

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت - نوع مدرسه و جنسیت آنان

■ ریحانه محلاتی* ■ خدیجه ابوالعالی**

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر مقایسه پیشرفت تحصیلی و ابعاد سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر یزد با توجه به ملیت - نوع مدرسه (در سه گروه ایرانی در مدارس تک‌ملیتی، ایرانی در مدارس چندملیتی و مهاجر در مدارس چندملیتی) و جنسیت آنان در سال ۱۳۹۴ بود. ۴۷۴ دانش‌آموز به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی را تکمیل کردند. برای سنجش عملکرد تحصیلی از معدل پایان ترم اول، نمره کارپوشه‌های کلاسی و ارزشیابی تکوینی استفاده شد. داده‌ها با آزمون‌های MANCOVA و ANCOVA تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که اثرات اصلی ملیت - نوع مدرسه و جنسیت بر عملکرد و سازگاری تحصیلی معنادار است؛ به این شرح که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی، بیش از دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر در مدارس چندملیتی بود؛ در کل پسران عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری داشتند؛ بین سازگاری تحصیلی دختران و پسران تفاوت معنادار نبود؛ بین کوشش تحصیلی و رضایت از تحصیل در هر سه گروه تفاوت معنادار، اما بین وضوح اهداف تفاوت معنادار نبود؛ اثر تعاملی ملیت - نوع مدرسه و جنسیت تنها بر بعد وضوح اهداف معنادار، اما بر رضایت از تحصیل و کوشش تحصیلی معنادار نبود؛ بین میانگین کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی و دانش‌آموزان مهاجر در همان مدارس تفاوت معنادار نبود، اما رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان مهاجر بیشتر بود؛ کوشش و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی کمتر از دانش‌آموزان مهاجر بود؛ در کل، وضوح اهداف در دختران ایرانی در مدارس تک‌ملیتی بالاتر از پسران و دختران ایرانی و پسران مهاجر در مدارس چندملیتی بود. به مشاوران تحصیلی توصیه می‌شود که نقش ملیت و جنسیت و محیط تحصیلی را در عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند.

سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، ملیت - نوع مدرسه، جنسیت، دانش‌آموزان مهاجر

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۲/۱۸ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۳/۱۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۲۹

* دانش‌آموخته گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.....
st.r_mahalati@riau.ac.ir
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران، (نویسنده مسئول).....
abolmaali@riau.ac.ir

مقدمه

مطالعهٔ اثرات مهاجرت بر کودکان و نوجوانان، همواره مورد توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران در حوزهٔ روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوده است. در پدیدهٔ مهاجرت افرادی از فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف با قصد تابعیت و اقامت به کشور دیگری عزیمت می‌کنند، این پدیده تنوع دانش‌آموزان را در کلاس‌های درس افزایش می‌دهد (برتی، بندیکت و سانتونی، ۲۰۱۴). در ایران سال‌هاست که اکثریت قریب به اتفاق مهاجران را اهالی افغانستان تشکیل می‌دهند و پس از آن، بیشترین افراد مهاجر، در طی ۲ دهه اخیر، به ترتیب مربوط به کشورهای عراق، ترکمنستان، ارمنستان و ترکیه است (سالنامه آماری، ۱۳۹۰). این افزایش نرخ مهاجرت، توجه متخصصان کشورمان را به آموزش چندفرهنگی^۲ جلب کرده است.

هدف مهم آموزش چند فرهنگی گسترش دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای کارکرد بهینه در فرهنگ خود، فرهنگ‌های دیگر و جامعهٔ جهانی است (مورنو، ۲۰۱۰). بنکر و بنکر^۳ (۲۰۱۰) آموزش چندفرهنگی را شامل ۱. فرآیند تغییر ساختار مؤسسات تحصیلی به منظور برابری فرصت‌های تحصیلی برای دختران و پسران، دانش‌آموزان استثنایی و دانش‌آموزان اعضای گروه‌های مختلف نژادی، قومی، زبانی و فرهنگی؛ ۲. کاهش پیشداوری‌ها در مورد دانش‌آموزانی با فرهنگ‌ها و ویژگی‌های متفاوت؛ ۳. انسجام محتوا و بیان مثال‌ها و محتواهایی از فرهنگ‌های مختلف؛ ۴. کمک به دانش‌آموزان برای درک و فهم و چگونگی تأثیر فرضیات ناآشکار فرهنگی، ارزش‌ها و زمینه‌های فرهنگی، چارچوب‌های ارجاعی^۴، دیدگاه‌ها و مبانی آنان برای ساخت دانش؛ و ۵. تقویت شایستگی‌ها و توانمندی‌های افرادی از فرهنگ‌های مختلف می‌دانند.

توجه به پرورش شایستگی‌ها و توانمندی‌های کودکان مهاجر و کمک به یادگیری بهینه در آنان، ضرورت توجه به عملکرد و سازگاری تحصیلی آنان را آشکار می‌سازد. یکی از مهم‌ترین چالش‌های دانش‌آموزان مهاجر چگونگی سازگار شدن با فرهنگ و شرایط متفاوت است (گیتز و راگوف^۵، ۲۰۰۳). استرس همراه با مهاجرت می‌تواند سازگاری با محیط جدید تحصیلی و جامعهٔ خارجی را به تعویق بیندازد و همچنین شکست تحصیلی را افزایش دهد (سوارز-اروزکو و پیمنتل و مارتین^۶، ۲۰۰۹). هرناندز^۷ (۲۰۰۴) دریافت که دانش‌آموزان مهاجر نمره‌های کمی در آزمون‌های استاندارد به دست می‌آورند و پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند و با احتمال بیش‌تری حداقل در یکی از سطوح تحصیلی‌شان تأخیر نشان می‌دهند

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر به عوامل متعددی شامل جنسیت آنان (کرول و ورمیلون^۸، ۲۰۰۳؛ پورتز و روین^۹، ۲۰۰۱؛ سوارز-اروزکو و چین هیلارد^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ سوارز-اروزکو و کارهیل^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ سوارز-اروزکو و همکاران، ۲۰۰۹؛ مورنو، ۲۰۱۰؛ وی^{۱۳}، ۲۰۰۴)، مشکلاتی

در زبان (گرینفیلد و ویسکا^{۱۴}، ۲۰۱۴؛ هرناندز، ۲۰۰۴)، محیط مدرسه مشکل ساز (هان^{۱۵}، ۲۰۰۸)، سطح اجتماعی و اقتصادی (لوپز^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ سوارز-اروزکو، سوارز اروزکو و تودوروو^{۱۷}، ۲۰۰۸)؛ سبک‌های شناختی، اولویت‌های یادگیری (مورنو، ۲۰۱۰)؛ مهارت‌های ارتباطی (گرنه و گومز^{۱۸}، ۲۰۰۱) و تفاوت‌هایی در رقابت و همکاری (آرنسون، ویلسون و اکرت^{۱۹}، ۲۰۱۰) و درگیری کم والدین در فرآیند آموزشی (برنارد^{۲۰}، ۲۰۰۴) نسبت داده می‌شود. پانچانادسوارن و داوسون^{۲۱} (۲۰۱۰) دریافتند که تبعیض نسبت به مهاجران با کاهش عزت‌نفس آنان همراه است. کاهش عزت‌نفس نیز اغلب با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه است (حسینی نسب و وجدان‌پرست، ۱۳۸۱؛ حسینی، دژکام و میرلاشاری، ۱۳۸۶؛ بیابانگرد، ۱۳۸۴؛ تمنایی فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمدآبادی، ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد عزت‌نفس ضعیف واسطه ارتباط مهاجرت و پیشرفت تحصیلی می‌شود و انتظار می‌رود که دانش‌آموزان مهاجر از پیشرفت تحصیلی ضعیفی برخوردار باشند.

