

بررسی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های جامعه‌سنجی

دکتر شعله امیری*

چکیده

بررسی و تعیین میزان پیشرفت تحصیلی در گروه‌های مختلف جامعه‌سنجی، و تفاوت‌های ممکن بین دو جنس و پایه‌های مختلف تحصیلی هدف پژوهش کنونی است. به این منظور تعداد ۲۴ کلاس در سه پایه سوم و پنجم ابتدایی و دوم راهنمایی به صورت تصادفی انتخاب شدند. تعداد کل دانش‌آموزان دختر و پسر ۸۲۶ نفر بودند که در بررسی جامعه‌سنجی شرکت نمودند که پس از تحلیل و بررسی ترجیح اجتماعی دانش‌آموزان، تعداد ۲۸۸ نفر در چهار گروه جامعه‌سنجی «پذیرفته شده»، «متوسط»، «به خود رها شده» و «طرده شده» انتخاب شدند. پس از بررسی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های جامعه‌سنجی، داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس عاملی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده مبین وجود تفاوت‌های معنی‌دار ($p < 0/05$) در پیشرفت تحصیلی در گروه‌های جامعه‌سنجی بود. بطوری که بیشترین پیشرفت تحصیلی در گروه «پذیرفته شده» و کمترین آن در گروه «طرده شده» مشاهده شد. یافته‌های بدست آمده تفاوت معنی‌داری ($p < 0/05$) بین نمرات پیشرفت تحصیلی دختران و پسران نشان می‌دهد بطوری که نمرات دختران در پایه‌های مختلف بیشتر از پسران است. تغییرات تحولی مشاهده شده مبین کاهش میزان پیشرفت تحصیلی با افزایش سن در همه پایه‌های تحصیلی است.

کلید واژه‌ها: جامعه‌سنجی، جنس، پیشرفت تحصیلی، پایه تحصیلی.

● مقدمه

از زمانی که حضور اجتماعی مادران رو به فزونی است، محیط خارج از خانواده و تأثیر آن در تحول کودک و نوجوان از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار شده است. در این میان می‌توان به روابط همگنان و تأثیری که بر تحول کودکان و نوجوانان دارد اشاره نمود. بسیاری از پژوهش‌ها، (دوبو و همکاران، ۱۹۹۸. شفر، ۲۰۰۰. لد، ۱۹۹۰ و هارتاپ، ۱۹۹۲)، عنوان نموده‌اند که همگنان یکی از منابع حمایتی مهم برای کودکان و نوجوانان هستند. رید و همکاران (۱۹۸۹)، در مطالعه خود عنوان نموده‌اند که «دوستان» بعد از «والدین» به عنوان دومین منبع حمایت هیجانی طبقه بندی شده و ارزش این منبع حمایتی با افزایش سن افزوده می‌شود. بطوری که سالیوان^۱ (به نقل از اروین، ۱۹۹۸)، بر پیش نوجوانی به عنوان زمانی مهم برای تحول روابط تأکید می‌کند. روابطی که از وابستگی به بزرگسالان آغاز و به جدایی از آنها منتهی می‌شود. این دوره و این روابط به عنوان جبران بالقوه روابط ضعیف نخستین در نظر گرفته می‌شود و احتمالاً با افزایش سن کنش روابط ارتقا می‌یابد و کودک به جای روابط با والدین به روابط با همگنان وابسته می‌شود.

برای موفقیت در شکل دهی و دستیابی به روابط خوب با کودکان دیگر این نیاز وجود دارد که کودک رفتار دیگری را بفهمد، موقعیت را ارزیابی کند، تصمیماتی را بر اساس ارزیابی‌ها اتخاذ کند و پاسخ‌های مناسبی ارائه دهد. گرفتن تصمیمات مناسب توسط کودکان در موفقیت او برای ایجاد ارتباط با همگنان مؤثر است (هترینگتن و پارک، ۱۹۹۹). کودکان «طرد شده»^۲ اغلب گوشه گیرند و بیان‌های هیجانی دیگران را اشتباه تفسیر می‌کنند، مشکل ارتباطی دارند، در کلاس اغتشاش‌گرند و به ندرت از همکلاسی‌های خود تمجید می‌کنند (برنز، ۲۰۰۱).

