

## تحلیلی بر پیامدهای تغییر ساختاری در آموزش ابتدایی (نظام ۳-۳-۶) از منظر خودپنداره، اخلاق‌مداری، اعتماد و انجام

### اجتماعی و نگرش مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه ششم

مرغی فلاحی، سید احمدی\* و محمد رضا تنایی<sup>۲</sup>

#### چکیده

بر اساس ساختار جدید ۳-۳-۶ در نظام آموزشی، پایه ششم در دوره ابتدایی تلفیق شده و هم‌اکنون در اکثر شهرها دو دسته از مدارس ابتدایی تک‌دوره و دو دوره وجود دارد. هدف این تحقیق بررسی وضعیت اعتماد اجتماعی، نگرش به مدرسه، خودپنداره، خشونت و خودپنداره دانش‌آموزان پایه ششم در ساختار جدید آموزش ابتدایی (مدارس تک‌دوره و دودوره) است. داده‌های این پژوهش از مدارس دولتی در شهرستان کاشان گردآوری شده است. ابزار گردآوری داده‌ها «مقیاس دانش‌آموزان مدرسه» بود که در آن نُه مؤلفه اصلی برای واکاوی رفتارها و نگرش‌های دانش‌آموزان وجود دارد. تحلیل‌ها نشان داد دو عامل ترکیب مدرسه و ساختار مدرسه تأثیر چندمتغیره معناداری بر متغیرهای وابسته دارند. در مدارس پسرانه شش پایه، میزان رفتارهای خشونت‌آمیز به طور معناداری بیش از مدارس پسرانه تک‌دوره است. همچنین، نمرات اخلاق‌مداری ششمی‌ها در مدارس دو دوره به طور معناداری کمتر از مدارس تک‌دوره است. از طرف دیگر، نمرات خودپنداره پسران پایه ششم در مدارس دودوره به طور معناداری بیش از هم‌تایان ایشان در مدارس تک‌دوره است. به همین ترتیب، نمرات دختران مدارس شش پایه در مؤلفه‌های اعتماد و انسجام اجتماعی، نگرش مثبت به مدرسه، خودپنداره، و اخلاق‌مداری، نسبت به هم‌تایان ایشان در مدارس تک‌دوره بیشتر است و البته، به طور معناداری، بیشتر قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شده‌اند. در تحلیل نهایی، به نظر می‌رسد تغییر به ساختار ۳-۳-۶ در مدارس دخترانه با پیامدهای منفی کمتری همراه بوده است.

**کلید واژه‌ها:** ترکیب ساختاری مدرسه، دوره ابتدایی، خودپنداره، پیشرفت تحصیلی، اعتماد و انسجام اجتماعی.

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. fallahi1346@yahoo.com  
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. madani@kashanu.ac.ir  
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. tamannai@kashanu.ac.ir  
DOI: 10.22051/JONTOE.2020.23860.2529  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir>

## مقدمه

نظام آموزش و پرورش ایران از معدود نظام‌هایی است که اخیراً در آن تغییری ساختاری اجرا شد؛ یک سال از دوره متوسطه اول (راهنمایی) کم و به دوره ابتدایی اضافه شد. پیشینه این تغییر به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر می‌گردد که در آن به فراهم‌سازی آموزش «طی ۱۲ پایه (چهار دوره تحصیلی سه‌ساله)» اشاره شده بود (ص، ۲۰). پس از آن شورای عالی آموزش و پرورش، به استناد سند مزبور مقرر کرد که از ابتدای سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ ساختار جدید در نظام آموزشی مستقر شود (شرکایی، ریاحی‌نژاد، و رزاقی، ۱۳۹۲). تا پیش از این مصوبات قانونی، کمتر گزارش یا پژوهش مستقلی در زمینه ساختار مطلوب برای نظام آموزشی یافت می‌شود. معدود نویسندگانی نظیر احمدی (۱۳۸۹) نیز به بحث نظری در مورد مبانی نظری-روانشناختی ساختار اکتفا کرده‌اند.

موضوع ساختار پایه‌های تحصیلی، بیش از ۸۰ سال مورد توجه اندیشمندان و محققان علوم تربیتی بوده است. اگر چه رویکردها در مورد ساختار پایه‌های تحصیلی همواره در معرض تغییر بوده است (مادستی و کلی، ۲۰۱۸)، اما همان‌طور که هالمالاند و بالمارک<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) اشاره کرده‌اند، تحقیقات علمی کمی در این زمینه موجود است. در گذشته‌های دور تمرکز متخصصان بیشتر روی تدریس کلاسی<sup>۲</sup> و نقش آن در رشد دانش‌آموزان بود و عواملی همچون ترکیب ساختاری یا سازمان مدرسه (۳-۳-۶ در برابر ۶-۶-۸، ۴-۸، و غیره) فرعی قلمداد می‌شد (میلر<sup>۴</sup>، ۱۹۳۹). در یکی از اولین بررسی‌ها کتل<sup>۵</sup> در سال ۱۹۵۷ در مورد ساختارهای ۳-۱ و ۶-۱ پایه نظرسنجی کرد و دریافت ۷۳ درصد از مدیران مدارس طرفدار ساختار ۶-۱ پایه هستند. مدیران مزبور اعتقاد داشتند راحتی هیجانی و فیزیکی بچه‌ها، کیفیت برنامه آموزشی، و انسجام و یکپارچگی مدیریتی، در مدارس ۶-۱ پایه بیشتر است (میلز و ایستز<sup>۶</sup>، ۱۹۵۸). در دهه ۶۰ و به واسطه انبوهی از پژوهش‌ها و گزارش‌های دولتی، جنبش مدارس راهنمایی در

1. Modeste and Kelley
2. Holmlund and Bohlmark
3. classroom teaching
4. Miller
5. Cattell
6. Mills and Estes

ایالات متحده آغاز شد و ساختارهای ۳-۴-۵ و ۴-۴-۴ برای آموزش عمومی رواج پیدا کردند. در یکی از گزارش‌ها، از گسترش مدارس راهنمایی به منزله عمده‌ترین پیشرفت آموزشی زمان یاد شد؛ «موضوعی که از عرصه نظریه به واقعیت تبدیل شده است» (براد<sup>۱</sup>، ۱۹۶۶، ص ۳۳۲). نتیجه عملی این بود که طی سه دهه، نرخ تأسیس مدارس راهنمایی در آمریکا تا ۵۵ درصد افزایش یافت (هاگ، ۲۰۰۴). از دهه ۲۰۰۰ به بعد نیز موضوع تغییر سازمان مدارس مورد توجه بود و تلاش‌هایی برای تأسیس مدارس هشت پایه، یا «انتقال پایه ششمی‌ها به مدارس ابتدایی به منظور نگهداری بچه‌های بزرگ‌تر در کنار کوچک‌ترها» آغاز شد (رابنستن و شورازتز، استیفل، و زابل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹، ص ۶۱). شایان ذکر است که در آمریکا عمده تحقیقات در زمینه ساختار پایه‌ها پیش از سال ۲۰۰۰ انجام شده‌اند، اما در سطح جهانی، رویکردهایی نظیر تأسیس مدرسه راهنمایی، جدید محسوب می‌شوند (البروک، مین، فالبی، و فرانتز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

به طور کلی، امروزه پس از چند دهه تحقیق مستمر درباره این موضوع، معلوم شده است که ساختار و سازمان، یا همان الگوی‌های دوره-پایه<sup>۴</sup>، پیامدهای گوناگونی به دنبال دارند (براون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). شاید به دلیل اهمیت این پیامدهاست که تغییر ساختار همواره به عنوان یکی از رویکردهای ثابت برای اصلاحات آموزشی مطرح بوده است (رابنستن و شورازتز، استیفل، و زابل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). پیامدهای مزبور تاکنون از جهات گوناگونی بررسی شده‌اند. تحقیقات اولیه در رابطه با این موضوع، بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متمرکز شده بودند. فرض بر این بود که عواملی نظیر؛ انتقال از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر، ترکیب دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در یک مدرسه و نیز تغییر از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جمع‌بندی پژوهش‌ها توسط کولاداری و هنکوک<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) مؤید آن است که عملکرد دانش‌آموزان مدارس راهنمایی در مقایسه با عملکرد دانش‌آموزان در مدارس گسترده پایه<sup>۷</sup> (مدارسی که به عنوان مثال، دانش‌آموزان پایه‌های اول تا هشتم را در خود جای

- 
1. Brod
  2. Rubenstein, Schwarz, Stiefel and Zabel
  3. Ellerbrock, Main, Falbe and Franz
  4. grade-level patterns
  5. Brown
  6. Coladare and Hancock
  7. wide grade span configuration

می‌دهند) بهتر است. نتایج پژوهش هونگ و زیمر و انگبرگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) نیز در حمایت از ساختار مدارس هشت‌پایه است.

نلسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) پس از جمع‌بندی پژوهش‌ها نتیجه می‌گیرد که برتری نمرات ریاضی و ادبیات دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس هشت‌پایه نسبت به مدارس متوسطه اول، برای پایه ششمی‌ها قابل اثبات است. به اعتقاد او پیامدهای ساختار مقاطع و پایه‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه قوی‌تر است.

ییکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در فراتحلیل خود به این نتیجه رسید که در مدارس هشت‌پایه، نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد به طور معناداری بالاتر از سایر مدارس است. وی پس از بررسی شواهد و داده‌های مختلف، ضرورت وجودی مدارس راهنمایی را به چالش کشیده و به صراحت می‌گوید: «جنبش مدراس راهنمایی مرده است» (ص، ۸۷). سرانجام، داو، پیرسون و هوپر<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، ارتباط معناداری را بین ساختار پایه‌ها و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضیات مشاهده نکردند. البته، این محققان مدعی هستند که مدیران و سیاستگذاران آموزشی باید بر اساس تغییر جمعیت‌های دانش‌آموزی، فرهنگ و ساختارها و تسهیلات موجود، همواره در خصوص ساختار مناسب تصمیم‌گیری کنند.

آنچه مسلم است اینکه انتقال از یک دوره تحصیلی به دوره دیگر پیامدهایی را به دنبال دارد، هر چند نوع و ماهیت این پیامدها بسته به فرهنگ محیط‌های آموزشی متفاوت است (رنچلر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). انتقال از دوره ابتدایی به راهنمایی از این جهت اهمیت مضاعف دارد که مقارن با شروع بلوغ بخش زیادی از دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان به هنگام تغییر دوره تحصیلی، تغییرات مهم دیگری را در ساختمان، معلمان، مدیران، قواعد رفتاری و وضعیت‌های کلاسی تجربه می‌کنند. اکلس و همکاران (۱۹۹۳ب) که از مشهورترین محققان در این زمینه‌اند، قویاً اعتقاد دارند که مقارن شدن این تغییرات با نوجوانی، می‌تواند پیامدهای منفی مختلفی به دنبال داشته باشد. نظریه سیمون و بلث (۱۹۸۷) برای تبیین این پیامدهای منفی بود که بچه‌ها

- 
1. Hong, Zimmer and Engberg
  2. Nelson
  3. Yecke
  4. Dove, Pearson and Hooper
  5. Renchler

به هنگام انتقال به مدرسه راهنمایی در پایان پایه ششم، باید با دو دسته از تغییرات عمده سازگار شوند: تغییرات ناشی از بلوغ و تغییرات ناشی از تعویض مدرسه. سیمون و بلیث (۱۹۸۷) برای اینکه دریابند تأثیر بلوغ بر خودپنداره دانش‌آموزان قوی‌تر است یا تغییر مدرسه، مطالعه گسترده‌ای در شهر بالتیمور<sup>۱</sup> انجام دادند. ایشان به گونه‌ای از دانش‌آموزان بالتیمور نمونه‌گیری کرده بودند که امکان انواع مقایسه‌ها فراهم آید. در نتیجه‌گیری مطالعه بالتیمور آمده است:

بافت محیطی، تأثیر قوی‌تری از سن تقویمی دارد. ما بر اساس این فرض که دانش‌آموزان دوازده ساله احتمالاً زودتر به بلوغ رسیده‌اند، آن‌ها را با دانش‌آموزان یازده ساله پایه ششم که برای آخرین سال در مدرسه ابتدایی درس می‌خواندند مقایسه کردیم. در خودپنداره یازده و دوازده ساله‌هایی که در پایه ششم بودند، تفاوتی مشاهده نکردیم. به همین ترتیب، در دوره راهنمایی نیز تفاوتی میان دوازده ساله‌ها و سیزده ساله‌ها وجود نداشت. اما نمرات دوازده ساله‌هایی که در پایه هفتم (مدرسه راهنمایی) بودند در مقایسه با دوازده ساله‌هایی که در پایه ششم (مدرسه ابتدایی) بودند، منفی‌تر بود (ص، ۷).

این یافته‌ها نشان می‌دهند که زمان انتقال از ابتدایی به راهنمایی یا متوسطه اول، عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی و وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان در سال‌های بعد خواهد بود. البته در برخی پژوهش‌های تازه‌تر مشخص شده که افت تحصیلی در بازه زمانی محدودتری اتفاق می‌افتد. برای مثال، دانش‌آموزانی که از دوره ابتدایی به راهنمایی منتقل می‌شوند، در همان سال انتقال دچار افت تحصیلی شدید می‌شوند (شورات و وست، ۲۰۱۱). کرولان<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نیز دریافت انتقال مدرسه‌ای برای تحصیل در پایه پنجم، تأثیر منفی خاصی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ریاضیات و خواندن ندارد. کرولان حتی تأثیر مثبتی را بر پیشرفت در درس علوم گزارش کرده است. وی دو تبیین برای این یافته دارد: ۱. شاید پنجمی‌ها، بچه‌های یازده ساله، در حال گذر از کودکی به نوجوانی‌اند و لذا جدا بودن آن‌ها از بچه‌های کوچک‌تر مزایایی را برای خود آن‌ها به دنبال داشته باشد؛ ۲. شاید انتقال به مدرسه جدید در این سن،

- 
1. Baltimore
  2. Schwerdt and West
  3. Carolan

این پیام را برای بچه‌های پنجمی داشته باشد که اکنون بزرگ‌تر شده‌اند، مسئولیت بیشتری دارند، و شایسته احترام بیشتری از سوی بزرگسالان‌اند. کرولان (۲۰۱۳) گزارش می‌کند که انتقال در پایه ششم یا هفتم با کاهش معناداری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه در درس‌های ریاضیات و ادبیات انگلیسی همراه خواهد بود و این کاهش تا پایان پایه هشتم (آخرین پایه‌ای که محققان اطلاعات آن را گردآوری کرده‌اند) ملموس است.

باید اشاره کرد که عوامل مختلفی با پیامدهای «انتقال» ارتباط دارند؛ ماهیت نقش‌پذیری کوچک‌ترها از بزرگ‌ترها، تجربه و مهارت‌های کادر مدرسه، و اندازه ساختمان مدرسه، بیشترین ارتباط را با پیامدهای احتمالی انتقال دارند (رنچلر، ۲۰۰۲). افزون بر تحقیقات تجربی موجود که تأثیر منفی انتقال بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داده‌اند (آندرمان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ کولاداریسی و هانکوک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲)، برخی تحقیقات بر سایر عوامل متمرکز شده‌اند. سیدمن و همکاران (۱۹۹۴) دریافتند صرف نظر از عواملی نظیر جنسیت، نژاد، قومیت، پایه تحصیلی و سطح توانایی، هنگام انتقال به یک دوره دیگر، کاهش معناداری در خودپنداره دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. تحقیق کلاسیک سیمون، براون، میتس و بلیث<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) در زمینه مقایسه خودپنداره دانش‌آموزان پایه ششمی‌ای که انتقال را تجربه می‌کنند با سایر دانش‌آموزانی که در مدارس هشت پایه چنین انتقالی را تجربه نمی‌کنند نیز نشان داد کاهش خودپنداره دانش‌آموزان دختر بیشتر است. برخی معتقدند آسیب‌پذیری بیشتر دختران به دلیل این واقعیت است که با شروع بلوغ، نظام‌های ارزشی دختران در شروع نوجوانی بیشتر تغییر می‌کند. به عنوان مثال، احترام همسالان و قیافه و ظاهر، اهمیت بیشتری برای آن‌ها پیدا می‌کند و بعید نیست آن‌ها واکنش‌های منفی تری نسبت به گسسته شدن شبکه‌های ارتباطی خود با همسالان نشان دهند (اپستین و کارویت<sup>۴</sup>، ۱۹۸۳). به همین سبب است که اکلس<sup>۵</sup> و همکاران (۱۹۹۳) قویاً معتقدند در این سن حساس، انتقال به یک محیط حمایتی و به لحاظ رشدی مناسب، تأثیر مثبتی بر ادراکات بچه‌ها از خودشان و از محیط آموزشی دارد.