پیش از این، در پژوهش‌های متعدد نقش تفاوت‌های جنسی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر گزارش شده است. در کل، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دختران مهاجر عملکرد بهتری نسبت به پسران مهاجر دارند (پورتز و رمبات^{۲۲}، ۲۰۰۱، سوارز اروزکو و همکاران، ۲۰۰۸). فلی سیانو و رمباوت^{۲۳} (۲۰۰۵) نتیجه گرفتند که الگوهای موفقیت و شکست در دانش‌آموزان مهاجر با توجه به جنسیت آنان متفاوت است و پسران در مقایسه با دختران پیشرفت تحصیلی کمتری را نشان می‌دهند و انتظارات شغلی را کمتر محقق می‌کنند. به‌علاوه تعداد دختران مهاجری که به دانشگاه راه می‌یابند بیش از پسران است. حمایت مدرسه، به‌عنوان یک عامل مهم، به پیشرفت تحصیلی همه دانش‌آموزان کمک می‌کند (هان، ۲۰۰۸) و اثر تعیین‌کننده‌ای روی بهزیستی دانش‌آموزان دارد (سمدال، ولد و کاناس^{۲۴}، ۱۹۹۸). در محیط مدرسه، دانش‌آموزان مهاجر با دانش‌آموزان و معلمانی از فرهنگ‌های متفاوت مواجه می‌شوند. محیط مدرسه از طریق آموزش، تعاملات با معلم، همسالان و دوستان روی دانش‌آموز اثر می‌گذارد (کاراتزیاس، فلمینگ، لنان، و سوانسون^{۲۵}، ۲۰۰۲). تعامل با معلم و محیط ساختاری مدرسه (کروسنو، ۲۰۰۵) عوامل مهمی هستند که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. دانش‌آموزان برای موفقیت بهینه، به محیط مدرسه‌ای نیاز دارند که ثبات داشته باشد، به لحاظ تحصیلی چالش‌انگیز باشد و ارتباطات گرمی در آن وجود داشته باشد (وولی و بوئن^{۲۶}، ۲۰۰۷). وقتی افراد مهاجرت می‌کنند و به محیط فرهنگی متفاوتی وارد می‌شوند، در بدو ورود مجبورند خودشان را با فرهنگ آن محیط سازگار کنند و ممکن است دچار شوک فرهنگی^{۲۷} شوند. این شوک فرهنگی می‌تواند سازگاری دانش‌آموزان را در مدرسه مختل کرده و به افت تحصیلی آنان منجر شود و یا آن‌ها را مضطرب و افسرده کند (مورنو، ۲۰۱۰). اصطلاح سازگاری با برون‌سازی و انطباق^{۲۸} مترادف است. به‌طور دقیق این اصطلاح به نتایج تعادل‌یابی^{۲۹} اختصاص می‌یابد (مورنو^{۳۰}، ۱۹۹۰)

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان

و کوشش فرد را برای انطباق با محیط و یا بقای محیط فیزیکی و اجتماعی‌اش بازنمایی می‌کند (راجو و خواجه رحمت‌الله^{۳۱}، ۲۰۰۷). به‌طور کلی سازگاری دربرگیرنده توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنار آمدن افراد با خود، محیط و دیگران است (فولادی، ۱۳۸۳). یکی از ابعاد مهم سازگاری، سازگاری تحصیلی است. فرآیند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به‌طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیری‌شان برسند (والکا، ۲۰۱۵؛ بیکر و سیریک^{۳۲}، ۱۹۹۹). مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی از دید بیکر و سیریک (۱۹۹۹)، شامل انگیزه برای یادگیری، اقدام برای دستیابی به تقاضاهای تحصیلی، دستیابی به اهداف روشن و رضایت کلی از محیط تحصیلی است. از نظر این محققان سازگاری با محیط تحصیلی به مقدار زیادی تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرد و در مدرسی که از جو عاطفی اجتماعی بهتری برخوردارند دانش‌آموزان از محیط تحصیلی رضایت بیشتری دارند.

سازگاری تحصیلی نقش مهمی در کیفیت ارتباط دانش‌آموز با محیط مدرسه ایفا می‌کند (پورترز و رمبات، ۲۰۰۱) و ارتباط نزدیکی با حمایت اجتماعی در مدرسه دارد (سوارز-ارزوکو و همکاران، ۲۰۰۹). روابط اجتماعی، کارکردهای حمایتی متعددی برای دانش‌آموزان دارند. برخی از این کارکردها عبارت‌اند از: احساس تعلق بیش‌تر دانش‌آموزان به مدرسه، حمایت عاطفی و اطلاعاتی و راهنمایی‌های شناختی، و همچنین ارائه کمک‌های ملموس و بازخورد مثبت به دانش‌آموزان (ساراسون، ساراسون و پیرس^{۳۳}، ۱۹۹۰)، و ارتقای مشارکت و موفقیت تحصیلی آنان (فردریکز، بلومفولد و پریس، ۲۰۰۴؛ فورر و اسکینر^{۳۴}، ۲۰۰۳؛ سوارز-ارزوکو، و همکاران، ۲۰۰۸).

اوهیناتا و اورز^{۳۵} (۲۰۱۳) دریافتند که وقتی دانش‌آموزان بومی با دانش‌آموزان مهاجر در یک محیط درس می‌خوانند، با محیط یادگیری نامطلوبی مواجه می‌شوند و این مسئله ممکن است بر سازگاری تحصیلی آنان اثر بگذارد. بابایی (۱۳۹۰) نیز دریافت که وجود دانش‌آموزان مهاجر در مدارس عادی اثر نامطلوب فرهنگی، بهداشتی و رفتاری بر دانش‌آموزان ایرانی دارد. بنابراین ممکن است دانش‌آموزان بومی که در کنار دانش‌آموزان مهاجر درس می‌خوانند از سازگاری ضعیفی برخوردار باشند و رضایت کمتری از محیط تحصیلی داشته باشند. آذین و موسوی (۱۳۸۹) نشان دادند که بین عوامل آموزشگاهی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. با توجه به نقش مهم عوامل فردی (کوشش تحصیلی و وضوح اهداف) و محیطی (رضایت از محیط تحصیلی) در سازگاری تحصیلی، و اهمیت سازگاری تحصیلی در زندگی تحصیلی و آینده دانش‌آموزان، در پژوهش حاضر به مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی (شامل کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیل و وضوح اهداف) در افراد مهاجر و بومی با توجه به محل تحصیل آنان پرداخته

شده است و سؤال اساسی این است که: آیا اثرات اصلی دو متغیر «ملیت-نوع مدرسه» و جنسیت و اثرات تعاملی آن‌ها بر ابعاد سازگاری تحصیلی (وضوح اهداف، رضایت از محیط تحصیلی و کوشش تحصیلی) و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است یا نه؟

روش

جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه در پایه‌های نهم، دهم و یازدهم در مناطق ۱ و ۲ شهر یزد بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. علت انتخاب این دو منطقه این بود که فقط در این دو منطقه از شهر یزد مدارس چندملیتی وجود دارد. با استفاده از روش تصادفی چندمرحله‌ای از هر منطقه تحصیلی ۴ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه چندملیتی) که دارای دانش‌آموزان مهاجر بودند، و ۴ مدرسه بدون دانش‌آموزان مهاجر (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه تک‌ملیتی) انتخاب شدند. در هر مدرسه نیز ۲ کلاس به تصادف انتخاب شد و از هر کلاس تعدادی دانش‌آموز به تصادف انتخاب شدند. بر اساس جدول مورگان حجم نمونه معادل ۵۰۰ نفر برآورد شد. اما در نهایت ۲۶ پرسش‌نامه به دلیل ناکامل بودن کنار گذاشته شد و در مجموع داده‌های مربوط به ۴۷۴ شرکت‌کننده تحلیل شد. شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی را تکمیل کردند و برای سنجش عملکرد تحصیلی آنان از معدل پایان‌ترم اول، نمره کارپوشه‌های کلاسی و ارزشیابی تکوینی استفاده شد.

پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی: این پرسش‌نامه یکی از خرده‌آزمون‌های SACQ^{۳۶} بود. پرسش‌نامه SACQ یک ابزار خودگزارشی با ۶۷ ماده است و در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه دارای چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری شخصی-هیجانی و دلبستگی به مؤسسه/دانشگاه است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش‌شده برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن بالای ۰/۸۰ است (بیرز و گوسنز^{۳۷}، ۲۰۰۲). همبستگی بین SACQ با سازه‌های مرتبط دیگر، همچون انگیزش دانشگاهی، فرسودگی تحصیلی، افسردگی، گوشه‌گیری، میزان استفاده از خدمات روان‌شناختی و میزان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، شواهد حمایت‌کننده‌ای برای روایی نمره‌های SACQ فراهم کرده است (تایلور و پاستور^{۳۸}، ۲۰۰۵؛ والر^{۳۹}، ۲۰۰۹). در این پژوهش فقط از خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی پرسش‌نامه SACQ استفاده شد، با توجه به اینکه این خرده‌مقیاس قبلاً روی جامعه دانشجویان استانداردسازی شده بود و جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر یزد بودند از این رو در این پژوهش قبل از تحلیل داده‌های آماری، از تحلیل عاملی تأییدی به منظور آزمون روایی ساختار چهار مؤلفه‌ای پرسش‌نامه ۲۴ گویه‌ای سازگاری

مقایسهٔ ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دورهٔ متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان

تحصیلی استفاده و تحلیل عاملی تأییدی به کمک نرم‌افزار AMOS ۷/۰ و برآورد بیشینه احتمال (ML) انجام شد. بررسی مجذور کای نشان داد که مدل با داده‌های گردآوری شده برازش ندارد $\chi^2(N=4742, df=246) = 667.081, p < 0.05$. به این دلیل که مجذور کای به شدت تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد، شاخص‌های برازندگی دیگر نیز مورد بررسی قرار گرفت (CFI = 0.809، AGFI = 0.865، GFI = 0.880 و RMSEA = 0.060). ارزیابی شاخص‌های برازندگی دیگر نشان داد به استثنای ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل چهار مؤلفه‌ای پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند. با توجه به عدم برازش مدل چهار مؤلفه‌ای، تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) با هدف استخراج مؤلفه‌های خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی انجام شد. استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که شاخص کایسر-میر-اولیکن (KMO) برابر با 0.846 است. این شاخص نشانگر کافی بودن حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی است. کایسر بر این باور است که ارزش KMO بزرگ‌تر از 0.5 کافی، بین 0.5-0.7 متوسط، بین 0.7-0.8 خوب، 0.8-0.9 خیلی خوب و بالاتر از 0.9 عالی است (فایلد، 2013). بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه استخراج شد. مؤلفه اول کوشش تحصیلی (سؤال‌های 22، 20، 15، 16، 12، 10، 8، 6، 4، 3)، مؤلفه دوم رضایت از محیط تحصیلی (سؤال‌های 24، 23، 21، 19، 17، 14، 11) و مؤلفه سوم وضوح اهداف (سؤال‌های 18، 13، 9، 7، 2) نامیده شد. سهم منحصر به فرد هر یک از مؤلفه‌های مزبور در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با 22/379، 8/657 و 6/484 بود.

یافته‌ها

در این پژوهش در کل 474 دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفتند، که 174 نفرشان (36.7 درصد) ایرانی و در مدارس دارای مهاجر دس می‌خواندند (در مدارس چندملیتی) که از این تعداد 85 نفر (48.9 درصد) دختر و 89 نفر (51.1 درصد) پسر بودند. 150 نفر (31.6 درصد) دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی بودند که از این تعداد 74 نفر دختر (49.3 درصد) و 76 نفر پسر (50.7 درصد) بودند. همچنین 150 نفر دانش‌آموزان مهاجر بودند که در کنار دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی تحصیل می‌کردند. اینان در مجموع 74 نفرشان دختر (49.3 درصد) و 76 نفرشان پسر (50.7 درصد) بودند.

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت- نوع مدرسه و جنسیت آنان

جدول ۱. توصیف آماری متغیرهای مورد مطالعه

متغیر		ایرانی در مدارس دارای مهاجر (در مدارس چندملیتی)				ایرانی در مدارس تک ملیتی				مهاجر (در مدارس چندملیتی)			
		KU	SK	SD	M	KU	SK	SD	M	KU	SK	SD	M
کوشش تحصیلی	دختر	۴۲/۵۶	۸/۹۲	-۰/۳۴۴	-۰/۳۱۳	۳/۸۳	۸/۵۲	۰/۴۴	-۰/۱۸۰	۴۲/۷۴	۸/۹۹	-۰/۳۱۷	-۰/۰۵۵
	پسر	۳۹/۹۳	۹/۹۳	-۰/۳۷۹	-۰/۶۱۱	۳/۷۲	۹/۹۱	-۰/۲۰۳	۰/۶۴۴	۴۳/۳۸	۹/۶۷	-۰/۲۸۰	-۰/۳۹۸
رضایت از محیط تحصیلی	دختر	۲۸/۳۸	۸/۰۷	-۰/۳۲۲	-۰/۰۱۳	۲/۹۸	۶/۹۵	۰/۲۹۳	۰/۴۲۸	۲۹/۹۴	۹/۰۴	۰/۱۹۵	-۰/۷۶۴
	پسر	۲۸/۳۹	۸/۵۸	-۰/۰۷۸	-۰/۱۵۶	۲/۶۹	۸/۴۰	-۰/۰۹۳	-۰/۱۴۹	۳۳/۰۵	۷/۱۸	-۰/۳۲۴	-۰/۴۹۵
وضوح اهداف	دختر	۲۶/۹۵	۵/۰۲	-۰/۱۷۰	-۰/۵۵۴	۲/۶۹	۴/۹۷	-۰/۵۵۴	-۰/۱۱۵	۲۶/۶۴	۶/۰۳	-۰/۶۴۵	-۰/۲۳۷
	پسر	۲۷/۰۷	۵/۴۲	-۰/۵۵۷	-۰/۰۱۲	۲/۱۳	۵/۵۹	۰/۰۹۹	۰/۵۲۲	۲۷/۵۷	۵/۹۳	-۰/۶۹۸	-۰/۴۵۶
سازگاری تحصیلی (کل)	دختر	۹۷/۹۰	۱/۲۷	-۰/۲۸۹	-۰/۰۷۸	۹/۴۸	۱/۰۲	۰/۱۴۴	۰/۱۸۲	۹۹/۳۳	۱/۷۴	۰/۰۷۰	-۰/۵۲۷
	پسر	۹۵/۴۰	۱۷/۲	-۰/۲۶۲	-۰/۴۴۲	۹/۵۲	۱/۷۳	-۰/۰۱۹	-۰/۴۷۴	۱۰/۰۱	۱/۱۴	-۰/۲۳۹	-۰/۱۱۸
عملکرد تحصیلی	دختر	۱۶/۰۹	۱/۶۵	-۰/۳۴۸	-۰/۶۷۵	۱/۸۶	۱/۵۸	-۰/۷۴۶	-۰/۲۶۵	۱۵/۰۹	۲/۳۳	-۰/۷۱۵	-۰/۲۸۳
	پسر	۱۴/۹۲	۲/۴۳	-۱/۰۱۶	-۱/۰۷۲	۱/۹۳	۱/۵۶	-۰/۶۱۰	-۰/۶۰۴	۱۵/۴۳	۲/۳۹	-۰/۶۷۲	-۰/۷۵۵
تحصیلات مادر	دختر	۸/۴۱	۳/۴۷	۰/۲۶۲	-۰/۶۹۴	۱/۹۵	۳/۴۲	۰/۳۴۰	-۰/۴۲۲	۴/۰۰	۳/۵۰	۰/۳۴۶	-۰/۵۴۶
	پسر	۸/۷۷	۴/۱۲	۰/۲۴۱	-۰/۱۱۰	۱/۲۵	۴/۲۰	۰/۳۷۴	-۰/۲۹۳	۲/۰۸	۳/۱۷	۱/۳۱۳	-۰/۹۱۲
تحصیلات پدر	دختر	۸/۸۰	۳/۴۵	۰/۷۱۰	۰/۸۰۰	۱/۵۸	۳/۸۴	۰/۱۴۱	-۰/۶۳۸	۵/۵۸	۴/۱۴	۰/۳۴۴	-۰/۲۵۲
	پسر	۹/۲۳	۴/۱۴	۰/۴۰۷	۰/۰۲۰	۱/۴۷	۳/۹۸	۰/۱۲۴	-۰/۳۷۰	۴/۰۳	۴/۱۹	۰/۴۵۸	-۰/۸۷۵