اگر چه پژوهش‌های اندکی رابطه بین روابط همگنان و «پیشرفت تحصیلی»^۳ را مورد بررسی قرار داده‌اند ولی چندین مطالعه طولی رابطه بین مشکلات روابط با همگنان بخصوص در دوره اولیه نوجوانی و اخراج شدن از مدرسه در دوره بعدی را بررسی نموده‌اند. گرچه اخراج شدن معادل «افت تحصیلی» نیست، می‌توان تصور نمود که این پیشرفت یا افت تحصیلی پیش بینی کننده موفقیت شغلی آینده است. پارکر و آشر (۱۹۸۷)، شواهد قوی را ارائه نموده‌اند که رابطه مثبتی بین اخراج شدن از مدرسه و مشکلات روابط با همگنان وجود دارد. برخی دیگر از پژوهش‌ها (گرین و همکاران، ۱۹۸۰)، به رابطه مثبتی بین پیشرفت تحصیلی و منزلت اجتماعی فرد دست یافته‌اند با این وجود ممکن است رابطه پیشرفت تحصیلی و «منزلت اجتماعی» در بین کودکان کوچکتر کاذب باشد. کوپر اسمیت و کی (۱۹۹۰)، نشان دادند کودکانی که توسط همگنان طرد شده‌اند بعداً نتایج تحصیلی منفی، مثل عدم حضور در کلاس، توقف تحصیلی، ترک

تحصیل زود هنگام را تجربه کرده‌اند. علاء‌الدینی (۱۳۵۶) و برات وند (۱۳۷۶)، در پژوهش خود رابطه مثبتی بین محبوبیت و موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر یافته‌اند. نتایج علاء‌الدینی نشان می‌دهد که دختران موفق در مقایسه با پسران موفق در حد بیشتری توسط افراد گروه «طرد» می‌شدند.

«آستین» و «دراپر» (۱۹۸۴)، در پژوهش خود عنوان نموده‌اند کودکانی که مشکلاتی با همگان دارند نسبت به کودکانی که مشکلاتی با همگان ندارند در معرض خطر مشکلات یادگیری، پیشرفت تحصیلی ضعیف، اجتناب از کلاس، غیبت و ترک تحصیل زود هنگام هستند. لد (۱۹۹۰)، در بررسی خود بر اساس روابط همگان، سازش یافتگی تحصیلی آنها را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد کودکانی که در بدو ورود به مدرسه دوستان بیشتری داشتند ادراکات مدرسه‌ای مطلوبتری در ماه دوم در آنها ایجاد شده بود.

وندل و همبری (۱۹۹۴)، سهمی که روابط همگان در سازش یافتگی تحصیلی و اجتماعی به عهده دارد را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که روابط همگان و دوست‌یابی در سازش یافتگی هیجانی-اجتماعی، کفایت تحصیلی و تصور از خود کودکان سهیم بودند. اُیل و دیگران (۱۹۹۷)، در مطالعه طولی دریافتند کودکانی که در کودکی توسط همگان خود طرد شده‌اند در مقایسه با کودکان پذیرفته شده در آزمونهای «زبان» و «ریاضی» ضعیف‌تر بودند و توسط معلمان خود به عنوان کسانی که تکالیف مدرسه‌ای خود را در حد ضعیفی انجام می‌دهند درجه بندی شدند. دی رویز و همکاران (۱۹۹۴)، پیشنهاد می‌کنند کسانی که طرد همگان را حداقل یکبار بین سنین ۷ و ۱۲ سالگی تجربه کرده‌اند در معرض خطر «غیبت از مدرسه» بوده‌اند؛ ولی هیچگونه تفاوت معنی‌داری در پیشرفت تحصیلی بین کودکان طرد شده و غیر طرد شده مشاهده نشده‌اند. چن و همکاران (۱۹۹۷)، نشان دادند که کودکان «پذیرفته شده» و محبوب، نسبت به کودکان طرد شده عملکرد تحصیلی بهتری داشته و نمرات بالاتری در آزمونهای هوشی کسب نموده‌اند. وتزل و کالول (۱۹۹۷)، در مطالعه‌ای طولی رابطه دوستی‌های متقابل، پذیرش همگان و عضویت گروهی با «پیشرفت تحصیلی» را مورد بررسی قرار دادند نتایج نشان داد که «عضویت گروهی» پایدارترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بود. در مطالعه‌ای که توسط باگول (۲۰۰۱)، انجام گرفت کودکان طرد شده با احتمال بیشتری رفتار منفی با همگان، کاهش در شرکت در کلاس درس، تنهایی‌گرایی، تمایل به اجتناب از مدرسه را تجربه نموده و در اندازه‌گیری‌های پیشرفت تحصیلی در سطح پایین‌تری قرار دارند.