در ایران و در رابطه با دانش‌آموزان پایه ششم، موضوع از این جهت اهمیت ویژه پیدا می‌کند که

1. Anderman
2. Coladarei and Hancock
3. Simmons, Brown, Mitsch and Blyth
4. Epstein and Karweit
5. Eccels

رفتار معلمان و کارکنان مدرسه با این دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر کلیشه‌های فرهنگی جامعه باشد. چنانچه اپستین (۱۹۷۸) می‌گوید؛ جامعه اغلب نوجوانی را به منزله مرحله‌ای دشوار و بی‌حاصل از زندگی می‌نگرد و حتی گاه تحت پوشش رسانه‌ها تصور بر این است که در نوجوانی، مغز دچار نقص در پردازش شناختی می‌شود. تعامل با دانش‌آموزان مبتنی بر یک چنین دیدگاهی، به‌طور قطع به اعتماد و حس کارآمدی دانش‌آموزان ضربه می‌زند. به باور میدلی، فلدلافر و ایکلس<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) در سیستمی که معلمان معتقدند با گروه سنی دشواری سر و کار دارند، هم خود معلمان و هم دانش‌آموزان، قربانی باورهای عامیانه خواهند بود. بنابراین، به نظر می‌رسد وضعیت دانش‌آموزان پایه ششم در سیستم جدید شایسته توجه بیشتر است. دانش‌آموزان پایه ششم در آستانه تجربه اولین انتقال آموزشی در زندگی خویش هستند. انتقالی که می‌تواند تأثیرات مخرب و چالش‌برانگیزی بر خودپنداره و ارتباطات اجتماعی آن‌ها داشته باشد (سیدمن و همکاران، ۱۹۹۴). به اعتقاد سیدمن و همکاران، بچه‌هایی که موفقیت‌آمیز از پس این انتقال بر نیایند، به خصوص بچه‌های مناطق شهری فقیر، تا سال‌ها در معرض پیامدهای رشدی منفی خواهند بود.

مسئله اصلی در اینجا است که در نظام قبلی آموزش و پرورش ایران، انتقال در پایه پنجم صورت می‌گرفت، اما در نظام جدید، دانش‌آموزان انتقال را زمانی تجربه می‌کنند که تغییرات عمده دیگری مثل بلوغ نیز در زندگی ایشان در حال وقوع است. در آمریکا، طی دهه‌های گذشته، با در نظر گرفتن حساسیت‌های فوق و نیز با استناد به شواهدی دال بر افت نمرات دانش‌آموزان پایه ششم در درس‌های ریاضیات و علوم بود که بسیاری از مناطق آموزشی، مدارس راهنمایی خود را به مدارس هشت پایه تبدیل کردند (بدارد و دو، ۲۰۰۵؛ رابنستن و شوراوتز، استیفل، و زابل، ۲۰۱۱).

حال با توجه به ظرافت‌ها و حساسیت‌های موجود در آموزش ابتدایی، این پرسش مطرح است که پیامدهای تلفیق پایه ششم در دوره ابتدایی برای دانش‌آموزان چیست؟ در اینجا واژه پیامدها<sup>۳</sup> تمامی نتایج و منفی را در بر می‌گیرد. در تحقیق حاضر پیامدها در رابطه با دانش‌آموزان پایه ششم واکاوی شده‌اند. در این تحقیق پیامدها در چند مقوله بررسی شده‌اند.

- 
1. Midgley, Feldlaufer and Eccles
  2. Bedard and Do
  3. outcomes

«انسجام اجتماعی»<sup>۱</sup> مفهومی است که آن را هم درباره گروه‌های بزرگ نظیر مدرسه و هم درباره گروه‌های کلانی نظیر کل یک جامعه به کار می‌برند (کانس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). در هر صورت، منظور از انسجام اجتماعی میزان اعتماد اعضای گروه به یکدیگر، و اشتیاق به مشارکت با یکدیگر است که تجلی آن را می‌تواند در اقدامات داوطلبانه افراد، برای فعالیت‌هایی نظیر جمع‌آوری کمک برای محرومان مشاهده کرد. چن، تو، و چن (۲۰۰۶) انسجام اجتماعی را در دو معنای عینی (میزان تعلق که افراد نسبت به گروه خویش اظهار می‌کنند) و ادراکی (درکی که افراد از جایگاه خویش در گروه دارند) تحلیل کرده‌اند. برخی از اندیشمندان انسجام اجتماعی را به منزله یک هدف ارزش تلقی کرده‌اند که پرورش آن برای توسعه جامعه ضرورت دارد (کانس، ۲۰۱۱؛ هیلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). «نگرش نسبت مدرسه» با عوامل بسیاری نظیر انگیزش و مشارکت، رفتارها و نگرش‌های اجتماع‌پسند، نگرش مثبت به یادگیری، و عدم بروز رفتارهای پرخطر ارتباط دارد (یو، اومالی، و فرلانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). شکیل و دی‌انجلیس<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) معتقدند جو و فضای مدرسه، بسته به نوع آن (خصوصی در برابر دولتی) متفاوت است. به عنوان مثال، در مدارس خصوصی خشونت فیزیکی کمتری رخ می‌دهد، مشکلات انضباطی کمترند، و ایمنی و امنیت کلی مدرسه بالاتر است. به همین ترتیب، انتظار می‌رود در مدارس دولتی به دلیل اندازه بزرگ‌تر مدرسه و تعداد بیشتر دانش‌آموزان خانواده‌های نابرخوردار، فضای آموزشی از کیفیت کمتری برخوردار باشد. در تحقیق حاضر، نوع مدرسه از این نظر اهمیت دارد که تغییر ساختاری اخیر در نظام آموزشی، بیشتر بافت مدارس دولتی را که اندازه بزرگ‌تری دارند تحت تأثیر قرار داده است. یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی جو مدرسه، کیفیت ارتباطات میان اعضای آن است. در یک جو یا فضای مثبت مدرسه‌ای، پیوندهای سازنده‌ای میان دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، کارکنان و والدین به وجود می‌آید (سالاک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). سرانجام باید اشاره کرد که نگرش مثبت به مدرسه با رضایت کلی دانش‌آموزان از زندگی و

1. social cohesion
2. Koonce
3. Healy
4. You, O'Malley and Furlong
5. Shakeel and Deangelis
6. Sulak



بهبودی روان‌شناختی ایشان ارتباط دارد (فیفر و گوردون، ۲۰۱۸).

