**مبانی نظری وپیشینه تحقیق آموزش ودوره پیش دبستانی**

**فهرست مطالب:**

**- خلاصه اي از فصل دوم**

**تاريخچه آموزش پيش دبستاني**

**- مارتين لوتر**

**كمينوس**

**- جان لاك**

**- پستالوزي**

**- رابرت آون**

**تعريف دوره پيش‏دبستاني**

**ويژگيهاي كودك در دوره پيش‏دبستاني:**

**ب) رشد حركتي**

**1- رشد حركتي درشت**

**2- مهارتهاي حركتي ظريف**

**3- تفاوتهاي فردي در مهارتهاي حركتي**

**اهداف دوره پيش‏دبستاني**

**مهارتهاي رواني ـ حركتي در دوره دبستان**

**1- تعريف مهارتهاي رواني ـ حركتي**

**2- نظريه‏هاي كسب مهارتهاي رواني ـ حركتي**

**تحول حركت در كودكان دبستاني**

**مهارتهاي رواني ـ حركتي**

**جدول 2- مقوله‏هاي اصلي در حوزه رواني ـ حركتي (لطف آبادي، 1375؛ ص 27)**

**- سازگاري اجتماعي**

**روابط با همسالان**

**جدول 1-2: شاخص‏هاي رشد رفتار طبيعي**

**جدول 2-2 مراحل رشد رواني ـ اجتماعي اريكسون (به نقل از كاپلان و سادوك، 2003، ص 85).**

**2- نظرية روان شناسي فردي آدلر1**

**وظيفه مهدكودك و مراكز پيش دبستاني از ديدگاه آدلر**

**جدول شماره 2-3- تشخيص هدفهاي كودكان ناسازگار (درايكرز و كاسل، 1378، ص 69)**

**3- نظريه‏هاي رفتاري**

**4- نظريه‏هاي خانواده درخصوص ناسازگاري**

**- نظريه شناختي**

**پيشينه پژوهش**

**منابع فارسی**

**منابع لاتین**

**خلاصه اي از فصل دوم**

در اين فصل ابتدا به تاريخچة آموزش پيش دبستاني پرداخته خواهد شد. در بحث از تاريخچه سعي مي شود از انديشه هاي تاثيرگذار در فرايند شكل گيري آموزش پيش دبستاني استفاده شود. علاوه بر اين دوره پيش دبستاني در حدود سني آن كه مودر اختلاف نظر است، تعريف مي‏شود. ويژگي هاي كودكان در دوره پيش دبستاني اعم از رشد جسماني، رشد حركتي به دنباله مباحث گفته شده مي‏آيد. از مولفه هاي مهم هر دورة آموزشي، بيان اهداف آن دوره است. بحث اهداف دورة پيش‏دبستاني در ادامه فصل گفته مي شود و سپس دو متغير اصلي پژوهش يعني مهارتهاي رواني ـ حركتي و سازگاري اجتماعي بحث خواهند شد. دربارة مهارتهاي رواني ـ حركتي سعي شده ديدگاههاي مختلف ارائه شود و همچنين دربارة سازگاري اجتماعي، در بحث مهارتهاي رواني ـ حركتي، ديدگاه گزل و در بحث سازگاري اجتماعي، ديدگاه آدلر زيربناي تئوري اين پژوهش قرار گرفته اند. در بخش پيشينه پژوهش نيز سعي شده تا جاي ممكن سيماي فعلي پژوهشهاي داخلي و خارجي ارائه شود.

**تاريخچه آموزش پيش دبستاني**

تعليم و تربيت انسان از بدو تولد تا پايان زندگي ادامه دارد و درخصوص شيوه‏هاي يادگيري و ياددهي انسان، نظرپردازيهاي گوناگوني صورت گرفته است. سالهاي زيادي مردم بر اين باور بودندكه كودكان به صورت افراد بالغ پيش ساخته، اما مينياتوري به دنيا مي آيند. اين ديدگاه در قرون وسطي غالب بود و چنين فرض مي‏شد كه كودك، بزرگسال كوچك است و از نظر شيوه رفتار نيز با او مثل بزرگسال رفتار مي‏كردند. به محض اينكه كودكان مي‏توانستند راه بروند و گفتگو كنند، به اجتماع بزرگسال مي‏پيوستند، در بازيهاي آنان شركت مي‏كردند، به كارهاي آنان مشغول مي‏شدند و مثل آنها لباس مي‏پوشيدند. در اصل، مردم بين كودكان و بزرگسالان تفاوتي قائل نبودند. نظر آنان چنان بود كه گويا از ابتدا، بدن و شخصيت كودكان از روي طرح بزرگسالان پيش‏سازي شده است. (كرين، 1371؛ كارين[[1]](#footnote-1)1، 2000).

به تدريج بر اثر تلاشهاي افرادي نظير روسو، پستالوزي و هربارت، اين ديدگاه شكل گرفت كه كودك همان بزرگسال كوچك نيست، بلكه ويژگي‏ها و خصوصيات منحصر به فردي دارد كه او را از بزرگسالان كاملاً متمايز مي‏كند. فروبل در راستاي تقويت اين ديدگاه و از سكه انداختن ديدگاه رايج پيش ساخته‏نگري، اولين كودكستان را به نام «باغ كودكان» بوجود آورد و اعتقاد داشت براي آموزش كودكان بايد محيط غني شده اي فراهم كرد. كودكستانها در اوايل قرن بيستم، تحت نفوذ و تاثير نظريه‏پردازاني چون ماريا مونته سوري دچار تغييراتي شدند و خود ماريا مونته سوري تحت تاثير سگن و ايتارد بود و از تجارب و يافته‏هاي آنان استفاده كرد. بعد از 1940، كودكستانها گسترش يافتند و افرادي چون جان ديويي، متفكر و نظريه‏پرداز آمريكايي، ايده‏هاي ارزشمندي در اين خصوص ارائه دادند و يكي از شاگردان جان ديويي، انديشه‏هاي او را دنبال كرد كه نتيجه اين كوشش‏ها، تاسيس رشته آموزش و پرورش پيش‏دبستاني در دانشگاهها بود و اين شاگرد فعال و نوآور كسي نبود جز «پتي اسميت ميل». به هر حال، ظهور كودكستان در ابتدا بر محورهايي چون ارتباط با خانواده، آموزش والدين و رفع مشكلات آنها متمركز بود، ولي از آن زمان تا به حال كودكستانها دچار تغييرات زيادي شده‏اند. (مفيدي، 1372)

شورتز[[2]](#footnote-2)1 (به نقل از رئوف، 1370) نخستين كودكستان را در آمريكا تاسيس كرد و اين كار مورد استقبال زيادي قرار گرفت. در اوايل قرن بيستم، دانشگاه‏هاي زيادي در كشورهاي اروپايي و آمريكايي دست به اقداماتي درخصوص تعليم مربيان زدند كه به امر آموزش و پرورشِ پيش‏دبستاني مشغول شوند. در اثر رشد كودكستانها و بروز جنگ جهاني دوم، آموزش پيش‏دبستاني مورد توجه بيشتر قرار گرفت و تغييرات جوامع، لزوم برنامه‏ريزي جدي‏تر را در اين باره تقويت كرد.

در كشور انگلستان، آموزش قبل از دبستان، به صورت مراكزي از جمله مهد كودك و كودكستان ارائه مي‏شود و در برخي از مراكز اين كشور، چنين موسساتي در داخل مدارس ابتدايي تاسيس شده‏اند و حيطه سني آموزش قبل از دبستان در اين كشور، سنين 2 تا 5 سالگي را دربر مي‏گيرد. در سال 1870 قانوني وضع شد مبني بر اينكه تحصيلات دورة ابتدايي در 5 سالگي شروع شود و بعداً مقرر گرديد تا سن 11 سالگي بايستي تحصيلات ابتدايي به پايان برسد. (بازرسان سلطنتي انگلستان، 1373). در كشور سوئد، اولين مركز خدمات دوران اوليه كودكي در سال 1854 گشوده شد و در سال 1890، اولين كودكستان مبتني بر انديشه هاي فروبل در اين كشور تاسيس گرديد. و در اوايل سالهاي تاسيس، اين مراكز به كودكان متعلق به خانواده‏هاي ثروتمند اختصاص داشتند. علاوه بر استفاده از نظريات فروبل در سيستم آموزشي سوئد، انديشه‏هاي مونته سوري نيز آموزش پيش‏دبستاني اين كشور تاثير گذاشت. شايد بتوان حدس زد كه دليل تداوم انديشه‏هاي فروبل، ظهور نظريه‏پردازاني چون اريكسون، گزل، پياژه بوده است. همچنين در راستاي گسترش مراكز پيش‏دبستاني، كشور سوئد همگام با بسياري از كشورها، در سال 1991 اعلام كرد كه تمامي كودكان بالاي سن 18 ماه را در مهدكودك‏ها مي‏پذيرد، به شرط اينكه والدين مشغول به تحصيل يا كار باشند. نظام آموزشي كشور سوئد، تحت تاثير انديشه‏هاي فروبل رويكردي رشد محور ارائه داد. علاوه بر اين، از كتابهاي مخصوص خواندن، نوشتن و حساب كردن كه بدين منظور طراحي شده اند، استفاده مي‏كند. به دليل تاكيد خاص آموزش و پرورش پيش‏دبستاني در كشور سوئد، بر روي مسائل فرهنگي از موسيقي، نمايش عروسكي، آواز خواندن و هنرهاي نمايشي تاكيد مي‏شود و هدف اين آموزشها، ايجاد روحيه دموكراسي، برابري و مسئوليت است. (پاكاريان، 1376).

