای رابطه منفی میان اندازه خانواده و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت را نشان می‌دهد (نتیجه تحقیق با آزمون‌های استاندارد توانایی و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی بیرونی در سطوح ابتدایی و متوسطه ارزیابی شده است؛ مانند درنث و یگران، ۱۹۸۳). آن‌چه قابل درک نیست این است که عوامل فرهنگی چگونه ممکن است این یافته تحقیق را توجیه کنند. هرچند گفته شده است که اولویت خانواده بزرگ یا باورهای دینی که از محدودیت خانواده‌ها جلوگیری می‌کنند، می‌توانند تأثیرات اندازه خانواده بر پیشرفت تحصیلی را کاهش دهند، ولی شواهدی از تحقیقات انجام‌شده در کشورهای اروپایی وجود دارند که این تفسیر را تأیید نمی‌کنند [کله‌غان و مکنامرا، ۱۹۷۲]. در مورد یافته‌های کشورهای اروپایی ممکن است خانواده‌های بزرگ، فرصت‌هایی را برای روابط بین فردی فراهم سازند که در خانواده‌های هسته‌ای وجود ندارد.