«حس حمایت همقطاران»<sup>۲</sup> یکی دیگر از ویژگی‌های مربوط به بافت کلاس‌های درس و مدرسه است که منظور از آن، حس دلگرمی و ایمنی ناشی از امکان دریافت کمک از دیگران است (پیس، زاپولا، و دیماگیو، ۲۰۱۸). بررسی خودپنداره به لحاظ ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و حتی راهبردهای یادگیری (کاکیناس و والگاریدو، ۲۰۱۶) اهمیت دارد. مشاهده خشونت، اقدام به قلدری، همدستی در قلدری، قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شدن و تأیید اخلاقی خشونت از دیگر متغیرهایی است که امنیت فیزیکی و روان‌شناختی محیط مدرسه را بازنمایی می‌کنند. خشونت، به عنوان عنصر مبنایی تمام این متغیرها، همواره یکی از موضوعات جدی مورد توجه مریبان است. بروز خشونت در سطح مدرسه و کلاس درس با عوامل بسیاری نظیر پیشرفت تحصیلی، نگرش مثبت به مدرسه، و اضطراب مدرسه ارتباط دارد (کلوروسو، ۲۰۰۳). البته، خود خشونت یا قلدری نیز متأثر از متغیرهای مختلفی نظیر سبک فرزندپروری والدین، ترتیب تولد، و جنسیت (الویوس، ۱۹۹۳) است و حتی برخی از محققان رابطه آن را با اندازه بدن دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند (مورالس، گرینسکی، کالینز، ۲۰۱۹). در تحقیق حاضر، اهمیت بررسی رفتارهای خشونت‌آمیز در کنار سایر متغیرها به این دلیل است که در ساختار جدید آموزشی ایران، دانش‌آموزان پایه ششم در بسیاری از مدارس کشور، در کنار سایر دانش‌آموزان کوچک‌تر، در ساختمانی واحد تحصیل می‌کنند. همجواری دانش‌آموزان سنین مختلف گاه به قلدری برخی دانش‌آموزان بزرگ‌تر و قربانی شدن دانش‌آموزان کوچک‌تر منجر می‌شود. البته، در روند جهانی، نرخ دانش‌آموزانی که قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز بوده‌اند از سال ۱۹۹۲ تا ۲۰۱۴ رو به کاهش بوده است و از ۱۸۸ مورد به ازای هر دانش‌آموز به ۳۳ مورد رسیده است (اسنایدر، دی‌بری و دیلو، ۲۰۱۶). اما همان‌طور که پگالین و فاگر (۱۹۹۷) بیان کرده‌اند، یکی از عواملی که مدارس همواره باید به آن توجه کنند این است که حضور دانش‌آموزان بزرگ‌تر چگونه کوچک‌ترها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ سرانجام، برخی مقایسه‌های تکمیلی نیز بر اساس جنسیت دانش‌آموزان انجام شده است.

- 
1. Fefer and Gordon
  2. perceived peer support
  3. Pace, Zappulla and Di Maggio
  4. Kokkinos and Voulgaridou
  5. Morales, Grineski and Collins
  6. Snyder, De Brey and Dillow

## روش

«تحلیل و ردیابی نظام‌مند» پیامدهای تغییر ساختاری مستلزم تعریف روش پژوهشی ویژه‌ای است (لی، ۲۰۱۳، ص ۳۱۰). در پژوهش حاضر با عنایت به شرایط اجرایی و اهداف ویژه تحقیق، از روش علی-مقایسه‌ای استفاده شد. روش علی-مقایسه‌ای از طریق مقایسه‌ی افرادی که واجد یک صفت یا ویژگی‌اند با افرادی که فاقد آن صفت یا ویژگی‌اند در جستجوی کشف علل بالقوه و تأثیرات آن‌هاست (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۶). در این راستا، دانش‌آموزان مدارس تک‌دوره و دودوره با یکدیگر مقایسه شده‌اند. مدارس تک‌دوره آن دسته از مدارس ابتدایی هستند که در آن‌ها دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم، هر کدام در ساختمانی مجزا تحصیل می‌کنند. مدارس دودوره آن دسته از مدارس ابتدایی هستند که در آن‌ها دانش‌آموزان پایه‌های اول تا ششم در ساختمانی واحد تحصیل می‌کنند.

جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان کاشان بودند که تعداد ۴۶۴ نفر از آن‌ها بر اساس طرح تحقیق و به روش خوشه‌ای تصادفی<sup>۱</sup> انتخاب شدند. در این روش به جای عناصر تک‌واحدی<sup>۲</sup> (نظیر دانش‌آموزان و معلمان)، واحدهای عناصر چندگانه (نظیر مدارس و کلاس‌های درس) به صورت تصادفی انتخاب می‌شوند (جانسون و کریستنسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). ۵۷ درصد از نمونه آماری از پسران و ۴۳ درصد از دختران تشکیل شده است. همچنین، ۴۹ درصد از نمونه آماری را دانش‌آموزان مدارس تک‌دوره و ۵۱ درصد از آن را دانش‌آموزان مدارس دودوره تشکیل داده‌اند.

چهارچوب گردآوری اطلاعات از دانش‌آموزان در تحقیق حاضر، «مقیاس دانش‌آموزان مدرسه»<sup>۴</sup> از هامبورگر، باسیل و ویولو<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) بود. مقیاس مذکور دارای ۱۰ مقوله و ۷۰ آیتم، و مخصوص بچه‌های ۷-۱۱ ساله است. برای این تحقیق ابتدا مقیاس مذکور به زبان فارسی ترجمه شد. سپس طی چندین مرحله، آیتم‌ها متناسب با سن دانش‌آموزان پایه ششم و ویژگی‌های خاص زبان فارسی بازنویسی شدند. نظرات کادر اجرایی یک مدرسه ابتدایی و نیز

1. cluster random sampling
2. single-unit elements
3. Johnson and Christensen
4. Student School Survey
5. Hamburger, Basile and Vivolo

دو معلم ادبیات فارسی نیز دریافت و اصلاحاتی اعمال شد. در اجرای آزمایشی روی دو کلاس درس مشخص شد که تعداد آیت‌های پرسشنامه زیادند و باعث خستگی دانش‌آموزان می‌شوند، به همین دلیل مؤلفه آخر مقیاس تحت عنوان «کنترل اجتماعی غیررسمی»<sup>۱</sup> حذف شد. برای اجرای نهایی، چهار مورد از آیت‌های ضعیف که همبستگی آن‌ها با نمره کلی مقیاس ضعیف بود به شکلی مفهوم‌تر بازنویسی شدند.

هامبورگر، باسیل و ویولو (۲۰۱۱) پایایی مؤلفه‌های مختلف این مقیاس را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی مؤلفه‌های این مقیاس، در اجرای آزمایشی و نیز اجرای نهایی، بر حسب ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۵ برآورد شد. شاخص بسندگی نمونه (KMO) برابر ۰/۸۵۰ و در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک و ناپارامتریک استفاده شده است. شایان ذکر است که در پرسشنامه‌های محقق ساخته داخلی نظیر خانی، فاضلی، کریمی، بندک، و پرگاری (۱۳۹۲) نیز مؤلفه‌هایی نظیر مشارکت، وابستگی دانش‌آموزان و رعایت مقررات وجود دارد.

## یافته‌ها

تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که ترکیب مدرسه (دخترانه در برابر پسرانه) تأثیر چند متغیره معناداری بر متغیرهای وابسته دارد ( $Pillai's Trace F_{9, 452} = 9.76$ ؛  $P < 0.01$ ؛  $Partial n^2 = 0.16$ ). ساختار مدرسه (۶-۱ پایه در برابر ۶-۴ پایه) نیز تأثیر چندمتغیره معناداری بر متغیرهای وابسته دارد ( $Pillai's Trace F_{9, 452} = 6.64$ ؛  $P < 0.01$ ؛  $Partial n^2 = 0.12$ ). در مورد هر یک از متغیرهای وابسته، آزمون‌های تعقیبی مقایسه میانگین انجام گرفت تا مشخص شود آیا این روند در مورد هر یک از متغیرهای وابسته وجود دارد یا خیر. تجزیه و تحلیل کلی داده‌ها مؤید آن است که نمرات ششمی‌های مدارس دارای پایه‌های ۶-۴، در مؤلفه‌های «اقدام به قلدری» و «همدستی در قلدری» به طور معناداری کمتر از ششمی‌های مدارس شش پایه است. این بدین معناست که ششمی‌های مدارس ۶-۴ پایه، کمتر اقدام به رفتارهای خشونت‌آمیز کرده و کمتر در چنین رفتارهایی همدستی داشته‌اند.

از طرف دیگر، نمره اعتماد و انسجام اجتماعی و نیز خودپنداره ششمی‌های مدارس

شش پایه، به طور معناداری بیشتر از ششمی‌های مدارس ۴-۶ است. همچنین گروه اول در مقایسه با هم‌تایان خود در مدارس ۴-۶ پایه، به طور معناداری بیش‌تر قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شده‌اند که شایسته تأمل است.