با توجه به نتایج تحقیقات، پژوهش حاضر بررسی پیشرفت تحصیلی در گروه‌های مختلف

«جامعه سنجی»^۵ را مورد بررسی قرار داده است. به عبارت دیگر هدف پژوهش حاضر تعیین پیشرفت تحصیلی در گروه های مختلف جامعه سنجی است بنابراین چنین فرض شده است که پیشرفت تحصیلی در گروه های مختلف جامعه سنجی متفاوت است. و این تفاوت بخصوص در گروه «طرد شده» قابل ملاحظه خواهد بود. همچنین بررسی تفاوت های ممکن بین دختران و پسران از طرفی و سطوح مختلف تحولی از طرف دیگر مورد نظر پژوهش حاضر است.

● روش

جامعه مورد نظر در این پژوهش کودکان پایه های سوم و پنجم ابتدایی و دوم راهنمایی سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰ شهر اصفهان بودند. به منظور انتخاب نمونه چهار مدرسه ابتدایی دخترانه، چهار مدرسه ابتدایی پسرانه، چهار مدرسه راهنمایی دخترانه و چهار مدرسه راهنمایی پسرانه از مناطق مختلف شهر اصفهان در نظر گرفته شد که این مدارس بطور تصادفی از بین آنها یک مدرسه از شمال، دو مدرسه از مرکز و یک مدرسه از جنوب شهر انتخاب شدند.

از مدارس ابتدایی و راهنمایی دخترانه و پسرانه چهار کلاس برای پایه سوم، چهار کلاس برای پایه پنجم و چهار کلاس برای پایه دوم راهنمایی برای هر گروه با در نظر گرفتن «جنس»^۶ بطور تصادفی انتخاب شدند. بنابراین در هر پایه تحصیلی و هر جنس تعداد ۴ کلاس و مجموعاً ۲۴ کلاس انتخاب شدند و پس از انجام «جامعه سنجی»، توسط دانش آموزان، در هر کلاس ۱۲ نفر برگزیده شدند. بطور کلی ۸۲۶ نفر در بررسی جامعه سنجی شرکت نمودند که از این تعداد ۲۸۸ نفر در چهار گروه «پذیرفته شده»، «متوسط»، «به خود رها شده»^۷، و «طرد شده» در انتخاب نهایی برگزیده شدند.

در جمع آوری داده ها ابتدا بر اساس روش کی و همکاران (۱۹۸۲)، و داج و همکاران (۱۹۹۰)، جامعه سنجی انجام گرفت به این ترتیب که پس از ارائه اسامی کل دانش آموزان کلاس از آنها خواسته شد اسامی سه نفر از کسانی که بیشترین تمایل را دارند که با آنها دوست باشند و با هم همکاری داشته باشند مشخص نمایند همچنین نام سه نفر از کسانی که کمترین تمایل را دارند که با آنها دوست باشند و با هم همکاری داشته، مشخص نمایند که در نهایت چهار گروه شامل «پذیرفته شده»، «متوسط»، «به خود رها شده» و «طرد شده» در هر کلاس مشخص شدند. سه نفر از کسانی که بیشترین امتیاز مثبت را بدست آورده بودند به عنوان «گروه پذیرفته شده»، سه نفر از کسانی که چند امتیاز مثبت و چند امتیاز منفی بدست آورده بودند به عنوان «گروه متوسط»، سه نفر از کسانی که امتیاز مثبت و منفی بدست نیاورده بودند به عنوان «گروه به خود رها شده» و سه نفر از

کسانی که بیشترین امتیاز منفی را بدست آورده بودند به عنوان «گروه طرد شده» انتخاب شدند. علاوه بر این نمرات دروس مشترک در دوره ابتدایی و راهنمایی و معدل آنها به عنوان «نمره پیشرفت تحصیلی» در نظر گرفته شد. این دروس عبارت بودند از علوم تجربی، ریاضی، دیکته و علوم اجتماعی.