در اين بخش به معرفي مختصر انديشه‏پردازاني كه در شكل گيري امروزي ايده هاي مربوط به آموزش پيش‏دبستاني نقش داشته اند، مي پردازيم.

- مارتين لوتر

مارتين لوتر از صاحبنظران قديمي است كه در زمينه تربيت كودك نظرپردازي كرده است. شايد بتوان او را به نوعي از نخستين كساني دانست كه به اهميت اين دوران پي برده است. او از نخستين كساني است كه به ارزش آموزش و پرورشِ كودك، در زمان رنسانس پي برد و در بيان اهميت اين دوره مي گويد: «چون پدران و مادران اغلب نادان، خودخواه و گرفتار هستند، وظيفه شهرداران است كه آنها را وادار كنند تا كودكان خود را به آموزشگاه بفرستند. براي آماده كردن افراد جهت كارهاي مختلف، بايد آموزشگاههاي مخصوص برپا كرد و به كودكان با استعداد و باهوش امكان داد تا به تحصيلات عالي بپردازند. روش آموزش بايد متكي به ميل و ذوق كودك و از روي عقل و دليل انتخاب شده باشد (پارسا، 1367).

- كمينوس

كمينوس در سال 1992 ديده به جهان گشود. او اهل چكسلواكي بود و زندگي خود را به عنوان معلم مدرسه و نويسنده سپري كرد و علاوه بر اين به رسالت انسان، اعتقادي قوي داشت. او معتقد بود همه كودكان از فقير تا غني، دختر و پسر، باهوش و كم هوش، بايد از خدمات آموزشي بهره‏مند گردند. وي اولين كتاب مصور را براي كودكان به رشته تحرير درآورد و هدفش از آموزش، كسب دانش، اخلاق و مذهب بود و بر اين انديشه اصرار مي‏ورزيد كه آموزش بايد، انسان را براي زندگي كردن آماده سازد. او اعتقاد داشت كه بهترين دوره تربيت، دوره كودكي است كه آغاز زندگي و بهار عمر است. سفارش مي كرد كه موضوعات درسي را بايد متناسب با سن كودكان برگزيد و به هيچ وجه نبايد دروسي را كه كودك از درك آنها عاجز است به او آموزش داد. او مخالف حفظ كردنِ طوطي وار مطالب بود و تاكيد داشت كه آموزش دروس بايد مبتني بر درك مطلب و حركت از سمت يادگيريهاي حركتيِ ساده به سمت مهارتهاي حركتيِ پيچيده باشد. او در فرآيند يادگيري نقش كودكان را فعال فرض مي كرد و معلم را راهنماي كودك در انجام اين نقش فعال مي دانست (نقيب زاده، 1376).

- جان لاك

جان لاك در سال 1623 در انگلستان متولد شد و تا 14 سالگي در خانه آموزش ديد و موفق شد در 20 سالگي به دانشگاه وارد شد. اين فيلسوف انگليسي اعتقاد داشت كه درك و شناخت ناشي از تجارب شخصي، از محيط خارجي و اجتماعي حاصل مي شود و ارائه دهنده فرضيه «لوح سفيد» بود كه براساس آن، بر اهميت حواس در شكل‏گيري شناخت تاكيد مي‏كرد. او با ايده‏هايي كه سرشت انسان را پليد و شرور مي‏دانستند و آبشخور آنها دوران تاريك قرن بيستم بود، به شدت مخالفت مي كرد و به پاكي طبيعت انساني، اعتقادي راسخ داشت. (مفيدي، 1372؛ كرين، 1371). از نظر جان لاك، محيط، شكل‏دهنده شناخت انسان محسوب مي‏شود و كاربرد اين ديدگاه در اصول نوين آموزشي به خوبي منعكس شده است. انجام تمرينات حسي و حركتي يكي از ويژگيهاي برجسته كاربرد تئوري او در آموزش و پرورش است و كارهاي مونته سوري تحت تاثير ايده‏هاي جان لاك شكل گرفته‏اند. مفاهيمي نظير تعليم و تربيت جسماني، يادگيري از طريق عادت، عدم تحليل يادگيري، سودمندي احترام به كودك، پرورش استدلال و برهان، ريشه در تئوري جان لاك دارند. موثرترين راه براي تربيت كودك، عمل و رفتار است نه زبان و گفتار. وي پرداختن به رياضي را بهترين راه انديشه‏ورزي مي دانست و مسايل قابل توجه او عبارتند از (به نقل از مفيدي، 1372):

1. بدنِ سالم، زيربناي رشد عقل سالم است.
2. استفاده از تمرين و تكرار به منظور يادگيري و ايجاد عادات مطلوب در كودكان.
3. به كار نبردن روشهاي تحميل و اجبار در يادگيري كودكان.
4. استفاده از بازي براي تسهيل يادگيري كودكان.
5. استفاده از مهر و محبت واقعي به عنوان راهي براي نفوذ بر فكر و ذهن كودك.

- ژان ژاك روسو

روسو در سال 1713 در ژنو ديده به جهان گشود. او همانند بسياري از ديگر صاحبنظران تعليم و تربيت، به استفاده از روش فعال در آموزش و پرورش تاكيد داشت و بيشتر ايده هاي تربيتي خود را در كتاب «اميل» جمع‏آوري كرده است. او در اين كتاب، اصول و روشهاي تربيت، فردي خيالي به نام اميل را مطرح ساخته است و به سه عامل در تربيت كودك اشاره كرده است كه عبارتند از «طبيعت ذاتي خود كودك» ، «انسان» و «اشياء». او معتقد است كه كودكان را آزاد بگذاريد تا خودشان بتوانند مسايل و مشكلات را حل كنند و نبايد حرفي را به صرف اينكه شما زده‏ايد، قبول كنند و با كودك طوري رفتار نكنيد كه چنين حسي در او پديد آيد. وي معتقد بود علوم را به كودك آموزش ندهيد، بلكه بايد كودك خودش آن را كشف كند. هنر معلم، فراهم كردن شرايطي است كه كودك از درس لذت ببرد. هرگز اشتباهات كودكان را تصحيح نكنيد و صبر كنيد تا كودك خودش اشتباهاتش را جبران كند (روسو، 1348).

روسو (به نقل از طوسي، 1354) اعتقاد داشت آنچه از دست خدا برسد، خوب است و آنچه به دست آدميزاد مي‏رسد به بُد تبديل مي‏شود. او كودك را نهالي تصور مي‏كرد كه حوادث زمان او را در ميان معبري رويانده و به زودي عابران آن را به هر سو خواهند كشيد و در نهايت براثر تنه زدن، آن را نابود خواهند كرد. براي هدايت كودك در ميسر درست، به آموزش نياز است و عقيده داشت كه بين عوامل سه گانه تربيت بايد تناسب و هماهنگي وجود داشته باشد. او اشياء و طبيعت را در خدمت انسان مي‏دانست. به نظر وي، كودك قبل از اينكه يك بزرگسال منطقي باشد بايد كودك باشد، زيرا اگر اين نظم به هم بريزد و از كودك بخواهيم همانند بزرگسال رفتار كند ميوة زودرس بي طعمي خواهيم داشت كه حاصل اين نهال، يك انسان سالم با رفتارهاي جامعه پسند نخواهد بود. روسو در خصوص جامعه، ديد مثبتي نداشت و يا بهتر است گفته شود كه نظر او درباره جامعه، بدبينانه بود. جامعه با وارد كردن نيازهاي خودش بر طبيعت كودك، او را زودتر از حد معمول بار مي آورد و به كودكان اجازه نمي دهد كه طبيعت سالم كودكي خود را بروز دهند.

ذهن كودكان را نبايد با مسايلي كه متناسب با فكر آنها نيست، پر كرد زيرا اين كار باعث يادگيري طوطي‏وار شده و حاصلي بجز يادگيري كسالت آور ندارد و پرواضح است كه چنين يادگيري نمي‏تواند به سازندگي تبديل گردد. به طور خلاصه نظرات روسو را مي‏توان به شرح زير خلاصه كرد: (به نقل از آرمند، 1372)

1. كودك بايد بيشتر از طبيعت بياموزد.
2. آموزش بايد براي دانش آموز لذتبخش باشد.
3. تربيت بايد متناسب با قوانين طبيعت صورت گيرد.
4. در نظر گرفتن تفاوتهاي فردي و مراحل رشد كودك از اهم وظايف معلم است.
5. نقش معلم، راهنمايي و هدايت كودك است نه تحميل عقايد و اعمال قدرت.
6. فراهم سازي شرايطي براي بروز كنجكاوي ذاتي كودك.