جدول ۱: مقایسه نمرات دانش‌آموزان پایه ششم در متغیرهای مختلف، بر حسب ساختار مدرسه

Sig.	t	Mean Difference	S.D	Mean	ساختار مدرسه	متغیرهای وابسته
.۰۰۰	-۲,۳۳۱	-۱,۸۸۸	۴,۹۱	۲,۰۱۸	پایه ۴ تا ۶	انسجام و اعتماد اجتماعی
			۴,۹۰	۲۱,۱۶	هر شش پایه	
.۰۲۹	-۱,۲۰۴	-.۸۳۸	۷,۴۸	۳۳,۴۹	پایه ۴ تا ۶	نگرش مثبت به فضای مدرسه
			۷,۲۲	۳۴,۳۳	هر شش پایه	
.۰۵۶	-۱,۹۱۳	-۱,۲۵۸	۷,۰۸	۱۳,۷۸	پایه ۴ تا ۶	مشاهده خشونت در مدرسه
			۶,۸۱	۱۵,۰۳	هر شش پایه	
.۰۰۰۱	-۴,۸۵۳	-.۷۳۹	۱,۰۷	-.۴۳۴	پایه ۴ تا ۶	اقدام به قلدری
			۲,۰۱۳	۱,۱۶۳	هر شش پایه	
.۰۱۴	-۲,۶۴۳	-.۸۹۷	۳,۸۶	۵,۳۷۹	پایه ۴ تا ۶	همدستی در قلدری
			۳,۸۱	۶,۳۷۶	هر شش پایه	
.۰۰۰۱	-۵,۰۲۷	-۱,۸۲۸	۳,۵۸	۳,۵۴۴	پایه ۴ تا ۶	قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز
			۳,۹۷	۵,۳۷۲	هر شش پایه	
.۰۴۴	-.۷۶۸	-.۵۳۲	۸,۰۲	۱۹,۲۴	پایه ۴ تا ۶	حس حمایت هم‌قطاران
			۵,۹۸	۱۹,۷۸	هر شش پایه	
.۰۰۵	-۲,۸۰۷	-۲,۰۳۶	۸,۶۳	۲۴,۰۱	پایه ۴ تا ۶	خودپنداره
			۵,۶۰	۳۶,۰۴	هر شش پایه	
.۰۷۱۳	-۰,۳۶۸	-.۳۲۵	۱,۰۳	۴۱۴,۰	پایه ۴ تا ۶	تأیید اخلاقی خشونت
			۸,۵۶	۴۱,۲۷	هر شش پایه	

در رابطه با فضای مدرسه و اعتماد و انسجام اجتماعی تفاوت معناداری میان نمرات دانش‌آموزان مشاهده نمی‌شود. همچنین تفاوت معناداری در نمرات دانش‌آموزان پایه ششم در مؤلفه تأیید اخلاقی رفتارهای خشونت‌آمیز وجود ندارد. مقایسه وضعیت دختران و پسران، اما نتایج جالب توجهی به دست داد. چنانچه از

اطلاعات جدول (۲) بر می‌آید متوسط نمرات پسران در مؤلفه‌های انسجام و اعتماد اجتماعی، فضای مدرسه، حسّ حمایت همقطاران، خودپنداره، و درک اخلاقی از رفتارهای خشونت‌آمیز به‌طور معناداری کمتر از دختران است.

جدول ۲: مقایسه نمرات دانش‌آموزان پایه ششم در مؤلفه‌های مختلف، بر حسب جنسیت

Sig.	t	Mean Difference	S.D	Mean	جنسیت	متغیرهای وابسته
.۰۰۱	-۴.۵۹	-۲.۰۷	۴.۹۰	۱۹.۶۶	پسران	انسجام و اعتماد اجتماعی
			۴.۷۶	۲۱.۷۴	دختران	
.۰۰۱	-۵.۱۹	-۳.۵۴	۷.۷۷	۳۳.۰۰	پسران	نگرش مثبت به فضای مدرسه
			۶.۵۸	۳۵.۵۴	دختران	
.۰۰۱	۴.۰۱	۲.۵۶	۶.۷۹	۱۵.۹۹	پسران	مشاهده خشونت در مدرسه
			۶.۸۵	۱۳.۴۲	دختران	
.۰۰۱	۶.۳۸	۱.۰۵	۲.۳۶	۱.۴۷۰	پسران	اقدام به قلدری
			۱.۰۷	۰.۴۱۹	دختران	
.۰۳۸	۲.۰۷	۰.۷۹	۴.۷۴	۶.۳۷۱	پسران	همدستی در قلدری
			۲.۹۵	۵.۵۸۰	دختران	
.۰۰۱	۳.۶۱	۱.۳۲	۴.۱۳	۵.۴۰۵	پسران	قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز
			۳.۶۶	۴.۰۷۶	دختران	
.۰۰۱	-۶.۷۹	-۴.۲۹	۷.۴۵	۱۷.۱۴	پسران	حسّ حمایت همقطاران
			۵.۷۰	۲۱.۴۳	دختران	
.۰۰۱	-۴.۳۰	-۲.۹۲	۸.۴۹	۲۳.۵۹	پسران	خودپنداره
			۵.۳۹	۲۶.۵۲	دختران	
.۰۰۲	-۳.۱۲	-۲.۷۷	۱۰.۳	۴۰.۲	پسران	تأیید اخلاقی خشونت
			۸.۲۰	۴۲.۸۰	دختران	

از طرف دیگر، میانگین نمرات پسران در مؤلفه‌های مشاهده و درک رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه، اقدام به قلدری، همدستی در قلدری، و قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شدن، به‌طور معناداری بیش از دختران است.

بررسی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم نشان داد پیشرفت تحصیلی

دختران به طور معناداری بیش از پسران است. در مرحله بعد، تحلیل‌ها بر اساس ساختار مدرسه انجام شد. از آنجایی که در نظام ارزشیابی توصیفی، سطح سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رتبه‌ای است، برای انجام دادن این تحلیل از آزمون ناپارامتریک مان‌ویتنی استفاده شده است.

جدول ۳: مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم در مدارس پسرانه و دخترانه

Sig.	Z	Mann-Whitney U	Mean. Rank	N	پایه‌ها	ترکیب مدرسه
.۰۳۳	-۲٫۳۱	۴۶۱٫۰۰	۱۱۱٫۷	۷۶	پایه ۴-۶	پسرانه
			۹۵٫۷۳	۱۱۶	شش پایه	
.۰۳۲	-۲٫۱۵	۷۲۳۶٫۵۰	۱۳۱٫۷۷	۱۶	پایه ۴-۶	دخترانه
			۱۳۸٫۱۱	۱۵۶	شش پایه	

همان‌طور که در جدول (۳) مشخص است، پیشرفت تحصیلی ششمی‌های مدارس ۴-۶ پایه در مدارس پسرانه به طور معناداری از همتایان ایشان در مدارس ۱-۶ پایه پایین‌تر است. این در حالی است که در مدارس دختران، پیشرفت تحصیلی ششمی‌های مدارس ۱-۶ پایه به طور معناداری از همتایان ایشان در مدارس ۴-۶ پایه بالاتر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هر چند پیشرفت تحصیلی دختران به طور معناداری بیش از پسران است؛ اما مقایسه پیشرفت تحصیلی ششمی‌ها بسته به ساختار مدرسه نشان می‌دهد که در رابطه با پسران، پیشرفت تحصیلی ششمی‌های مدارس ۴-۶ پایه به طور معناداری از همتایان ایشان در مدارس ۱-۶ پایه پایین‌تر است. در رابطه با دختران، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ۱-۶ پایه به طور معناداری از همتایان ایشان در مدارس ۴-۶ پایه بالاتر است. بنابراین، به نظر می‌رسد مدارس دارای ساختار پایه‌ای ۱-۶، حداقل از نقطه نظر پیشرفت تحصیلی، مکان‌های آموزشی مناسب‌تری برای دختران هستند. تبیین محتمل این است که بخشی از تفاوت در پیشرفت این دانش‌آموزان به تفاوت در جو مدرسه مربوط است. پیری، شاهدوستی، و واحدی (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که جو مدرسه بر فرایند تدریس درس ریاضی، پیشینه دانش‌آموز و عملکرد

دانش‌آموزان در درس ریاضی تأثیر مثبت و معنادار دارد. این موضوع از آنجا اهمیت دارد که جو یا بافت مدرسه متأثر از ساختار دوره‌ها یا پایه‌های تحصیلی موجود در آن است (ویری، کولادارسی و میدو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). نمونه‌های این تأثیرگذاری‌ها متعدد و متفاوت است. به عنوان مثال، مک‌اوین، دیکنسون و جنکینز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) مهم‌ترین آن‌ها را تأثیرات اتفاقاتی می‌دانند که به هنگام گذر در پایه پنجم یا ششم برای دانش‌آموزان می‌افتد و تا پایان تحصیلات آکادمیک همراه ایشان است. بنابراین، به نظر می‌رسد باید موضوع مکان آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان پایه ششم بسیار مهم و حساس است. همچنین در تصمیم‌گیری پیرامون زمان مناسب برای این انتقال، باید به متغیرهای جنسیتی به طور جدی توجه کرد.