● نتایج

○ داده‌های بدست آمده با استفاده از تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفت. به طوریکه جدول ۱ نشان می‌دهد اثر «پایه»، «جنس»، «گروه» معنی‌دار است ولی اثرات تعاملی آنها معنی‌دار

جدول ۱ - جدول تحلیل واریانس جهت بررسی اثر متغیرهای گروه، جنس و پایه تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص‌ها متغیر مستقل
۰/۰۰۰۱	۱۱/۵۲۳	۷۴/۵۰۷	۲۳	۱۷۱۳/۶۶۳	الگو تصحیح شده
۰/۰۰۰۱	۱۲۸۷۲/۹۰۶	۸۳۲۳۹/۳۱۰	۱	۸۳۲۳۹/۳۱۰	عرض از مبدا
۰/۰۰۰۱	۶۷/۸۵۷	۴۳۸/۷۸۱	۲	۸۷۷/۵۶۲	پایه تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۲۱/۰۶۵	۱۳۶/۲۱۴	۱	۱۳۶/۲۱۴	جنس
۰/۰۰۰۱	۲۷/۴۸۳	۱۷۷/۷۱۲	۳	۵۳۳/۱۳۷	گروه
۰/۰۷۵	۲/۶۱۲	۱۶/۸۸۹	۲	۳۳/۷۷۹	پایه تحصیلی × جنس
۰/۱۴۸	۱/۵۹۷	۱۰/۳۲۷	۶	۶۱/۹۶۴	پایه تحصیلی × گروه
۰/۲۲۸	۰/۴۵۴	۹/۴۰۰	۳	۲۸/۲۰۱	جنس × گروه
۰/۳۶۱	۱/۱۰۳	۷/۱۳۵	۶	۴۲/۸۱۲	پایه تحصیلی × جنس × گروه
		۶/۴۶۶	۲۶۴	۱۷۰۷/۰۸۸	خطا
			۲۸۸	۸۶۶۶۰/۰۶۷	کل
			۲۸۷	۳۴۲۰/۷۵۷	کل تصحیح شده

نیست. به منظور بررسی تفاوت‌ها بین زوج میانگین‌ها از مقایسه‌های چندگانه استفاده شده است که یافته‌های آن در جدول ۲ ارائه می‌گردد. جدول ۱ نشان می‌دهد که اثر اصلی «پایه تحصیلی» یا «سن» معنی‌دار است.

جدول ۲ - تفاوت زوج میانگین‌ها در متغیر

معنی‌داری	خطای معیار	تفاوت میانگین‌ها	پایه J	پایه I	شاخص‌ها متغیر وابسته
۰/۶۵۲	۰/۳۶۷	۰/۱۶۶	پنجم ابتدایی	سوم ابتدایی	پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۷	۳/۷۸۳	دوم راهنمایی	سوم ابتدایی	پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۷	۳/۶۱۷	دوم راهنمایی	پنجم ابتدایی	پیشرفت تحصیلی

تفاوت زوج میانگین ها در جدول ۲ نشان می دهد که تفاوت میانگین های پایه های سوم ابتدایی و دوم راهنمایی و همچنین پنجم ابتدایی و دوم راهنمایی معنی دار ($p < 0/05$) است اما تفاوت پایه های سوم ابتدایی و پنجم ابتدایی معنی دار نیست. درارتباط با تفاوت دو جنس بطوریکه جدول ۱ نشان می دهد اثر «جنس» معنی دار است ($p < 0/05$). میانگین ها نشان می دهند که نمره «پیشرفت تحصیلی» دختران (۱۷/۶۸۸) بالاتر از پسران (۱۶/۳۱۳) است. در ارتباط با تفاوت های مشاهده شده در عامل گروه، جدول ۱ نشان می دهد که اثر اصلی گروه معنی دار است ($p < 0/05$) است. تفاوت زوج میانگین ها، در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- مقایسه و تفاوت میانگین ها در گروه های مختلف جامعه سنجی

معنی داری	خطای معیار	میانگین	گروه	گروه	شاخص ها متغیر وابسته
0/0001	0/424	-1/583	به خودرها شده	طرد شده	پیشرفت تحصیلی
0/0001	0/424	-2/616	متوسط	طرد شده	پیشرفت تحصیلی
0/0001	0/424	-3/689	پذیرفته شده	طرد شده	پیشرفت تحصیلی
0/015	0/424	-1/033	متوسط	به خودرها شده	پیشرفت تحصیلی
0/0001	0/424	-2/107	پذیرفته شده	به خودرها شده	پیشرفت تحصیلی
0/012	0/424	-1/073	پذیرفته شده	متوسط	پیشرفت تحصیلی

