



بررسی تأثیر آموزش پیش دبستانی بر یادگیری مهارتهای روانی - حرکتی و
سازگاری اجتماعی دانش آموزان دوره اول ابتدایی شهر جهرم در سال تحصیلی
۱۴۰۱-۱۴۰۲

خدیدجه بابایی^۱، مطهره بهمرد^۲، نسرين مرادی^۳، ایمان صادقی قیری^۴، نرکس کشاورز^۵

۱- کارشناس زبان و ادبیات فارسی دانشگاه هرمزگان

۲- کارشناسی ارتباط تصویری دانشگاه اهواز

۳- کارشناسی فلسفه و حکمت اسلامی گرایش الهیات دانشگاه میبد

۴- کارشناسی علوم اقتصادی گرایش اقتصاد دانشگاه چابهار

۵- کارشناسی تاریخ دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان تأثیر آموزش پیش از دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان دوره اول ابتدایی شهر جهرم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ می باشد. این پژوهش، یک پژوهش پس رویدادی (علی - مقایسه‌ای) است. این نوع پژوهش پژوهشگر با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن می‌پردازد (از معلول به علت احتمالی پی می‌برد) و علت به دلیل خصیصه ای بودن و یا خارج بودن از کنترل محقق قابل دستکاری نیست (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹). پرسشنامه رفتار سازشی ۱ (ABIC) برای این پژوهش استفاده شده است. این پرسشنامه در سال ۱۳۶۹ توسط احمدی در دانشگاه تربیت مدرس بر اساس مقیاس Adaptive Behaviour Inventory for children ساخته شده است جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان سال های اول، دوم و سوم دبستان جهرم می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل می باشند. گروه نمونه شامل ۶۲۰ دختر و پسر است. روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش استفاده شد. در روش توصیفی، فراوانی و درصد جنسیت آزمودنی ها و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در دو گروه مورد استفاده قرار گرفته است. بین سازگاری افرادی که تجربه حضور در کلاس های پیش از دبستان را داشتند با افرادی که حضور نداشته اند تفاوت معناداری وجود داشت. پسران نسبت به دختران نیز سازگاری بیشتری تا دختران داشتند.

کلیدواژگان: آموزش پیش دبستانی ، یادگیری، سازگاری اجتماعی ، دانش آموزان، دوره اول ابتدایی ، جهرم ..



مقدمه:

موفقیت کودکان در مدرسه تا حدودی به رویدادهایی بستگی دارد که آنها قبل از ورود به مدرسه تجربه کرده‌اند. آمادگی کودکان برای ورود به مدرسه و موفقیت بعدی آنها در تحصیل، با جنبه‌های مختلف رشد آنها مرتبط است. عواملی از قبیل رشد جسمی، اجتماعی، شناختی، دانشی و چگونگی یادگیری در تعیین موفقیت آنها در مدرسه نقش دارند.

با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی در قرن حاضر و تبلور این نکته که شکوفایی یک کشور از بستر آموزش و پرورش برمی خیزد، نیاز به گسترش دوره پیش از دبستان، بیش از گذشته خود را نمایان می سازد. بنابراین لازم است که برنامه کیفی و کمی مناسب و در خور نیازهای جسمی و روانی برای کودکان پیش دبستانی، با توجه به ویژگیهای این دوره از رشد، تهیه و تدارک دیده شود. اما پیش نیاز برنامه ریزی و سرمایه گذاری در این زمینه، انجام پژوهشهایی است از روش شناسی و مبنای نظری درستی برخوردار باشند تا با توجه به نتایج حاصله، بتوان تا حدودی نیازهای جامعه در این زمینه برطرف شود و گامهایی هر چند جزئی در زمینه بهبود وضعیت آموزشی و تربیتی برداشته شود.

بیان مسأله:

درخصوص آموزش پیش دبستانی، دیدگاههای مختلف و گاه متعارضی ارائه شده است. از یک سو افرادی نظیر الکایند^۱، ۱۹۸۷؛ سیگل^۲، ۱۹۸۷؛ کانینگ^۳ و لیون^۴، ۱۹۹۱؛ به نقل از لفرانسیوس^۵، ۱۹۹۶ معتقدند که نباید کودکان را بی محابا به سمت آموزش های پیش دبستانی بکشانیم و جو حاکم بر بسیاری از برنامه های پیش دبستانی ممکن است کودکان آنطور که باید و شاید به سوی پیشرفت رهنمون نسازد. دلیلی که برای تدارک برنامه پیش دبستانی وجود دارد این است که در حین آموزش های پیش از دبستان، کودکان تجاربی را می آموزند که ممکن است در خانه نتوانند از اثرات مثبت چنین تجاربی برخوردار باشند. اما کانینگ و لیون (۱۹۹۱؛ به نقل از لفرانسیوس، ۱۹۹۶) بر این باورند که افسانه تجارب اولیه^۶ به این امر منجر شده که ما نقش بزرگسالان را در محیطهای پیش دبستانی که باید فرصتی مناسب برای کودکان فراهم کنند را نادیده بگیریم. از سوی دیگر بسیاری از صاحب نظران (مثل دومان^۷، ۱۹۸۴؛ رسکولا^۸، ۱۹۹۱؛ پاندى^۹، ۱۹۹۱؛ به نقل از لفرانسیوس، ۱۹۹۶) معتقدند که تجارب پیش دبستانی تاثیر مثبتی بر رشد



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

کودکان خواهد گذاشت. تاکید بر آموزش و پرورش در دوره پیش‌دبستان به علت واقع‌گرایی، بینش، تلاش و کوشش افراد بسیاری است که عمر خود را صرف این کار کرده‌اند. اگر با توجه به منابع معتبر، از افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ قبل از میلاد مسیح) که آغاز آموزش‌های اولیه را از هنگام تولد دانسته‌اند، بگذریم و (باربور، ۱۹۸۶)، باید بپذیریم که افرادی مثل جان آموس کمینوس، ژان ژاک روسو، پستالوزی، فروبل، ماریامونته سوری، پیازه و پژوهشگران کنونی جوامع مختلف و نیز جامعه علمی و فرهنگی ایران، در شناخت هویت واقعی این دوره از آموزش و نتایج اثر بخش آن بر سرنوشت کودکان کمک و یاری رسانده‌اند (مفیدی، ۱۳۷۵).

به مدد پژوهش‌های مختلفی که در زمینه تأثیر دوره پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در دوره بعد انجام شده‌اند (نگاه کنید به کرمی و هیبت‌اللهی، ۱۳۷۷، تشکری و همکاران، ۱۳۶۴، اسحاق‌نیا، ۱۳۷۳)، این نکته خود را برجسته ساخته که آموزش‌های پیش‌دبستانی تأثیر بسزایی بر سازگاری اجتماعی - عاطفی دانش‌آموزان دبستانی دارد و لزوم برنامه‌ریزی مناسب در این زمینه برای پیش‌دبستانیها را گوشزد می‌کند. گالاهو و ازمان (۱۹۹۸) فعالیت‌های حرکتی را در پیشرفت تحول اجتماعی مؤثر می‌دانند و معتقدند که شرکت کودکان در فعالیت‌های حرکتی به تعامل موفق با دیگران، کنترل پرخاشگری، بروز هیجانات به روش جامعه‌پسندانه و فهم معنای درست و غلط کمک می‌نماید. مفیدی (۱۳۷۵) نیز فعالیت‌های مربوط به کسب حرکات ماهیچه‌ای درشت را در سایر جنبه‌های تحولی مثل تحول کلامی، زبان، مفاهیم مختلف و تحول اجتماعی مؤثر می‌داند. مثلاً فعالیت پرتاب توپ می‌تواند به مهارت در گرفتن بینجامد که این مهارت زمینه‌ساز سبب رشد اجتماعی کودکان به هنگام شراکت در استفاده از توپ شود.

ضرورت تحقیق:

همانطور که گفته شد درخصوص تأثیر برنامه‌های آموزش پیش از دبستان، نظرات مختلفی ارائه شده است. با توجه به اینکه در کشور ایران و نظام آموزشی آن چند سالی است برنامه آموزش پیش‌دبستانی مطرح شده است ضرورت انجام پژوهش‌هایی که به بررسی ابعاد گوناگون رشد و تحول کودک بپردازند بیش از پیش اهمیت خود را نمایان می‌سازد. با اینکه والدین و معلمان بر ضرورت آموزش مدون سال‌های پیش از مدرسه تاکید می‌کنند اما اثربخشی این تجارب بایستی مورد کند و کاوش قرار گیرد تا در پرتو پژوهش‌های معتبر، مثمرتر بودن این برنامه‌ها مشخص شود. نتایج این پژوهش شاید بتواند راهگشای معلمان، والدین و مسئولین آموزش پیش از دبستان قرار بگیرد زیرا این سه گروه ارتباط جدی‌تر و مستقیم‌تری با کودکان دارند. ممکن است بتوان از نتایج این پژوهش در اصلاح و بازنگری یا تقویت برنامه‌های دوره پیش‌دبستانی استفاده کرد. از آنجایی که در پژوهش حاضر دو گروه از کودکان مدنظر قرار گرفته‌اند، کودکانی که تجربه پیش‌دبستانی ندارند و کودکانی که چنین دوره‌هایی را تجربه کرده‌اند، شاید نتایج آن برای دست‌اندرکاران دوره پیش‌دبستانی جالب توجه باشد چون اگر فرضیه‌های پژوهش تایید شود که تجارب پیش‌دبستانی بر مهارت‌های روانی - حرکتی و سازگاری اجتماعی تأثیر مثبت گذاشته‌اند بنابراین والدین تشویق می‌شوند که کودکان خود را به گذراندن چنین برنامه‌هایی تقویت کنند و مسئولین نیز در جهت تقویت این دوره سعی بیشتری می‌نمایند اما اگر فرضیه‌ای تایید نشود با این حال ممکن است والدین در فرستادن کودکان خود به این مدارس دقت و تأمل بیشتری کنند و مسئولین نیز ترغیب می‌شوند با دقت نظم بیشتری در اصلاح و تدوین این برنامه‌ها بکوشند. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی، طراحی شده است.

اهداف پژوهش:

بررسی میزان تأثیر آموزش پیش از دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی.
بررسی تفاوت‌های جنسی دانش‌آموزان در ارتباط با متغیر سازگاری اجتماعی



فرضیه های پژوهش

۱- دانش آموزانی که تجربه آموزش های پیش از دبستان دارند نسبت به دانش آموزانی که این تجربه را ندارند، سازگاری اجتماعی بیشتری دارند.

۲- بین سازگاری اجتماعی دختران و پسرانی که آموزش پیش دبستانی را گذرانده اند تفاوت معنی داری وجود دارد. تعریف دوره پیش دبستانی

آموزش و پرورش و مراقبت در دوران پیش از دبستان، در هندوستان عموماً مراقبت و پرورش از تولد تا هشت سالگی تعریف شده است که مراقبت از کودکان زیر ۳ سال، برنامه های پیش دبستانی یا آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی برای کودکان ۳-۶ ساله و برنامه های آموزش و پرورش سالهای اولیه ابتدایی به عنوان بخشی از مدارس ابتدایی برای کودکان ۶ تا ۸ ساله دربر می گیرد. در بخش آموزش و پرورش پیش دبستانی هندوستان، این نوع آموزشها به عنوان مراقبت و آموزش و پرورش کودکان از تولد تا شش سالگی تعریف شده است (کول، ۱۳۸۰).

در آمریکا نیز بین ۲ تا ۶ سالگی، کودکان به مهدکودک یا کودکستان می روند و تعداد این کودکان طی ۳۰ سال گذشته افزایش یافته است که دلیلش افزایش چشمگیر مشارکت زنان در نیروی کار است. در حال حاضر، مادران ۶۴٪ از کودکان پیش دبستانی شاغل هستند (اداره سرشماری آمریکا، ۱۹۹۹). در چین نیز کودکستانها، کودکان ۳ تا ۶ ساله را می پذیرند و شیرخوارگاهها و مهدکودکها به کودکان سنین ۲ ماهگی تا ۳ سالگی اختصاص دارد (آقازاده، ۱۳۷۷). در ایران، دوره دوم کودکی که سنین ۳ تا ۵ سالگی را در بر می گیرد، دوره پیش دبستانی یا کودکستانی نامیده می شود (شفیع آبادی، ۱۳۷۱).

ویژگی های کودک در دوره پیش دبستانی

الف - رشد جسمانی

۱- رشد بدن: افزایش سریع اندازه بدن که در نوباوگی صورت می گیرد، در اوایل کودکی به تدریج کاهش می یابد و کودک در هر سال به طور متوسط ۲ کیلو و ۳۰۰ گرم، وزن کسب می کند و ۵ تا ۸ سانتی متر به قدش اضافه می شود. چربی دوران نوزادی کاهش می یابد و کودک به تدریج لاغرتر می شود. با بلندتر و عریض تر شدن تنه، اندامهای درونی به دقت به سمت داخل جمع می شوند و ستون فقرات صاف می شود (تانر، ۱۹۹۰). در نتیجه این وضعیت، حالت و تعادل بدن بهتر می شود و این تغییرات به بهبود هماهنگی حرکتی کمک می نماید (برک، ۱۳۸۱).

۲- رشد استخوان بندی: در این دوره، رشد استخوانها ادامه می یابد و نسوج غضروفی به تدریج استخوانی می شود و در اندازه، تعداد و سختی استخوانها تغییرات مهمی به وجود می آید و شکم، برآمدگی نشان می دهد. به علاوه کودکان در پایان سالهای پیش دبستانی، دندانهای شیری خود را از دست می دهند به جای آن دندانهای دائمی به وجود می آید (سیف و همکاران، ۱۳۸۳).

۳- مغز: مغز انسان در ۵ سالگی به ۹۰٪ وزن خود در بزرگسالی می رسد که با ادامه میلین دار شدن (که باعث افزایش سرعت تکانه های عصبی می شود) و تکثیر فزاینده مسیرهای ارتباطی، کودکان پیش دبستانی در انواع مهارتها نظیر هماهنگی جسمانی، هیجانها و فرآیندهای تفکر پیشرفت می کنند (برگر، ۲۰۰۰). نیمکره چپ در اغلب کودکان بین ۳ تا ۶ سالگی جهش چشمگیری دارد و بعد وضعیت ثابتی به خود می گیرد. در مقابل، فعالیت نیمکره راست در اوایل و اواسط کودکی به کندی افزایش می یابد و بین ۸ تا ۱۰ سالگی جهش کمی دارد (تاچر، واکر و گیودایس به نقل از برک، ۱۳۸۱). در حدود سن ۵ سالگی جسم پنبه ای در نتیجه رشد دندریتها و میلین دار شده آکسونها رشد چشمگیری می یابد و باعث هماهنگی بیشتر دو نیمکره می شود. به علاوه این رشد منجر به توانایی پردازش اطلاعات به طور همزمان در چند ناحیه از مغز می شود و مشاهدات حسی، تفکر، هیجانها و واکنشها با یکدیگر مرتبط می شوند (برگر، ۲۰۰۰). قسمتهای دیگر مغز از قبیل مخچه که به تعادل و کنترل بدن کمک می کند نیز در اوایل کودکی پیشرفت می نماید.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

این پیشرفتهای چشمگیر در کنترل حرکتی به کودکان پیش دبستانی کمک می کند تا بتوانند بازیهای ساده‌ای مانند لی لی کردن و پرتاب توپ به صورت حرکات موزون را اجرا کنند. به علاوه ساخت شبکه‌ای که گوش به زنگ بودن (هوشیاری) و هشیاری را حفظ می‌کند در اوایل کودکی تا نوجوانی میلیون‌دار می‌شود. نورونهای ساخت شبکه‌ای، رشته‌هایی را به سمت قطعه‌های پیشانی قشر مخ می‌فرستند که به بهبود توجه پایدار و کنترل شده کمک می‌کنند. (برک، ۱۳۸۱).

۴- جانبی شدن و دست برتری: دست برتری در ۲ سالگی به ثبات می‌رسد و در اوایل و اواسط کودکی تقویت می‌شود دست برتری نیرومند، بیانگر توانایی بیشتر یک طرف مغز - نیمکره مغزی مسلط فرد - در انجام دادن اعمال حرکتی ماهرانه است. تواناییهای دیگری که در طرف مسلط قرار دارند نیز برترند. در افراد راست دست که ۹۰٪ جمعیت را تشکیل می‌دهند، زبان همراه با کنترل دست در نیمکره چپ قرار دارند و افراد چپ دست (۱۰٪ باقیمانده) معمولاً به جای اینکه فقط در یک نیمکره قرار داشته باشد، بین دو نیمکره تقسیم می‌شود (برک، ۱۳۸۱)

(ب) رشد حرکتی

با رشد بدن و ریش مغز کنترل و هماهنگی کودکان بین ۲ تا ۶ سالگی افزایش می‌یابد لذا حرکات سریعتر و ظریفتر می‌شود و کودکان در جهت بخشی و بهبود بخشیدن به فعالیت‌هایشان تواناتر می‌گردند (برگر، ۲۰۰۰)

اهداف دوره پیش دبستانی

در راهنمای درسی دوره پیش دبستانی وزارت آموزش و پرورش، یازده هدف کلی مورد توجه قرار گرفته است که جهت دستیابی به هر هدف، حدود انتظارات مربوط به آن تعیین شده است. منظور از حدود انتظارات، محدوده محتوای متناسب با اهداف است که انتظار می‌رود در تولید فعالیتهای یاددهی - یادگیری از آن استفاده شود:

۱- شناخت حواس که حدود انتظارات آن شامل تشخیص اشیاء به وسیله چشم، تشخیص زبری و نرمی، سردی و گرمی به وسیله لمس، تشخیص بوها به وسیله بینی و فعالیتهای دیگر مربوط به حواس پنجگانه می‌شود.

۲- پرورش مهارتهای زبان که حدود انتظارات آن دقت در گوش دادن صداهای پیرامون، تشخیص زیر و بمی، توجه به صداهای آخر و اول کلمات، بررسی شنیده‌ها و دریافت هسته معنایی پیام و ارتباط میان بخشهای پیام و ... را در بر می‌گیرد.

۳- توسعه تواناییهای جسمانی که حدود انتظارات آن درست راه رفتن، درست نشستن، راه رفتن روی سطح شیبدار و خطوط مستقیم و ... ، پریدن به جلو از روی مانع، صحیح به دست گرفتن مداد و ... می‌باشد.

۴- توجه به محافظت از اندامها که استحمام استفاده از وسایل شخصی، رعایت نظافت و بهداشت قبل و بعد از غذا و یا قبل و بعد از رفتن به توالت و ... حدود انتظارات آن را تشکیل می‌دهد.

۵- شناخت محیط زیست و توجه به آن که حدود انتظارات آن شامل توجه به محیط زیست و زیبایی‌های آن حفظ و مراقبت از گلها و گیاهان، حفظ و مراقبت از جانوران و ... است.

۶- درک مفاهیم اساسی ریاضی و علوم فعالیتهایی از قبیل درک مفاهیم فضایی بالا، پایین، پشت، جلو و ... ، درک مفهوم اندازه و مقدار کوچک و بزرگ، کم و زیاد و... حدود انتظارات آن را تشکیل می‌دهد.

۷- توسعه تواناییهای ذهنی که حدود انتظارات آن مهارت مشاهده توانایی طبقه‌بندی، توانایی ادراک اشیا، افزایش قدرت تمرکز، توانایی حل مسأله و ... را در بر می‌گیرد.

۸- شناخت محیط، مقررات و قوانین اجتماعی و توسعه روابط اجتماعی که حدود انتظاراتی از قبیل افراد خانواده (پدر، مادر، پدربزرگ، مادربزرگ) نسبتهای فامیلی (عمو، عمه، دایی) برخی از مشاغل (لباس و ابزار کار آن) و .. را شامل می‌شود.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۹- شناخت فرهنگ و نشانه‌های مذهبی و میهنی که حدود و انتظارات آن را دربرگیرنده نعمتهای خداوند و تشکر از لطف و مهربانی او، کتاب دینی (قرآن) ودین و پیامبر و امامان، احترام به قرآن، اهمیت سلام کردن و ... است.
۱۰- پرورش ذوق هنری و درک زیبایی‌ها شامل بیان یا شرح زیبایی، پرداختن به کار دستی شکل دادن به خمیر یا گل، رنگ کردن اشیاء و ... می‌شود.

۱۱- پرورش مهارتهای زندگی که حدود و انتظارات آن فعالیت‌هایی مثل حل مسأله و تصمیم‌گیری، ارتباطات بین فردی، برقراری ارتباط موثر، خودآگاهی و همدلی و .. را شامل می‌شود. (دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی، ۱۳۸۱).
- نظریه تقویت هال با انگیزش مرتبط است. بر طبق نظر هال، اشخاص با محیط‌شان به طور کامل در تعادل نیستند و به منظور رسیدن به تعادل باید نیازهایشان ارضا شوند. افراد برای این ارضای این نیاز کشاننده را که یک پاسخ عصبی است ایجاد می‌کنند و به محض اینکه نیاز ارضا شد کشاننده کاهش پیدا می‌کند و کاهش کشاننده تقویتی است که عاداتهای یادگیری را تحکیم می‌کند. (اکسندین، ۱۹۶۸) بر طبق نظر هال، نیاز دانش‌آموزان و ارضای آن باعث یادگیری مهارت می‌شود و معلم با تاکید بر اهمیت مهارت، باید اشتیاق و انگیزه در دانش‌آموز برای یادگیری مهارت را ایجاد نماید (نایت، ۱۹۹۸).

شرطی‌سازی عاملی اسکینر بر اهمیت تقویت تاکید می‌کند. اسکینر معتقد است تقویت، احتمال پاسخ را بیشتر می‌کند و پاداش مطلوب یا حداقل پس خوراند سازنده به تکرار رفتار می‌انجامد. اما مشکلات سازمانی معلمان را از ارائه پاداش شخصی باز می‌دارد. لذا اسکینر، ایده ماشینهای تدریس و یادگیری پاداشی را ارائه داد. در سال ۱۹۶۷ گلد یاموند، نظریه اسکینر را با برنامه تدریس خطی سازگار کرد. این برنامه شامل تنظیم موضوعات قابل اندازه‌گیری با پیش تست و پس تست، تشویق تمرین مداوم، ایجاد تقویت منظم و نگهداری یادداشتهای در بر می‌گرفت. برنامه گلد یاموند با استفاده از ماشین تدریس (آدمکهای کامپیوتری) برای تدریس تکنیکهای جدید استفاده می‌شود (نایت، ۱۹۹۸)

- سازگاری اجتماعی

بسیاری از مفاهیم بکار رفته در متون روان‌شناسی تا وقتی که بسراغ تعریف آنها نرفته‌ایم بسیار ساده و پیش پا افتاده بنظر می‌رسند، اما همین که قصد تعریف آنها بصورت دقیق و علمی را داریم با مشکل مواجه خواهیم شد. یکی از این مفاهیم، سازگاری است. از سازگاری تعاریف متعدد و گاه متناقضی ارائه شده است که در بررسی بیشتر این تعاریف متوجه می‌شویم که این اختلاف نظرها به دیدگاههای فلسفی نظریه‌پردازان درباره انسان، ماهیت آن و شیوه‌های تغییر و انطباق او با محیط برمی‌گردد.

به یک مفهوم می‌توان سازگاری را رابطه‌ای دانست که ارگانسیم نسبت به وضع موجود با محیط خود برقرار می‌کند. این اصطلاح معمولاً در رابطه با سازگاری اجتماعی و روانشناختی بکار برده می‌شود و در چنین مواردی مفهوم مثبتی دارد مثل انسان سازگار که مفهوم ضمنی آن به فردی اشاره دارد که درگیر فرآیندی مستمر نسبت به محیط و در عین حال تغییر دادن آن به گونه‌ای سالم و موثر است. البته این اصطلاح با مفهوم منفی نیز بکار برده می‌شود که آن زمانی است که با اصطلاح هم‌نواپی انطباق پیدا کرده و به معنی کوتاه آمدن و تسلیم شدن در مقابل سلیقه‌های دیگران مورد استفاده قرار می‌گیرد. در تعریف دیگری از سازگاری، آن را حالت تعادل کامل بین ارگانسیم و محیط تعریف می‌کنند که در این حالت تمام نیازها برآورده شده و اعمال ارگانسیم به راحتی صورت می‌پذیرد. در زمینه آماری هر عملی را که به منظور اصلاح، سنجش یا ارزیابی مجدد برای انطباق یافتن با شرایط ناجور یا غیرمعمول صورت می‌گیرد را سازگار گویند (پورافکاری، ۱۳۷۶).



مفهوم انطباق^۱ با مفهوم سازگاری رابطه نزدیکی دارد و منظور از انطباق، هماهنگی و تناسب با محیط است که تغییرات مفید را دربر می‌گیرد. انطباق از طریق ایجاد تغییر در محیط خارجی^۲ یا از طریق ایجاد تغییر در خود^۳ حاصل می‌گردد. حاصل انطباق موفقیت‌آمیز، سازگاری^۴ و نتیجه ناموفق آن را ناسازگاری^۵ می‌نامند (پورافکاری، ۱۳۷۶). رفتار سازشی هر نوع رفتاری است که بتواند توانایی و مهارت ارگانیزم را برای وفق دادن فرد با یک موقعیت محیطی خاص افزایش دهد (بهرامی، معنوی، ۱۳۷۰). در حقیقت سازگاری اجتماعی یکی از معیارهای سلامت روان است. ولمن^۶ (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که سلامت روانی، چهار ملاک مهم دارد که عبارتند از: ادراک واقع بینانه از خود و دیگران.

سازگاری اجتماعی.

پیشرفت هماهنگ با توانایی‌ها و فرصت‌ها.

او سازگاری اجتماعی را در حقیقت توانایی با دیگران بودن تعریف می‌کند. از آنجایی که هیچ انسانی نمی‌تواند به تنهایی زندگی کند و نیاز به برقراری روابط اجتماعی دارد، بنابراین ناتوانی در همکاری با دیگران، شاخصه‌ای از مشکل روانی بحساب می‌آید.

همانطور که گفته شد بسیاری از متخصصین بر این نظرند که سازگاری اجتماعی یکی از معیارهای سلامت روان است و گاهی اوقات آن را حتی شاخص‌ترین معیار نیز به حساب می‌آورند، مخصوصاً آنها که به حوزه روابط اجتماعی و نقش عوامل نشأت گرفته از اجتماع در شکل‌گیری شخصیت تاکید دارند (برای مثال نگاه کنید به مدی^۱، ۱۹۸۹، ۱۹۹۶). تعریف سازگاری اجتماعی با سلامت روان رابطه نزدیکی دارد و در زمینه سلامت روان نیز دیدگاه‌های متفاوت و گاه متعارضی در حوزه روان‌شناسی عرضه شده است. سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۰) بهنجاری را حالتی از سلامت کامل جسمی، روانی و رفاه اجتماعی تعریف می‌کند و نه فقط عدم نشانه‌های اختلال روانی.

کاپلان^۲ و سادوک^۳ (۲۰۰۳) در زمینه سلامت روان و هنجاری چهار دیدگاه عمده را برجسته ساخته‌اند:

الف) بهنجاری به عنوان سلامت

این یک تعریف طبی - روانپزشکی از سلامت روانی است. اکثر پزشکان بهنجاری را معادل سلامت روان می‌دانند و آن را یک پدیده فراگیر عمومی تلقی می‌کنند. در این رویکرد، زمانی رفتار بهنجار تلقی می‌شود که آسیب روانی آشکاری وجود نداشته باشد.

ب) بهنجاری به عنوان کمال مطلوب

در این دیدگاه بهنجاری به عنوان عامل نهایی عملکردهای مختلف دستگاه روان‌شناختی انسان تلقی می‌شود. زیگموند فروید از طرفداران این دیدگاه است و اعتقاد داشت که الگوی بهنجار همان افسانه ایده‌آل است.

ج) بهنجاری به عنوان متوسط

^۱ Adaptation

^۲ Alloplastic

^۳ Autoplastic

^۴ Adjustment

^۵ Maladjustment

^۶ Wolman

^۱ Maddi

^۲ Kaplan

^۳ Sadock



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دیدگاه سوم بیشتر طرفدار رویکردهای آماری است و رفتاری را سازگار تلقی می کند که با اصول آماری حاکم بر منحنی زمان همخوانی داشته باشد.

(د) بهنجاری به عنوان یک فرآیند

دیدگاه چهارم بر این نکته تاکید دارد که رفتار بهنجار نتیجه نهایی سیستم های متعامل است. بهنجاری در این دیدگاه بیشتر یک فرآیند است تا یک تعریف مقطعی. دیدگاه روانی - اجتماعی اریکسون در این طیف قرار می گیرد.

از سازگاری تعاریف متعدد و گاه متناقضی ارائه شده است. به یک مفهوم، می توان سازگاری را رابطه ای دانست که ارگانیزم نسبت به وضع موجود با محیط خود برقرار می کند. این اصطلاح معمولاً در رابطه با سازگاری اجتماعی و روانشناختی، فرآیندی مستمر نسبت به محیط و در عین حال تغییر دادن آن به گونه ای سالم و موثر است. در تعریف دیگری از سازگاری آن را حالت تعادل بین ارگانیزم و محیط تعریف می کنند که در آن تمام نیازها برآورده شده و تمام اعمال ارگانیزمی به راحتی صورت می پذیرد. (پورافکاری، ۱۳۷۶). رفتار سازشی هر نوع رفتاری است که بتواند توانایی و مهارت ارگانیزم را برای وفق دادن فرد با یک موقعیت محیطی به خصوص افزایش دهد (بهرامی و معنوی، ۱۳۷۰). سازگاری عبارتست از پیشرفت در ادراک خودمان و دیگران. رفتارها، افکار و احساساتی که برای رشد خوب لازم است موجب می شود روشهای سازگاری مورد نیاز برای تغییرات محیطی بروز کند (آلن، ۱۹۹۰).

سازگاری اجتماعی مکانیزمی است که توسط آنها فرد توانایی تعلق به یک گروه را پیدا می کند. بنابر نظر ریمون بودون برای سازگاری اجتماعی لازم است که :

- ۱- افکار و برخورد گروه در تضاد با افکار و برخوردهای فرد که مشخص کننده تعلق او به یک گروه دیگر است نباشد.
- ۲- افکار و برخوردهای گروه در تضاد با برخوردهای عمقی فرد نباشد به طوری که سیستم ارزشی مرتبط با شخصیت او را دچار مشکل کند (سرخایی، ۱۳۷۱).

آپورت (۱۹۶۰؛ به نقل از فراهانی، ۱۳۷۸)) سازگاری اجتماعی را داشتن ارتباطات گرم و صمیمانه تعریف می کند. وایزمن (۱۹۷۵) سازگاری اجتماعی را انعکاسی از تعامل فرد با دیگران، رضایت از نقش های خود و نحوه عملکرد در نقشها می داند که به احتمال زیاد تحت تاثیر شخصیت قبلی، فرهنگ و انتظارات خانواده قرار دارند. ویلیامز (۱۳۷۵) در تعریف رفتار سازشی می گوید: اصطلاح رفتار سازشی اصطلاحی آمریکایی است که به توانایی فرد در برآورده ساختن نیازهای یک زندگی مستقل در جامعه ای خاص به شیوه ای مقبول از نظر اجتماعی اطلاق می شود. بدین ترتیب رفتار سازشی، گستره

سازگاری اجتماعی به وضعیتی گفته می شود که افراد یا گروهها، رفتار خود را بتدریج و یا از روی عمد یا غیرعمد تعدیل می کنند تا با فرهنگ موجود سازگار شوند. مانند رعایت عاداتها، عرف و تقلید. به عبارتی سازگاری واکنشهایی است که شخص برای رعایت محیط اجتماعی از خود نشان می دهد و آنها را به علت هماهنگیشان با معیارهای اجتماعی و پذیرفته شدنشان از طرف آن، اساس رفتار خود قرار می دهد (آکسفورد، ۱۹۸۰ به نقل از درزی، ۱۳۷۳).

والی پور (۱۳۷۳) سازگاری اجتماعی را فرآیندی می داند که در آن فرد با فراگیری اصولی و آداب پذیرفته شده در گروه یا اجتماع و همسو نمودن نیازها و خواسته های خود با گروهی که در آن زندگی می کند توانایی جذب شدن در آن گروه را پیدا می کند.

سازش تعادل بین ارگانیزم و محیط است به عبارت دیگر ساختن مجموعه ای از روابط است که انسان خود را بین آنها قرار می دهد (منصور، ۱۳۵۶). سازش اجتماعی یعنی سازی با مجموعه پیچیده روابط بین فردی، توانایی زیستن و هماهنگ نمودن خود براساس الزامات اجتماعی و خواسته های فرهنگی (ربر، ۱۳۶۸).

خودپنداره کودکان دبستانی از خود فاعلی به خود مفعولی اصلاح شده تغییر پیدا می کند و در واقع آنها مشاهدات خود را از رفتارها و حالت های درونی در آمادگی یا گرایشهای کلی سازمان می دهند. به علاوه آنها خود را با دیگران مقایسه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

می‌کنند (هارتر، ۱۹۹۶). توصیف خود در دوران دبستان به تدریج انتزاعی‌تر می‌شود و از صورت جسمانی به صورت روانشناختی درمی‌آید. کودکان در مورد خود می‌اندیشند. به توانایی کنترل افکار واقف می‌شوند و درمی‌یابند که افکار مخصوص به خود دارند (ماسون و همکاران، ۱۳۸۰).

در اواسط کودکی، عزت نفس کودکان متمایز می‌شود و به سطح واقع‌بینانه‌ای می‌رسد. آنها به نوع عزت نفس تحصیلی، اجتماعی و جسمانی را متمایز می‌نمایند و خود سنجی‌های جداگانه را در عزت نفس کلی ادغام می‌کنند (هارتر، ۱۹۹۸؛ مارش، ۱۹۹۰).

کودکان پیش‌دبستانی با مراجعه به حالت‌های درونی هیجان خود را توضیح می‌دهند (لاسترایر، ۱۹۹۳). آنها از تنوع تجربیات هیجانی خود نیز آگاه‌ترند. همچنین آنها از هیجان‌های دیگران نیز اطلاعات بیشتری دارند (نپ، ۱۹۸۳).

کودکانی که هیجان‌های خود را خوب کنترل می‌کنند، عموماً خوش خلق، نودوست و همدل‌ترند و نزد دوستانشان، افرادی خوش مشرب به شمار می‌روند. در مقابل کودکانی که نمی‌توانند هیجان‌های خود را کنترل کنند غرق در هیجان منفی شده و در رفتار نودوستانه و پذیرش همسالان اختلال ایجاد می‌کند. (آیزن برگ، نابس و لوسویا، ۱۹۹۷).

به تدریج در اواسط کودکی، پیشرفتهایی در درک دیگران به وجود می‌آید و کودکان توانایی تجسم کردن آنچه دیگران فکر و احساس می‌کنند را به دست می‌آورند. این تغییرات به خود پرورانی و فهمیدن دیگران و انواع مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند (برک، ۱۳۸۱). از نظر تحول اخلاقی نیز در این دوره کودکان می‌توانند درباره مقررات مربوط به کردار خوب و بد تامل کنند و مسئولیت‌های بیشتری را بپذیرند (ویزرنر، ۱۹۶۰). افزایش تحول شناختی، گسترش دنیای اجتماعی و مهارت درک دیگران باعث می‌شود که آگاهی اخلاقی زیاد شود.

پیشینه پژوهش

پاکاریان (۱۳۷۶) در شهر اصفهان نیز به این نتیجه رسید که دوره آمادگی پیش از دبستان بر پیشرفت تحصیلی پایه های اول، دوم، سوم و چهارم در دو گروه تفاوت معناداری ایجاد نکرده است، ولی در پایه پنجم بین پیشرفت تحصیلی دو گروه (گروهی که تجربه آمادگی قبل از دبستان را داشته اند و گروهی که این تجربه را نداشته اند) تفاوت معناداری وجود داشت.

مطالعه‌ای که در شهر شیراز و بر روی نمونه ۷۵۸ نفری توسط حقیقت (۱۳۷۲) انجام شد، نشان داد که دانش آموزان که تجربه آموزش کودکستانی داشتند در مقایسه با گروهی که چنین تجربه‌ای نداشتند در کلاس اول در مولفه های پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی برتری قابل ملاحظه‌ای داشتند (در کلاس سوم تنها در پیشرفت تحصیلی با یکدیگر تفاوت داشتند) هر چند که مشکلات رفتاری گروه کودکستان نرفته، کمتر بود اما معنی دار نبود.

نتایج پژوهش میرزاده (۱۳۶۵) نشان داد که دانش‌آموزانی که به کودکستان رفته بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی که کودکستان را تجربه نکرده بودند، با معلمان ارتباط اجتماعی بهتری داشتند، در عملکرد شخصی موفق تر بودند، مقررات مدرسه را بهتر می‌پذیرفتند و به هنگام ورود به مدرسه، اضطراب کمتری داشتند.

نوروززاده (۱۳۷۳) در پژوهش خود بر روی یک نمونه ۱۶۰ نفری از دانش‌آموزان (۸۰ نفر با تجربه پیش‌دبستانی و ۸۰ نفر بدون گذراندن آموزش‌های پیش‌دبستانی) از دبستان‌های شهرستان بجنورد انتخاب شده بودند به این نتیجه رسید که بین معدل سالانه کلاس اول و دوم ابتدایی افرادی که تجربه پیش‌دبستانی داشتند با کسانی که چنین تجربه‌ای نداشتند تفاوت معناداری مشاهده نشد. اما در کلاس سومی ها این تفاوت معنی دار بود. علاوه بر این بین مدت زمان گذراندن آموزش پیش‌دبستانی و عملکرد کودکان تفاوت معنی دار مشاهده نشد. نتایج دیگر پژوهش بیانگر این است که در مقایسه معدل سالانه دروس علوم، ریاضی، فارسی و املاء کودکانی که پیش‌دبستانی را گذرانده بودند به ترتیب از درس‌های ریاضی، علوم، فارسی و املاء بیشترین تفاوت را با گروه دیگر داشتند. بین کودکان با تجربه آموزش پیش‌دبستانی که شغل مادران آنها فرهنگی و خانه دار و شغل پدرشان مشاغل آزاد و فرهنگی بود به صورت جداگانه مقایسه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بعمل آمد. نتایج حاصله نشان داد که بین کودکان باتجربه آموزشهای پیش از دبستان که مادران و پدران آنها فرهنگی بودند، نسبت به کودکانی که مادران آنها شغلشان خانه دار و شغل پدرشان آزاد بود، تفاوت معنی داری وجود داشت. تشکری و همکاران (۱۳۶۴) پژوهشی را تحت عنوان «اثر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و هوش کودکان در دوره دبستان» انجام دادند. نتایج تحقیقات نشان داد که آموزش پیش دبستانی از طریق غنی سازی محیط توانسته است کودکان را قادر سازد که به تجارب ادراکی و ذهنی جدیدتری که احتمالاً در محیط معمول خانواده برای آنها امکان پذیر نیست دست یابند. از طرف دیگر نتایج این تحقیق نشان می دهد که ارائه برنامه های پیش دبستانی نه تنها موجب تغییرات کوتاه مدت در توانایی های ذهنی کودکان می شود بلکه اثرات درازمدتی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی آنها با محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی در دبستان می گذارد. نکته قابل توجه در این پژوهش بیان این واقعیت می باشد که برنامه های پیش دبستانی بیشتر بر کودکانی اثر می گذارد که نیاز بیشتری به آن دارند یعنی کودکان قشرهای متوسط و پایین جامعه. همچنین بیشتر کودکانی که این برنامه را گذرانده بودند وضع اقتصادی و اجتماعی بهتری داشتند. در گروه طبقه پایین اجتماعی برنامه پیش دبستانی موجب پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها در دروس علوم و فارسی شده بود، اثر بخشی برنامه پیش دبستانی بر روی کودکانی که پدرانشان باسواد بودند بیشتر بود و هر چه میزان سواد پدر افزایش می یافت این اثر هم بیشتر می شد. از سوی دیگر در گروهی که به طبقه بالای اقتصادی - اجتماعی تعلق داشتند اثرات برنامه های پیش دبستانی در مقایسه با کودکان طبقه دیگر ضعیف تر بود.

میرزاده (۱۳۶۵) تحقیقی با عنوان تاثیر آموزش پیش دبستانی در سازگاری عاطفی - اجتماعی کودکان در سال اول ابتدایی شهر تهران، انجام داد و نشان داد که دانش آموزان که به کودکستان رفته اند نسبت به آنهایی که به کودکستان نرفته اند دچار اضطراب کمتری برای ورود به مدرسه می باشند. همچنین دانش آموزانی که به کودکستان رفته اند ارتباط بیشتری با معلم و همکلاسیهای خود دارند، اجتماعی تر هستند، نقش کارکنان مدرسه و دفتر مدرسه را صحیح تر و سریع تر می شناسند. در عملکرد شخصی موفق تر هستند و مقررات مربوط به مدرسه را نسبت به دانش آموزانی که به کودکستان نرفته اند بیشتر می پذیرند.

حقیقت (۱۳۷۲) مطالعه ای درباره اثر آموزش پیش دبستانی بر مشکلات رفتاری و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش آموزان دختر و پسر طبقات اجتماعی و اقتصادی دبستانهای شیراز انجام داد. آزمودنیهای مورد مطالعه در این پژوهش ۷۵۸ نفر بودند که به طور تصادفی از میان ۱۳۰۰ نفر در چهار دبستان انتخاب شدند. نتایج نشان داد که آزمودنیهای باسابقه و بدون سابقه کودکستان در کلاس اول در پیشرفت تحصیلی و مشکلات رفتاری با هم تفاوت معنی داری دارند. همچنین نتایج نشان داد که آزمودنیهای باسابقه و بدون سابقه کودکستان در کلاس سوم از نظر پیشرفت تحصیلی با هم تفاوت معنی داری دارند و میانگین گروه کودکستان رفته در این موارد بالاتر می باشد اما آزمودنیهای کلاس سوم در مشکلات رفتاری تفاوت معنی داری نشان ندادند، هر چند که مشکلات رفتاری گروه کودکستان رفته پایین تر بود.

بولان دیاز (۱۹۹۲) اثر آموزش دوران پیش دبستانی را بر تعاملات اجتماعی مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش وی نشان داد که تاثیر آموزش پیش دبستانی بر کودکان طبقه پایین اجتماع، بالاتر بود و موجب سازگاری بهتر این کودکان در مدرسه شده است. تجارب دوران پیش دبستانی موجب گردیده بود که این کودکان در مقایسه با کودکان طبقه پایین اجتماعی که این دوره ها را نگذرانده بودند از رفتارهای ضد اجتماعی کمتری استفاده کند. همچنین کلمات رکیک و الفاظ نادرست آنها خیلی کم شده بود، رفتار خشونت آمیز و مخرب در آنها پایین آمده بود.

پژوهشی تحت عنوان بررسی تاثیر آموزش پیش دبستانی بر روی کودکان دبستانی توسط جنیفر (۱۹۸۹) بر روی ۱۱۷ مرکز آموزش پیش دبستانی (۶۴ روستایی و ۵۳ شهری) در سوازیلند^۲ انجام گردید. نمونه ای تصادفی و دارای دو لایه شهری و روستایی در دو مرحله فراهم آمد. در مرحله اول ۰/۱ از هر دو لایه بیرون کشیده شد و در مرحله دوم نام ۵۰

^۲ Swaziland



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

نفر از پدران و مادران (با اکثریت مادران) دخترهایی که کارکنان مراکز پیش دبستانی مربوطه، آمار آنها را در دسترس پژوهشگران گذاشته بودند و با استفاده از جدول اعداد تصادفی بیرون کشیده شد. همچنین در این مرحله ۱۱ نفر از معلمین هم به صورت تصادفی انتخاب شدند. در این پژوهش ۵۴٪ از پاسخها بیانگر آن بود که بیشتر پدران و مادران کودکان خود را به مراکز پیش دبستانی می فرستند تا برای دبستان آماده شوند. نکته دیگر قابل توجه در این پژوهش این بود که اولاً در محتوای برنامه‌هایی که در مراکز پیش دبستانی اجرا می شود همانندی بسیار است، ثانیاً میان انگیزه پاسخگویان یعنی والدین و معلمان که ابتکار تاسیس مراکز پیش دبستانی از آنها است نوعی نزدیکی وجود دارد. نکته قابل توجه دیگر در این پژوهش این بود که دیدگاه‌ها در این تحصیلات مادران در این نمونه به اندازه کافی بالا بود و تنها ۶/۲۵٪ از مادران اصلاً درس نخوانده بودند و از طرف دیگر هدف آنها از فرستادن کودکانشان به مراکز پیش دبستانی آماده کردن او برای دبستان بوده است.

مسلماً نقش معلم پیش‌بینی کننده مهمی در میزان سازگاری کودک در موقعیتهای جدید است. معلم نقش تنظیم کننده در ارتباط کودک با همسالانش و در کنش وری مستقل از مادر بازی می‌کند. در ابتدا، کودک به معلم کلاس به عنوان جانشین مادر تکیه می‌کند. این ممکن است به او در پیشرفت از یک ارتباط دوگانه بسته به ارتباط با همسالان در مناسبات برابر کمک کند. مادر اغلب مردد است که آیا واقعاً کودکش را تحت مراقبت یک شخص جدید که برای بازی کردن نقش جدید در زندگی شان، کار می‌کند، ترک نمایند. بنابراین تعامل بین مادر و معلم آنطور که در سطح هشیار و ناهشیار انجام می‌گیرد همیشه آسان نیست. حس رقابت^۵، پرخاشگری، عشق و تنفر ممکن است افزایش یابد و به وسیله عمل مکانیسم های دفاعی پوشانده شود (کونتوپولو، ۱۹۹۶؛ سالزبرگر، ویتنبرگ، هنری و آزرین ۱۹۹۲).

صلاحیت اجتماعی و تداوم ارتباطات با همسالان، مانند میزان حمایتی که کودک از معلمان، والدین و بخصوص همکلاسی هایش دریافت می‌کند، همگی تاثیرات مهم بر موفقیت کودک در مدرسه می‌گذارد. ایجاد ارتباطات نزدیک با همکلاسی ها می‌تواند کودکستانیهایی با احساس امنیت ایجاد کند که نیاز به جستجو و سازگاری با موقعیتهای جدید دارند.

گویاکلا^۳ (۲۰۰۵) که به دو گروه از کودکان که دارای تاخیر حرکتی یا در خطر تاخیر حرکتی بودند، برنامه مداخله‌ای حرکتی را به روش مداخله مبتنی بر فعالیت و آموزش مستقیم، آموزش داد. وی دریافت که مداخله مبتنی بر حرکت که به آسانی با موقعیت آموزشی سازگار شود برای آموزش پیش دبستانی مفید است و موجب بهبود مهارتهای جنبش - حرکتی و کنترل و شی می‌شود

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک پژوهش پس رویدادی (علی - مقایسه‌ای) است. در این پژوهش، دو گروه از دانش‌آموزان کلاس های دوره اول ابتدایی انتخاب می‌شوند و ابزارهای پژوهش بر روی آنها اجرا می‌گردد. یک گروه کسانی هستند که آموزش پیش‌دبستانی را در مهدکودک یا آمادگی گذرانده‌اند و گروه دوم، هیچ گونه آموزش رسمی قبل از دبستان نداشته‌اند.

ابزار پژوهش

این آزمون توسط ازرتسکی روسی ساخته شد که در واقع ستون فقرات آزمون فعلی است. دارای شش خرده آزمون است که عبارتند از: هماهنگی کلی ثابت، هماهنگی کلی پویا، هماهنگی دستی پویا، سرعت حرکتی، حرکات ارادی همزمان و ناهم حرکتی. سپس این آزمون در سال ۱۹۴۶ توسط ارگاردال از نسخه پرتغالی به انگلیسی برگردانده شد. سرانجام در سال ۱۹۴۸ اسلوان آن را با توجه به هنجارهای آمریکایی تنظیم کرد

^۵ Feelings of rivalry

^۳ Goyakla, P. R.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

برای بررسی پایایی این آزمون از روش دو نیم کردن بهره گرفته شده است و ضریب پایایی با استفاده از فرمول اسپیرمن - براون برای پسران ۹۶٪ و برای دختران ۹۷٪ است. در خصوص روایی به وسیله هیأت داوران از ماده ۸۵ ماده ۳۶ ماده انتخاب شد. همبستگی کلی نمرات با سن در پسران ۸۷٪ به دست آمده است (فلاح، ۱۳۷۶).

۱- پرسشنامه رفتار سازشی ۱ (ABIC)

این پرسشنامه در سال ۱۳۶۹ توسط احمدی در دانشگاه تربیت مدرس بر اساس مقیاس Adaptive Behaviour Inventory for children ساخته شده است و در پژوهش وی جهت اندازه‌گیری میزان رفتارهای سازگاری اجتماعی کودک در دوره ابتدایی بکار رفته است. این ابزار توسط ابراهیمی در سال ۷۲، در پژوهشی تحت عنوان «تاثیر اشتغال مادر در سازگاری دختران پایه پنجم ابتدایی شهر تهران» در دانشگاه تربیت معلم استفاده شده است. (احمدی، ۱۳۶۹).

این پرسشنامه از ۴۷ سوال سه گزینه‌ای تشکیل شده است که به گزینه‌های آن نمرات ۰، ۱ و ۲ تعلق می‌گیرد و مجموع نمرات حاصله به عنوان معیار سازگاری اجتماعی کودک در نظر گرفته می‌شود. حداقل و حداکثر نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس بدست آورد، صفر تا ۹۴ است. سوالات پرسشنامه رفتار سازشی کودک ویژگیهای رشد یافته اجتماعی در کودک را می‌سنجد. این ویژگیها شامل: راستگویی، نشاط، اعتماد به نفس، میزان خجالتی بودن، حساسیت و زودرنجی، میزان حسادت، تملق‌گویی، خیالبافی، ترسو بودن، جرات داشتن، آزار و اذیت دیگران، قدرت رهبری و نحوه ارتباط با خواهران و برادران و همسالان می‌باشند. داده‌های حاصل از پرسشنامه فوق دارای مقیاس فاصله‌ای بود و به صورت کمی و پیوسته ملاحظه می‌گردد. (ابراهیمی ۱۳۷۲).

سازنده پرسشنامه (احمدی، ۱۳۶۹)، اعتبار آن را از طریق اعتباریابی محتوا و به وسیله متخصصان تایید نموده است و همبستگی بالایی بین نمرات متغیرهایی که جهت اندازه‌گیری آنها مقیاس کمی تهیه شده، دیده شده است. ابراهیمی (۱۳۷۳) نیز اعتبار این مقیاس را از طریق اعتباریابی محتوا و تایید متخصصان بدست آورده است.

جامعه آماری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان سال های اول، دوم و سوم دبستان تهران می‌باشد که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل می باشند.

گروه نمونه و روش نمونه‌گیری

گروه نمونه شامل ۶۲۰ دختر و پسر است که ۳۱۰ نفر آنها دارای تجربه پیش دبستان و ۳۱۰ نفر فاقد تجربه پیش‌دبستانی هستند.

روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای می‌باشد. نمونه‌های این پژوهش براساس سه منطقه شمال، مرکز و جنوب شهر انتخاب شدند. ابتدا از بین جامعه آماری افرادی که ویژگیهای دو گروه را دارا هستند انتخاب شده و از بین این افراد به صورت تصادفی دو گروه نمونه انتخاب شدند و مورد ارزیابی قرار گرفتند.

روش اجرای پژوهش:

پس از اخذ مجوز لازم از سازمان آموزش و پرورش سه منطقه شمال، مرکز و جنوب انتخاب شدند و از هر منطقه چند مدرسه انتخاب شدند. از بین این مدارس دانش‌آموزان دارای تجربه پیش‌دبستانی و دانش‌آموزان فاقد تجربه پیش‌دبستانی جدا شدند و از بین آنها به طور تصادفی گروههای نمونه انتخاب شدند و آزمون مهارتهای حرکتی لینکلن - آرتزسکی اجرا گردید. سپس پرسشنامه سارشی رفتار کودک به والدین آنها داده شد تا آن را تکمیل نمایند. سپس داده‌ها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

روش های آماری:

برای تجربه و تحلیل داده‌ها از دو روش استفاده شد. در روش توصیفی، فراوانی و درصد جنسیت آزمودنیها و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در دو گروه مورد استفاده قرار گرفته است. در روش استنباطی از T مستقل برای بررسی تفاوت میانگین ها و روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته ها

اطلاعات عمومی مربوط به گروه های پژوهشی (کودکانی که تجربه آموزش پیش دبستانی داشته‌اند و کودکانی که تجربه پیش دبستانی نداشته‌اند) که از پرسشنامه‌ها بدست آمده‌اند در جداول زیر بیان شده‌اند:

توزیع فراوانی آزمودنیها بر حسب جنسیت

جنسیت شاخص آماری	پسر	دختر	کل
تعداد	۳۱۰	۳۱۰	۶۲۰
درصد	۵۰	۵۰	۱۰۰

جدول نشان می‌دهد که ۵۰ درصد آزمودنی‌ها پسر و ۵۰ درصد دختر هستند.

جدول توزیع فراوانی آزمودنیها بر حسب گروه آموزش دیده و آموزش ندیده

شاخص آماری گروهها	تعداد	درصد
آموزش دیده	۱۶۰	۵۰
آموزش ندیده	۱۶۰	۵۰
جمع کل	۳۲۰	۱۰۰

مقایسه میانگین های سازگاری اجتماعی و مؤلفه های آن در دو گروه

آموزش دیده و آموزش ندیده

شاخص آماری متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون T	درجه آزادی	سطح معنی داری
آموزش ندیده	۲۶/۵	۲۸/۸۳	۰/۰۸۵	۲۷۸	۰/۰۵
آموزش دیده	۲۶/۲	۲۸/۹۹			

جدول فوق نشان می‌دهد که آزمون t برای مقایسه دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده در متغیر سازگاری اجتماعی ۰/۰۸۵ و سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشد. لذا در متغیر سازگاری اجتماعی نیز بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و فرضیه رد نمی‌شود. به عبارت دیگر آموزش پیش دبستانی تغییر معناداری در سازگاری اجتماعی ایجاد می‌کند.

مقایسه میانگین های دختران و پسران آموزش ندیده در سازگاری اجتماعی



شاخص آماری متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون T	درجه آزادی	سطح معنی داری
دختر	۳۰/۳۶	۲۵/۸۷	-۲/۴۸۴	۱۳۵	۰/۰۱۴
پسر	۳۲/۳۷	۳۰/۴۴			

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود آزمون t برابر $-۲/۴۸۴$ و سطح معنی داری آن $۰/۰۱۴$ می‌باشد. بنابراین تفاوت بین دختران و پسران در گروه آموزش ندیده معنادار است و فرضیه تایید می‌شود. که سازگاری پسران بیشتر می‌باشد.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

نتیجه گیری

فرضیه پژوهش حاضر عبارت بود از تفاوت معنی دار در سازگاری اجتماعی دختران و پسران آموزش ندیده تایید شد. نتایج نشان می دهد: کودکان ۸ ساله نسبت به دو گروه دیگر از لحاظ اجتماعی سازگارتر بودند. می توان به دلایلی از جمله آشنا شدن با فضای مدرسه پس از گذراندن سال اول اشاره کرد. از طرف دیگر ممکن است کودکان در مدرسه با منابع اطلاعاتی بیشتر و الگوهای بیشتری روبه رو باشند و همین عامل باعث سازگاری بهتر آنان در مدرسه نسبت به پیش دبستانی می شود.

همانطور که در فصل اول پژوهش گفته شد دیدگاه های مختلف و گاهاً متعارضی درباره تاثیر تجربه پیش دبستانی وجود دارد. نتایج این پژوهش با ایده الکانید و همکارانش (۱۹۹۱؛ به نقل از لفرانسیوس، ۱۹۹۶) همخوان است که نبایستی کودکان را بی محابا و فقط به صرف اینکه تجربه پیش دبستانی در رشد آنها تاثیر مثبت دارد به مدارس فرستاد.

شود آزمون t برابر $۲/۴۸۴-$ و سطح معنی داری آن $۰/۰۱۴$ می باشد. بنابراین تفاوت بین دختران و پسران در گروه آموزش ندیده معنادار است و فرضیه تایید می شود. که سازگاری پسران بیشتر می باشد.

آزمون t برای مقایسه دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده در متغیر سازگاری اجتماعی $۰/۰۸۵$ و سطح معناداری $۰/۰۵$ می باشد. لذا در متغیر سازگاری اجتماعی نیز بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و فرضیه رد نمی شود. به عبارت دیگر آموزش پیش دبستانی تغییر معناداری در سازگاری اجتماعی ایجاد می کند.

محدودیت های پژوهش:

در این پژوهش مانند سایر پژوهش ها محدودیت هایی وجود داشت که در این بخش به برخی از این محدودیت اشاره می شود:
۳- مشکل در اجرای آزمون لینکن - ازر تسکی. در بعضی از مدارس به دلیل کمبود فضای کافی، آزمونگران برای تهیه مکانی مناسب به در دسر می افتادند.

۴- عدم تمایل برخی از مدیران مدارس و کنجکاوای بیش از حد آنها درخصوص هدف پژوهش و چگونگی استفاده از نتایج آن.

۵- عدم پاسخدهی به تمام سوالات پرسشنامه رفتار سازشی از سوی والدین. هر چند تعداد این موارد بسیار کم بود.

۶- عدم دستیابی به اطلاعات کافی درخصوص مواد و راهکارهای آموزشی در دوران پیش دبستانی هر یک از دانش آموزان

پیشنهادها

۲- یکی از متغیرهای مهم در دوران پیش دبستانی، نحوه آموزش معلمان به دانش آموزان است. به نظر می رسد که ویژگی شخصیتی معلم و نحوه ارتباط او با دانش آموز در رشد روان شناختی کودک موثر باشد. بنابراین پیشنهاد می شود که در پژوهشهای آینده این متغیر نیز وارد شود و ارتباط آن با سازگاری اجتماعی مورد سنجش قرار گیرد.

۳- سبک فرزندپروری والین نیز یکی از متغیرهای مهم در سازگاری اجتماعی کودکان است. در این پژوهش چنین متغیری مورد سوال قرار نگرفت. لازم است در پژوهشهای آینده به چنین سازه کلی پرداخته شود.

۴- پیشنهاد می شود این پژوهش از طریق طرحهای دقیق تر و با نمونه بزرگتر اجرا شود تا بهتر بتوان به نتایج آن اعتماد کرد.



منابع:

- خدایی ، محمد (۱۳۹۶) تحلیل برنامه دوره آمادگی و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران
- نوید کیا ، رضا (۱۳۸۲) اثر آموزش پیش دبستانی بر مشکلات رفتاری و پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش آموزان دختر و پسر طبقات مختلف اقتصادی - اجتماعی دبستانهای شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز
- حسن زاده ، محمد (۱۳۹۰) روان شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی (جلد اول) تهران: سمت
- درایکرز، رودلف؛ کاسل، پرل (۱۳۹۸) انطباط بدون اشک. ترجمه مینو واتقی و مریم داداش زاده. تهران، رشد
- جمیلی ، احمد (۱۳۸۶) بررسی تاثیر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان ابتدایی شهر تهران، اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران
- حبیب اله ، طاهری (۱۳۸۷) نقش گفتار در نظم بندی فعالیت ذهنی در فعالیتهای عالی قشر مخ. اولین کنگره نوروپسیکولوژی ایران (با ویراستاری براهنی، عشایری، قاسم زاده و محیط) ارومیه: انزلی
- میرداماد ، سمیه (۱۳۹۵) بررسی تاثیر آموزش پیش دبستانی در سازگاری اجتماعی - عاطفی کودکان سال اول دبستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه تهران
- Beck, A. T., Rush, A. T., Ashaw, B. F & Emery, G. (۱۹۷۰). Cognitive therapy for depression. Newyork: Guilford Press.
- Davison, G. L. & Neal, J. M (۱۹۹۰) Abnormal psychology (۵ ed). New York: John wiley & sons.
- Follette, W. C & hayes, S. C (۲۰۰۰) Contemporary behaviour therany. In L. R Snyder & R. E Ingram (ed). Handbook of psychological change: Psychotherapy process & Practice for the ۲۱ st century. New York: wiely.
- Gibb, B, E & at. El (۲۰۰۲) History of child maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood. Cognitive therapy and research. ۲۴, ۴. ۴۲۵-۴۴۶.
- Giles, D. C (۲۰۰۲) Advanced research methods in psychology. London: Routledge.
- Hall, C. S & Lindzay, G (۱۹۷۰) Theories of personality (۲ ed) New York: John wiley & sons.
- Hargie, O. P (۱۹۹۷) The handbook of communication skill (۲ ed) London: Routledge.
- Hersen, M (۲۰۰۲) Clinical Behavior therapy: Adults and children. New York: wiley.
- Kendall, Ph. ۹ (۲۰۰۰) Childhood disorders. British: Psychological Press.
- Kendall, Ph. C & choudhury (۲۰۰۳) Children and adolescents in cognitive-behavioral therapy: some past efforts and current advances, and the challenges in our future. Cognitive therapy and research. ۲۷, ۱. ۸۹-۱۰۴.
- Kerlinger, F. N (۱۹۸۶) Foundation of behavioral research. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Knapp, M. L (۱۹۸۰) Essentials of nonverbal communication. New York: Hott, Rinehart and winston.
- Lazarus, R. S (۱۹۷۹) Patterns of adjustment (۳ ed) Auchland: MC Graw-Hill.
- Lefrancois, G. R (۱۹۹۶) The lifespan (۵ ed) Belmont: wadsworth publishing company.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

- Lumsden, G. & Lumsden, D (۱۹۹۶). Communicating with credibility and confidence. Belmont: ITP.
- Papalia, D. E & olds, S. W (۱۹۹۵). Human development. (۶ ed). New York: Mc Grow-Hill.
- Piaget, J. (۱۹۷۰) Genetic epistemology. New York: Columbia university press.
- Pope, S. W., Mchale, S. M & craighed, E. W (۱۹۸۸). Self esteem cnhan cement with children and adole scents. London: Pergamon press.