یکی دیگر از یافته‌های جالب تحقیق حاضر این است که در مدارس دخترانه ۶-۱ پایه، سطح اعتماد و انسجام اجتماعی، مطلوبیت فضای مدرسه، اخلاق‌مداری و خودپنداره ششمی‌ها، به‌طور معناداری نسبت به هم‌تایان ایشان در مدارس ۶-۴ پایه بهتر است. این یافته‌ها مؤید آن است که حداقل در ساختار نظام آموزشی ایران، برای دانش‌آموزان دختر، مدارس که ترکیب مقاطع تحصیلی آن وسیع‌تر است (به عنوان مثال؛ ۶-۱ پایه و ۸-۱ پایه)، مکان‌های آموزشی مطلوب‌تری هستند. تحقیقات رنچلر (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد که به‌طور کلی، دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر، در ساختارهایی که دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر نیز حضور دارند، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. ویری، کولادارسی و میدو (۱۹۹۲) حتی مدارس ابتدایی را مکان‌های مناسب‌تری برای دانش‌آموزان پایه هشتم می‌دانند. به‌طور کلی، نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش مشهور سیمون و بلیث (۱۹۸۷) سازگار است؛ ایشان در پژوهش‌های خود دریافتند دخترانی که دوره ابتدایی را در مدارس ۸-۱ پایه سپری می‌کنند، نسبت به دخترانی که سایر ساختارها را تجربه می‌کنند، گذر سالم‌تری به دوره دبیرستان خواهند داشت. ذکر این نکته لازم است که بر اساس پژوهش میرزائیان و شریفی (۱۳۹۶) دانش‌آموزان استعداد درخشان، رضایت بیشتری از جو عاطفی و یادگیری محیط مدرسه و کلاس دارند. از آنجایی که در تحقیق حاضر نیز مشخص شد که وضعیت پیشرفت دختران بهتر از پسران است، می‌توان نگرش مثبت‌تر آن‌ها به محیط مدرسه را به وضعیت پیشرفت تحصیلی ایشان ارتباط داد. البته،

- 
1. Wihry, Coladarci and Meadow
  2. McEwin, Dickinson and Jenkins

تحلیل‌های این تحقیق نشان داد دختران ششمی مدارس ۱-۶ پایه، نسبت به هم‌تایان خود در مدارس ۴-۶ پایه، بیشتر قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز دیگران می‌شوند. این پدیده از این نظر اهمیت دارد که بروز خشونت می‌تواند کیفیت زندگی آموزشگاهی را تحت تأثیر قرار دهد. همان‌طور که زاهدبابلان و کریمیان (۱۳۹۶) اظهار کرده‌اند، ادراک دانش‌آموزان از محیط و جو حاکم بر مدرسه می‌توان باعث شکل‌گیری نگرش‌های مثبت به مدرسه و اشتیاق به تحصیل و حضور در مدرسه شود. در تحقیق مزبور اشتیاق با رفتارهایی نظیر مشارکت فعالانه در کلاس درس، رعایت مقررات، و نگرش مثبت به درس و مدرسه تعریف شده است که به‌لحاظ مفهومی با متغیرهای تحقیق حاضر همپوشی دارند.

در میان پسران ششمی، وضعیت به گونه متفاوتی است. پسران مدارس ۱-۶ پایه، نسبت به هم‌تایان ایشان در مدارس ۴-۶ پایه، بیشتر شاهد رفتارهای خشونت‌آمیز هستند؛ بیشتر قلدری یا همدستی در قلدری می‌کنند؛ و جالب اینکه بیشتر قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز دیگران می‌شوند. همچنین، خودپنداره پسران مدارس ۱-۶ پایه به طور معناداری قوی‌تر است. شاید قوی‌تر بودن خودپنداره این دانش‌آموزان به سبب این است که نقاط مرجع ایشان در مدرسه، دانش‌آموزان کوچک‌تر هستند. همان‌طور که پاگلین و فاگر (۱۹۹۷) اشاره کرده‌اند، در مدارس دارای پایه‌های گسترده‌تر، دانش‌آموزان بزرگ‌تر فرصت بیشتری برای افزایش عزت‌نفس و مسئولیت‌پذیری دارند؛ زیرا می‌توانند برای کوچک‌ترها در نقش مربی عمل کنند. در رابطه با دختران نیز این تبیین محتمل است. از سوی دیگر، زندگی در معرض خشونت و قلدری برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر یا کوچک‌تر می‌تواند آن‌ها را به دانش‌آموزانی تاب‌آور تبدیل کرده و بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی داشته باشد. نقش، رضایی، افضل‌ی، و افکاری (۱۳۹۸) دریافتند که تاب‌آوری دانش‌آموزان ارتباط مستقیم و معناداری با عملکرد تحصیلی ایشان دارد، البته خاطر نشان کرده‌اند.

سرانجام، در مدارس ۱-۶ پایه درک اخلاقی پسران از رفتارهای خشونت‌آمیز، به طور معناداری پایین‌تر از همقطاران ایشان در مدارس ۴-۶ پایه است. تبیین ما این است که این موضوع با تعداد و فراوانی رفتارهای خشونت‌آمیز در سطح مدرسه رابطه دارد. به بیان دیگر، هر چقدر دانش‌آموزان شاهد رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتری باشند، این احتمال افزایش پیدا می‌کند که چنین رفتارهایی را طبیعی و عادی بپندارند. البته، متغیرهای مهم دیگری نظیر ترتیب



تولد بچه‌ها نیز شایسته توجه‌اند. تحلیل‌های همین تحقیق نشان داد که هم در رابطه با دختران و هم پسران، ترتیب تولد دانش‌آموزان، با نگرش ایشان به فضای مدرسه و نیز درک اخلاقی ایشان از رفتارهای خشونت‌آمیز ارتباط دارد؛ به این صورت که درک اخلاقی تک‌فرزندها و فرزندان سوم در هر دو جنس، به‌طور معناداری از بچه‌های ارشد و بچه‌های دوم خانواده کمتر است. همچنین معلوم شد، نمره ششمی‌هایی که فرزند ارشد خانواده‌اند، در مؤلفه نگرش مثبت نسبت به فضای مدرسه، به‌طور معناداری بالاتر از بقیه است. بدیهی است عوامل گوناگونی بر خودپنداره، نگرش مثبت به مدرسه، نگرش‌های اخلاقی و سایر ویژگی‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. اما در این میان، متغیرهای مربوط به محیط مدرسه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. برای مثال، روئینی ثانی، طالع‌پسند و جمشیدی (۱۳۹۴) دریافتند که روابط همکاران در سطح مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد. متغیرهای مدرسه‌ای یا آموزشگاهی، به‌طور ویژه می‌توانند روی دانش‌آموزان پایه ششم اثرگذار باشند. برخی از مناطق آموزشی درصدد هستند بازه زمانی جداگانه‌ای را برای دانش‌آموزان پسر پایه ششم در نظر بگیرند. این در حالی است که جداکردن دانش‌آموزان نوعی انتقال محسوب می‌شود. تورنبرگ و جونز (۱۹۸۲) هشدار داده‌اند که انتقال در پایه ششم به یک مدرسه جدید می‌تواند مخاطراتی را برای دانش‌آموز به دنبال داشته باشد و سیمون و بلیث (۱۹۸۷) افزوده‌اند که همزمانی انتقال با دوره بلوغ، به‌ویژه دختران را در معرض آسیب قرار می‌دهد. همچنین تعداد انتقال‌هایی که دانش‌آموز در پایه‌های قبلی تجربه می‌کند، سازگاری آتی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تأثیر انتقال‌ها به حدی است که در برخی گزارش‌ها، توصیه شده است برخی از پایه‌های تحصیلی مدارس راهنمایی به مدارس ابتدایی ۸-۱ پایه‌ای انتقال داده شوند (آنفرا و بوهلر، ۱۹۸۷). بنابراین، حال که تغییر ساختاری در آموزش و پرورش ایران اتفاق افتاده است، بهترین راهکار برای ایجاد محیط آموزشی مطلوب در مدارس، نه در جداسازی دانش‌آموزان، بلکه در ارائه آموزش‌های لازم به دانش‌آموزان برای زندگی سالم در مدرسه است. سرانجام، یکی از استنتاج‌های اصلی از یافته‌های پژوهش حاضر این است که در تصمیم‌گیری پیرامون ساختار یا صورت‌بندی مقاطع تحصیلی، باید به جنسیت دانش‌آموزان، به‌عنوان اصلی‌ترین متغیر اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و وضعیت روان‌شناختی ایشان توجه کرد.

در پایان باید اشاره کرد که اثرات حضور دانش‌آموزان پایه ششم در مدارس ابتدایی، هم برای نوآموزان و هم برای خود دانش‌آموزان پایه ششم نیازمند تحقیقات بیشتر است. با توجه به یافته‌ها و تبیین‌های موسوی، کیامنش و اخوان تفتی (۱۳۹۴)، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های ترکیب جنسیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای کارکنان مدرسه نیز مورد توجه محققان قرار گیرد.

### منابع

- احمدی، آمنه (۱۳۸۹). بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی از منظر یافته‌های علم روان‌شناسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵ (۱۸): ۱۲۰-۱۴۶.
- پیری، موسی، شاهدوستی، لیلا و واحدی، شهرام. (۱۳۹۵). مدل ساختاری پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی بر اساس عوامل خانوادگی، زمینه‌ای و آموزشی در مطالعات تیمز ۲۰۰۷. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۱ (۴۴): ۷۴-۴۹.
- خانی، حامد، فاضلی، حسن، کریمی، یوسف، بندک، موسی و پرگاری، نسیم (۱۳۹۲). ارزیابی جو روانی-اجتماعی کلاس درس در شناسایی ساختار درونی مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش‌آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳ (۲): ۱۸-۳۸.
- روئینی ثانی، فرزانه، طالع پسند، سیاوس و جمشیدی، لاله (۱۳۹۴). نقش تعدیل‌کننده اندازه مدرسه در رابطه فرهنگ مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *دانشور رفتار*، ۲ (۷): ۷۹-۸۸.
- زاهدبابلان، عادل و کریمیان‌پور، غفار (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۱): ۷۵-۹۱.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- شرکایی اردکانی، جواد، ریاحی‌نژاد، حسین و رزاقی، هادی (۱۳۹۲). *مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش*. تهران: مدرسه.

- موسوی، سیده‌ماهرخ، کیامنش، علیرضا و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۹۴). دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان، و انگیزش تحصیلی (یک مطالعه دو سطحی). *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴ (۳): ۶۹-۸۴.
- میرزائیان، یوسف و شریفی، مسعود (۱۳۹۶). بررسی وضعیت محیط کلاس درس و مدرسه با سطح خلاقیت دانش‌آموزان استعداد درخشان. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۲): ۱۹۷-۱۸۱.
- نقش، زهرا، رضائی خمسی، زهرا، افضل، لیلا و افکاری شهرستانی، زهرا (۱۳۹۸). وضعیت اجتماعی-اقتصادی، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی: کاربرد مدل‌یابی معادلات ساختاری چندسطحی. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸ (۶۹): ۱۸۶-۲۰۷.

- Anderman, Eric. M. (2002). School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4) و 795-809.
- Anfara, V. and Buehler, A. (2005). What Research Says: Grade Configuration and the Education of Young Adolescents. *Middle School Journal*, 37(1) و 53-59.
- Bedard, Kelly. and Do, Chau. (2005). Are Middle Schools More Effective?: The Impact of School Structure on Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, (40)3: pp. 660-682.
- Brod, Pearl. (1966). The Middle School: Trends Toward Its Adoption. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 40(6), 331-333.
- Brown, Eric. (2004). *The effect of number of school-to-school transitions on district performance*. PhD Thesis, The Faculty of the College of Education: Ohio University.
- Chan, Joseph., To, Ho-Pong. and Chan, Elaine. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definitions and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75 (2), 273-302.
- Coladarei, Theodore. and Hancock, Julie. (2002). Grade-span Configuration. *Journal of Research in Rural Education*. 17(3), 189-192.
- Coloroso, Barbara. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school, how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York, NY: HarperCollins.
- Dove, Mary. J., Pearson, Carolyn. L., and Hooper, Herbert. (2010). Relationship between Grade Span Configuration and Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21 (2): 272-298.
- Ellerbrock, Chery. R., Main, K., Falbe, K. N. and Franz, D. P. (2018). An Examination of Middle School Organizational Structures in the United States and Australia. *Education Science*, 8 (168): 1-18. doi:10.3390/educsci8040168

- Epstein, Joyce. and Karweit, Nancy. (1983). *Friends in School: Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools*. New York: Academic Press.
- Eccles, Jacquelynne. S., Midgley, Carol. Wigfield, Allan. Buchanan, Christy. M. Reuman, David. Flanagan, Constance. and MacIver, Douglas. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in family. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. and Feldlaufer, H. (1993b). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Fefer, Sarah. A. and Gordon, Kayla. (2018). Exploring perceptions of school climate among secondary students with varying discipline infractions. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-10. DOI: 10.1080/21683603.2018.1541033
- Gall, M. D., Borg, W. R., and Gall, J. P. (2006). *Education Research: An Introduction*. Translated by AhmadReza Nasr et al. Tehran: SAMT Publication. (Text in Persian).
- Hamburger, M.E. Basile, K. C. and Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Healy, M. (2018). Belonging, Social Cohesion and Fundamental British Values. *British Journal of Educational Studies*, 1-16. DOI: 10.1080/00071005.2018.1506091
- Hong, K. Zimmer, R. & Engberg, J. (2015). *How Does Grade Configuration Impact Student Achievement? Evaluating the Effectiveness of K-8 Schools*. Institute of Education Sciences.
- Khani, H., Fazeli, H., Karimi, Y., Bandak, M and Pargari, Nasibeh. (2013). Assessing the Classroom Socio-Psychological Environment in order to Identify School Internal Structure and its Relation with Student's Creativity. *Quarterly Journal of Creativity and Innovation in Human Sciences*, 3 (2): 19-38 (Text in Persian).
- Kokkinos, C. M. and Voulgaridou, I. (2018). Motivational beliefs as mediators in the association between perceived scholastic competence, self-esteem and learning strategies among Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 38 (6): 753-771. DOI: 10.1080/01443410.2018.1456651
- Koonce, K. A. (2011). Social Cohesion as the Goal: Can Social Cohesion Be Directly Pursued? *Peabody Journal of Education*, 86(2), 144-154. DOI: 10.1080/0161956X.2011.561176