○ داده های جدول ۳ مبین تفاوت زوج میانگین ها در گروه های مختلف جامعه سنجی است که تفاوت های زوجی همه گروه ها معنی دار ($p < 0/05$) است. نتیجه اینکه تفاوت «پیشرفت تحصیلی» در تمام گروه ها معنی دار است. ترتیب میانگین ها از بیشترین به کمترین عبارتست از گروه پذیرفته شده، متوسط، به خودرها شده و طرد شده. بیشترین تفاوت میانگین ها بین گروه های طرد شده و پذیرفته شده و کمترین تفاوت بین گروه به خودرها شده و متوسط مشاهده می شود. بنابراین فرض پیشنهاد شده مورد تأیید قرار می گیرد. تفاوت های مشاهده شده بین دختران و پسران نیز مبین پیشرفت تحصیلی بیشتر در «دختران» است. نکته قابل ذکر دیگر در بررسی تفاوت های مشاهده شده بین پایه های مختلف تحصیلی است. که یافته ها نشان می دهد که دانش آموزان پایه دوم راهنمایی نسبت به پایه های سوم و پنجم ابتدایی از پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردارند. گرچه تفاوت پایه سوم و پنجم ابتدایی از نظر آماری معنی دار نیست ولی یافته ها مبین سیر نزولی پیشرفت تحصیلی با افزایش «سن» است.

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج بدست آمده از جدول تحلیل واریانس و مقایسه میانگین ها نشان می دهد که: اولاً کودکان گروه جامعه سنجی «پذیرفته شده» نسبت به کودکانی که در گروه جامعه سنجی «طرد شده» قرار گرفته اند پیشرفت تحصیلی بالاتری بدست آورده اند. ثانیاً «دختران» نسبت به «پسران» از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. ثالثاً با تحول و افزایش «سن» پیشرفت تحصیلی در گروه های مختلف کاهش می یابد که این کاهش از پایه سوم به پنجم چندان چشمگیر نبوده ولی از پایه سوم ابتدائی به دوم راهنمایی و از پنجم ابتدائی به دوم راهنمایی بسیار چشمگیر است.

○ نتایج بدست آمده از این پژوهش با پژوهش های پپ، بایرمن و ماما (۱۹۹۱)، کی و همکاران (۱۹۹۵)، و نترل و کال ول (۱۹۹۷) و وودوارد و فرگوسن (۱۹۹۹)، هین شو (۱۹۹۴)، هین شو و ملینیک (۱۹۹۵)، مطابقت دارد. پژوهش های نامبرده گزارش نموده اند که «پیشرفت تحصیلی» در گروه «طرد شده» کمتر از گروه «پذیرفته شده» است. آنها اشاره نموده اند که «کودکان طرد شده» از نظر تحصیلی توانایی کمتری داشته، ضد اجتماعی و پرخاشگرتر و مهارت های پسندیده اجتماعی کمتری داشته اند. علاوه بر این وودوارد و فرگوسن (۲۰۰۰)، تفاوت های معنی داری در هوشبهر گروه های پذیرفته شده و طرد شده مشاهده نموده اند به عبارت دیگر گروه پذیرفته شده از «هوشبهر» بالاتری برخوردار بوده اند. این نکته می تواند در تبیین کاهش پیشرفت تحصیلی در گروه های طرد شده مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، رابطه زنجیرواری نیز بین داشتن مشکل در روابط همگنان و مشکلات تحصیلی، اجتماعی و رفتاری که توسط پژوهش های زیادی به اثبات رسیده است (دان و مک گوئری، ۱۹۹۲ داوونی و همکاران، ۱۹۹۸ پپ و همکاران، ۱۹۹۱، ۱۹۸۹ آشروکی، ۱۹۹۰، ۱۹۸۹؛ لاندو و میلچ، ۱۹۸۵؛ والن و هنکر، ۱۹۸۵ و باینسکی و همکاران، ۱۹۹۹)، نکته دیگری است که می تواند در تبیین مورد استفاده قرار گیرد. به عبارت دیگر «پیشرفت تحصیلی» مقوله مهمی است که بر اثر وجود اختلال های رفتاری می تواند تحت تأثیر قرار گیرد و چون پژوهش های ذکر شده این ارتباط را روشن نموده اند، احتمالاً می توان یکی از دلایل کاهش پیشرفت تحصیلی در این گروه را اختلال های رفتاری قلمداد نمود. علاوه بر این دیشن و همکاران (۱۹۹۴)، و باگول و همکاران (۲۰۰۱)، عنوان نموده اند که نوجوانان پرخاشگری که مدرسه را با مهارت های اجتماعی ناکافی آغاز می کنند، توسط همگنانی که رفتارهای پسندیده دارند «طرد» می شوند و به همگنان پرخاشگر می پیوندند و تا ابتدای نوجوانی گروه های همگنان سازش نایافته را شکل می دهند بر طبق این نقطه نظر، عضویت در این گروه ها، از رفتارهای مشکل زا حمایت می کند و الگوهای خاصی از جمله اخراج شدن از