M = میانگین؛ SD = انحراف استاندارد؛ SK = چولگی؛ KU = کشیدگی

جدول شماره ۱ میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی متغیرهای عملکرد تحصیلی، ابعاد سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف)، و سال‌های تحصیل والدین در سه گروه دانش‌آموزان ایرانی در مدارس دارای مهاجر (در مدارس ترکیبی) ایرانی در مدارس بدون مهاجر و دارای مهاجر (در مدارس ترکیبی) را بر اساس جنسیت نشان می‌دهد. مقادیر چولگی و کشیدگی همه متغیرها در همه گروه‌ها در محدوده $2 \pm$ بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع تک متغیری همه متغیرها در همه گروه‌ها نرمال است. لازم به توضیح است که فیلد (۲۰۱۳)، مقادیر چولگی و کشیدگی بین $+2$ و -2 را نشانه نرمال بودن توزیع تلقی می‌کند.

فرضیه اول: اثرات اصلی «ملیت - نوع مدرسه» و «جنسیت دانش‌آموزان» و همچنین اثرات تعاملی «ملیت - نوع مدرسه و جنسیت» بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است. برای آزمودن این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک متغیری عاملی استفاده شد. با توجه به اینکه

گروه‌های مورد مطالعه به لحاظ میزان تحصیلات والدین همگن نبودند، بنابراین به منظور حذف اثر این متغیرها از متغیرهای وابسته، به جای میزان تحصیلات والدین (مقیاس ترتیبی)، سال‌های تحصیل آنان (مقیاس فاصله‌ای) محاسبه و به عنوان متغیر همراه در تحلیل کوواریانس وارد شد. قبل از استفاده از این آزمون آماری مفروضه‌های استفاده از آن بررسی شد. تفاوت شیب خط رگرسیون بین تحصیلات مادر و متغیر وابسته (عملکرد تحصیلی) از یک سو و تحصیلات پدر و متغیرهای وابسته از سوی دیگر در هر سه گروه در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار بود ($p < 0/05$). این مطلب بیانگر آن است که مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون بین متغیرهای همراه و متغیرهای وابسته در داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. به علاوه آزمون همگنی واریانس‌ها نیز بیانگر شرط همسانی واریانس‌های عملکرد تحصیلی در سه گروه مورد مطالعه بود ($p < 0/05$) بود. همچنین با توجه به داده‌های جدول ۱ مقادیر چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌های متغیر عملکرد تحصیلی به تفکیک در دو گروه پسران و دختران بود.

جدول ۲. اثرهای اصلی و اثر تعاملی جنسیت و «ملیت-نوع مدرسه» بر عملکرد تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	η^2
ملیت-نوع مدرسه	۱۰۷/۲۵۸	۲	۵۳/۶۲۹	۱۳/۰۳۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳
جنسیت	۳۶/۲۶۰	۱	۳۶/۲۶۰	۸/۸۱۰	۰/۰۰۳	۰/۰۱۹
ملیت-نوع مدرسه جنسیت	۳۳/۸۰۳	۲	۱۶/۹۰۲	۴/۱۰۷	۰/۰۱۷	۰/۰۱۷

نکته: میانگین مجذورات خط برابر با ۱۹۱۷/۶۸۴ و درجه آزادی آن ۴۶۶ بود.

بر اساس جدول ۲ اثر اصلی ملیت-نوع مدرسه ($\eta^2 = 0/053$ تفکیکی $\eta^2 > 0/01$)، $F_{(2, 466)} = 13/031$ بر عملکرد تحصیلی معنادار است. همچنین اثر اصلی جنسیت ($\eta^2 = 0/019$ تفکیکی، $P > 0/01$)، $F_{(1, 466)} = 8/810$ در سطح $P > 0/05$ و اثر تعاملی ملیت-نوع مدرسه و جنسیت ($\eta^2 = 0/017$ تفکیکی، $P > 0/05$)، $F_{(2, 466)} = 4/107$ نیز بر عملکرد تحصیلی در سطح $P > 0/05$ معنادار است.

بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که اثر اصلی «ملیت-نوع مدرسه»، و جنسیت و اثر تعاملی «ملیت-نوع مدرسه» و جنسیت بر عملکرد تحصیلی معنادار است.

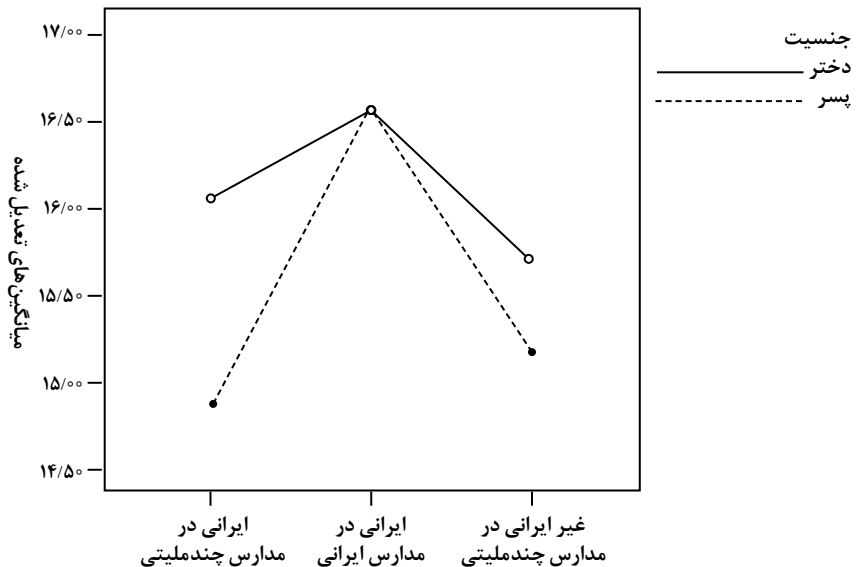
با توجه به معناداری اثر اصلی «ملیت-نوع مدرسه»، بر عملکرد تحصیلی چنین نتیجه‌گیری شد که دست کم عملکرد تحصیلی یک گروه با گروه دیگر متفاوت است. در ادامه آزمون مقایسه زوجی بن فرونی، نشان داد که:

- میانگین نمره‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی، بیش از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در چندملیتی است ($d=1/155$ و $SE=0/235$, $P<0/001$)
- میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی، بیش از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی است ($d=1/181$ و $SE=0/307$, $P<0/001$).
- بین عملکرد تحصیلی دو گروه دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی و مهاجر در همین مدارس تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود ($d=0/026$ و $SE=0/265$, $P>0/05$).

