

نقش تفکیک جنسیتی بر پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی در مدارس ابتدایی

محمدحسین خانی^۱، محسن محمدی^۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۸/۲۰

تاریخ ویرایش: ۹۴/۴/۱۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۱۴

چکیده

موضوع تفکیک یا مختلط بودن جنسیت در مدارس ابتدایی، اهمیت زیادی دارد. بنابراین، در بین پژوهشگران سراسر دنیا، علاقه روزافزونی به تحقیق در زمینه این موضوع وجود دارد. با وجود این، مرور دقیق پیشینه پژوهشی در ایران نشان می‌دهد که، تاکنون در این رابطه پژوهشی صورت نگرفته است. پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی، دو متغیر مهمی هستند که در این پژوهش، تأثیر نوع مدرسه بر آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. طرح پژوهش حاضر، از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری آن را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در شهر شهریار مشغول تحصیل بودند، تشکیل می‌دهند. از این تعداد، ۲۷۹ دانش‌آموز (نیمی در مدارس مختلط و نیمی در مدارس تفکیک) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مقیاس اصلاح شده مقبولیت اجتماعی فورده و رابین استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل واریانس دوره‌ای استفاده شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزانی که در مدارس تک جنسیتی هستند در مقایسه با دانش‌آموزانی که در مدارس مختلط هستند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. همچنین، مقایسه دختران و پسران نشان داد که دختران در مقایسه با پسران، مقبولیت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. این امر، هم در مدارس مختلط و هم در مدارس تک جنسیتی دیده شد.

کلیدواژه‌ها: مدارس تفکیک و مختلط، پیشرفت تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، دانش‌آموزان ابتدایی.

مقدمه

دانش‌آموزان، بخش عظیمی از جمعیت هر کشوری را تشکیل می‌دهند. درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان، در دبستان مشغول تحصیل هستند. در مدرسه، دانش‌آموزان، برای به دست آوردن دانش و تکنولوژی مورد نیاز زندگی آینده، آماده می‌شوند. وقتی مدارس، آمادگی پرورش دادن دانش و تکنولوژی را در دانش‌آموزان ندارند و دانش‌آموزان با عدم موفقیت تحصیلی روبرو می‌شوند، اثرات مخرب و هزینه‌هایی برای

۱- نویسنده مسئول) کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی. khani1367@Gmail.Com

۲- کارشناس ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبایی. mohammadi90122@yahoo.com

جامعه به بار می‌آید (کیانی و کاکاوند، ۱۳۹۲). موفقیت تحصیلی، اشاره به موفقیت افراد در دستیابی به اهدافی دارد که برخاسته از انواع متفاوتی از دانش و مهارت می‌باشد. این اهداف معمولاً بر اساس سن، یادگیری‌های قبلی و قابلیت‌های فرد در یادگیری طراحی می‌شود (چانگ^۱، ۲۰۰۸). وجود صدها پژوهش در ایران و خارج از ایران، بیانگر اهمیت موفقیت تحصیلی است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آنها بتوانند عملکرد تحصیلی را ارتقاء بخشند (بخشی و آهنچیان، ۱۳۹۲). در این راستا، یکی از متغیرهایی که باید در هر نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد، تفکیک یا مختلط بودن جنسیت در مدرسه است. تاکنون در ایران، پژوهشی در رابطه با تأثیرگذاری آن در پیشرفت تحصیلی صورت نگرفته است.

مدرسه منفک، اشاره به مدرسه‌ای دارد که در آن دانش‌آموزان یا منحصراً پسر و یا منحصراً دختر هستند. مدرسه مختلط، اشاره به مدرسه‌ای دارد که در آن دانش‌آموزان دختر و پسر با هم در یک کلاس و در یک مدرسه مشغول تحصیل هستند (هریک^۲، ۲۰۰۹). منتقدان مدارس تفکیک معتقدند، محیط این مدارس مصنوعی است و دانش‌آموزان را برای زندگی در اجتماع آماده نمی‌سازد. در حالی که، موافقان آن معتقدند، مدارس تفکیک موجب می‌شود که دانش‌آموزان تمام توجه خود را معطوف تحصیل سازند (توبیس^۳، ۲۰۱۳). در عرصه بین‌المللی، تعدادی از کشورها نظیر استرالیا، نیوزیلند و ایرلند در حال افزایش دادن مدارس مختلط هستند. در بقیه کشورها، نظیر ایالات متحده و انگلیس، درصد ارتقای مدارس تفکیک و کلاس‌های تفکیک رو به افزایش است که کلیه این موارد، به دلیل کم برآورد کردن پسرها از موفقیت‌هایشان و وجود الگوهای یادگیری مرتبط با جنسیت می‌باشد (اسمیت، ۲۰۱۰).

در رابطه با تأثیرات مدارس مختلط و منفک، پژوهش‌های فراوانی در خارج از ایران صورت گرفته است. به عنوان مثال، فرانسیس^۴ (۲۰۰۴)، هو^۵ (۱۹۹۷)، و آسکو^۶ و راس^۷

1. Chang
2. Herrick
3. Tobias
4. Francis
5. Howe
6. Askew
7. Ross

(۱۹۸۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند که در مدارس مختلط، پسرها بیشتر از دختران برای انجام فعالیت‌هایی نظیر کار در آزمایشگاه یا فعالیت در اتاق کامپیوتر داوطلب می‌شوند. آنان، همچنین، نشان دادند که پسرها بیشتر از دختران در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنند. در حالت کلی، می‌توان گفت پژوهش‌ها، تأثیر مدارس مختلط و تفکیک را بر هویت جنسی و نقش‌های مربوط به آن (ووکل^۸ و لوبانگ^۹، ۱۹۸۱؛ برایان^{۱۰} و دیگبای^{۱۱}، ۱۹۸۶؛ استیلز^{۱۲}، ۱۹۹۰ و گیل^{۱۳}، ۱۹۹۲)؛ خودانگاره^{۱۴} (کارپنتر^{۱۵} ۱۹۸۵ و روو، ۱۹۸۸)؛ ورود به دانشگاه (بیلگر، ۲۰۰۹)؛ و استخدام بعد از تحصیل (مارش^{۱۶}، ۱۹۹۱؛ وودوارد^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۹) را مورد بررسی قرار داده‌اند. در این بین، تأثیر مدارس مختلط و تفکیک جنسیت بر موفقیت تحصیلی، کمتر مورد توجه قرار گرفته و در پژوهش‌های صورت گرفته، موارد ضد و نقیضی دیده می‌شود. به عنوان مثال سوفر^{۱۸} و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی که در انگلستان صورت دادند، به این نتیجه رسیدند که میانگین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس مختلط و منفک، تفاوت چندانی ندارد. این در حالی است که اورمرود^{۱۹} (۱۹۷۵) اسپندر^{۲۰} و سارا^{۲۱} (۱۹۸۰)، و دیم^{۲۲} (۱۹۸۴) در پژوهش‌های خود، نتایج متضادی با یافته‌های سوفر و همکاران (۲۰۰۲) به دست آوردند. این نتایج، تا حدی، وابسته به فرهنگ بودن تأثیر مدارس تفکیک و مختلط را آشکار می‌سازد و ضرورت انجام پژوهش در بافت فرهنگی - اجتماعی هر کشور را برجسته می‌سازد.

8. Vockell

9. Lobonc

10. Brayon

11. Digby

12. Stables

13. Gill

14. Self Image

15. Carpenter

16. Marsh

17. Woodward

18. Spielhofer

19. Ormerod

20. Spender

21. Sara

22. Deem

متغیر دیگری که به نظر می‌رسد از تفکیک یا مختلط بودن جنسیت در مدرسه تاثیر می‌پذیرد، مقبولیت اجتماعی^{۲۳} می‌باشد. مقبولیت اجتماعی، یکی از زمینه‌های رشد اجتماعی دوران کودکی است و شامل گرایش فرد به ارائه تصویری مطلوب از خویشتن به دیگران است (ونتزل^{۲۴}، ۱۹۹۹). هبرت^{۲۵} و همکاران (۱۹۹۷) این سازه را گرایش فرد به پاسخ دادن به گونه‌ای می‌دانند که از انتقاد مصون باشد. این امر، هر روز، زمانی که دانش آموز می‌کوشد روابط بین فردی را حفظ و ایجاد کند به وضوح دیده می‌شود. اهمیت مقبولیت اجتماعی از این حیث می‌باشد که می‌تواند یادگیری و عملکرد خروجی را با فراهم آوردن مشوق‌های اضافه برای پیشرفت آسان کند و با رفتارهای انضباطی در کلاس درس و میزان محبوبیت دانش آموز، در ارتباط است (ونتزل، ۱۹۹۹).

پژوهش‌های صورت گرفته در خارج از ایران، بیانگر این است که مقبولیت اجتماعی با متغیرهای مهمی در ارتباط می‌باشد که به وضوح، اهمیت پژوهش در این رابطه را نشان می‌دهد. به عنوان مثال هارتر^{۲۶} و همکاران (۱۹۹۸) رابطه بین مقبولیت اجتماعی و عزت نفس؛ فوردهام^{۲۷} و همکاران (۱۹۹۹) رابطه بین سطح پایین مقبولیت اجتماعی و خودارزشی کلی؛ آلدن^{۲۸} و کرویزر^{۲۹} (۲۰۰۵) رابطه بین مقبولیت اجتماعی و اضطراب اجتماعی در کودکان؛ وگراسبارد و همکاران (۲۰۰۷)، به نقل از لیری^{۳۰} و هویلی^{۳۱} (۲۰۰۹) رابطه مقبولیت اجتماعی با اضطراب اجتماعی را نشان دادند. در ایران، زرگر شیرازی و سراج خرمی، (۱۳۹۰) رابطه خود اثربخشی و مقبولیت اجتماعی؛ و نصری و همکاران (۱۳۹۴) تاثیر آموزش گروهی مهارت‌های شناختی- اجتماعی بر مقبولیت را مورد بررسی قرار داده‌اند.

بنابراین، با توجه به مطالب گفته شده، پرسش‌های پژوهش حاضر به شکل زیر بیان

23. Social Desirability

24. Wentzel

25. Hebert

26. Harter

27. Fordham

28. Alden

29. Croizer

30. Leary

31. Hoyle

می‌شود:

سوال اول: آیا پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس تک‌جنسیتی و مختلط متفاوت است؟

سوال دوم: آیا مقبولیت اجتماعی در بین دانش‌آموزان مدارس تک‌جنسیتی و مختلط متفاوت است؟

سوال سوم: آیا نمرات دختران و پسران در پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی متفاوت است؟

دبستان از حساس‌ترین دوره‌های رشد است. یادگیری‌ها و نتایج برخاسته از این دوره، می‌تواند جنبه‌های دیگر شخصیت را تحت تأثیر قرار دهد و تا پایان زندگی همراه انسان باشد. در این دوره، طی فرآیند شکل‌گیری شخصیت و توانایی‌های ذهنی کودکان، بیشترین نقش متوجه الگوهای رفتاری است (شاهی و همکاران، ۱۳۸۸). با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی در دوره ابتدایی، پژوهش حاضر، به بررسی تأثیرپذیری پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی از مختلط و تفکیک بودن جنسیت در مدرسه می‌پردازد. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر، برای مقایسه پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر شهربار و بر اساس بهره‌مندی از مدرسه مختلط یا منفک انجام داده می‌شود. همچنین، این پژوهش بر آن است تا تأثیر جنسیت در هرگونه رابطه احتمالی بین متغیرهای فوق را بررسی کند.

روش

پژوهش حاضر، از نظر اجرا، در زمره تحقیقات توصیفی است و طرح پژوهش، از نوع علی-مقایسه‌ای به شمار می‌رود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در شهر شهربار مشغول تحصیل بودند تشکیل داده‌اند، که حدود ۸۰۰۰ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی بوده است. در بین مدارس منفک، در مرحله اول، از چهار محور شهرستان شهربار (محور اندیشه، محور مسیر تهران، محور کوهنر و محور

برداآباد)، محور مسیر تهران را به صورت تصادفی انتخاب کردیم. در مرحله بعد، از ۳۰ مدرسه ابتدایی موجود در این محور، ۶ مدرسه را به صورت تصادفی (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) انتخاب کردیم و پرسشنامه‌ها را بین کلیه دانش آموزان کلاس پنجم و ششم ارائه دادیم. در بین مدارس مختلط هم که ۱۶ مدرسه بودند، تعداد ۴ مدرسه را به صورت تصادفی انتخاب کردیم. در مرحله بعد، پرسشنامه‌ها بین همه دانش آموزان کلاس‌های پنجم و ششم این دبستان‌ها توزیع شد. کل نمونه آماری در این پژوهش، ۲۷۹ دانش آموز می‌باشد. از این تعداد، ۱۴۶ نفر (۷۲ پسر و ۷۴ دختر) در مدارس مختلط و ۱۳۳ نفر (۶۳ پسر و ۷۰ دختر) در مدارس تک‌جنسیتی مشغول تحصیل می‌باشند.