- فردريك فروبل

فروبل (به نقل از كريمي، 1365) سخت تحت تاثير افكار پستالوزي بود، تا جايي كه او را استاد بزرگ خود مي ناميد. فروبل را به خاطر تلاشهايش در كشور آلمان به منظور ايجاد باغ كودكان، به عنوان بنيانگذار كودكستان مي‏شناسند و همچنين اولين فردي است كه برنامه آموزش و پرورش پيش از دبستان را به طور كامل و جامع طرح كرد و روش اجراي آن را تنظيم نمود. وي بر اين اصل پافشاري مي‏كرد كه كودك، پاك به دنيا مي‏آيد و مهرباني را براي موفق شدن فنون تعليم و تربيت شرط لازم و ضروري مي‏دانست. فروبل (به نقل از نقيب‏زاده، 1376)، اولين وظيفه خطير معلم را ايجاد و گسترش روابط كودك با محيط مي دانست و او بيش از هر چيز بر فعاليت بازيهاي خودانگيخته كودكان در رسيدن به اين هدف تاكيد داشت. او بازي را سمبلي از آزادي كودك مي‏پنداشت. به دليل تلاشهاي فروبل بود كه براي اولين بار، كودك، محور تعليم و تربيت قرار گرفت و توجه ويژه‏اي به اين دوران مهم و سرنوشت ساز زندگي معطوف گرديد. نقش معلم در اين راستا، ايجاد تجارب و فعاليت‏هايي است كه بچه ها را در بروز كيفيت‏هاي ذاتي براي يادگيري آماده سازد. فروبل براي رشد آگاهي دو مرحله در نظر مي‏گرفت كه در اولين مرحله، آگاهي بر محيطي كه كودك را فراگرفته و پس از اينكه كودك، مرحله اول را با موفقيت پشت سر گذاشت و توانست محيط اطراف خود را بشناسد، در مراحل بعدي از وجود خودش آگاه مي‏شود كه هدف تعليم و تربيت نيز افزايش آگاهي سطح دوم يا خود آگاهي است.

فروبل (به نقل از كول، 1380) طرح آموزش خود را بر مبناي بازي بنا نهاد و از طريق بازي به هدف هماهنگي دست، چشم و فكر كودكان دست مي يافت و براي رسيدن به اين هدف از هديه دادن به كودكان استفاده مي‏كرد. هداياي فروبل يك سري ابزارهاي قابل دستكاري بودند كه كودك ضمن بازي با آنها دربارة اشكال، اعداد و اندازه‏گيري، تجاربي را به دست مي‏آورد كه بازي با اين هدايا باعث تقويت و رشد خلاقيت و مهارتهاي هوشي كودكان مي‏شد. فروبل، محيط را به گونه‏اي فراهم مي كرد كه كودكان بتوانند به خميربازي، مدل سازي، نقطه بازي، مهره بازي، نقاشي، رنگ‏آميزي، باغباني بپردازند و علاوه بر اين در فضاي باز، بازيهاي دسته جمعي انجام دهند. او آموزش مهارتهاي دستي را عاملي براي بيان افكار،ابداع و اختراع در امر تربيت مي‏دانست و مطالعه طبيعت از طريق گردشهاي علمي و آشنايي با محيط پيرامون از اهداف فروبل بود. او عقيده داشت كه براي افزايش تجارب و آگاهي كودكان بايد آنها را به محيط اطراف برد و كودكان را با آن آشنا ساخت. به بازي در طبيعت اهميت خاصي قايل بود و اعتقاد راسخي داشت كه مرحله پيش از دبستان، گامي اساسي و بنيادي در تجربه تربيتي كوكان است. برخي از اهداف و روش‏شناسي وي را مي‏توان به شرح زير خلاصه كرد:

1. هدف آموزش و پرورش، شكوفا كردن رشد طبيعي كودكان است، بنابراين برنامه درسي، بايد كودك محور بوده و بر پايه طبيعت كودك بنا شود.

2. به فرديت كودك بايد احترام گذاشته شود.

3. برنامه‏هاي درسي بايد بين آزادي و نظم (ساختار) تعادلي برقرار كند.

4. بازي نقشي جدي در رشد كودك دارد و تمايل طبيعي كودك بوده و همچنين وسيله‏اي براي رسيدن به اهداف گفته شده است.

- پستالوزي

پستالوزي يكي از اصلاح طلبان تعليم و تربيت بود كه استفاده از اشياء طبيعي و ملموس را در بارور كردن قدرت مشاهده، استدلال منطقي در سنين اوليه رشد كودك مورد تاكيد قرار داده بود. وي در واقع آغازگر نهضت كودكستان بود كه بعدها اين انديشه توسط فروبل دنبال شد. پستالوزي در خانه خودش، مكاني را براي نگهداري كودكان بي‏سرپرست تهيه كرده بود و شكل‏گيري اين انديشه را مديون پدرش بود، زيرا پدر پستالوزي بر نيكي طبيعت انسان تاكيد داشت و معتقد بود كه تعليم و تربيت، مجراي كاربست اين طبيعت نيكوست و در عين حال، تعليم و تربيت رايگان را بهترين شيوه براي درمان دردهاي جامعه و تحول مي‏دانست (نقيب‏زاده، 1376).

پستالوزي، تحت تاثير افكار روسو، مبني بر بازگشت به طبيعت بود و اعتقاد داشت كه محيط زندگي، آموزش علمي و آموزش خواندن و نوشتن بايد در يكديگر تلفيق شود و ايجاد تجارب حسي نه تنها مي‏تواند در رسيدن به اين هدف معلمان را ياري دهد، بلكه پتانسيلهاي طبيعي كودك را نيز فعال مي‏سازد. او بر اين نكته تاكيد داشت كه تدريس بايد، دانش‏آموز محوري باشد، نه موضوع محور. مي‏تواند انديشه‏هاي پستالوزي را به شرح زير خلاصه كرد (به نقل از مفيدي، 1372):

1. تاكيد بر آموزش به طبقات تنگدست و فقرا.
2. محبت راهي است براي جلب اعتماد كودك.
3. نقشِ كليدي مادر در تربيت كودك.
4. كسب دانش از طريق مشاهده و ادراك.
5. همراه كردن علم و عمل وانطباق آموزش با واقعيت هاي زندگي.
6. استفاده از پند و اندرز به عنوان بهترين روش انضباطي.

- رابرت آون

رابرت آون جامعه‏شناس بود و عقيده داشت كه شخصيت فرد تحت تاثير عوامل محيطي است و از اين رو در سنين اوليه، ايجاد يك محيط آموزشي غني را در رشد شخصيت بسيار موثر و ضروري مي‏دانست. مدرسة آمادگي كه شكلي از آموزش ابتدايي در بريتانيا است در سال 1816 توسط رابرت آون تاسيس شد. اصول آموزشي اين دوره عبارت بودند از (به نقل از اسپارك، 1372):

1. كودكان بايد تا جاي ممكن در فضاي آزاد بسر ببرند و اگر حس كنجكاوي در ذهن آنها، سوالاتي را برانگيخت، به آن سوالها جواب دهند و همچنين براي جلوگيري از آزردگي ناشي از كتابهاي درسي كسل كننده، كودكان بايد به سرگرمي هاي موزون و آواز، سرگرم شوند.

2. تعليم و تربيت كودك بايد به دور از تنبيه يا ترس صورت گيرد.

3. بايد مطالب ارائه شده به كودكان، متناسب با فهم آنان باشد.

4. مربيان موظفند كه در كودكان، عادات مناسب را پرورش دهند از جمله رفتار احترام‏آميز نسبت به يكديگر.

هدف آون از ايجاد مدرسه آمادگي اين بود كه فرزندان كارگران را نگهداري كند و او نخستين كسي بود كه در كشور انگلستان، طرح مدارس آمادگي را مطرح ساخت و برنامه اي براي آن تدوين كرد. هدف موسسه آون، آموزش ايجاد عادات خوب و كاربردي به كودكان بود. همچنين به دخترها و پسرها آموزش داده مي‏شود كه خوب بخوانند، آنچه را خوب خوانده اند، به درستي بفهمند، بنويسند و قوانين رياضي را ياد بگيرند. به دخترها خياطي، آشپزي و خانه‏داري نيز آموزش داده مي‏شد. انتظار مي‏رفت كه در اثر اين آموزشها، كودكان بتوانند درباره هر موضوعي منطقي قضاوت كنند. بازي در اين آموزش از جايگاه ارزشمندي برخوردار بود و كودكان مي‏توانستند در مدرسه بازي كنند، اما از بازي براي اهداف تربيتي استفاده نمي‏شد. اين مدارس بيشتر بر پايه صحبت بنا شده بودند و از اين روش براي ايجاد عادات مطلوب و پسنديده در كودكان استفاده مي‏شد (پاكاريان، 1376).

تعريف دوره پيش‏دبستاني

آموزش و پرورش و مراقبت در دوران پيش از دبستان، در هندوستان عموماً مراقبت و پرورش از تولد تا هشت سالگي تعريف شده است كه مراقبت از كودكان زير 3 سال، برنامه‏هاي پيش‏دبستاني يا آموزش و پرورش دوران اوليه كودكي براي كودكان 6-3 ساله و برنامه‏هاي آموزش و پرورشِ سالهاي اوليه ابتدايي به عنوان بخشي از مدارس ابتدايي براي كودكان 6 تا 8 ساله دربر مي‏گيرد. در بخش آموزش و پرورشِ پيش‏دبستاني هندوستان، اين نوع آموزشها به عنوان مراقبت و آموزش و پرورش كودكانِ از تولد تا شش سالگي تعريف شده است (كول، 1380).

در آمريكا نيز بين 2 تا 6 سالگي، كودكان به مهدكودك يا كودكستان مي‏روند و تعداد اين كودكان طي 30 سال گذشته افزايش يافته است كه دليلش افزايش چشمگير مشاركت زنان در نيروي كار است. در حال حاضر، مادران 64% از كودكان پيش‏دبستاني شاغل هستند (اداره سرشماري آمريكا، 1999). در چين نيز كودكستانها، كودكان 3 تا 6 ساله را مي‏پذيرند و شيرخوارگاهها و مهدكودكها به كودكان سنين 2 ماهگي تا 3 سالگي اختصاص دارد (آقازاده، 1377). در ايران، دورة دوم كودكي كه سنين 3 تا 5 سالگي را در بر مي‏گيرد، دورة پيش‏دبستاني يا كودكستاني ناميده مي‏شود (شفيع‏آبادي، 1371).

ويژگيهاي كودك در دوره پيش‏دبستاني:

###### الف ـ رشد جسماني

**1- رشد بدن:** افزايش سريع اندازه بدن كه در نوباوگي صورت مي‏گيرد، در اوايل كودكي به تدريج كاهش مي‏يابد و كودك در هر سال به طور متوسط 2 كيلو و 300 گرم، وزن كسب مي‏كند و 5 تا 8 سانتي متر به قدش اضافه مي‏شود. چربي دوران نوزادي كاهش مي‏يابد و كودك به تدريج لاغرتر مي‏شود. با بلندتر و عريض‏تر شدن تنه، اندامهاي دروني به دقت به سمت داخل جمع مي‏شوند و ستون فقرات صاف مي‏شود (تانر،1990). درنتيجه اين وضعيت، حالت و تعادل بدن بهتر مي‏شود و اين تغييرات به بهبود هماهنگي حركتي كمك مي‏نمايد (برك، 1381).

**2- رشد استخوان‏بندي:** در اين دوره، رشد استخوانها ادامه مي‏يابد و نسوج غضروفي به تدريج استخواني مي‏شود و در اندازه، تعداد و سختي استخوانها تغييرات مهمي به وجود مي‏آيد و شكم، برآمدگي نشان مي‏دهد. به علاوه كودكان در پايان سالهاي پيش‏دبستاني، دندانهاي شيري خود را از دست مي‏دهند به جاي آن دندانهاي دائمي به وجود مي‏آيد (سيف و همكاران، 1383).

**3- مغز:** مغز انسان در 5 سالگي به 90% وزن خود در بزرگسالي مي رسد كه با ادامه ميلين‏دار شدن (كه باعث افزايش سرعت تكانه‏هاي عصبي مي شود) و تكثير فزاينده مسيرهاي ارتباطي، كودكان پيش‏دبستاني در انواع مهارتها نظير هماهنگي جسماني، هيجانات و فرآيندهاي تفكر پيشرفت مي‏كنند (برگر، 2000). نيمكره چپ در اغلب كودكان بين 3 تا 6 سالگي جهش چشمگيري دارد و بعد وضعيت ثابتي به خود مي‏گيرد. در مقابل، فعاليت نيمكرة راست در اوايل و اواسط كودكي به كندي افزايش مي‏يابد و بين 8 تا 10 سالگي جهش كمي دارد (تاچر، واكر و گيودايس به نقل از برك، 1381). در حدود سن 5 سالگي جسم پنبه اي در نتيجة رشد دندريتها و ميلين دار شده آكسونها رشد چشمگيري مي يابد و باعث هماهنگي بيشتر دو نيمكره مي شود. به علاوه اين رشد منجر به توانايي پردازش اطلاعات به طور همزمان در چند ناحيه از مغز مي شود و مشاهدات حسي، تفكر، هيجانات و واكنشها با يكديگر مرتبط مي شوند (برگر، 2000). قسمتهاي ديگر مغز از قبيل مخچه كه به تعادل و كنترل بدن كمك مي‏كند نيز در اوايل كودكي پيشرفت مي‏نمايد. اين پيشرفتهاي چشمگير در كنترل حركتي به كودكان پيش‏دبستاني كمك مي كند تا بتوانند بازيهاي ساده‏اي مانند لي لي كردن و پرتاب توپ به صورت حركات موزون را اجرا كنند. به علاوه ساخت شبكه‏اي كه گوش به زنگ بودن (هوشياري) و هشياري را حفظ مي‏كند در اوايل كودكي تا نوجواني ميلين‏دار مي‏شود. نورونهاي ساخت شبكه‏اي، رشته‏هايي را به سمت قطعه‏هاي پيشاني قشر مخ مي‏فرستند كه به بهبود توجه پايدار و كنترل شده كمك مي‏كنند. (برك، 1381).

**4- جانبي شدن و دست برتري:** دست برتري در 2 سالگي به ثبات مي رسد و در اوايل و اواسط كودكي تقويت مي‏شود دست برتري نيرومند، بيانگر توانايي بيشتر يك طرف مغز ـ نيمكره مغزي مسلط فرد ـ در انجام دادن اعمال حركتي ماهرانه است. تواناييهاي ديگري كه در طرف مسلط قرار دارند نيز برترند. در افراد راست دست كه 90% جمعيت را تشكيل مي‏دهند، زبان همراه با كنترل دست در نيمكره چپ قرار دارند و افراد چپ دست (10% باقيمانده) معمولاً به جاي اينكه فقط در يك نيمكره قرار داشته باشد، بين دو نيمكره تقسيم مي‏شود (برك، 1381)

###### ب) رشد حركتي

با رشد بدن و رسش مغز كنترل و هماهنگي كودكان بين 2 تا 6 سالگي افزايش مي يابد لذا حركات سريعتر و ظريفتر مي شود و كودكان در جهت بخشي و بهبود بخشيدن به فعاليتهايشان تواناتر مي گردند (برگر، 2000)

1- رشد حركتي درشت

وقتي كه بدن كودكان تركه‏اي‏تر و جمع و جور و سنگيني بالاي آن كمتر مي‏شود، مركز ثقل آنها به سمت پايين تنه جابجا مي‏شود. در نتيجه تعادل بدن به ميزان زياد بهبود مي‏يابد و زمينه را براي مهارتهاي حركتي جديد آماده مي‏سازد كه عضلات بزرگ بدن را شامل مي‏شوند (آلريچ و آلريچ، به نقل از برك، 1381). اين مهارتهاي حركتي شامل دويدن، پريدن ، لي لي كردن و جست و خيز كردن مي شود كه در اين دوره رشد چشمگيري مي يابد (برگر، 2000).

وقتي كه كودكان بتوانند تعادل خود را روي پاهايشان حفظ كنند دستها و تنه آنها آزاد مي‏شود تا مهارتهايي چون پرتاب توپ و گرفتن آن، راندن دوچرخه و آويزان شدن از ميله‏هاي افقي و تاب خوردن را آزمايش كنند،. بعداً مهارتهاي پايين تنه و بالاي تنه تركيب مي‏شوند و به صورت اعمال ظريفتر درمي‏آيند. كودكان 5 و 6 ساله به طور همزمان دوچرخه را هدايت مي‏كنند و ركاب مي‏زنند و هنگام پرتاب توپ، پريدن و لي لي كردن كل بدن خود را با نرمي و انعطاف حركت مي‏دهند در پايان سالهاي پيش‏دبستاني، همه مهارتها با سرعت و استقامت بيشتري انجام مي‏شوند (برك، 1381). به گفته برگر (2000) كودكان در سنين پيش دبستاني اين حركات را به همديگر ياد مي دهند و از يكديگر مي آموزند و كمتر از بزرگسالان ياد مي گيرند.

2- مهارتهاي حركتي ظريف

مهارتهاي حركتي ظريف نيز در سالهاي پيش‏دبستاني به سرعت رشد مي‏كنند. چون كنترل دستها و انگشتان بهبود مي‏يابد، كودكان، قطعه‏هاي معما را كنار هم مي‏گذارند، با مكعبهاي كوچك خانه مي‏سازند و دانه‏هاي تسبيح را به نخ مي‏كشند. از نظر والدين، پيشرفت حركتي در دو زمينه خيلي آشكار است. 1- مراقبت كودكان از بدن خودشان 2- نقاشيهايي كه روي ديوارهاي خانه، مهدكودك و كودكستان مي‏كشند. مهارتهاي خودياري مثل لباس پوشيدن، تغذيه و در نهايت بستن بند كفش در اين مرحله رشد مي كنند. بستن بند كفش كه در 6 سالگي كودك بر آن تسلط مي‏يابد ارتباط نزديك رشد حركتي و رشد شناختي را نشان مي‏دهد، چرا كه مستلزم فراخناي توجه بيشتر، حافظه حركات ظريف دست و چيره‏دستي در انجام آنهاست. به علاوه نقاشي كردن و نوشتن نيز در اين مرحله از حالت خط خطي كردن به نقاشيهاي معنادار (تصاوير) تبديل مي‏شوند. رويداد مهم در نقاشي كودكان زماني است كه آنها براي نشان دادن مرز اشيا از خطوط استفاده مي‏كنند كه به آنها امكان مي‏دهد در 3 يا 4 سالگي اولين تصوير انسان را بكشند (برك، 1381). با وجود اين برگر (2000) معتق داست كه مهارتهاي حركتي ظريف سخت از مهارتهاي حركتي درشت رشد مي نمايد. زيرا علاوه بر اينكه سيستم عصبي در زمينه كنترل ماهيچه اي شكيبايي و قضاوت به اندازه كافي تحول نيافته است، انگشتان كوتاه و كوچك كودكان باعث اين مشكل مي‏شود.