مدرسه را ارتقا می‌بخشد. همچنین الن باجن و چمبرلند (۱۹۹۷)، عنوان نموده‌اند که دانش‌آموزان در معرض خطر اخراج از مدرسه، دوستان اخراج شده بیشتری داشته و دوستان آنها بیشتر از جنس مخالف و خارج از مدرسه بودند.

○ کودکان و نوجوانان «طرد شده» به دلیل مشکلات ذکر شده از فرصتهای مناسب در انجام تکالیف، مطالعه و یادگیری غیر رسمی محروم شده و بنابراین از نظر تحصیلی دچار مشکل می‌شوند. پارکر و آشر (۱۹۸۷)، نیز اشاره نموده‌اند که کودکانی که کمتر پذیرفته شده‌اند ممکن است مدرسه را یک مکان «تندگی‌زا»^۱ و تفرآمیز بیابند که در آن پاداش اجتماعی کمی دریافت نموده و این نکته قدرت نگهدارنده فرد در مدرسه، بخصوص برای نوجوانان، را کاهش می‌دهد. علاوه بر این نوجوانان تمایل دارند دوستانی را انتخاب کنند که معلومات و وضعیت آموزشی مشابه خود داشته باشند. این نکته نیز دلیل دیگری است که باعث می‌شود نوجوانان پذیرفته شده که پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند متمایل به دوستی و همراهی با افرادی مشابه خود شوند و این امر فرصت مهمی را از نوجوانان طرد شده برای همراهی و دوستی با گروه پذیرفته شده، سلب می‌کند. بنابراین، این نکته نیز در جریان کاهش پیشرفت تحصیلی آنان دخالت دارد.

○ در ارتباط با کاهش «پیشرفت تحصیلی» با «تحول»^۱، احتمالاً می‌توان به کاذب بودن پیشرفت تحصیلی در سطوح پایین‌تر، تلاش بیشتر خانواده و مدرسه برای موفقیت بیشتر دانش‌آموزان در سطح ابتدایی، انگیزه بیشتر دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، تعداد کمتر کتب آموزشی در این دوره و افزایش آن در دوره راهنمایی و بالاخص تغییرات مهمی که در دوره پیش نوجوانی و ابتدای نوجوانی بوقوع می‌پیوندد، اشاره نمود. چراکه نوجوانی معرف دوره عمیقی است. این دوره واقعا به منزله دگرگون شدن است. اما اگر نوجوانی در وهله اول دگرگون شدن و تغییر یافتن است ولی در عین حال دوره شکل‌گیری و مجهز شدن برای مقابله با مسائل زندگی نیز هست. پس مهمترین پدیده نوجوانی مجهز شدن و معقول شدن شخصیت فرد است که فراهم آوردن شرایط آن تحت اشکال مختلف در اعمال نوجوان جلوه گر می‌شود (منصور، ۱۳۷۸). از جمله این تغییرات می‌توان به پدیدایی فکر انتزاعی، خود پیروی اخلاقی و تجسس ارزشها، تجدید طبع ادیب، تمایل بیشتر بیوستن به گروههای همگنان و تغییرات فیزیولوژیک اشاره نمود.

○ و اما در ارتباط با تفاوت‌های پیشرفت تحصیلی در دو «جنس» می‌توان به انگیزه پیشرفت بیشتر در سالهای اخیر در دختران اشاره نمود و افزایش تعداد دختران در سطح دانشگاهها شاهد این نکته است. نکته دیگر تلاشها و توجه بیشتر خانواده‌ها و جامعه به امر تحصیل دختران در

دهه های اخیر، در کشور است که «پیشرفت تحصیلی» را تحت تأثیر قرار داده است.