در کل، دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی در مقایسه با دو گروه دیگر عملکرد تحصیلی بهتری داشتند، اما بین دانش‌آموزان مهاجر و ایرانی در مدارس چندملیتی به لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معنادار نبود.

با توجه به اینکه در جدول ۲ نشان داده شد که اثر اصلی جنسیت بر عملکرد تحصیلی معنادار است، در ادامه، آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که دختران در مقایسه با پسران از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند ($d=0/556$ و $SE=0/187$, $P<0/001$).

همچنین با توجه به نتایج جدول ۲ نشان داده شد که اثر تعاملی «ملیت-نوع مدرسه» و جنسیت بر عملکرد تحصیلی معنادار است، از این رو با استفاده از نمودار ۱ تفاوت‌ها بررسی شده است.



نمودار ۱. نمودار مربوط به تعامل متغیرهای ملیت-نوع مدرسه و جنسیت در تبیین عملکرد تحصیلی

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان

● بر اساس نمودار فوق می‌توان گفت دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی در مدارس تک‌ملیتی عملکرد تحصیلی مشابهی دارند، اما پسران ایرانی در مدارس چندملیتی در مقایسه با دختران در همین مدارس از عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری برخوردارند. همچنین دختران مهاجر در مدارس چند ملیتی در مقایسه با پسران مهاجر در همین مدارس از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند.

فرضیه دوم: اثرات «ملیت - نوع مدرسه» و «جنسیت دانش‌آموزان» و همچنین اثرات تعاملی «ملیت - نوع مدرسه و جنسیت» بر سازگاری دانش‌آموزان و ابعاد آن (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف) معنادار است.

برای بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری دو عاملی استفاده شد که در آن سال‌های تحصیلات والدین به‌عنوان متغیر همراه بود. ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. شرط نرمال بودن توزیع نمره‌های متغیرهای وابسته با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی گزارش شده در جدول ۱ تأیید شد.

مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس - کوواریانس‌های مشاهده‌شده متغیرهای وابسته (سطوح سازگاری تحصیلی) به‌وسیله آماره «ام - باکس» نشان داد که ماتریس‌های واریانس - کوواریانس در بین گروه‌ها یکسان نیست. زیرا که ارزش آماره ام. باکس برای مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس برابر با 567.904 ، $(F = 1/866, P < 0/01)$ به دست آمد که در سطح $0/01$ معنادار بود. با توجه به عدم برقراری مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس - کوواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته، از بین آماره‌های چهارگانه (اثر پیلایی^۲، ویلکز لامبدا^۳، اثر هتلینگ^۴ و ریشه روی^۵) به توصیه تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷) آماره اثر پیلایی برای گزارش مقادیر F استفاده شد. همچنین یافته‌های حاصل از آزمون لوین نشان که در همه موارد مفروضه برابری واریانس‌های خطا در متغیرهای مورد مطالعه برقرار است ($P < 0/05$).

تفاوت شیب خط رگرسیون بین تحصیلات مادر و متغیرهای وابسته (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیل و وضوح اهداف) از یک سو و تحصیلات پدر و متغیرهای وابسته از سوی دیگر در همه موارد در گروه‌ها در سطح $0/05$ غیر معنادار بود ($P > 0/05$). این مطلب بیانگر آن است که مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون بین متغیرهای همراه و متغیرهای وابسته در داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

نتایج آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۵ در سطح معناداری $0/01$ برابر با $318/562$ به دست آمد که نشانگر این است که سطوح متغیر وابسته از همبستگی قابل قبولی برخوردارند و ترکیب خطی وزن‌دار آن‌ها مجاز است.

جدول ۳ نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیری دو عاملی را نشان می‌دهد.

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان

جدول ۳. اثرهای اصلی و اثر تعاملی (جنسیت × ملیت - نوع مدرسه) در ابعاد سازگار تحصیلی

متغیر	اثر پیلابی	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	سطح معناداری	η^2
ملیت - نوع مدرسه	۰/۰۳۸	۶	۹۳۰	۲/۹۸	۰/۰۰۷	۰/۰۱۹
جنسیت	۰/۰۱۹	۳	۴۶۴	۲/۹۳	۰/۰۳۳	۰/۰۱۹
ملیت - نوع مدرسه جنسیت	۰/۰۲۹	۶	۹۳۰	۲/۲۹	۰/۰۳۴	۰/۰۱۵

※ متغیر ملیت - نوع مدرسه، در این پژوهش دارای سه سطح است: دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی، دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک ملیتی، دانش‌آموزان مهاجر شاغل در مدارس چندملیتی

منطبق بر جدول ۳، نتایج تحلیل نشان داد که اثرهای اصلی «ملیت - نوع مدرسه» ($\eta^2 = ۰/۰۳۸$) = اثر پیلابی، $\eta^2 = ۰/۰۱۹$ = تفکیکی، $P < ۰/۰۱$ ، $(F_{(۶, ۹۳۰)} = ۲/۹۸۸$) و جنسیت ($\eta^2 = ۰/۰۱۹$) = اثر پیلابی، $\eta^2 = ۰/۰۱۹$ = تفکیکی، $P < ۰/۰۵$ ، $(F_{(۳, ۴۶۴)} = ۲/۹۲۹$) به ترتیب در سطوح $۰/۰۱$ و $۰/۰۵$ معنادار است. همچنین اثر تعاملی «ملیت - نوع مدرسه» و جنسیت ($\eta^2 = ۰/۰۲۹$) = اثر پیلابی، $\eta^2 = ۰/۰۱۵$ = تفکیکی، $P < ۰/۰۵$ ، $(F_{(۶, ۹۳۰)} = ۲/۲۸۶$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار بود.

بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که اثر اصلی جنسیت، «ملیت - نوع مدرسه» و اثرات تعاملی آنها بر ابعاد سازگاری تحصیلی معنادار است. از این رو در ادامه به منظور مقایسه مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی در هر دو جنس، و در سه گروه از دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی و چندملیتی و دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی چند آزمون ANCOVA با تعدیل اثر سطح تحصیلات والدین انجام گرفت.