ابزار پژوهش

اگر چه برای سنجش مقبولیت اجتماعی، ابزارهای مناسب و مشخصی در دست نیست، مقیاس مقبولیت اجتماعی مارلو و کران (۱۹۶۰) برای بزرگسالان و مقیاس مقبولیت اجتماعی فورد و رابین (۱۹۷۰) برای کودکان معرفی شده است. از آنجایی که جامعه پژوهش حاضر، کودکان می‌باشد، از مقیاس فورد و رابین استفاده شد. این مقیاس در سال ۱۳۸۴ توسط سموعی و همکاران بر روی ۷۰۰ دانش آموز ابتدایی شهر اصفهان مورد هنجاریابی قرار گرفت و برای دانش آموزان ابتدایی ۹ تا ۱۲ ساله قابل استفاده تشخیص داده شد. در مقیاس اصلاح شده سموعی و همکاران، شاخص‌های برازش حاکی از روایی سازه این ابزار می‌باشد. مقیاس اصلاح شده، دارای ۱۷ سؤال سه گزینه‌ای (بلی، تا حدودی و خیر) می‌باشد و نمره‌گذاری به صورت ۰، ۱ و ۲ بوده و در سوالات ۹ و ۱۰ نمره‌گذاری بر عکس می‌شود. حداقل نمره آزمودنی در پرسشنامه صفر و حداکثر ۳۴ است. نمره بیشتر، نشان‌دهنده مقبولیت اجتماعی بالاتر و نمره کمتر، بر عکس است. فورد و رابین ضریب همسانی درونی این مقیاس را برای کودکان دبستانی ۰/۷۹ گزارش کردند. سموعی و همکاران (۱۳۸۴) پایایی این مقیاس را با سه روش ضریب آلفا دو نیمه کردن و روش زوج و فرد مورد بررسی قرار داده‌اند که به ترتیب به ضرایب قابل قبول ۰/۷۷، ۰/۶۶ و ۰/۷۳ رسیدند. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

جدول ۱- میانگین‌ها و انحراف استانداردهای پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی به تفکیک نوع مدرسه و جنسیت

کل دانش آموزان		دانش آموزان مدارس تک‌جنسیتی		دانش آموزان مدارس مختلط		متغیرهای وابسته
پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	
M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
۱۸/۴۴ (۱/۳۰)	۱۷/۷۱ (۱/۷۷)	۱۸/۷۳ (۱/۲۳)	۱۸/۰۴ (۱/۷۹)	۱۸/۱۷ (۱/۳۲)	۱۷/۴۲ (۱/۷۲)	پیشرفت تحصیلی
۲۵/۴۷ (۴/۹۰)	۲۳/۸۲ (۵/۲۹)	۲۵/۵۱ (۴/۷۵)	۲۴/۸۲ (۵/۲۸)	۲۵/۴۳ (۵/۰۷)	۲۲/۹۴ (۵/۱۸)	مقبولیت اجتماعی

یافته‌ها

جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی کل گروه نمونه را به تفکیک نوع مدرسه (تک جنسیتی یا مختلط) و جنسیت نشان می‌دهد. در این جدول، میانگین معدل و میزان مقبولیت اجتماعی پسران و دختران مدارس تک‌جنسیتی، در مقایسه با همتایان خود در مدارس مختلط، بیشتر است. در مجموع، دختران در مقیاس مقبولیت اجتماعی (۲۵/۴۷) و پیشرفت تحصیلی (۱۸/۴۴) نمره بیشتری از پسران (۲۳/۸۲ و ۱۷/۷۱) کسب کرده‌اند.

آنچنان که وین فورت^{۳۳} (۱۹۹۵) معتقد است، یکی از پیش‌نیازهای اساسی برای استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری، وجود همبستگی متوسط بین متغیرهای وابسته می‌باشد. او این دامنه همبستگی را بین ۰/۲۱ تا ۰/۳۶ بر می‌شمارد. در پژوهش حاضر، همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی ۰/۰۹ و غیر معنادار می‌باشد. بنابراین، شرایط استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری در پژوهش حاضر وجود ندارد. به این علت، ما برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش، از تحلیل واریانس دوره‌ها استفاده می‌کنیم. قبل از اجرای تحلیل، توزیع نرمال متغیرها با استفاده از شاخص‌های کجی، کشیدگی و نمودار هیستوگرام مورد بررسی قرار گرفت که هیچ‌گونه تخطی در این رابطه مشاهده نشد. از آنجایی که متغیرهای وابسته در سطح فاصله‌ای اندازه‌گیری می‌شوند و مشاهدات مستقل از هم می‌باشند، می‌توان گفت که کلیه پیش‌نیازهای استفاده از تحلیل واریانس دوره‌ها فراهم شده است.