یادداشت ها

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| 1- Sullivan | 2- Rejected |
| 3- Educational achievement | 4- Accepted |
| 5- Sociometry | 6- Sex |
| 7- Average | 8- Neglected |
| 9- Stressor | 10- Development |

منابع

- برات وند، محمود. (۱۳۷۶). بررسی رابطه ساده و چند متغیری مقبولیت گروهی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی و سازگاری فردی و اجتماعی بین دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- علاءالدینی، معصومه. (۱۳۵۶). رابطه محبوبیت با موفقیت تحصیلی و وضعیت اجتماعی، اقتصادی، وضع لباس و ظاهر دانش آموزان سال سوم دبیرستان در شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- منصور، محمود. (۱۳۷۸). روانشناسی ژنتیک. تهران: سمت.
- Asher, S. R.; & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Austin, A. B.; & Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 21, 597-604.
- Babinski, L. M.; Hartsough, C. S.; & Lambert, N. M. (1999). Childhood conduct problems: Hyperactivity-impulsivity, and inattention as predictors of adult criminal activity, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 347-555.
- Bagwell, C. L.; Catherine, L.; Schmidt, M. E.; Newcomb, A. F.; & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child & Adolescent Development*. 91, 25-26.
- Berns, R. M. (2001). *Child, family, school, community socialization and support*. New York: Harcourt. Inc.
- Buhs, E. S.; & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*. 37(4), 550-560.

- Chen, X.; Rubin, K. H.; & Li, D. (1997). Relation between achievement and social adjustment: Evidence from chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A.; & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: Across age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D.; Terry, R.; Lenox, K.; Lochman, J.; & Yman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Developmental and Psychopathology*, 7, 697-713.
- DeRosier, M. E.; Kupersmidt, J. B. V.; & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dishion, T. J.; Patterson, G. R.; & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptation in the development of antisocial behaviour: A confluence model. In L.R. Husmann (Ed), *Current perspectives on aggressive behaviour* (pp. 61-95). New York: Plenum Press.
- Dodge, K. A.; Coie, J. D.; Pettit, G. S.; & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Downey, G.; Lebolt, A.; Rincon, C.; & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074-1091.
- Dubow, E. F.; Tisak, J.; Causey, D.; Hryshko, A.; & Reid, G. (1998). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills; contribution to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Dunn, J.; & McGuire, S. (1992). Sibling & peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 67-105.
- Ellenbogen, S.; & Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: A comparative study of at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), 355-367.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood adolescence*. London: Routledge.
- Green, K. D.; Forehand, R.; Beck, S. J.; & Vosk, B. (1980). A assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their development significance. In H. McGurk (ed). *Childhood and social development: Contemporary perspectives*. Hove, UK: Erlbaum.
- Hetrington, M. E.; & Park, R. D. (1999). *Child psychology*. New York: MC Graw-Hill College.
- Hinshaw, S. P. (1984). *Attentional deficits and hyperactivity in children*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hinshaw, S. P.; & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention- deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627-647.
- Kupersmidt, J. B.; & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problem in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Landa, S.; & Milich, R. (1985). Social status of aggressive and aggressive-withdraw boys: A replication across age and method. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 141-149.
- O'Neil, R.; Welsh, M.; Parke, R. D.; Wang, S.; & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290-303.
- Parker, J. G.; & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Pope, A. W.; Bierman, K. L.; & Mumma, G. H. (1991). Aggression hyperactivity and inattentions- immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*; 27(4), 663-671.
- Pope, A. W.; Bierman, K. L.; & Mumma, G. H. (1989). Relations between hyperactive and aggressive behavior and peer relations at three elementary grade levels. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(3), 253-259.
- Reid, M.; Landesman, S.; Treder, R.; & Jaccard, J. (1989). "My family and friends": Six to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development*, 60, 896-910.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Vandell, D. L.; & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.
- Wentzel, K. R.; & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.

- Whalen, C. K.; & Henker, B. (1985). The social worlds of hyperactive (ADHD) children. *Clinical Psychology Reviews*, 5, 447-478.
- Woodward, L. J.; & Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 191-201.
- Woodward, L. J.; & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی