

تأثیر تفکیک و مختلط بودن جنسیت در مدرسه ابتدایی بر رشد مهارت‌های اجتماعی

محمدحسین خانی^۱
محسن محمدی^۲

چکیده

زمینه: محیط مدرسه ابتدایی در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان نقشی حیاتی دارد. شکست کودک در ایجاد مهارت‌های اجتماعی اثری معنادار بر زندگی کودک داشته و در مشکلات هیجانی دوران کودکی و نوجوانی ایفای سهم می‌کند. یکی از عوامل موثر بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی، مختلط یا تفکیک جنسیت بودن مدرسه می‌باشد. تاکنون در ایران در رابطه با بررسی این تأثیر پژوهشی صورت نگرفته است. هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر مختلط یا تفکیک جنسیت بودن مدرسه ابتدایی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی شهر شهریار می‌باشد. طرح پژوهش از نوع علی-مقایسه ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در شهر شهریار مشغول تحصیل بودند تشکیل داده‌اند. نحوه نمونه گیری چند مرحله ای خوشه ای تصادفی بوده است. در این پژوهش ۲۶۰ دانش آموز پایه پنجم و ششم ابتدایی مورد پژوهش قرار گرفتند. نیمی از آنها در مدارس تفکیک جنسیت و نیم دیگر در مدارس مختلط مشغول به تحصیل بودند. به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسش نامه رشد مهارت‌های اجتماعی کرامتی فر (۱۳۸۱) استفاده شد و برای تحلیل آماری اطلاعات، تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) بکار گرفته شد. از یافته‌های قابل توجه می‌توان به این نکات اشاره کرد که "شرکت در فعالیت‌های گروهی" دانش آموزان مدارس مختلط به شکلی معنادار بیشتر از دانش آموزان مدارس تفکیک است. در سایر خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی با توجه به نوع مدرسه تفاوتی معنادار دیده نشد.

واژه‌های کلیدی: مدارس تفکیک و مختلط، رشد مهارت‌های اجتماعی، دانش آموزان ابتدایی

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، Khani1367@Gmail.Com
۲. کارشناس ارشد آموزش ابتدایی دانشگاه علامه طباطبایی، mohammadi90122@yahoo.com

مقدمه

با توجه به پیچیدگی روابط اجتماعی در جوامع امروزی، لزوم پرداختن به خصایص اجتماعی دانش آموزان و عمل‌های مرتبط با آن بیش از پیش احساس می‌شود. زندگی اجتماعی به سازگاری با دیگران، توافق با آنان و تاحدی کوشش برای انتظارات آنها نیاز دارد. تعداد روزافزون افرادی که برای برقراری ارتباط با دیگران مشکل دارند یا افرادی که دستخوش ترس از برخوردهای اجتماعی اند و یا نوجوانانی که دچار اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی هستند، ضرورت پرداختن به رشد اجتماعی و عمل‌های مرتبط با آن را توجیه می‌کند. داده‌های پژوهشی گوناگون حاکی از آن هستند که در بروز مواردی چون بزهکاری، افت تحصیلی و ناسازگاری مدرسه‌ای، ضعف در رشد اجتماعی به چشم می‌خورد (امیرتاش، سبحانی و عابدی، ۱۳۸۵).

انسان موجودی است اجتماعی و نیازمند برقراری ارتباط با دیگران به گونه‌ای است که بسیاری از نیازهای متعالی و شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌های او تنها از طریق تعامل بین فردی و ارتباطات اجتماعی ارضا می‌شود و به فعل در می‌آید. به همین دلیل انسان همواره سعی می‌کند تا مهارت‌هایی جهت تسهیل ارتباط خود با دیگران کسب نماید و بر تکامل شخصی خود بیافزاید (برنا و سواری، ۱۳۸۹). فرایند اجتماعی شدن یکی از مهمترین مؤلفه‌های رشد و یکی از زیربنایی‌ترین محورهای رشد شخصیت می‌باشد. این فرآیند در مقابل خود محوری قرار دارد که در طی آن فرد ارزش‌های گروهی را بر ارزش‌های فردی خود ارج نهاده، در نهایت آن ارزش‌ها را در خود درون‌سازی می‌کند (امیرنژاد، رضوی و منانی، ۱۳۸۷).

مهارت اجتماعی مفهومی پیچیده و چند بعدی است. تعریف مهارت‌های اجتماعی به صورت نظری یا عملی، به دلیل تنوع رفتارهای تحت این عنوان، دشوار است. (وهاب و همکاران، ۱۳۹۱). اسمیت و تراویس^(۲۰۰۱) این مهارت‌ها را این گونه تعریف می‌کنند؛ رفتارهای اکتسابی جامعه پسندی که فرد را قادر می‌سازد تا آن گونه با دیگران در تعامل باشد که واکنشهای مثبت آنان را برانگیخته و از واکنش‌های منفی آنها اجتناب ورزد. آنها معتقدند که پنج عامل همکاری، قاطعیت، خویش‌داری، مسئولیت‌پذیری و همدلی این تعاملات را تسهیل می‌کند. در مجموع، مهارت‌های اجتماعی اشاره دارد به خزانه‌های رفتار، اعمال و راهبردهایی که یک فرد در تعامل با دیگران به کار می‌بندد (اسمیت و تراویس، ۲۰۰۱) امیرنژاد و همکاران (۱۳۸۷) رشد اجتماعی را به مجموعه‌ی متوازی از مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای انطباقی فراگرفته شده مربوط می‌دانند که فرد را قادر می‌سازد با افراد دیگر روابط متقابل مطلوب داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد.

در رابطه با مؤلفه‌های رشد اجتماعی طبقه‌بندی‌های متفاوتی وجود دارد؛ به عنوان مثال گلدشتاین (۱۹۷۳) مهارت‌های مربوط به رشد اجتماعی را شامل مهارت‌های برقراری ارتباط، مهارت‌های مربوط به احساسات و عواطف، مهارت‌های مربوط به پرخاشگری، مهارت‌های مربوط به استرس و مهارت‌های

طرح ریزی می‌داند. در حالی که دیگر پژوهشگران آن را شامل مهارت‌های کلامی و غیر کلامی، داد و ستد، تعارفات اجتماعی، شناسایی حقوق سایرین، رفتار قاطعانه، تعریف و قدردانی از خود و دیگران، تقاضا و رد تقاضای غیرمنطقی، انتقاد و انتقادپذیری، مهارت پرسیدن سؤالات خصوصی، کنترل خشم، کنار آمدن با تحقیر، پرخاشگری و ابراز وجود می‌دانند.

نتایج پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد متغیرهای زیادی با رشد مهارت‌های اجتماعی در ارتباط است که به وضوح اهمیت پژوهش و بررسی عوامل تاثیر گذار بر آن را نشان می‌دهد. به عنوان مثال روپنرین^۱ و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان تاثیر سبک‌های والدینی، مداخلات تحصیلی والد-کودک در خانه و ارتباط والدین با مدرسه بر روی رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های تحصیلی کودکان، به این نتیجه رسیدند که سبک والدینی استبدادی پدر با مهارت‌های اکتسابی و وسعت واژگان کودکان رابطه منفی دارد؛ در حالی که سبک اقتدارگرایانه پدر و تعامل تحصیلی او با فرزند در خانه و تماس مداوم با مدرسه کودک با رشد این مهارت‌ها و نیز رفتارهای اجتماعی کودکان رابطه مثبتی دارد؛ در مورد مادران نیز در این پژوهش مشخص گردید که سبک والدینی استبدادی مادران با رفتارهای اجتماعی کودکان رابطه منفی دارد، در حالی که مادرانی که ارتباط مستمر با مدرسه فرزند خود دارند، فرزندان آنها از رشد اجتماعی بالاتری برخوردارند. در پژوهشی دیگر روپین و میلز^۲ (۲۰۰۵) به بررسی باورهای مادرانه درباره رفتارهای اجتماعی سازگارانۀ غیرسازگارانۀ سه گروه کودکان کناره‌جو (منفعل)، پرخاشگر و عادی پیش دبستانی پرداختند آنها به این نتیجه رسیدند که مادران کودکان کناره گیر بیشتر از مادران کودکان عادی اعتقاد دارند که مهارت‌های اجتماعی را باید با روش دستوری (رهنمودی) به فرزندان خود آموزش دهند و رفتارهای ناسازگارانۀ آنها را باید با روش اجباری و تحکم آمیز پاسخ داد. این گونه مادران همچنین، بیشتر از مادران کودکان عادی در برابر رفتارهای ناسازگارانۀ فرزندان خود احساس گناه و شرم می‌کردند و این رفتارها را به عوامل ذاتی نسبت می‌دادند. مادران کودکان پرخاشگر نیز برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به فرزندان خود بیشتر روشهای دستوری را به کار می‌بردند و نسبت به رفتارهای ناسازگارانۀ آنها بی تفاوت بودند.

در ایران پژوهشهای متعددی به بررسی عوامل موثر بر رشد مهارت‌های اجتماعی پرداخته‌اند، به عنوان مثال فحامی و عزتی (۱۳۸۸) به بررسی تاثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی پرداخته‌اند و یا کرامتی، فرزاد، محسن پور و علم الهدایی (۱۳۸۴) به بررسی تاثیر یادگیری از طریق همیاری بر تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پرداخته‌اند. عده‌ای دیگر از پژوهشگران به واسطه اهمیت رشد مهارت‌های اجتماعی به آموزش آن پرداخته و تاثیر آن را بر متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار داده‌اند. به عنوان مثال مقتدایی، امیری، مولوی و استکی آزاد (۱۳۹۰) اثر بخشی برنامه آموزش مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر اصفهان را مورد

1. Roopnarine et al

2. Rubin & Mills

بررسی قرار داده‌اند و طبائیان، کلانتری، امیری، نشاط دوست و مولوی (۱۳۸۸) تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال کمبود توجه/ بیش‌فعالی را بررسی کرده‌اند.

اگرچه رشد مهارت‌های اجتماعی ماهیتی چند بعدی داشته و عوامل متعددی بر آن تاثیر دارند. ولی بی‌شک یکی از عوامل مهم و تاثیرگذار، تفکیک و مختلط بودن جنسیت در مدرسه می‌باشد. در ایران تاکنون پژوهشی در این رابطه صورت نگرفته است. مدرسه تفکیک اشاره به مدرسه‌ای دارد که در آن دانش‌آموزان یا منحصراً پسر و یا منحصراً دختر هستند و مدرسه مختلط اشاره به مدرسه‌ای دارد که در آن دانش‌آموزان دختر و پسر باهم و در یک مدرسه مشغول تحصیل هستند (هریک^۱، ۲۰۰۹). منتقدان مدارس تفکیک معتقدند محیط این مدارس مصنوعی بوده و دانش‌آموزان را برای زندگی در اجتماع آماده نمی‌سازد، در حالی که موافقان معتقدند مدارس تفکیک موجب می‌شود که دانش‌آموزان تمام توجه خود را معطوف تحصیل سازند (تویس^۲، ۲۰۱۳). در عرصه بین‌المللی تعدادی از کشورها نظیر استرالیا، نیوزلند و ایرلند در حال افزایش دادن مدارس مختلط هستند. در بقیه کشورهای، نظیر ایالات متحده و انگلیس درصد ارتقای مدارس تفکیک و کلاسهای تفکیک رو به افزایش است که کلیه این موارد به دلیل کم‌برآورد کردن پسرها از موفقیت‌هایشان و وجود الگوهای یادگیری مرتبط با جنسیت می‌باشد (اسمیت، ۲۰۱۰).

روانشناسان فرهنگی^۳، مدرسه را خانه دوم دانش‌آموز می‌دانند و تاثیرات آن را بر دانش‌آموز غیرقابل اجتناب توصیف می‌کنند. فونگ^۴ (به نقل از اسمیت و هارت، ۲۰۱۱) در این رابطه اظهار می‌دارد که مختلط یا تفکیک بودن جنسیت مدرسه بی‌شک فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد؛ زیرا که این جریان‌ات محیطی است که به لحاظ سنتی اجتماعی شدن^۵ نامیده می‌شود. روانشناسان رشدی-تکاملی، مهارت‌های اجتماعی را برخاسته از انتخاب طبیعی و مشخصه‌های محیطی نظیر نوع مدرسه می‌دانند و مدرسه را عاملی موثر در نظر می‌گیرند.

در رابطه با تاثیرات مدارس مختلط و تفکیک پژوهش‌هایی فراوانی در خارج از ایران صورت گرفته است. به عنوان مثال فرانسس^۶ (۲۰۰۴) هو^۷ (۱۹۹۷) و آسکو و راس^۸ (۱۹۸۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند که در مدارس مختلط پسرها بیشتر از دختران داوطلب برای انجام فعالیت‌هایی نظیر کار در آزمایشگاه یا فعالیت در اتاق کامپیوتر می‌شوند. آن‌ها هم چنین نشان دادند که پسرها بیشتر از دختران در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنند؛ از سوی دیگر سوفر^۹ و همکاران (۲۰۰۴)

1. Herrick
2. Tobias
3. Cultural psychologist
4. Fung
5. Socialization
6. Francis
7. Howe
8. Askew & Ross
9. Spielhofer

در پژوهشی که در انگلستان صورت دادند به این نتیجه رسیدند که میانگین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس مختلط و تفکیک تفاوت چندانی ندارد. در حالت کلی می‌توان گفت پژوهش‌ها تاثیر مدارس مختلط و تفکیک را بر موفقیت تحصیلی (اورمرود^۱، ۱۹۷۵ اسپندر و سارا ۱۹۸۰^۲ دیم^۳ ۱۹۸۴) هويت جنسی و نقشهای مربوط به آن (وکل و لوبانگ^۴، ۱۹۸۱ برایان و دیگیای^۵، ۱۹۸۶ استیلز^۶، ۱۹۹۰ و گیل^۷ ۱۹۹۲) خودانگاره^۸ (کارپنتر^۹ ۱۹۸۵، روو^{۱۰} ۱۹۸۸) ورود به دانشگاه (بیلگر، ۲۰۰۹) و استخدام بعد از تحصیل (ماراش^{۱۱}، ۱۹۹۱ وودوارد^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۹) مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهشهای مختلف بر جنبه‌های متفاوتی از آثار تفکیک یا مختلط بودن جنسیت تاکید می‌کنند و نتایج آنها در مواردی ضد و نقیض می‌باشد. با وجود این مطلب، مرور دقیق پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که پژوهش‌های بسیار اندکی در رابطه با تاثیر تفکیک و مختلط بودن مدارس بر رشد مهارت‌های اجتماعی بویژه در پایه پنجم و ششم ابتدایی صورت گرفته است. مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌تواند تاثیر شگرفی در کارکردهای انطباقی، تحصیلی، کیفیت زندگی و توان بالقوه‌ی آنها برای زندگی و آموزش در محیط با حداقل محدودیت داشته باشد. سنین دبستان از حساس‌ترین دوره‌های رشد است که در این دوره طی فرآیند شکل‌گیری شخصیت و توانایی‌های ذهنی کودکان، بیشترین نقش متوجه الگوهای رفتاری است (شاهی و همکاران، ۱۳۸۸). بنابراین با توجه به نقش اساسی مهارت‌های اجتماعی در روابط میان فردی و ویژگی اکتسابی بودن آنها از یک سو و ارتباط مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی و نقش آنها در کاهش مشکلات روحی، ذهنی و کج روی‌های اخلاقی از سوی دیگر (حسینی نسب و سلطانی، ۱۳۹۰) ضرورت عوامل موثر بر آن به طور کامل احساس می‌شود. این ضرورت تا حدی است که آغاز پژوهش علمی در ارتباط با رشد مهارت‌های اجتماعی به یک قرن پیش باز می‌گردد و ریشه‌های آن در زمانهای دورتر مثل فیلسوفان یونان و در دیگر رشته‌ها مثل معرفت‌شناسی و زیست‌شناسی قابل‌بازیابی است (اسمیت و هارت^{۱۳}، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت رشد مهارت‌های اجتماعی و حساس بودن دوره ابتدایی، پژوهش حاضر به بررسی تاثیر پذیری همزمان خرده‌مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی از مختلط و تفکیک بودن

-
1. Ormerod
 2. Spender & Sara
 3. Deem
 4. Vockell & lobonc
 5. Brayon & Digby
 6. Stables
 7. Gill
 8. self image
 9. Carpenter
 10. Rowe
 11. Marash
 12. Woodward, et al
 13. Smith & Hart

جنسیت در مدرسه می‌پردازد. به عبارتی پژوهش حاضر به منظور مقایسه رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر شهریار بر اساس بهره‌مندی از مدرسه مختلط یا تفکیک است و نیز بر آن است تا تاثیر جنسیت در هرگونه رابطه احتمالی بین متغیرهای فوق را بررسی نماید.

روش پژوهش

پژوهش مورد نظر از نظر اجرا در زمره تحقیقات توصیفی 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 شهریار مشغول تحصیل بودند تشکیل داده‌اند، که حدود ۸۰۰۰ نفر می‌باشند. نحوه نمونه‌گیری چند مرحله‌ای خوشه‌ای تصادفی بوده است. در بین مدارس تفکیک، در مرحله اول از چهار محور شهرستان شهریار (محور اندیشه، محور مسیر تهران، محور کوهنر و محور بردآباد)، محور مسیر تهران را به صورت تصادفی انتخاب شده. در مرحله بعد از ۳۰ مدرسه ابتدایی موجود در این محور، ۶ مدرسه را به صورت تصادفی (۳ مدرسه دخترانه، ۳ مدرسه پسرانه) انتخاب و پرسشنامه‌ها را بین کلیه دانش‌آموزان کلاس پنجم و ششم ارائه شده. در بین مدارس مختلط هم که ۱۶ مدرسه بودند تعداد ۴ مدرسه را به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله بعدی پرسشنامه‌ها بین همه دانش‌آموزان کلاس‌های پنجم و ششم این دبستان‌ها ارائه شد. کل نمونه آماری در این پژوهش شامل ۲۶۰ دانش‌آموز می‌باشد. که از این تعداد نیمی در مدارس مختلط و نیمی در مدارس تفکیک مشغول تحصیل می‌باشند.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها و سنجش متغیرها از پرسش‌نامه رشد مهارت‌های اجتماعی استفاده شده است. این پرسشنامه توسط کرامتی فر (۱۳۸۱) برای سنجش میزان رشد مهارت اجتماعی ساخته شده است و سوالات آن از نظر مقیاس‌های رشد مهارت اجتماعی و قابل فهم بودن برای دانش‌آموزان پایه پنجم مناسب است. این آزمون دارای ۴۰ سوال است که ۱۱ مقیاس از مهارت‌های اجتماعی را شامل: مقیاس احترام به دیگران، مقیاس همکاری، مقیاس انجام وظیفه، مقیاس رعایت مقررات، مقیاس انجام کار در برابر دیگران، مقیاس دوست‌یابی، مقیاس سوال کردن، مقیاس گوش دادن، مقیاس مسئولیت‌پذیری، مقیاس شرکت در فعالیت‌های گروهی و مقیاس دادن جواب نه به دیگران و پذیرش جواب نه از دیگران می‌باشد. هر سوال این آزمون سه گزینه بلی، خیر و گاهی اوقات دارد که به ترتیب دارای ۰/۵، ۰، ۰/۲۵ امتیاز است. سوالات ۳۴-۳۰-۲۶-۲۳-۲۰-۷ سوالات کنترل هستند و برعکس نمره گذاری می‌شوند. ساختار عاملی این آزمون توسط کرامتی فر بررسی شده و شاخص‌های برازش آن مناسب می‌باشد. ضریب پایایی این آزمون ۰/۸۹۵/دست آمد. در پژوهش دیگری امام زاده (۱۳۸۳) ضریب پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه کرده است (به نقل از امام زاده، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد پرسش‌نامه از روش همسانی درونی استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته های پژوهش

جدول ۱ میانگین ها و انحراف استاندارد های خرده مقیاس های مهارت های اجتماعی به تفکیک نوع مدرسه و جنسیت را نشان می دهد.

جدول ۱. میانگین ها و انحراف استاندارد های خرده مقیاس های مهارت های اجتماعی به تفکیک نوع مدرسه و جنسیت

کل دانش آموزان		دانش آموزان مدارس تک جنسیتی		دانش آموزان مدارس مختلط		خرده مقیاس های رشد مهارت های اجتماعی
پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	
(M(SD)	(M(SD)	(M(SD)	(M(SD)	(M(SD)	(M(SD)	
۱/۶۳ (۰/۲۸)	۱/۵۸ (۰/۲۹)	۱/۶۲ (۰/۲۵)	۱/۵۹ (۰/۳۲)	۱/۶۳ (۰/۳۱)	۱/۵۸ (۰/۲۶)	احترام به دیگران
۱/۷۰ (۰/۳۲)	۱/۶۲ (۰/۳۱)	۱/۶۵ (۰/۳۴)	۱/۶۴ (۰/۳۲)	۱/۷۴ (۰/۳۰)	۱/۶۱ (۰/۳۱)	همکاری
۱/۲۳ (۰/۲۶)	۱/۲۲ (۰/۳۰)	۱/۲۰ (۰/۲۶)	۱/۲۳ (۰/۳۲)	۱/۲۷ (۰/۲۶)	۱/۲۰ (۰/۲۷)	انجام وظیفه
۱/۲۸ (۰/۲۴)	۱/۲۶ (۰/۲۷)	۱/۳۱ (۰/۲۳)	۱/۲۹ (۰/۲۸)	۱/۲۵ (۰/۲۴)	۱/۲۴ (۰/۲۶)	رعایت مقررات
۱/۴۳ (۰/۳۵)	۱/۴۷ (۰/۳۴)	۱/۴۶ (۰/۳۴)	۱/۵۰ (۰/۳۳)	۱/۴۱ (۰/۳۶)	۱/۴۴ (۰/۳۴)	انجام کار در برابر دیگران
۱/۶۲ (۰/۳۱)	۱/۵۸ (۰/۳۳)	۱/۵۶ (۰/۳۲)	۱/۵۸ (۰/۳۲)	۱/۶۸ (۰/۲۹)	۱/۵۹ (۰/۴۱)	دوست یابی
۱/۱۵ (۰/۲۵)	۱/۱۱ (۰/۲۹)	۱/۱۱ (۰/۲۳)	۱/۱۸ (۰/۲۶)	۱/۱۹ (۰/۲۵)	۱/۰۵ (۰/۳۰)	سوال کردن
۱/۱۶ (۰/۲۹)	۱/۱۴ (۰/۲۷)	۱/۱۸ (۰/۲۹)	۱/۱۱ (۰/۲۷)	۱/۱۴ (۰/۳۰)	۱/۱۶ (۰/۲۸)	گوش دادن
۱/۵۷ (۰/۳۳)	۱/۵۶ (۰/۳۴)	۱/۵۹ (۰/۳۱)	۱/۵۲ (۰/۳۶)	۱/۵۶ (۰/۳۵)	۱/۶۰ (۰/۳۲)	مسئولیت پذیری
۱/۰۹ (۰/۳۸)	۱/۲۰ (۰/۴۵)	۱/۰۶ (۰/۳۵)	۱/۲۵ (۰/۴۱)	۱/۱۱ (۰/۴۰)	۱/۱۷ (۰/۴۷)	جواب نه و پذیرش نه از دیگران
۱/۳۶ (۰/۳۷)	۱/۴۳ (۰/۴۰)	۱/۲۳ (۰/۳۲)	۱/۳۷ (۰/۴۱)	۱/۴۸ (۰/۳۸)	۱/۴۸ (۰/۳۹)	شرکت در فعالیت های گروهی

از یافته های قابل توجه این جدول می توان به این نکته اشاره کرد که هم پسران و هم دختران مدارس مختلط در خرده مقیاس های دوست یابی و شرکت در فعالیتهای گروهی نمره بیشتری از پسران و دختران مدارس تک جنسیتی دارا می باشند. از سوی دیگر، پسران و دختران مدارس تک جنسیتی در خرده مقیاس های رعایت مقررات و انجام کار در برابر دیگران نمره بیشتری از پسران و دختران مدارس مختلط دارا می باشند.

با توجه به آن که رشد مهارت های اجتماعی با خرده مقیاس های احترام به دیگران، همکاری، انجام وظیفه، رعایت مقررات، انجام کار در برابر دیگران، دوست یابی، سوال کردن، گوش دادن، مسئولیت پذیری، جواب نه به دیگران و پذیرش جواب نه از دیگران و شرکت در فعالیت های گروهی مورد سنجش قرار گرفته اند. برای بررسی وجود تفاوت با توجه به متغیر های نوع مدرسه و جنسیت از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. موقعیت ایده آل برای استفاده از MANOVA زمانی است که متغیر های وابسته دارای همبستگی متوسط باشند. جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیر های وابسته را نشان می دهد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی برای روابط بین خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی

مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)	(۱۱)
احترام به دیگران (۱)	۱/۰۰										
همکاری (۲)	۰/۲۵**	۱/۰۰									
انجام وظیفه (۳)	۰/۴۱**	۰/۳۶**	۱/۰۰								
رعایت مقررات (۴)	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۳۲**	۱/۰۰							
کار در برابر دیگران (۵)	۰/۲۷**	۰/۱۶**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۱/۰۰						
دوست یابی (۶)	۰/۳۶**	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۱/۰۰					
سوال کردن (۷)	۰/۱۷**	۰/۱۵**	۰/۲۱**	۰/۱۳**	۰/۲۰**	۰/۲۸**	۱/۰۰				
گوش دادن (۸)	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۳۲**	۰/۲۵**	۰/۱۷**	۰/۲۰**	۰/۱۱*	۱/۰۰			
مسئولیت پذیری (۹)	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۰/۳۶**	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۲۸**	۰/۱۸**	۰/۲۴**	۱/۰۰		
جواب نه و پذیرش نه (۱۰)	۰/۱۵**	۰/۱۲*	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۱۱*	۰/۱۶**	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۰/۱۲*	۱/۰۰	
فعالتهای گروهی (۱۱)	۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۲۴**	۰/۱۵**	۰/۲۰**	۰/۴۱**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۱۵*	۱/۰۰

** $p < 0.01$ * $P < 0.05$

همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد خرده مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی با هم ارتباطی خطی و معنادار دارند و در دامنه ۰/۱۱ تا ۰/۴۱ قرار دارند که موقعیتی ایده آل برای استفاده از MANOVA می‌باشد.

در پژوهش حاضر برای کاهش خطای متورم نوع اول از تصحیح بنفرونی^۱ و بجای آلفای رسمی از آلفای تعدیل شده استفاده گردید. بدین ترتیب در پژوهش حاضر آلفای ۰/۰۵ بر تعداد متغیرهای وابسته تقسیم و سطح معناداری ۰/۰۴ در نظر گرفته شد ($0.05/11 = 0.004$). همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با آزمون باکس^۲ و بهنجاری توزیع با آماره اسمینرف^۳ برقرار است و مسأله هم خطی چند گانه بین زوج متغیرها وجود ندارد.

در رابطه با متغیر نوع مدرسه شاخص‌های زیر به دست آمد: ($p > 0.002$, $0.10 =$ اثر پیلائی)، ($p > 0.002$, $0.89 =$ لامبدای ویکلز)، ($p > 0.002$, $0.11 =$ اثر هتلینگ)، ($p > 0.002$, $0.11 =$ بزرگترین ریشه روی). بنابراین میانگین نمرات ترکیب خطی خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی با توجه به نوع مدرسه تفاوت دارد. در مورد متغیر جنسیت نتایج ذیل به دست آمد: ($p < 0.004$, $0.07 =$ اثر پیلائی)، ($p < 0.004$, $0.92 =$ لامبدای ویکلز)، ($p < 0.004$, $0.08 =$ اثر هتلینگ)، ($p < 0.004$, $0.08 =$ بزرگترین ریشه روی) بنابراین بین میانگین نمرات ترکیب خطی خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی با توجه به جنسیت تفاوتی معنادار وجود ندارد. در ارتباط با تعامل نوع مدرسه

1. Bonferrone correction

2. Box test

3. sminrov

و جنسیت نتایج ذیل به دست آمد ($p < 0/004$ ، $\theta = 0/09$ ، اثر پیلاپی)، ($p < 0/004$ ، $\theta = 0/90$ ، لامبدای ویکلز)، ($p < 0/004$ ، $\theta = 0/10$ ، اثر هتلینگ)، ($p < 0/004$ ، $\theta = 0/10$ ، بزرگترین ریشه روی). بنابراین تعامل نوع مدرسه و جنسیت معنادار نیست. در نتیجه این فرضیه پژوهش مبنی بر تاثیر مختلط و تفکیک بودن جنسیت در مدرسه ابتدایی بر رشد مهارت‌های اجتماعی تایید و دو فرضیه دیگر مبنی بر تاثیر جنسیت و تعامل جنسیت و نوع مدرسه رد می‌شود.

با توجه به این که اگر آزمون چند متغیری معنادار نباشد ($p < 0/05$ یا در این پژوهش $p < 0/004$) نیازی به گزارش تحلیل‌های تک متغیری نیست. ما در ادامه تنها تحلیل واریانس تک متغره را برای متغیر نوع مدرسه که به لحاظ آماری تفاوت آن معنادار شد ($p > 0/002$) به اجراء می‌آوریم. جدول ۳ خلاصه تحلیل آزمون آماری تحلیل واریانس تک متغیره را به عنوان مکمل MANOVA برای هر یک از خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی با توجه به متغیر نوع مدرسه نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل واریانس تک متغیره برای نمرات افتراقی
خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی

معنی داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	متغیرهای وابسته
0/90	0/014	0/001	1	0/001	احترام به دیگران
0/47	0/50	0/053	1	0/053	همکاری
0/56	0/33	0/027	1	0/027	انجام وظیفه
0/09	2/74	0/18	1	0/18	رعایت مقررات
0/18	1/73	0/21	1	0/21	انجام کار در برابر دیگران
0/09	2/78	0/33	1	0/33	دوست یابی
0/50	0/45	0/03	1	0/03	سوال کردن
0/91	0/01	0/001	1	0/001	گوش دادن
0/55	0/34	0/039	1	0/039	مسئولیت پذیری
0/92	0/009	0/002	1	0/002	جواب نه به دیگران و پذیرش جواب نه از دیگران
0/10 >	16/71	2/43	1	2/43	شرکت در فعالیت‌های گروهی

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانش آموزان مدارس مختلط و تفکیک در خرده مقیاس شرکت در فعالیتهای گروهی تفاوتی معنادار دارد ($p > 0/001$) به گونه ای که دانش آموزان مدارس مختلط در این خرده مقیاس دارای نمره بالاتری می‌باشند. نکته دیگر این که تفاوت نمرات دانش آموزان مدارس مختلط و تفکیک در خرده مقیاسهای رعایت مقررات ($p > 0/09$) و دوست یابی ($p > 0/09$) گرایش به سمت معنادار شدن دارد. به گونه ای که دانش آموزان مدارس تک جنسیتی در خرده مقیاس رعایت مقررات و دانش آموزان مدارس مختلط در خرده مقیاس دوست یابی نمره بیشتری در مقایسه با نوع مدرسه دیگر دارا می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

رشد اجتماعی همچون رشد جسمانی و ذهنی، کمیتی به هم پیوسته است که به مرور کمال می‌یابد. برای بیشتر افراد، رشد اجتماعی به تدریج در طول زندگی و به طور طبیعی در برخورد با تجربه‌های گوناگون حاصل می‌شود که به اصطلاح، کمال یا پختگی نامیده می‌شود. کسانی که در زمینه رشد اجتماعی به شکوفایی رسیده‌اند، به سطحی از مهارت در روابط اجتماعی دست یافته‌اند که می‌توانند با مردم به راحتی زندگی و سازگاری داشته باشند. نشانگرهای اساسی رشد اجتماعی را می‌توان در انس و الفت نسبت به دیگران، اعتماد به نفس، پیروی از همسالان، گسترش فعالیت‌های اجتماعی، علاقه به انتقاد و اصلاح، رغبت به یاری دیگران و علاقه به رهبری جستجو کرد. رشد اجتماعی همانند اکثریت مفاهیم روانشناختی دارای دوره حساس می‌باشد. بی‌تردید سال‌های دبستان یکی از این دوره‌هاست؛ زیرا که دانش آموز وارد دبستان می‌گردد و برای اولین بار به شکلی جدی رابطه با همسالان را آغاز می‌کند. (امیرتاش و همکاران، ۱۳۸۵).

نقش کلیدی و مهم رشد مهارت‌های اجتماعی در روند رشد کودک پژوهشگران را برای شناخت ماهیت دقیق عوامل موثر بر آن به ارائه فرضیه و اداشته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر نوع مدرسه (مختلط یا تفکیک)، جنسیت و تعامل این دو بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مدارس ابتدایی صورت پذیرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که نوع مدرسه تاثیری معنادار بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دارد. نتیجه تحلیل واریانس تک متغیره نشان داد که در بین خرده مقیاس‌های رشد مهارت‌های اجتماعی تنها خرده مقیاس شرکت در فعالیت‌های گروهی به شکلی معنادار در مدارس مختلط بیشتر می‌باشد. این یافته همخوان با پژوهش‌های میل^۱ (۱۹۹۸) و جکسون اسمیت^۲ (۲۰۰۰) می‌باشد. در رابطه با این که چرا دیگر خرده مقیاس‌ها در دو نوع مدرسه تفاوتی معنادار ندارند می‌توان گفت که احتمالاً تفاوت‌های فردی و این حقیقت که در ایران مدارس مختلط در محیط‌های محروم تر واقع شده‌اند، در این راستا ایفای نقش می‌کنند. معلمان مدارس مختلط در رابطه با آموزش در این نوع مدارس آموزشی ندیده‌اند. آن‌ها احتمالاً دانش آموزان را یکسان در نظر می‌گیرند و با آنها یکسان برخورد می‌کنند. پر واضح است که این عامل موجب می‌شود دانش آموزان هم در مدارس مختلط و هم در مدارس تفکیک به شکلی یکسان و آن گونه که معلم می‌خواهد رفتار کنند.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که جنسیت تاثیری معنادار بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی ندارد. اگرچه کودکان سال‌ها قبل از اینکه وارد مدرسه شوند ترجیحات وابسته به جنسیت از خود نشان می‌دهند، ولی در این دوره آن‌ها حرف شنوی خاصی از مرجع قدرت بویژه معلم دارند. آنها زمانی که با برنامه درسی یکسان، تکالیف یکسان و ارزیابی یکسان روبرو می‌شوند به نظر می‌رسد که به نفع مرجع قدرت ترجیحات خود را کنار می‌گذارند. این یافته با پژوهش

1. Mael

2. Jackson & smith

دیلسون^۱ (۱۹۸۸) و میل^۲ و همکاران (۲۰۰۵) همخوان با پژوهش‌های ایسنبرگ و موریس^۳ (۲۰۰۴) و هاستینگ^۴ و همکاران (۲۰۰۷) گری و ویلسون^۵ (۲۰۰۶) ناهمخوان است.

هم‌چنین در این پژوهش نشان داده شد که نوع مدرسه با جنسیت در تاثیر‌گذاری بر رشد مهارت‌های اجتماعی تعامل نمی‌کند. اگرچه بین دختر و پسر تفاوت‌هایی وجود دارد، ولی نکته حائز اهمیت این است که این دو در بسیاری از ویژگی‌ها یکسان هستند. به نظر می‌رسد که این عامل موجب شده نوع مدرسه و جنسیت نتواند به شکلی تعاملی تاثیری معنادار بر رشد مهارت‌های اجتماعی بگذارد.

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

از آنجایی که هدف علم تبیین پدیده‌هاست پیشنهاد می‌شود در ارتباط با تاثیر نوع مدرسه پژوهش‌های دیگری در مقاطع مختلف تحصیلی و شهرهای دیگر صورت پذیرد، تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش پیدا کند. هم‌چنین می‌توان تاثیر نوع مدرسه را بر سایر جنبه‌های رشد کودک مثل شخصیت و رشد شناختی مورد واکاوی قرار داد. نتایج این پژوهش می‌تواند به تعدادی از سوال‌ها و ابهامات والدین پاسخ داده و به آنها 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.

تقدیر و قدردانی: بر خود لازم می‌دانیم از مدیران مدارسسی که با ما همکاری کردند و کلیه دانش‌آموزانی که با دقت و حوصله پرسش‌نامه را تکمیل نمودند تشکر و قدردانی نماییم.

1. Dollison
2. Mael et al.
3. Eisenberg & Morris
4. Hastings et al
5. Gray & willson

منابع

- امیرتاش، ع.، سبحانی نژاد، م. و عابدی، ا. (۱۳۸۵). مقایسه رشد اجتماعی دانش آموزان پسر ورزشکار و غیر ورزشکار دوره راهنمایی تحصیلی. فصلنامه المپیک، شماره ۳۴ (۱۴)، ۵۳-۶۱.
- امیرنژاد، س.، رضوی، م.ح.، منانی، م. (۱۳۸۸). تأثیر یک دوره تمرینات ورزشی منتخب بر رشد اجتماعی و سلامت عمومی دانشجویان پسر، مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان.
- برنسا، م.؛ سواری، ک. (۱۳۸۹). ارتباط ساده و چندگانه عزت نفس، احساس تنهایی و ابراز وجود با کمرویی، یافته‌های نو در روان‌شناسی، شماره ۱۷ (۵)، ۶۲-۵۳.
- حسینی نسب، د.، سلطانی، ا. (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان، اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۷ (۳)، ۲۹-۹.
- شاهی، ی.، میرزمانی، م.، افروز، غ.، پورمحمد رضای تجربی، م.، صالحی، م. (۱۳۸۸). تأثیر سطح تحصیلات والدین بر مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش آموزان مبتلابه نشانگان داون، مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی، شماره ۴۲ (۱۱)، ۱۴۱-۱۴۸.
- فهامی، ر.، عزتی، م. (۱۳۸۸). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۸۸. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، پیش شماره ۴ (۱)، ۶۳-۷۶.
- طبائیان، ر.، کلاتری، م.، امیری، ش.، نشاط دوست، ح.، مولوی، ح. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی کودکان مبتلابه اختلال کمبود توجه / بیش‌فعالی. فصلنامه روانشناسی، شماره ۵۲ (۱۳)، ۳۶۲-۳۷۶.
- کرامتی، م.، فرزاد، و.، محسن پور، ب.، علم الهدی، ح. (۱۳۸۴). تأثیر یادگیری از طریق همیاری بر تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان، فصلنامه مددکاری اجتماعی، شماره ۲۳ (۵)، ۵۷-۴۸.
- مقتدایی، م.، امیری، ش.، مولوی، ح.، استکی آزاد، ن. (۱۳۹۰). اثر بخشی برنامه آموزش مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر اصفهان. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، شماره ۲ (۱)، ۱۳۹-۱۲۳.
- وهاب، م.، شهیم، س.، جعفری، س.، اوریادی زنجانی، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و رشد زبان دریافتی در کودکان ۴ تا ۶ ساله فارسی زبان. پژوهش در علوم توانبخشی شماره ۳ (۸)، ۴۰-۵۴.

Askw, S., & Ross, C. (1988). Boys don't cry: Boys and sexism in education. Milton Keynes: Open University Press.

Billger, S. M. (2009). On reconstructing school segregation: The efficacy and equity of single-sex schooling. *Economics of Education Review*, 28, 393-402.

- Bryan, K., & Digby, A. (1986). Performance in maths and science at 16 plus: A case for coeducational schooling? *Westminster Studies in Education*, 9,9-19.
- Carpenter, P. (1985). Single-sex schooling and girls' academic achievements. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 21,456-472.
- Deem, R. (1984). *Coeducation reconsidered*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2004). Moral cognitions and social responding in adolescence. In R. L. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? In *Gender in Education 3-19: A Fresh Approach*, ed. H. Claire, 42-49. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Gill, J. (1992). Rephrasing the question about single-sex schooling. In *critical issues in Australian education in the 1990s*, ed. A. Reid and B. Johnson. Adelaide: Painters Prints.
- Gray, C., & Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single-sex initiative in a co-education school. *Education Studies*, 32, 285-298.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- 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.
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction: A research review*. Edinburgh: SCORE.
- Jackson, C., & Smith, I. D. (2000). Poles apart? An exploration of single-sex and mixed-sex educational environments in Australia and England. *Educational Studies*, 26, 409-422.
- Mael, F. A. (1998). Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socio-emotional and academic development. *Review of Educational Research*, 68, 101-129.
- Marsh, H. (1991). Public, Catholic single-sex and catholic Coeducational high schools: Their effects on achievement, affect and behaviours. *American Journal of Education*, 99,320-356.
- Ormerod, M. B. (1975). Subject preference and choice in coeducational and single-sex secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 45,257-267.
- Rowe, K. (1988). Single-sex and mixed-sex classes: The effect of class type on student achievement, confidence and participation in mathematics. *Australian Journal of Education*, 32,180-202.
- Roopnarine, J. L., krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, Melanie. M. (2006). Links between parenting styles, parent- child academic interaction, parent- school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English- speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.
- Rubin, K. H., & Mills, R. L. (2005). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors in normal, aggressive and withdrawn preschools. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 4, 419-435.
- Santrock, J.W (2009) *life span development*, New York, McGraw-hill publication
- Smith, P. K., & Hart, H. C. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Singapore, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication
- Smith, S. W., & Travis, P. C. (2001). Conducting social competence research: Considering conceptual frameworks. *Behavioral Disorders*, 26(4), 360-9. Powless DL, Elliott SN. Assessment of social skills of Native American preschoolers: Teachers' and parents ratings. *Journal of School Psychology* 1993; 31(2): 293-307.
- Smyth, E. (2010). Single-sex education: What does research tell us? *Revue français de pédagogie*, 171, 47-s55.

- Spender, D., & Sarah, E. (1980). Learning to lose: Sexism and education. London: The Women's Press.
- 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.
- Vockell, E. L., & Lobonc, S. (1981). Sex-role stereotyping by high school females in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 18,209-219.
- Woodward, I. J., D. M., Fergusson, D.M., & Horwood, I. J. (1999). Effects of single-sex and coeducational secondary schooling on children's academic achievement. *Australian Journal of Education*, 43,142-156.