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان

بررسی اثرات اصلی و تعاملی جنسیت و «ملیت-نوع مدرسه» بر ابعاد سازگاری تحصیلی:

جدول ۴. تحلیل کوواریانس یک عاملی با توجه به اثر اصلی جنسیت و «ملیت-نوع مدرسه» و اثرات تعاملی آنها

اثرات	متغیرها	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	سطح معناداری	η^2
ملیت-نوع مدرسه	کوشش تحصیلی	۹۶۵/۴۹۷	۳۹۱۲۲/۵۵۰	۵/۷۵۰	۰/۰۰۳	۰/۰۲۴
	رضایت از محیط تحصیلی	۷۱۴/۲۰۲	۳۰۴۹۶/۸۶۲	۵/۴۵۷	۰/۰۰۵	۰/۰۲۳
	وضوح اهداف	۴۸/۰۱۹	۱۴۰۹۷/۰۹۵	۰/۷۹۴	۰/۴۵۳	۰/۰۰۳
جنسیت	کوشش تحصیلی	۱۱۱/۴۵۶	۳۹۱۲۲/۵۵۰	۱/۳۲۸	۰/۲۵۰	۰/۰۰۳
	رضایت از محیط تحصیلی	۱۷۸/۶۹۶	۳۰۴۹۶/۸۶۲	۲/۷۳۱	۰/۰۹۹	۰/۰۰۶
	وضوح اهداف	۲۹/۱۱۲	۱۴۰۹۷/۰۹۵	۰/۹۶۲	۰/۳۲۷	۰/۰۰۲
ملیت-نوع مدرسه × جنسیت	کوشش تحصیلی	۲۴۵/۶۸۰	۳۹۱۲۲/۵۵۰	۱/۴۶۳	۰/۲۳۳	۰/۰۰۶
	رضایت از محیط تحصیلی	۲۵۰/۰۲۶	۳۰۴۹۶/۸۶۲	۱/۵۶۶	۰/۲۱۰	۰/۰۰۷
	وضوح اهداف	۲۶۱/۹۹۵	۱۴۰۹۷/۰۹۵	۴/۳۳۰	۰/۰۱۴	۰/۰۱۸

نکته: برای همه سطوح سازگاری تحصیلی درجه آزادی گروه ۲ و درجه آزادی خطا ۴۶۶ بود

بر اساس جدول فوق می‌توان گفت:

- اثر اصلی «ملیت-نوع مدرسه» بر ابعاد کوشش تحصیلی ($F_{(۲, ۴۶۶)} = ۵/۷۵۰, P < ۰/۰۱$) و رضایت از محیط تحصیلی ($F_{(۲, ۴۶۶)} = ۵/۴۵۷, P < ۰/۰۱$) معنادار اما بر وضوح اهداف معنادار نیست.
- تفاوت دختران و پسران در هیچ‌یک از ابعاد سازگاری تحصیلی معنادار نیست.
- اثر تعاملی «ملیت-نوع مدرسه» و جنسیت بر بعد وضوح اهداف معنادار است ($P < ۰/۰۵$)، $F_{(۴۶۶, ۲)} = ۴/۳۳۰$ ، اما بر رضایت از محیط تحصیلی و کوشش تحصیلی معنادار نیست.

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت- نوع مدرسه و جنسیت آنان

به‌منظور مقایسه میانگین‌های دو به دوی گروه‌ها (در متغیرهایی که تفاوت آن‌ها در گروه‌ها معنادار بود) از آزمون مقایسه زوجی بن فرونی استفاده شد. با توجه به اینکه اثر اصلی «ملیت- نوع مدرسه» فقط بر مؤلفه کوشش تحصیلی و رضایت از محیط تحصیل معنادار بود، فقط تفاوت این دو متغیر در گروه‌ها بررسی شد.

در مورد متغیر کوشش تحصیلی مقایسه‌های زوجی نشان داد که:

۱. بین کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک ملیتی و چندملیتی تفاوت معنادار وجود نداشت ($P > 0/05$)، $1/061 =$ خطای استاندارد و $2/280 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).
۲. بین کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی و دانش‌آموزان مهاجر در همین مدارس، تفاوت معنادار نبود ($P > 0/05$)، $1/195 =$ خطای استاندارد و $2/394 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).
۳. میانگین کوشش تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی به‌طور معنادار بیش از دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک ملیتی بود ($P < 0/05$)، $1/386 =$ خطای استاندارد و $4/674 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).

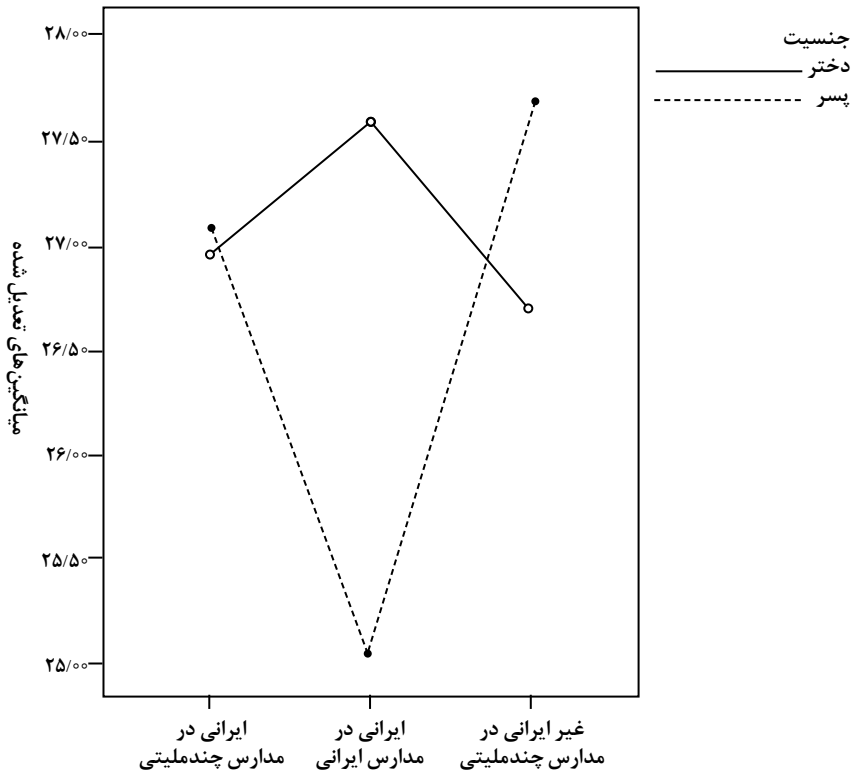
در مورد متغیر رضایت از محیط تحصیلی مقایسه‌های زوجی نشان داد که:

۱. میانگین رضایت از محیط تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی به‌طور معناداری بیش از دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک ملیتی بود ($P < 0/05$)، $1/223 =$ خطای استاندارد و $3/94 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).
۲. رضایت از محیط تحصیل در دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی بیش از دانش‌آموزان مهاجر در همین مدارس بود ($P < 0/05$)، $1/055 =$ خطای استاندارد و $2/895 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).
۳. تفاوت بین رضایت از محیط تحصیلی در دو گروه از دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی و تک ملیتی معنادار نبود ($P > 0/05$)، $0/937 =$ خطای استاندارد و $1/085 =$ تفاوت بین میانگین دو گروه).

تعامل متغیرهای «ملیت- نوع مدرسه» و جنسیت در تبیین ابعاد سازگاری تحصیلی

با توجه به اینکه اثر تعاملی «جنسیت و نوع مدرسه» (منطبق بر جدول ۴) فقط بر وضوح اهداف معنادار بود، با استفاده از نمودار ۲ تفاوت‌ها فقط در متغیر وضوح اهداف مورد بررسی قرار گرفت.

مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت-نوع مدرسه و جنسیت آنان



نمودار ۲. نمودار مربوط به تعامل متغیرهای ملیت-نوع مدرسه و جنسیت در تبیین وضوح اهداف

گروه اول دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی؛ گروه دوم دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک ملیتی؛ و گروه سوم دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی را تشکیل می‌دهند. بر اساس نمودار فوق می‌توان گفت:

- بین میانگین‌های وضوح اهداف در دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی در مدارس تک ملیتی و چندملیتی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود.
- دانش‌آموزان دختر ایرانی در مدارس تک ملیتی از وضوح اهداف بالاتری نسبت به پسران در همین مدارس برخوردارند.
- دانش‌آموزان مهاجر پسر در مدارس چندملیتی نسبت به دانش‌آموزان دختر مهاجر در همین مدارس از وضوح اهداف بالاتری برخوردارند.