- Lee, L. C. (2013) The diversity of school organizational configurations. *International Journal of Research & Method in Education*, 36 (4): 309-340. DOI: 10.1080/1743727X.2012.705274
- McEwin, K., Dickinson, T. and Jenkins, D. (1993). *America's Middle Schools: Practices and Progress. A 25 Year Perspective*. National Middle School Association, Columbus, OH. Available at Eric: ED396842.
- Holmlund, H. & Bohlmark, A. (2018). Does grade configuration matter? Effects of school reorganisation on pupils educational experience. *Journal of Urban Economics*, 1-30. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jue.2018.11.004>.
- Hough D. L. (2005). The rise of the "elemiddle" school. *School Administrator*, 62(3): 10-11, 13-14.
- Johnson, Burke. R. and Christensen, Larry. (2016). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (Sixth Edition)*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Midgley, Carol, Feldlaufer, Harriet, and Eccles, Jacquelynne. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6): 543-562.
- Miller, William. (1939). 8-4, 6-3-3, or 6-6 — Which? *The Journal of education*, 122(9): 308-310.
- Mills, R. & Estes, D. (1958). Chapter III: School Organization. *Review of Educational Research*, 29(2): 297-318.
- Mirzaeian, Y. and Sharifi, M. (2018). The Situation of the Classroom and School with the Level of Creativity of Talented Students. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 10 (2): 181-197 (Text in Persian).
- Modeste, Marsha. E. and Kelley, Carolyn. J. (2018). Examining Distributed Leadership Practices by School Grade Configuration. *Leadership and Policy in Schools*, 1-30. DOI: 10.1080/15700763.2018.1514057
- Morales, Danielle. X., Grineski, Sara. E. and Collins, Timothy. W. (2019). School bullying, body size, and gender: an intersectionality approach to understanding US children's bullying victimization. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17. DOI: 10.1080/01425692.2019.1646115.
- Mousavai S. M., Kiāmanesh, A. and Tafti Akhavan, M. (2017). Student achievement through educational quality, academic engagement, peer-assisted learning and academic motivation: A two level study. *Journal of Educational Innovations*, 14 (3): 69-86 (Text in Persian).
- Naghsh, Z., Ramezanie, Z., Afzali, L. Afkari Shahrestani, Z. (2019). Socio-Economic Status, Self-efficacy and Mathematics Performance: A Multilevel Structural Equation Model. *journal of counseling research*, 18 (69): 186-207 (Text in Persian).

- Nelson, Derrick. E. (2013). *The Effect of Grade Configuration on the Academic Achievement of Special Needs Students: The Case of New Jersey*. PhD Thesis, College of Education and Human Services. Seton Hall University.
- Olweus, Dan. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Pace, U., Zappulla, C. and Di Maggio, R. (2016). The mediating role of perceived peer support in the relation between quality of attachment and internalizing problems in adolescence: a longitudinal perspective. *Attachment & Human Development*, 18 (5): 508-524. DOI: 10.1080/14616734.2016.1198919
- Paglin, C. and Fager, J. (1997). *Grade Configuration: Who Goes Where?*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Piri, M., Shahdoosti, L. and Vahedi, S. (2017). Structural Modeling for Mathematic Achievement of Third Grade Students Based on Academic, Background, and Familial Factors in TIMSS Study 2007. *New Psychological Researches*, 11 (44): 49-74. (Text in Persian).
- Renchler, R. (2002). *School Organization: Grade Span*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Available at Eric: ED472994.
- Rooini Sani, F., Talepasand, S. and Jamshidi, L. (2016). Moderating Role of School Size on School Cultural Relation with Students' Educational Achievement. *TLR*, 2 (7):88-79 (Text in Persian).
- Rubenstein, R., Schwartz, A. Ellen., Stiefel, L. and Zabel, J. (2009). Spending, Size, And Grade Span in K-8 Schools. *Education Finance and Policy*, 4 (1) 60-88.
- Rubenstein, Ross., Schwartz, Amy. Ellen., Stiefel, Leanna. and Zabel, Jeffrey. (2011). The Path Not Taken: How Does School Organization Affect Eighth-Grade Achievement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3): 293-317. DOI: 10.3102/0162373711407062.
- Schwerdt, Guido. and West, Martin. R. (2013). The Impact of Alternative Grade Configurations on Student Outcomes through Middle and High School. *IZA, Discussion Paper Series*, No. 6208: 1-50.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, L., Mitchell, C. and Feinman, J. (1994). The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-System and Perceived Social Context of Poor Urban Youth. *Child Development*, 65(2): pp. 507-522.
- Shakeel, M. D. and DeAngelis, C. A. (2018). Can private schools improve school climate? Evidence from a nationally representative sample. *Journal of School Choice*, 12 (3): 426-445. DOI: 10.1080/15582159.2018.1490383
- Shorakae, J., RiyahiNejad, H. and Razaghi, H. (2015). *A Compilation of the Regulations of the Prime Council of Education*. Tehran: Madrese. (Text in Persian).
- Simmons, R. and Blyth, D. (1987). *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*. New York: Aldine de Gruyter.



- Simmons, R. Brown, L. Mitsch, B. and Blyth, D. (1978). Self-Esteem and Achievement of Black and White Adolescents. *Social Problems*, 26 (1), pp. 86-96.
- Snyder, T. De B., Cristobal. and Dillow, S. (2016). *Digest of Education Statistics 2014 50th Edition*. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.
- Sulak, Tracey. N. (2017). School climate: the controllable and the uncontrollable. *Educational Studies*, 44 (3): 279-294. DOI: 10.1080/03055698.2017.1373630
- The Declaration of Fundamental Reform in Education. (2013). *The Declaration of Fundamental Reform in Education*. Prime Council of Cultural Revolution. Available at: <https://medu.ir/portal/fileLoader.php?code=dd435702f02e060e0734621531725043>. (Text in Persian).
- Thornburg, H. D. and Jones, R. M. (1982). Social characteristics of early adolescents: Age versus grade, *Journal of Early Adolescence*, 2, 229-239.
- Wihry, D. Coladarci, T. and Meadow, C. (1992). Grade Span and Eighth-Grade Academic Achievement: Evidence from a Predominantly Rural State. *Journal of Research in Rural Education*, 8(2): 58-70.
- Yecke, Pierson. C. (2005). *Mayhem in the Middle: How middle schools have failed America—and how to make them work*. Maryland: District Creative Printing.
- You, S., O'Malley, M. D. and Furlong, M. J. (2014). Preliminary development of the Brief-California School Climate Survey: dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1): 153-173. DOI: 10.1080/09243453.2013.784199
- Zahed Babolan, A., Karimianpour , Gh. & Dashti, A. (2017). Role of Life Quality in School and Academic Self-Concept on Academic Engagement in Salas babajani fifth and Sixth Grade Students. *New Educational Approaches*, 12 (1): 75-91 (Text in Persian).



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



---

**An Investigation of Consequences of Structural  
Change in Primary Schools with respect to Social  
Cohesion, Attitudes to School, Aggressive Behaviors,  
Self-Esteem, and Academic Achievement of 6th  
Graders**

---

Morteza Fallahi<sup>1</sup>, Sayed Ahmad Madani\*<sup>2</sup> and MohammadReza

TamanaeeFar<sup>3</sup>

**Abstract**

This study aimed to investigate the psychological status and academic achievement of male and female sixth-grade students in the new structure of elementary education. Most recently, the sixth-grade was integrated into the elementary school, and as a result, nowadays there are two types of elementary schools (1-6th grades and 4-6th grades) in most cities in Iran. The target population was comprised of 464 male and female students studying at the sixth-grade of elementary schools in Kashan. The data collection tool utilized for this study was Student School Survey which included nine key components for analyzing students' behaviors and attitudes. The results indicated that the combining factor (girls versus boys) and the structure factor (4-6th grade versus 1-6th grade) had a significant multivariate effect on dependent variables. The boys studying in 4-6th grade schools scored significantly lower in the components of observation, action and complicity in violent behaviors than their peers in 1-6th grade schools, and although the self-concept score of the first group was significantly lower, their score in ethics was significantly higher. With regard to girls however, those studying in 1-6th grade schools scored higher in the components of trust and social cohesion, positive attitude towards school, self-concept and ethical orientation in comparison to their peers in 4-6th grade schools, and they were, of course, significantly more victimized by violent behaviors.

*Keywords: Structural Configuration, Violent Behaviors, Self-Concept, Academic Achievement, Trust and Social Cohesion.*

---

1. MSc in Curriculum Planning, Kashan University, Kashan, Iran. fallahi1346@yahoo.com

2. \* Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran. madani@kashanu.ac.ir

3. Associate Professor of Psychology, Kashan University, Kashan, Iran. tamannai@kashanu.ac.ir

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.23860.2529

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>