جدول شماره ۲، تحلیل واریانس دوره‌ها را برای نمرات پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد. دو متغیر مستقل در این محاسبه جنسیت و نوع مدرسه می‌باشد. نتیجه تحلیل

³². Weinfurt

واریانس در این جدول، نشان دهنده معنادار بودن تأثیر متغیر نوع مدرسه است ($F=24/14$ ، $P<0/001$). بنابراین، دانش آموزان مدارس تک جنسیتی، به شکلی معنادار دارای معدل بیشتری از دانش آموزان مدارس مختلط می‌باشند. تأثیر متغیر جنسیت معنادار است ($F=15/46$ ، $P<0/000$) و بین گروه مذکر و مونث در میانگین معدل، تفاوت وجود دارد. به این معنی که، دختران به شکلی معنادار دارای معدل بیشتری از پسران می‌باشند. اثر تعامل متغیرهای نوع مدرسه و جنسیت معنادار نیست ($F=1/93$ ، $P<0/88$) و لذا، دو متغیر، مستقل از هم هستند. به عبارتی، افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی در گروه نوع مدرسه، بستگی به نوع جنسیت فرد ندارد.

جدول شماره ۳، تحلیل واریانس دوره‌ها را برای نمرات مقبولیت اجتماعی نشان می‌دهد. دو متغیر مستقل در این محاسبه جنسیت و نوع مدرسه می‌باشد. نتیجه تحلیل واریانس در این جدول نشان دهنده عدم معناداری تأثیر متغیر نوع مدرسه است ($F=1/58$ ، $P<0/109$). بنابراین، دانش آموزان مدارس تک جنسیتی و مختلط، تفاوتی معنادار در مقیاس مقبولیت اجتماعی ندارند. تأثیر متغیر جنسیت، معنادار است ($F=6/85$ ، $P<0/009$) و بین گروه مذکر و مونث در مقیاس مقبولیت اجتماعی تفاوتی معنادار وجود

جدول ۲- تحلیل واریانس دوره‌ها برای تفاوت میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
نوع مدرسه	۲۴/۱۴	۱	۲۴/۱۴	۱۰/۳۱	۰/۰۰۱
جنسیت	۳۶/۲۳	۱	۳۶/۲۳	۱۵/۴۶	۰/۰۰۰
جنسیت*نوع مدرسه	۰/۵۰	۱	۰/۰۵۰	۰/۰۲۱	۰/۸۸
خطا	۶۴۴/۱۲۸	۲۷۵	۲/۳۴		
مجموع	۹۲۰۲۹/۸۳	۲۷۹			

جدول ۳- تحلیل واریانس دوره‌ها برای تفاوت میانگین نمرات مقبولیت اجتماعی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
نوع مدرسه	۶۶/۴۳	۱	۶۶/۴۳	۲/۵۸	۰/۱۰۹
جنسیت	۱۷۶/۴۸	۱	۱۷۶/۴۸	۶/۸۵	۰/۰۰۹
نوع مدرسه*جنسیت	۵۶/۲۳	۱	۲۳/۲۳	۲/۱۸	۰/۱۴
خطا	۷۰۷۶/۴۸	۲۷۵	۲۵/۷۳		
مجموع	۱۷۷۲۵۳/۶۰	۲۷۹			

دارد (دختران دارای مقبولیت اجتماعی بیشتر می‌باشند). اثر تعامل متغیرهای نوع مدرسه و جنسیت معنادار نیست ($F=2/18$, $P<0/14$). بنابراین، دو متغیر، مستقل از هم هستند. به عبارتی، افزایش نمرات مقبولیت اجتماعی در گروه جنسیت، بستگی به نوع مدرسه ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل، از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هر جامعه، نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین، نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آن در مقاطع مختلف، بیشترین و بالاترین رقم را داشته باشد. یکی از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، نوع مدرسه، یعنی مختلط، یا تفکیک جنسیت بودن آن است. از سوی دیگر، ارتباط سازه مقبولیت اجتماعی با متغیرهای مهمی نظیر خود ارزشی کلی و عزت نفس، محبوبیت، رفتارهای انضباطی در کلاس درس و نقش آن در فراهم آوردن مشوق برای عملکرد پایانی، پژوهشگران را به ارائه فرضیه در این زمینه‌ها واداشته است.

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر نوع مدرسه (مختلط یا منفک)، جنسیت و تعامل این دو بر پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی دانش آموزان مدارس ابتدایی صورت پذیرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که نوع مدرسه، تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. دانش آموزان مدارس تک جنسیتی به شکلی معنادار در مجموع، معدل بیشتری کسب کردند. این یافته با پژوهش‌های اسکنتبری^{۳۳} و بیکر^{۳۴} (۲۰۰۷)؛ یانگر^{۳۵} و وارینگتون^{۳۶} (۲۰۰۵)؛ کرسول^{۳۷} و همکاران (۲۰۰۲)؛ وودوارد و همکاران (۱۹۹۹)؛ اسپندر و سارا (۱۹۸۰) و دیم (۱۹۸۴) همخوان، و با پژوهش سوفر و همکاران

33. Scantlebury

34. Baker

35. Younger

36. Warrington

37. Cresswell

(۲۰۰۲) ناهمخوان است. به نظر می‌رسد در مدارس تک‌جنسیتی، یک دست بودن کلاس موجب می‌شود نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان تغییرپذیری کمتری داشته باشد. پر واضح است که این عامل، موجب می‌شود معلم در اداره کلاس و روش‌های تدریس خود موفق‌تر عمل کند. در کلاس‌های تک‌جنسیتی، در مقایسه با کلاس‌های مختلط، رفتارهای انضباطی کمتری وجود دارد که این عامل نیز به نوبه خود می‌تواند در میانگین بیشتر معدل دانش‌آموزان تک‌جنسیتی نقش داشته باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که، جنسیت، تاثیر معناداری بر مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی دارد. این یافته با پژوهش‌های برنادی^{۳۸} و گاپتیل^{۳۹} (۲۰۰۸)؛ هبرت و همکاران (۱۹۹۷) و استاسویس^{۴۰} (۲۰۰۸) همخوان می‌باشد. در این رابطه، به نظر می‌رسد در فرهنگ ایرانی، دختران بیشتر از پسران به رفتارهایی تشویق می‌شوند که از مقبولیت اجتماعی برخوردار است. به نظر می‌رسد که این عامل موجب شده دختران نمره بیشتری در مقیاس مقبولیت اجتماعی کسب کنند.

همچنین، این پژوهش نشان داد که دختران نسبت به پسران، به شکلی معنادار، معدل بیشتری دارند. این یافته، با پژوهش‌های گیب^{۴۱} و همکاران (۲۰۰۸)؛ داکوورث^{۴۲} و سلینگمن^{۴۳} (۲۰۰۶)؛ کیاریچ^{۴۴} و همکاران (۲۰۰۷)؛ لسن^{۴۵} و همکاران (۲۰۰۸) و استینمیر^{۴۶} و اسپنیت^{۴۷} (۲۰۰۸) همخوان است. در رابطه با اینکه چرا جنسیت، موجب داشتن معدل بیشتر دانش‌آموزان در دوره ابتدایی می‌شود، دلایل متعددی ذکر شده است. در بین آنها، عواملی همچون تعیین‌کننده‌های زیستی (هیک^{۴۸} و همکاران، ۲۰۰۸)؛ تفاوت مشخصه‌های شخصیتی (دیفوریت^{۴۹} و همکاران، ۲۰۰۸)؛ تفاوت در نوع و

38. Bernadi

39. Guptill

40. Stasiewicz

41. Gibb

42. Duckworth

43. Seligman

44. Ciarrochi

45. Lesson

46. Steinmayr

47. Spinath

48. Hicks

49. De fruyt

سطح انگیزش (میک^{۵۰}، ۲۰۰۶)؛ نگرش متفاوت به مدرسه (بوخیگا^{۵۱}، ۲۰۰۵) و تجربه‌های اجتماعی متفاوت (لاهلما^{۵۲}، ۲۰۰۵) دیده می‌شود. علاوه بر این موارد، در جامعه ایرانی و پژوهش حاضر به نظر می‌رسد که والدین انتظار بیشتری از دختران دارند تا در عرصه تحصیل موفق شوند. آنان، موفقیت تحصیلی دختران را بیشتر تشویق می‌کنند. به نظر می‌رسد که این عوامل، همگی دست به دست هم داده و موفقیت تحصیلی بیشتر دختران را در مقایسه با پسران رقم می‌زنند.

محدود بودن جامعه آماری به شهر شهریار، یک مقطع تحصیلی، و همچنین، یک مقطع زمانی، از جمله محدودیت‌هایی است که هنگام تعمیم‌دهی نتایج، باید مورد توجه قرار گیرد. نکته دیگر اینکه در ایران، تنها در مناطقی مدرسه مختلط وجود دارد که جمعیت آن منطقه محدود است. این مناطق، معمولاً در مقایسه با مناطق مدارس منفک، امکانات رفاهی - اجتماعی - اقتصادی کمتری دارند. بنابراین، در تعمیم‌دهی و تفسیر نتایج، باید به این نکته توجه شود.

از آنجایی که هدف علم، تبیین پدیده‌هاست، پیشنهاد می‌شود در ارتباط با تأثیر نوع مدرسه، پژوهش‌های دیگری در مقاطع مختلف تحصیلی و شهرهای دیگر صورت پذیرد، تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش پیدا کند. همچنین، می‌توان تأثیر نوع مدرسه را بر سایر جنبه‌های رشد کودک مثل شخصیت و رشد شناختی مورد واکاوی قرار داد. نتایج این پژوهش می‌تواند به تعدادی از سؤال‌ها و ابهامات والدین پاسخ داده و به آنان کمک کند تا در مورد ثبت نام فرزندشان در مدرسه تفکیک یا مختلط، تصمیمی مناسب اتخاذ کنند. همچنین، این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی در رابطه با کاهش یا افزایش مدارس مختلط کمک کند.

تشکر و قدردانی

بر خود لازم می‌دانیم از مدیران محترم مدرسی که با ما همکاری کردند، و همچنین، از همه دانش آموزانی که با دقت و حوصله پرسشنامه را تکمیل نمودند، تشکر و قدردانی نماییم.

50. Meece

51. Buzhigeeva

52. Lahelma

منابع

۱. بخشی، م. و آهنچیان، م. ر. (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی، نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳، ۱۶۳-۱۵۳.
۲. زرگر شیرازی، ف. و سراج خرمی، ن. (۱۳۹۰). رابطه خود اثربخشی و مقبولیت اجتماعی با اضطراب اجتماعی در دانشجویان دختر. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، ۷، ۶۳-۷۸.
۳. سموعی، ر.، باقرزاده، ه.، و سبزه‌واری، م. (۱۳۸۴). سنجش پایانی پرسشنامه مقبولیت اجتماعی دانش آموزان دبستانی شهر اصفهان. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱ و ۲، ۱۲-۶.
۴. شاه‌ی، ی.، میرزمانی، م.، افروز، غ.، پور محمد رضای تجربی، م. و صالحی، م. (۱۳۸۸). تأثیر سطح تحصیلات والدین بر مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به نمانگان داو، مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی، ۴۲، ۱۴۸-۱۴۱.
۵. کیانی، ق. و کاکوند، ع. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهر زنجان. فصلنامه مطالعات روانشناختی، ۹، ۱۷۱-۱۵۳.
۶. نصری، ش.، خسروجاوید، م.، صالحی، ا. و خانزاده، ع. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری و مقبولیت اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، نشریه علوم رفتاری، ۳۱، ۱۹-۲۶.
7. Askew, S., & Ross, C. (1988). Boys don't cry: Boys and sexism in education. Milton Keynes: Open University Press.
8. Bernadi, R. A., & Guptill, S. T. (2008). Social desirability response bias, gender, and factors influencing organizational commitment: An international study. *Journal of Business Ethics*, 81, 797-809.
9. Bilger, S. M. (2009). On reconstructing school segregation: The efficacy and equity of single-sex schooling. *Economics of Education Review*, 28, 393-402.
10. Bryan, K., & Digby, A. (1986). Performance in mathematics and science at 16 plus: A case for coeducational schooling? *Westminster Studies in Education*, 9, 9-19.
11. Buzhigeeva, M. I. (2004). Gender characteristics of children in the primary stage of instruction. *Russian Education & Society*, 46, 76-88.
12. Carpenter, P. (1985). Single-sex schooling and girls' academic achievements. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology* 21, 456-472.
13. Chang, W. (2008). The relationship of self-regulation and academic achievement in college students with and without attention-deficit/hyperactivity

disorder: A Brain-behavior perspective, proquest publication.

14. Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161–1178.

15. Alden, L. E., & Crozier, W. R. (2005). Social anxiety as a clinical condition. In W. Ray Crozier & Lynn E. Alden (Eds.), *The essential handbook of social anxiety for clinicians*. United States of America: John Wiley & Sons Publication.

16. Deem, R. (1984). *Coeducation Reconsidered*. Milton Keynes: Open University Press.

17. De Fruyt, F., Van Leeuwen, K., De Bolle, M., & De Clercq, B. (2008). Sex differences in school performance as a function of conscientiousness, imagination and the mediating role of problem behavior. *European Journal of Personality*, 22, 167–184.

18. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198–208.

19. Cresswell, J., Rowe, K., & Withers, G. (2002). *Boys in school and society*. Victoria: Australian Council for Educational Research.

20. Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40, 757-768.

21. Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? In H. Claire (Ed). *Gender in Education 3-19: A Fresh Approach*. (pp. 42-49). London: Association of Teachers and Lecturers.

22. Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52, 63–80.

23. Gill, J. (1992). Rephrasing the question about single-sex schooling. In A. Reid and B. Johnson (Eds), *Critical issues in Australian education in the 1990s*. (pp. 90-99). Adelaide: Painters Prints.

24. Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 756-766

25. Herrick, L. K. (2009). *Same-sex schooling versus co-educational schooling and their effects on achievement, assessment and gender bias*. MA thesis, Evergreen State College.

26. Hebert, J. R. et al. (1997). Gender differences in social desirability and social approval bias in dietary self-report. *American Journal of Epidemiology*, 146, 1046-1055.

27. Hicks, B. M., Johnson, W., Iacono, W. G., & McGue, M. (2008).

Moderating effects of personality on the genetic and environmental influences of school grades helps to explain sex differences in scholastic achievement. *European Journal of Personality*, 22, 247-268.

28. Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction: A research review*. Edinburgh: SCRE.

29. Lahelma, E. (2005). School grades and other resources: The "failing boys" discourse revisited. *Nordic Journal of Women's Studies*, 13, 78-89.

30. Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford Press.

31. Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45, 630-635.

32. Marsh, H. (1991). Public, Catholic single-sex and Catholic coeducational high schools: Their effects on achievement, affect and behaviors. *American Journal of Education*, 99, 320-356.

33. Meece, J. L., Bower Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.

34. Ormerod, M. B. (1975). Subject preference and choice in coeducational and single-sex secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 257-267.

35. Rowe, K. J. (1988). Single-sex and mixed-sex classes: The effects of class type on student achievement, confidence and participation in mathematics. *Australian Journal of Education*, 32, 180-202.

36. Scantlebury, K. & Baker, D. (2007). Gender issues in science education research: Remembering where the difference lies. In S. Abell & N. Lederman. (Eds.), *Handbook of research on science education*. (pp. 257-286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

37. Smyth, E. (2010). Single-sex education: What does research tell us? *Revue Française de Pédagogie*, 171, 47-55.

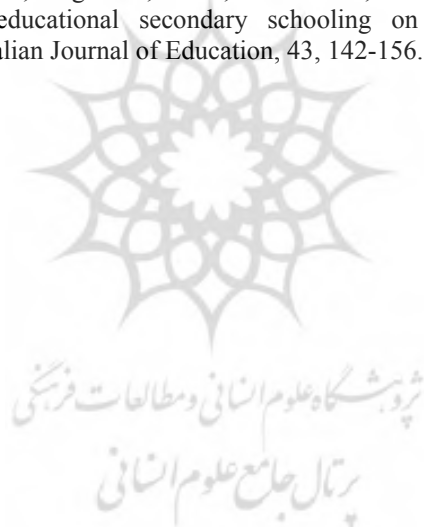
38. Spender, D. & Sarah, E. (1980). *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press.

39. Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Schagen, S., & Schagen, I. (2002). The impact of school size and single-sex education on performance. Slough: National Foundation for Educational Research.

40. Stabels, A. (1990). Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitudes to sciences and to school. *Education Review*, 42, 221-230.

41. Stasiewicz, T. M. (2008). Social desirability and perceived competence related to academic achievement: Gender and ethnicity differences, proquest publication.

42. Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185–209.
43. Tobias, S. (2013). *Single Sex or Mixed Schools?* New York: Cengage Learning Publication
44. Younger, M. & Warrington, M. (2005). *Raising Boys' Achievement*. University of Cambridge, Faculty of Education, Norwich: Queen's Printer and Controller of HMSO.
45. Vockell, E. L., & Lobonc, S. (1981). Sex-role stereotyping by high school females in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 18, 209-219.
46. Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
47. Woodward, L. J., Fergusson, D. M., & Harwood, L. J. (1999). The effects of single-sex and coeducational secondary schooling on children's academic achievement. *Australian Journal of Education*, 43, 142-156.



The Role of Gender Segregation on Academic Achievement and Social Acceptance in Primary Schools

Mohammad Hossein Khani, (Corresponding author) MA, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. khani1367@Gmail.Com

Mohsen Mohammadi, MA, Department of Elementary Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. mohammadi90122@yahoo.com

Abstract

The interest on studying Single-Sex and Coeducational Elementary Schooling has grown significantly among researchers. Despite this, there has been no research on this topic in Iran till now. The effects of school type on academic achievement and social desirability which are among important variables are examined in this research. The research design is causal-comparative. The population is taken from students in fifth and sixth grade from the public elementary schools in the academic year 1391/92 in Shahreiar, Tehran, Iran. The total number of the participants is 279 (half on co-ed and others on single-sex), which were selected by random cluster sampling method. Results showed that the students from single-sex schools had higher GPA, compared to the students of co-ed schools. Also, it was statistically significant that the girls had better social desirability compared to boys.

Keywords: Single-sex, Coeducational elementary schools, Academic achievement, Social desirability.