■ بحث و تفسیر یافته‌ها

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در کل، دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی در مقایسه با دو گروه دیگر (دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی، و دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی) عملکرد تحصیلی بهتری دارند. اما بین عملکرد تحصیلی دو گروه دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی، و دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی تفاوت معنادار نیست. یافته‌ها در خصوص عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر و غیرمهاجر متناقض است. برای مثال اریپاتامانیل^{۴۶} و فریمن^{۴۷} (۲۰۰۸) نشان دادند که دانش‌آموزان مهاجر عملکرد تحصیلی بهتری دارند، در حالی که پوترز (۱۹۹۹) دریافت که میانگین نمره عملکرد تحصیلی مهاجران کمتر از دانش‌آموزان غیر مهاجر است. به نظر می‌رسد شرایط مدرسه می‌تواند تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان باشد. هان (۲۰۰۸) نیز دریافت که حمایت مدرسه به‌عنوان یک عامل مهم به پیشرفت تحصیلی همه دانش‌آموزان کمک می‌کند.

یافته مهم این پژوهش عملکرد بهتر دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی در مقایسه با دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی است. این یافته بر نقش مهم محیط مدرسه نیز تأکید می‌کند. همان‌گونه که اوهیناتا و اورز (۲۰۱۳) دریافتند، وقتی دانش‌آموزان بومی با دانش‌آموزان مهاجر در یک محیط درس می‌خوانند، با محیط یادگیری نامطلوبی مواجه می‌شوند، و به نظر می‌رسد که این مسئله می‌تواند به‌ویژه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بومی را تحت تأثیر قرار دهد.

یافته مهم دیگر این پژوهش، در خصوص تعامل نقش جنسیت و «ملیت-نوع مدرسه»، بیانگر این است که دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی در مدارس تک‌ملیتی عملکرد تحصیلی مشابهی دارند، اما پسران ایرانی در مدارس چندملیتی و پسران مهاجر در همین مدارس در مقایسه با دختران از عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری برخوردارند. پژوهش‌های قبلی از جمله پورتز و رمبات (۲۰۰۱)، سوارز، اروزکو و کارهیل (۲۰۰۸)، فلی سیانو و رمبات (۲۰۰۵) نیز عملکرد تحصیلی بهتر دختران مهاجر را در مقایسه با پسران گزارش داده‌اند. تفاوت‌های جنسیتی ممکن است ناشی از سطح ادراک حمایت مدرسه و سطح درگیری با محیط آموزشی باشد. پسران مهاجر تمایل دارند که محیط مدرسه را کمتر حمایت‌کننده ارزیابی کنند و در فعالیت‌های مدرسه کمتر مشارکت می‌کنند (وی، ۲۰۰۴).

یافته‌های این پژوهش در خصوص مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی، بیانگر این است که در بین ابعاد سازگاری تحصیلی در دو بعد «رضایت از محیط تحصیلی» و «کوشش تحصیلی» تفاوت سه گروه معنادار است، اما تفاوت معناداری در متغیر وضوح اهداف وجود ندارد. مقایسه‌های زوجی نشان داد که:

بین رضایت و کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در دو گروه از مدارس (تک‌ملیتی و چندملیتی) تفاوت معناداری وجود ندارد، بین کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس چندملیتی، و دانش‌آموزان مهاجر در همین مدارس تفاوت معنادار نیست، اما کوشش تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر در مدارس ترکیبی چندملیتی، بیش از کوشش تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مدارس تک‌ملیتی است. همچنین رضایت از محیط تحصیلی در دانش‌آموزان مهاجر در مدارس چندملیتی بیش از دانش‌آموزان ایرانی (در مدارس تک‌ملیتی و چندملیتی بود) است.

به نظر می‌رسد که رضایت از محیط تحصیلی در بیشتر دانش‌آموزان مهاجر، ناشی از ایجاد فرصت‌های برابر مشارکت برای آنان، عدم تبعیض و حمایت اجتماعی از آنان در مدرسه باشد. آذین و موسوی (۱۳۸۹) نیز بین عوامل آموزشی و سازگاری دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری را گزارش دادند. به‌علاوه تشابه در مذهب و زبان نیز در این میان می‌تواند نقش مهمی در رضایت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان مهاجر (افغانی) داشته باشد. همچنین تفاوت‌هایی در رقابت و همکاری (آرنسون و همکاران، ۲۰۰۵) نیز می‌تواند به تغییراتی در سازگاری تحصیلی یادگیرندگان منجر شود. به نظر می‌رسد روحیه همکاری دانش‌آموزان گروه‌های اقلیت با یکدیگر و رقابت آنان با فرهنگ غالب می‌تواند به کوشش تحصیلی بیشتر آنان منجر شود، اعضای گروه‌های اقلیت نوعی حس همبستگی گروهی و احساس تعلق به یکدیگر دارند؛ در نتیجه احساسات وفاداری و علائق مشترک بین آن‌ها معمولاً زیاد است.

یافته مهم دیگر این پژوهش نشانگر اثر معنادار تعامل جنسیت و «ملیت-نوع مدرسه» بر متغیر وضوح اهداف است، بین میانگین وضوح اهداف در دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی در مدارس چندملیتی و تک‌ملیتی تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. دانش‌آموزان دختر ایرانی در مدارس تک‌ملیتی از وضوح اهداف بالاتری نسبت به پسران در همین مدارس برخوردارند. دانش‌آموزان مهاجر پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر مهاجر از وضوح اهداف بالاتری برخوردارند. به نظر می‌رسد که تفاوت‌های

فرهنگی در انتظارات نقش در دختران و پسران می‌تواند تبیین‌کننده تفاوت و وضوح اهداف در آنان باشد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، در اجرا، عدم کنترل سال‌های مهاجرت دانش‌آموزان مهاجر بود. اگرچه در این پژوهش سهم تحصیلات والدین کنترل شد و مدارس تک‌ملیتی و چندملیتی از مناطقی با بافت فرهنگی مشابه انتخاب شدند، اما امکان کنترل ابعاد مختلف وضعیت فرهنگی- اقتصادی برای پژوهشگران فراهم نشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با هدف ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر صورت گیرد. همچنین با توجه به تفاوت دختران و پسران ایرانی و مهاجر، در ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌شود در یک پژوهش کیفی، از طریق مصاحبه کیفی عمیق، به بررسی تفاوت نقش‌های جنسیتی و انتظارات متفاوت فرهنگی از دانش‌آموزان دختر و پسر مهاجر و ایرانی پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود راهکارهایی جهت ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مهاجر اتخاذ گردد و نیز از طریق بهبود جو عاطفی- اجتماعی در مدارس دارای مهاجر به ارتقای رضایت از محیط تحصیل و کوشش دانش‌آموزان بومی نیز پرداخته شود.

منابع

- آذین، احمد، و موسوی، سید احمد. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل آموزشی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان فریدون‌شهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۱)، ۲۰۰-۱۸۳.
- پایانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). رابطه‌های میان عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۱(۵)، ۱۸-۵.
- بابایی زارچ، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر فرهنگ دانش‌آموزان افغانی بر دانش‌آموزان ایرانی در مدارس ابتدایی ناحیه ۱ آموزش و پرورش یزد از دیدگاه معلمان (طرح پژوهشی). پژوهشکده تعلیم و تربیت یزد.
- تمنایی فر، محمدرضا، صدیقی ارفعی، فربرز، و سلامی محمدآبادی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶(۲)، ۹۹-۱۱۳.
- حسینی، محمدعلی، دژکام، محمود، و میرانشاری، ژیلا. (۱۳۸۶). همبستگی عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان توان‌بخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی تهران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۱)، ۱۴۲-۱۳۷.
- حسینی نسب، سید داوود و وجدان‌پرست، حسن. (۱۳۸۱). بررسی رابطه عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. *زبان و ادب فارسی*، ۴۵(۱۸۳)، ۱۲۶-۱۰۱.
- سالنامه آماری سال ۱۳۹۰. سازمان ثبت احوال کشور، دفتر آمار و اطلاعات جمعیتی و مهاجرت. Retrieved from: www.sabteahval.ir/Upload/Modules/Contents/asset.
- فولادی، عزت‌الله. (۱۳۸۳). مشاوری همتایان: چشم‌اندازها، مفاهیم بهداشت روان مهارت‌ها. تهران: انتشارات طوع دانش.
- Areepattannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19, 700-743. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822327.pdf>
- Aronson, E, Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2010). *Social psychology* (7th Ed.). Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Baker, R. E., & Siryk, B. (1999). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed. / edited by James A. Banks, Cherry A. McGee Banks). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. Children and Youth Services Review. Special Issue: Promoting Well- Being in Children and Youth: Findings from the Chicago Longitudinal Study, 26, 39-62.
- Beyers, W, & Goossens, L. (2002). Concurrent and Predictive Validity of the Student Adaptation to Collage Questionnaire in a Sampil of European Freshman Students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.
- Bratti, M., Benedictis, L. de, & Santoni, G. (2014). On the pro-trade effects of immigrants. *Review of World Economics*, 150(3), 557-594. doi:10.1007/s10290-014-0191-8
- Crosnoe, R. (2005). Double Disadvantage or Signs of Resilience?: The Elementary School Contexts of Children From Mexican Immigrant Families. *American Educational Research Journal*, 42(2), 269-303. doi:10.3102/00028312042002269
- Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965-986. doi:10.1111/j.1747-7379.2003.tb00166.x
- Feliciano, Cynthia and Rumbaut, Rubén G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1881913>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th rev). London: Sage.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Grant, C. A., & Gomez, M. L. (2001). Journeying toward multicultural and social Reconstructionist teaching and teacher education. In Grant, C. A., & Gomez, M. L. (2001). *Campus and classroom: Making schooling*

- multicultural* (2nd ed.) (pp. 3-16). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice.
- Greenfield, R. A. & Viesca, K. M. (2014). Re-conceptualizing Quality Education for Multilingual Students with Disabilities. *Nys tesol journal*, 1(2), 4-8. doi=10.1.1.615.3311&rep=rep1&type=pdf.
 - Gutierrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. doi:10.3102/0013189X032005019
 - Han, W.-J. (2008). The academic trajectories of children of immigrants and their school environments. *Developmental Psychology*, 44(6), 1572-1590. doi:10.1037/a0013886
 - Hernandez, D. J. (2004). Demographic change and the life circumstances of immigrant families. *The Future of Children*, 14, 17-47. https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/14_02_2.pdf.
 - Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50. doi:10.1080/01443410120101233
 - Lopez, A. M. (2003). Mixed-Race School-Age Children: A Summary of Census Data. *Educational Researcher*, 32(6), 25-37. <http://eric.ed.gov/?id=EJ676859>
 - Monroe, P. (Ed.). (1990). *International Encyclopedia of Education*. New Delhi: Cosmo Publications.
 - Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
 - Ohinata, A. & van Ours, J. C. (2013). How Immigrant Children Affect the Academic Achievement of Native Dutch Children. *The Economic Journal*, 123(570), F308-F331. doi:10.1111/eccoj.12052
 - Panchanadeswaran, S. & Dawson, B. A. (2010). How Discrimination and Stress Affects Self-Esteem Among Dominican Immigrant Women: An Exploratory Study. *Social Work in Public Health*, 26(1), 60-77. doi:10.1080/10911350903341069
 - Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation / Alejandro Portes, Rubén G. Rumbaut*. Berkeley: University of California Press.
 - Portes, P. R. (1999). Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants: A Cultural History Puzzle. *American Educational Research Journal*, 36(3), 489-507. doi:10.3102/00028312036003489
 - Raju, M.V.R & KhajaRahamlla, T. (2007). Adjustment Problems among School Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1) 73-79. Retrieved from <http://medind.nic.in/jak/t07/i1/jakt07i1p73.pdf>.
 - Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. doi:10.1093/her/13.3.383
 - Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social Support: The Search for Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133-147. doi:10.1521/jscp.1990.9.1.133
 - Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the Immigrant Paradox: Academic Engagement and Disengagement Among Recently Arrived Immigrant Youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185. doi:10.1177/0044118X09333647
 - Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618. doi:10.1037/a0018201
 - Suárez-Orozco, C. & Qin-Hilliard, D. B. (2004). The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys' experiences in U.S. schools. In N. Way & J. Chu (Eds.), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood*. New York: New York University Press.
 - Suárez-Orozco, C., & Carhill, A. (2008). Afterword: New directions in research with immigrant families and their children. In H. Yoshikawa & N. Way (Eds.), *beyond the family: Contexts of immigrant children's development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 121, 87-104.
 - Suarez-Orozco, C, Pimentel, A. & Martin, A. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record Volume*, 111(3), 712-749.
 - Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, T. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Children in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2007). A Confirmatory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1002-1018.

- doi:10.1177/0013164406299125.
- Valka, S. (2015). Management of International students, Academic Adjustment: Challenges and Solutions. *European Scientific Journal*, 3, 160-168. Retrieved from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/5219/5017>.
- Waller, O.T. (2009). *A Mixed method approach for assessing the adjustment incoming first-year engineering students in a summer bridge program* (Unpublished Ph.D. Thesis). Polytechnic Institute and stat university of Virginia. Retrieved from <https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-08312009-145520/>
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x
- Way, N. (2004). Intimacy, Desire, and Distrust in the Friendships of Adolescent Boys. In N. Way & J.Y. Chu (Eds.) *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood*. (pp. 167-196). New York, NY, US: New York University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt155jkhc>

پی‌نوشت‌ها

1. Bratti, ML., Benedictis, & Santoni, G
2. Multicultural education
3. Moreno, R
4. Banks, J.A., & Banks, C. A. M
5. Frames of reference
6. Gutierrez, K. D & Rogoff, B
7. Suarez-Orozco, Pimentel, A& Martin, A
8. Hernandez
9. Crul, M, & Vermeulen, H
10. Portes, P. R & Ruben, GR
11. Qin-Hilliard, D
12. Carhill, A
13. Way, N
14. Greenfield, R. A & Viesca. K. M
15. Han, W.-J.
16. Lopez, A. M
17. Todorova, T.
18. Grant, C. A., & Gomez, M
19. Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R
20. Barnard, W. M.
21. Panchanadeswaran, S., & Dawson B.A
22. Portes, A., & Rumbaut
23. Feliciano, Cynthia and Rumbaut, Rubén G.
24. Samdal, O, Wold, B, Wold, B., & Kannas, L
25. Karatzias, A, Flemming, J, Lennan, F, & Swanson, V
26. Woolley, M. E., & Bowen, G. L
27. Cultural Shock
28. accommodation and adaptation
29. equilibrium
30. Monroe, P
31. Raju, M.V.R & KhajaRahamtulla, T
32. Valka, S, Baker, R. E & Siryk, B
33. Sarason, I. G., Sarason, B. R. & Pierce, G. R.
34. Furrer, C. & Skinner, E
35. Ohinata, A, & Ours, J. C. V
36. The Student Adaptation to College Questionnaire
37. Beyers, W., & Goossens, L.
38. Taylor, M. A., & Pastor, D. A.
39. Waller. O. T
40. Field, A.
41. Field, A
42. Pillai's Trace
43. Wilks' Lambda
44. Hotelling's Trace
45. Roy's Largest Root
46. Areepattamannil, S
47. Freeman, JS