3- تفاوتهاي فردي در مهارتهاي حركتي

ساختار بدن بر تواناييهاي حركتي درشت تاثير مي‏گذارند. كودكي كه قد بلند و عضلاني است زودتر و سريعتر از كودك قدكوتاه و فربه حركت مي‏كند و مهارتهاي خاص را فرا مي‏گيرد. پژوهشگران بر اين عقيده هستند كه ساختار بدن به عملكرد برتر كودكان آمريكايي آفريقايي تبار در مقايسه با كودكان آمريكايي قفقازي تبار مي‏كند. كودكان آمريكايي آفريقايي تبار، دست و پاي بلندتري دارند، بنابراين از قدرت بيشتري برخوردارند (لي، 1980؛ واكات، 1978).

اهداف دوره پيش‏دبستاني

در راهنماي درسي دوره پيش‏دبستاني وزارت آموزش و پرورش، يازده هدف كلي مورد توجه قرار گرفته است كه جهت دستيابي به هر هدف، حدود انتظارات مربوط به آن تعيين شده است. منظور از حدود انتظارات، محدوده محتواي متناسب با اهداف است كه انتظار مي‏رود در توليد فعاليتهاي ياددهي ـ يادگيري از آن استفاده شود:

**1- شناخت حواس** كه حدود انتظارات آن شامل تشخيص اشياء به وسيله چشم، تشخيص زبري و نرمي، سردي و گرمي به وسيله لمس، تشخيص بوها به وسيله بيني و فعاليتهاي ديگر مربوط به حواس پنجگانه مي‏شود.

**2- پرورش مهارتهاي زبان** كه حدود انتظارات آن دقت در گوش دادن صداهاي پيرامون، تشخيص زير و بمي، توجه به صداهاي آخر و اول كلمات، بررسي شنيده‏ها و دريافت هسته معنايي پيام و ارتباط ميان بخشهاي پيام و ... را در بر مي‏گيرد.

**3- توسعه تواناييهاي جسماني** كه حدود انتظارات آن درست راه رفتن، درست نشستن، راه رفتن روي سطح شيبدار و خطوط مستقيم و ... ، پريدن به جلو از روي مانع، صحيح به دست گرفتن مداد و ... مي‏باشد.

**4- توجه به محافظت از اندامها** كه استحمام استفاده از وسايل شخصي، رعايت نظافت و بهداشت قبل و بعد از غذا و يا قبل و بعد از رفتن به توالت و ... حدود انتظارات آن را تشكيل مي‏دهد.

**5- شناخت محيط زيست و توجه به آن** كه حدود انتظارت آن شامل توجه به محيط زيست و زيبايي‏هاي آن حفظ و مراقبت از گلها و گياهان، حفظ و مراقبت از جانواران و ... است.

**6- درك مفاهيم اساسي رياضي و علوم** فعاليتهايي از قبيل درك مفاهيم فضايي بالا، پايين، پشت، جلو و ... ، درك مفهوم اندازه و مقدار كوچك و بزرگ، كم و زياد و... حدود انتظارات آن را تشكيل مي‏دهد.

**7- توسعه تواناييهاي ذهني** كه حدود انتظارات آن مهارت مشاهده توانايي طبقه‏بندي، توانايي ادراك اشيا، افزايش قدرت تمركز، توانايي حل مسأله و ... را در بر مي‏گيرد.

**8- شناخت محيط، مقررات و قوانين اجتماعي و توسعه روابط اجتماعي** كه حدود انتظاراتي از قبيل افراد خانواده (پدر، مادر، پدربزرگ، مادربزرگ) نسبتهاي فاميلي (عمو، عمه، دايي) برخي از مشاغل (لباس و ابزار كار آن) و .. را شامل مي‏شود.

**9- شناخت فرهنگ و نشانه‏هاي مذهبي و ميهني** كه حدود و انتظارات آن را دربرگيرنده نعمتهاي خداوند و تشكر از لطف و مهرباني او، كتاب ديني (قرآن) ودين و پيامبر و امامان، احترام به قرآن، اهميت سلام كردن و ... است.

**10- پرورش ذوق هنري و درك زيبايي‏ها** شامل بيان يا شرح زيبايي، پرداختن به كار دستي شكل دادن به خمير يا گل، رنگ كردن اشياء و ... مي‏شود.

**11- پرورش مهارتهاي زندگي** كه حدود و انتظارات آن فعاليتهايي مثل حل مسأله و تصميم‏گيري، ارتباطات بين فردي، برقراري ارتباط موثر، خودآگاهي و همدلي و .. را شامل مي‏شود. (دفتر برنامه‏ريزي و تاليف كتب درسي، 1381).

##### مهارتهاي رواني ـ حركتي در دوره دبستان

**1- تعريف مهارتهاي رواني ـ حركتي**

اصطلاح رواني ـ حركتي به مفهومي كه در طبقه‌بندي كرات هول به كار رفته، نشان مي‌دهد كه رفتارهاي اين حيطه شامل فعاليت‌هاي زير است: مهارتهاي دستكاري، مهارتهاي حركتي و فعاليت‌هايي كه انجام آنها به هماهنگي رواني ـ عضلاني نياز دارد. هماهنگي رواني ـ عضلاني به طور خلاصه همان كارآيي ايجاد هماهنگي بين تحريك عصبي و حركت عضلاني است كه منطقاً نمي‌تواند به عنوان يك خرده طبقه مستقل در حيطه رواني ـ حركتي مورد مطالعه قرار گيرد، زيرا كه عملاً به طور ذاتي در دو خرده طبقه ديگر وجود دارد. به عبارت ديگر، مهارتهاي حركتي و مهارتهاي دستكاري را رفتارهاي قابل مشاهده انسان متحرك مي‌دانند. وقتي اصطلاح رواني ـ حركتي به دو جزء روان و حركت تقسيم شود، به طور ضمني حركتي ـ ذهني يا حركت ارادي را مي‌رساند. بنابراين به عنوان يك تعريف مشخص و واضح، مي‌توان گفت كه واژه رواني ـ حركتي در برگيرنده همه حركات ارادي قابل مشاهده انسان است. خصوصيت يكسان همه رفتارهايي كه در حيطه رواني ـ حركتي قرار مي‌گيرند اين است كه اولاً همگي اعمال ارادي و قابل مشاهده يا الگوهاي عملي بوده كه به وسيله يادگيرنده به اجرا درمي‌آيند و ثانياً مربي آنها را به عنوان بخش اصلي هدفهاي آموزشي برنامه‌هايي كه براي آموزش دانش‌آموزان خود تعيين مي كند، انتخاب مي‌نمايد (هارو، 1368).

###### 2- نظريه‏هاي كسب مهارتهاي رواني ـ حركتي

دو مكتب روانشناختي در حيطه كسب مهارتهاي رواني ـ حركتي وجود دارند. يكي مكتب تداعي‏گرايي كه محيط را عامل تاثيرگذار مسلطي براي رفتار و يادگيري مي‏داند و ديگري مكتب شناختي كه به تجزيه و تحليل شناختي فرد اهميت مي‏دهد.

مكاتب تداعي‏گرايي:

- شناخته‏شده‏ترين نظريه تداعي‏گرايي، نظريه پاولوف بود كه سگها را وادار كرد در پاسخ به صداي زنگ، بزاق ترشح كنند. اين رفتار محرك ـ پاسخ به عنوان شرطي‏سازي كلاسيك شناخته شد. در هنگام يادگيري مهارتها، پاسخهاي پيش‏شرطي شده دانش‏آموزان از ديگر موقعيتهاي يادگيري به جلسات يادگيري مهارتي تعميم مي‏يابند.

به علاوه در موقعيتهايي كه دانش پايه نادرست است و نياز به اصلاح وجود دارد به كار مي‏رود (نايت، 1998).

در نظريه پيوستگي گاتري اين گونه بيان شده است كه: هر وقت به محرك پاسخ داده شود، تداعي در مغز ايجاد مي‏گردد. اين نظريه‏پرداز، نقش تمرين را براي يادگيري اوليه نفي مي‏كند، زيرا يك محرك منجر به تداعي يا يادگيري فوري مي‏شود. با وجود اين، گاتري از تكرار حمايت مي‏كند و معتقد است كه تكرار ارتباط محرك با پاسخ را چندگانه مي‏كند و يادگيري كامل مي‏شود. به علاوه وي بر منحصر به فرد بودن مهارتها تاكيد مي‏كند و هر تداعي خاص را به مهارت خاصي اختصاص مي‏دهد (اكسندين، 1968).

از سوي ديگر تداعي‏گرايي ثراندايك بر تمرين تاكيد بيشتري دارد. او معتقد بود كه در خلال مراحل اوليه يادگيري، فعالتيهاي زيادي منجر به ارتباطات بين محرك و پاسخ مي‏شوند كه اينها عمدتاً تصادفي هستند. همانطور كه يادگيري پيشرفت مي‏كند. حذف تدريجي پاسخهاي نادرست با آگاهي از پاسخهاي درست همراه مي‏شود. تمرين صحيح پاسخ را محكم مي‏كند. آموزش مهارت در اين رويكرد، انجام تمرين مكرر در شرايط مساعد براي حذف تدريجي پاسخهاي نادرست و نگهداري پاسخهاي درست است. به علاوه هر فعاليت مهارتي بايد به گونه‏اي فرا گرفته شود كه مهارتهاي پيچيده‏تر بتواند با استفاده از مهارتهاي بنيادي تحكيم شوند (اكسندين، 1968).

- نظريه تقويت هال با انگيزش مرتبط است. بر طبق نظر هال، اشخاص با محيط‏شان به طور كامل در تعادل نيستند و به منظور رسيدن به تعامل بايد نيازهايشان ارضا شوند. افراد براي اين ارضاي اين نياز كشاننده را كه يك پاسخ عصبي است ايجاد مي‏كنند و به محض اينكه نياز ارضا شد كشاننده كاهش پيدا مي‏كند و كاهش كشاننده تقويتي است كه عادتهاي يادگيري را تحكيم مي‏كند. (اكسندين، 1968) بر طبق نظر هال، نياز دانش‏آموزان و ارضاي آن باعث يادگيري مهارت مي‏شود و معلم با تاكيد بر اهميت مهارت، بايد اشتياق و انگيزه در دانش‏آموز براي يادگيري مهارت را ايجاد نمايد (نايت، 1998).

شرطي‏سازي عاملي اسكينر بر اهميت تقويت تاكيد مي‏كند. اسكينر معتقد است تقويت، احتمال پاسخ را بيشتر مي‏كند و پاداش مطلوب يا حداقل پس خوراند سازنده به تكرار رفتار مي‏انجامد. اما مشكلات سازماني معلمان را از ارائه پاداش شخصي باز مي‏دارد. لذا اسكينر، ايده ماشينهاي تدريس و يادگيري پاداشي را ارائه داد. در سال 1967 گلد ياموند، نظريه اسكينر را با برنامه تدريس خطي سازگار كرد. اين برنامه شامل تنظيم موضوعات قابل اندازه‏گيري با پيش تست و پس تست، تشويق تمرين مداوم، ايجاد تقويت منظم و نگهداري يادداشتها را در بر مي‏گرفت. برنامه گلد ياموند با استفاده از ماشين تدريس (آدمكهاي كامپيوتري) براي تدريس تكنيكهاي جديد استفاده مي‏شود (نايت، 1998)

##### تحول حركت در كودكان دبستاني

بزرگتر شدن بدن و افزايش نيروي عضلاني به بهبود هماهنگي حركتي در اواسط كودكي كمك مي‏كند. علاوه بر اين رسش شناختي و اجتماعي بيشتر به كودكان بزرگتر امكان مي‏دهد تا از مهارتهاي حركتي جديد خود به صورت پيچيده‏تري استفاده كنند. در اين زمان، تغيير عمده‏اي در بازي كودكان ايجاد مي‏شود (برك، 1381). در سنين دبستاني زمان واكنش يعني ميزان زماني كه شخص به يك محرك خاص پاسخ مي دهد بهتر مي شود و هماهنگي چشم و دست و قضاوت در مورد حركات پيشرفت مي نمايد (برگر، 2000).

در زمينه تحول حركتي درشت كودكان در سنين دبستاني مي توانند اسكيت بازي كنند، طناب بازي كنند و دوچرخه سوار شوند. در سن 7 سالگي آنها قادرند مهارتهاي دويدن و پريدن را مانند حركت پايه اي لازم براي به چنگ آوردن، پرت كردن و ضربه زدن به توپ بيسبال كسب نمايند (تايز و هلمز، 1991).

بنا به نظر برك (1381) اين مهارتها، حاصل پيشرفت در چهار توانايي حركتي اساسي است:

1- انعطاف‏پذيري: حركات كودكان دبستاني در مقايسه با كودكان پيش‏دبستاني انعطاف‏پذيرتر است. تفاوتي كه مي‏توان زماني آن را مشاهده كرد كه كودكان چوب بيسبال را حركت مي‏دهند به توپ لگد مي‏زنند و از روي مانع مي‏پرند.

2- تعادل: بهبودتعادل به پيشرفتهايي درچندين مهارت ورزشي ازجمله دويدن، لي‏لي كردن، جست زدن، طناب بازي، پرتاب‏كردن، لگدزدن و تغييرجهت سريع درورزشهاي‏تيمي كمك مي‏كند.

3- چالاكي: سرعت و دقت بيشتر حركت در حركات رقص پاي طناب بازي، لي‏لي كردن، حركات روبه جلو، رو به عقب و كجكي كه كودكان دبستاني در بازي گرگم به هوا و فوتبال انجام مي‏دهند، ديده مي‏شود.

4- نيرو: كودكان پيش‏دبستاني مي‏توانند توپ را محكم‏تر پرتاب كنند به آن لگد بزنند و هنگام دويدن و پريدن قادرند خود را بيشتر بكشانند.

تحول حركتي ظريف نيز در سالهاي دبستاني بهبود مي‏يابد. در 6 سالگي اغلب كودكان مي‏توانند حروف الفبا، نام و نام‏خانوادگي و اعداد 1 تا 10 را به صورت كاملاً واضح بنويسند. اما اندازه حروف آنها كاملاً بزرگ است. زيرا به جاي مچ و انگشتان از كل دست خود استفاده مي‏كنند. كودكان معمولاً در ابتدا بر حروف بزرگ تسلط مي‏يابند، زيرا كنترل حركات افقي و عمودي براي آنها راحت‏تر از منحني‏هاي ريز حروف كوچك الفباست. نقاشي كودكان نيز در اواسط كودكي پيشرفت زيادي مي‏كند. كودكان در پايان سالهاي پيش‏دبستاني مي‏توانند خيلي از شكلهاي دو بعدي را كپي كنند. نشانه‏هايي از عمق نيز در نقاشيهاي آنها ديده مي‏شود. مثلاً اشياي دور را كوچكتر از اشياي نزديك مي‏بينند. در حدود 9 تا 10 سالگي بعد سوم نيز در نقاشيهاي آنها مشاهده مي‏شود (برك، 1381).

#### مهارتهاي رواني ـ حركتي

حركت كليد زندگي است ودر تمام جنبه هاي زندگي بشر وجود دارد. وقتي انسان يك فعاليت حركتي هدفدار را انجام مي دهد، در واقع حيطه‏هاي سه گانه شناختي، عاطفي و رواني ـ حركتي را با هم هماهنگ مي‏سازد. حركت، ذاتاً بطور مداوم انجام مي گيرد و حركات ظاهري يا بيروني بشر به وسيله تجارب گذشته، محيط پيرامون و موقعيت موجود تغيير مي يابند. از اين رو براي شناخت و استفاده موثر از تمامي اجزاي يك حركت، فرد بايد از نظر عضلاني، فيزيولوژيكي، اجتماعي، روان شناخت و عصبي آمادگي فهم و اجراي آن حركت را بطور موثر داشته باشد. به نظر مي رسد كه تمايل به درك و فهم عميق كودك و همچنين پي بردن به قلمرو حيطه رواني ـ حركتي در حال افزايش است. گاه همبستگي بين رشد ادراكي ـ حركتي و پيشرفت تحصيلي كودكان توسط متخصصان و مربيان مورد بررسي و پژوهش قرار مي گيرد. همچنين در مورد فعاليت حركتي و تجارب بازي گونه كه باعث رشد مفهوم فضا و كنترل بدن مي شود پژوهشهاي زيادي به عمل مي‏آيد. ميل فزاينده در زمينه شناخت رفتارهاي رواني ـ حركتي به طور غيرقابل اجتنابي نياز به نظريه آموزشي و شيوه يادگيري مناسب جهت اين حوزه را افزايش داده است، نظريه و شيوه‏هايي كه با آن بتوان رشد فرد در حوزه رفتارهاي حركتي را تا حد نهايي ممكن ساخت. امروزه آموزش و پرورش با فراهم ساختن فعاليت‏هاي حركتي معني‏داري كه بطور متوالي سازمان داده مي‏شوند، جهت كمك به فراگير در گسترش جريان يادگيري، نيروهاي بالقوه زيادي را دارا مي‏باشد (هارو، 1368).

اصطلاح رواني ـ حركتي به مفهومي كه در طبقه‏بندي كرات هول به كار رفته است نشان مي‏دهد كه رفتارهاي اين حيطه شامل فعاليت‏هاي زير است: مهارتهاي دستكاري، مهارتهاي حركتي و فعاليت‏هايي كه انجام آنها به هماهنگي رواني ـ عضلاني نياز دارد. هماهنگي رواني ـ عضلاني به طور خلاصه، همان كارايي ايجاد هماهنگي بين تحريك عصبي و حركت عضلاني است كه به طور منطقي نمي‏تواند به عنوان يك خرده طبقه مستقل در حيطه رواني ـ حركتي مورد مطالعه و بررسي قرار گيرد، زيرا كه به طور ذاتي در دو خرده طبقه ديگر وجود دارد. به عبارت ديگر، مهارتهاي حركتي را رفتارهاي قابل مشاهده انسان متحرك مي‏دانند. وقتي كه اصطلاح رواني ـ حركتي به دو جزء روان و حركت تقسيم مي شود. به طور ضمني حركتي ـ ذهني يا حركت ارادي را مي‏رساند. بنابراين به عنوان يك تعريف مشخص و واضح مي‏توان گفت كه واژه رواني ـ حركتي در برگيرنده همه حركات ارادي قابل مشاهده انسان است. خصوصيت يكسان همه رفتارهايي كه در حيطه رواني ـ حركتي قرار مي‏گيرند، آن است كه اولا همگي اعمال ارادي و قابل مشاهده يا الگوهاي عملي بوده كه به وسيله يادگيرنده به مرحله اجرا درمي‏آيند و ثانياً مربي آنها را به عنوان بخش اصلي هدفهاي آموزشي برنامه‏هايي كه براي آموزش دانش‏آموزان خود تعيين مي‏كند، انتخاب مي نمايد (هارو، 1368).

چيزي كه درنگاه اول در رشد كودكان بيشتر از همه به چشم مي آيد، تغييرات سريع در حوزه حركتي كودكان است. نوزادي كه در بدو تولد يك موجود تقريباً بي حركت است، پس از گذشت چند سال توانايي حركت، ايستادن و دويدن را پيدا مي كند.

توجه به جنبه‏هاي حركتي كودكان يكي از مهمترين حوزه‏هاي رشدي است كه از همان ابتدا توجه بسياري از نظريه‏پردازان رشد كودك را به خود جلب كرده است. اهميت رشد حركتي به گونه‏اي است كه پياژه شناخت‏شناس معروف و نظريه‏پرداز حوزه رشدشناختي كودكان، به اين اصل وفادار مانده است كه زيربناي ساختار ذهني كودك فعاليت‏هاي حركتي است كه در دو سال اول زندگي انجام مي‏دهد. رفتارهاي حركتي كودكان ممكن است در ابتدا بسيار ناپخته بنظر برسد، اما بر اثر رشد مغزي و بازخوردهاي محيطي به تدريج كودك به سمت انجام رفتارهاي حركتي پيچيده و ماهرانه حركت مي‏كند. امروزه، تنها به رشد خودبخودي مهارتهاي حركتي كودكان توجه نمي‏كنند، بلكه بر اثر مشاهدات طبيعي كه بر روي كودكان زيادي صورت گرفته است متخصصان به اين نتيجه دست يافته اند كه براي رشد بهتر رفتار حركتي كودكان كه زيربناي ادراك و شناخت آنهاست، بايد برنامه‏ريزي صورت گيرد تا بهتر بتواند مهارتهاي حركتي را ياد بگيرند و در موقعيت‏هاي طبيعي بكار ببرند (دوپيرا و دوپيرا، 1993).

به دليل اهميت طبقه‏بندي در پيشرفت يك علم (بارلو و دوراند، 1997) در حوزه تربيتي نيز متخصصان و نظريه‏پردازان طبقه بنديهاي مختلفي از اهداف تربيتي ارائه كرده اند كه معروفترين آنها طبقه‏بندي بلوم و همكارانش (1374) است كه هدفهاي تربيتي را به سه حوزه شناخت ـ عاطفي و رواني ـ حركتي تقسيم‏بندي كرده است.

از آنجا كه طبقه‏بندي مهارتهاي رواني ـ حركتي ارائه شده از سوي هارو (1368) به عنوان يكي از كاملترين سيستم‏هاي طبقه‏بندي شناخته مي‏شود در قسمت پايين اين الگو به طور نسبتاً كامل شرح داده مي‏شود.

هدف از ارائه اين الگو طبقه‏بندي رفتارهاي حركتي در حيطه رواني ـ حركتي است كه مربيان از آن به منظور تشخيص و طبقه‏بندي تجارب حركتي كودكان مي‏توانند استفاده كنند. در اين طبقه‏بندي رفتارها به شش دسته زير تقسيم شده‏اند:

1) حركات بازتابي يا انعكاسي

حركات يا اعمال غيرآگاهانه رفتارهايي غيرارادي هستند كه فراگير در پاسخ به بعضي از محركات به طور غيرآگاهانه آنها را انجام مي‏دهد. اگر چه اعمال انعكاسي ارادي نيستند، ولي به عنوان پايه لازم جهت رشد رفتارهاي حركتي مورد استفاده قرار مي گيرند. مربيان و برنامه يزان تربيتي براي سطح اول طبقه‏بندي هدفهاي رفتراي تهيه نمي كنند، ولي چون اين حركات لازمه رشد حركتي در سطوح بعدي طبقه‏بندي هستند در اين طبقه‏بندي جاي داده شده‏اند.

حركات انعكاسي به حركاتي گفته مي شود كه طبيعتاً غيرارادي هستند. اين حركات در هنگام تولد فعال بوده و در جريان رشد تكامل پيدا مي كنند. به دليل نقش تعاريف عملياتي در روشن شدن سازه‏هاي روان شناختي (گيلز، 2002؛ كرولنيك، 2001؛ هويت و كرامر، 2000؛ كرلينگر، 1986)، مقوله‏هاي رواني ـ حركتي براساس نمونه رفتارهايي كه براي بيان نتايج خاص يادگيري بكار مي‏روند در جدول زير ارائه مي شوند (لطف آبادي، 1375).

جدول 2- مقوله‏هاي اصلي در حوزه رواني ـ حركتي (لطف آبادي، 1375؛ ص 27)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **توصيف مقوله‏هاي اصلي در حوزه رواني ـ حركتي** | نمونه هدفهاي تربيتي | **نمونه فعلهايي كه براي بيان نتايج خاص يادگيري بكار مي‏رود.** |
| 1. ادراكاين مقوله مربوط است به استفاده از اعضاي حسي براي بدست آوردن نشانه‏هايي كه فعاليت حركتي را هدايت مي‏كند. اين امر از يك محرك حسي شروع مي‏شود و با انتخاب نشانه دنبال مي‏گردد و به معنا كردن مي‏انجامد. | - از روي صداي ماشين عملكرد نادرست آن را تشخيص مي‏دهد.- مزه غذا را با احتياج به استفاده از آن مربوط مي‏سازد.- موسيقي را با گام برداشتن معين در رقص ارتباط مي‏دهد. | برمي‏گزيند، توصيف مي‏كند، بازرسي مي‏كند، متمايز مي‏سازد، تعيين مي‏سازد، جدا مي‏سازد، ارتباط مي‏دهد، انتخاب مي‏كند، مجزا مي‏كند. |
| 2. وضعيت يا تمايلتمايل مربوط است به آمادگي براي اجراي نوع خاصي از عمل. اين مقوله شامل وضعيت ذهني، وضعيت جسماني و وضعيت انگيزشي است. ادراك نشانه‏ها به عنوان يك پيش نياز مهم در اين سطح عمل مي‏كند. | - توالي مراحل در جلا دادن چوب را بلد است.- وضعيت بدني مناسب براي چوگان بازي از خود نشان مي‏دهد.- تمايل خود را براي ماشين‏نويسي ماهرانه نشان مي‏دهد. | شروع مي‏كند، ابراز مي‏كند، تبيني مي‏كند، حركت مي‏كند، واكنش نشان مي‏دهد، پاسخ مي‏دهد، نشان مي‏دهد، دست به كار مي‏شود، داوطلب مي‏شود. |
| 3. پاسخ هدايت شدهپاسخ هدايت شده مربوط است به مراحل اوليه در يادگيري پيچيده و شامل تقليد آزمايش و خطاست. درستي عملكرد شاگرد بوسيله يك معلم يا با استفاده از يك مجموعه مناسب از معيارها مورد داوري قرار مي‏گيرد. | - حركات بازي گلف را آن طور كه به او نشان داده شده انجام مي‏دهد.- نوار كمك‏هاي اوليه را آن طور كه به او نشان داده شده به كار مي‏گيرد.- ترتيب درست تهيه يك غذا را معلوم مي‏كند. | جمع‏آوري مي‏كند، تحت قاعده درمي‏آورد، رويهم سوار مي‏كند، از هم جدا مي‏كند، ابراز مي‏كند، باز مي‏كند، سفت مي‏كند، ثابت مي‏كند، حرارت مي‏دهد، اصلاح مي‏كند، اندازه مي‏گيرد، تعمير مي‏كند، مخلوط مي‏كند، سازمان مي‏دهد، طرح‏ريزي مي‏كند. |
| 4. مكانيسممكانيسم عبارت از آن دسته از اجراي اعمال است كه پاسخهاي آموخته شده به صورت عادت درآمده‏اند و حركات با اطمينان و درستي انجام مي‏شوند. نتايج يادگيري در اين سطح مربوط به انواع مختلف مهارتهاي اجرا است اما الگوهاي حركتي  | - خوش خط و خوانا مي‏نويسد.- تجهيزات آزمايشگاه را منظم مي‏كند.- يك دستگاه پروژكتور اسلايد رابه كار مي‏اندازد.- حركات يك رقص ساده را نشان مي‏دهد. | (همانند فعلهاي مورد شماره 3) |
| 5. پاسخهاي كاملاً پيچيدهاين پاسخها مربوط به اجراي ماهرانه اعمال حركتي است كه شامل الگوهاي حركتي پيچيده است. اين تانايي حرفه اي با عملكرد سريع، نرم، صحيح و با استفاده از حداقل انرژي خود را نشان مي‏دهد. اين مقوله همراه با حذف عدم اطمينان و اجراي خودبخودي است. نتايج يادگيري در اين سطح شامل فعاليت‏هاي حركتي كاملاً هماهنگ شده است. | - اره برقي را با مهارت به كار مي‏برد.- شكل صحيحي از شنا كردن را نشان مي‏دهد.- در راندن اتومبيل از خود مهارت نشان مي‏دهد.- ويلون را ماهرانه مي‏نوازد.- يك وسيله الكترونيكي را با سرعت و درستي تعمير مي‏كند. | (همانند فعلهاي مورد شماره 3) |
| 6. تطبيقتطبيق مربوط است به مهارتهاي كاملاً رشد يافته كه شخص مي‏تواند الگوهاي حركتي را بر شرايط خاص و با هر يك وضعيت دشوار منطبق كند. | - بازي خود در تنيس را با سبك بازي حريف سازگار مي‏كند.- حركات خود در شنا كردن را با ناآرامي آب منطبق مي‏كند. | سازگار كردن، تغيير دادن، عوض كردن، ترتيب كار دادن، سازماندهي جديد كردن، تجديد نظر كردن، متفاوت كردن |
| 7. ابداع كردنابداع كردن عبارت است از خلق الگوهاي حركتي جديد و متناوب با وضعيتي خاص و مسأله‏اي ويژه نتايج يادگيري در اين سطح به خلاقيتي مبتني بر مهارتهاي كاملا رشد يافته تاكيد دارد. | - حركات جديدي در رقص ابداع مي‏كند.- تركيب جديدي در موسيقي خلق مي‏كند.- مدل تازه‏اي از لباس طراحي مي‏كند. | ترتيب مي‏دهد، تركيب مي‏كند، انشاء مي‏كند، مي سازد، خلق مي‏كند، طرح مي‏كند، ابداع مي‏كند. |

مهارتهاي حركتي نه تنها بايستي ياد گرفته شود، بلكه خود يكي از شرايط يادگيري به حساب مي‏آيند. بسياري از فعاليت هاي انسان به هماهنگي حركات ماهيچه اي نياز دارند. پاره اي از اين اعمال نظير دست دراز كردن، گرفتن و دنبال كردن اشياء متحرك زود آموخته مي‏شوند و بنظر مي‏رسد كه تا حد زيادي توسط الگوهاي پاسخ ذاتي معين مي‏شوند. ساير اعمال كه غالباً تلفيقي از اين حركات اساسي هستند، بطور روشن بايد در سنين پايين آموخته شوند. عملكردهاي حركتي كه كودكان ياد مي‏گيرند، مقاصد مشخص آينده نگرانه دارند. كودكان نيازمندند كه اجراي اعمال حركتي را بياموزند كه در موقعيت‏هاي آتي بارها و بارها به آنان كمك كند. پژوهشگران صاحبنظر در حوزه مهارتهاي حركتي سه بعد مهم عملكردهاي حركتي را كه از يادگيري مهارتهاي حركتي ناشي مي‏شوند مشخص كرده‏اند ظريف در مقابل درشت، پيوسته در مقابل مجزا و حلقه باز در مقابل حلقه بسته (گانيه، 1368).

هر گونه يادگيري، احتياج به يك سري شرايط ويژه و خاص دارد كه با وجود چنين شرايطي است كه توان بالقوه انسان براي كسب و اجراي آن يادگيري در عالم واقع به ظهور مي‏رسد. اولين شرط چنين كاري داشتن دستگاه عصبي مركزي و پيراموني سالم است. وجود هر گونه نقص در سيستم عصبي انسان باعث بروز محدوديت‏هايي جدي در كسب، تداوم و انجام بيساري از يادگيريها دارد (والش و دارابي، 1999؛ اسپرينگر و داتچ، 1998).

درخصوص يادگيري مهارتهاي حركتي شرايط مطلوب و بهينه اي بايد وجود داشته باشد كه طبق نظر گانيه (1368) مي توان اين شرايط را به دو بخش دروني و بيروني تقسيم كرد.

در بحث از شرايط دروني براي يادگيري مهارتهاي حركتي، دو مساله مهم وجود دارد: يكي يادآوري مهارتهاي جزيي و ديگري يادآوري جريان اجرايي. يك مهارت حركتي تازه معمولاً از مهارتهاي جزيي‏تري كه قبلاً آموخته شده اند، تشكيل مي شود. حتي اجراي يك مهارت ساده، نظير رسم يك مربع، توسط كودك نياز به اين دارد كه مهارتهاي جزيي گرفتن مداد و رسم كردن علامتهاي جهت دار روي كاغذ انجام شوند. غالباً مهارتهاي جزيي در طول چندين سال آموخته و تمرين مي‏شوند. براي اينكه يك مهارت كلي آموخته شود، مهارتهاي تشكيل دهنده آن بايد يادآوري شوند. يعني اينكه برگه‏هاي دروني كه هر مهارت جزيي را به حركت وامي‏دارند بايد بازيابي شوند و در حافظه فعال قابل دسترس باشند. علاوه بر اين، اجراي يك مهارت حركتي مستلزم رعايت الگويي از حركات است كه غالباً به صورت يك توالي ارائه مي شود. اين روال به عنوان نقشه يا طرح حركت در طي مرحله دوم يادگيري مهارت حركتي، هنگامي كه رواني و دقت فزاينده مورد نياز باشد، بايد به يادآورده شود.

علاوه بر شرايط دروني كه ذكر شده انجام موفقيت آميز يك مهارت حركتي بستگي به شرايط بيروني نيز دارد كه اين شرايط بيروني عبارتند از:

1) راهنمايي هاي كلامي

2) شكلها يا تصاوير جهت دهنده

3) انجام ذهني حركت (در خيال)

4) انجام عملي حركت (در واقعيت)

5) فيدبك گرفتن

اگر چه ممكن است انجام مهارتهاي حركتي ظريف در نگاه اول زياد غيرعادي به نظر نرسد و حتي ساده و معمولي در نظر گرفته شوند، اما كاوش و بررسي در ساز و كارهاي زيربنايي مهارتهاي حركتي نشانگر پيچيدگي‏هاي فوق العاده مهمي در سيستم شناختي و مغزي فرد است.

براي نگهداري و حركت بدن ساختمانهايي در دستگاه عصبي مركزي و نخاع شوكي مسئوليت دارند. اگر چه پديدآيي حركات مختلف بدن بوسيله مراكز تخصصي انجام مي‏شود، ولي براي غلبه بر كنشهاي حركتي بين اين مراكز حركتي هماهنگي لازم مشاهده مي شود. در نخاع شوكي بين كارهاي حسي و حركتي ارتباط سيناپسي گسترده اي برقرار است كه به كنش حركتي يا بازداري منجر مي شود. وقتي يك محرك به سرعت بطور خودكار بوسيله دستگاه عصبي پاسخي را ايجاد مي كند مي گويند بازتاب (انعكاس) صورت گرفته است. فرايند بيشتر اين قبيل بازتابها بصورت غيرارادي (ناهشيار) انجام مي شود. در مقابل حركت نخاعي و مهار حركتي بوسيله مرازك فوق نخاعي ـ كه مراكز برتر ناميده مي شوند ـ صورت مي گيرد. در حالي كه مهرا و هماهنگي حركات هدفدار و نگهدارنده بدن به عهده ساختمانهاي موجود در ساقه مغز است، انجام حركات ارادي هدف دار از وظايف مراكز عالي مغز به شمار مي رود (خداپناهي، 1380، 1382).

حركت در انسان برخلاف ساير موجودات از پيچيدگي‏هاي بيشتري در سطح مغز برخوردار است. اگر انسان تنها قادر به انجام حركات بازتابي (انعكاسي) بود شايد به نوعي نسل او منقرض مي‏شد ولي به دليل تغيير در بازتابها انسان قدرت سازگاري بيشتري با محيط پيرامون خود پيدا كرده است. در انجام يك مهارت حركتي ساده و ارادي علاوه بر نورونهاي آوران و وابران قسمتهاي ديگر مغز نظير مخچه، هسته‏هاي قاعده‏اي، جسم سياه، هسته‏هاي قرمز و ماده مشبك ـ مجموعه‏اي كه مي‏توان آن را دستگاه خارج هرمي ناميد نقش دارند و بدون هماهنگي اين اجزاء انجام يك حركت غيرارادي ساده غيرممكن مي شود (معظمي، 1378).

لوريا (1368) معتقد است كه روان شناسي كلاسيك با حركت و عمل انسان به عنوان بازنمايي يك كنش ارادي برخوردار مي كرد و آنها را نتيجه تلاش اراده كه بطور خودبخودي موجب حركت مي شود، مي دانست. مسلماً چنين ديدگاهي در واقع از نزديك شدن به مطالعه حركات ارادي جلوگيري مي كرد و اجازه نمي‏داد كه اين حركات مورد تحليل علمي يا علت گرايانه قرار بگيرند. در نتيجه اين نگرش انگارگرايانه كه مطالعه حركت ارادي انسان را از علم جدا مي‏كرد، بالاجبار به سرعت جاي خود را به نگرش متضاد داد كه با اين وجود همان بن‏بستي رسيد كه انديشه اراده گرايانه رسيده بود. اين نگرش كه اساساً مكانيكي است بر مبناي اين انديشه قرار داشت كه حركات ارادي يا اعمال آگاهانه در واقع چيزي بيش از واكنشهاي اجباري ظاهري نسبت به محركهاي خارجي نيست. اين ديدگاه كه حركت و اعمال ارادي را در اصل عكس‏العمل مي‏دانست علل مهم فعاليت انساني را از حالت اختصاصي‏اش تهي كرد و به جاي آن ساز و كارهاي بسيار ساده‏اي نظير مكانيسم‏هاي آزادسازي ذاتي را پيشنهاد نمود.

ويگوتسكي (به نقل از لوريا، 1368) اين انديشه را مطرح كرد كه منشا حركت و عمل ارادي، نه در درون موجود زنده و نه تحت تاثير مستقيم تجربه گذشته است، بلكه منشا حركت ارادي در تاريخ اجتماعي انسان قرار دارد. در كار، در اجتماعي كه سرآغاز تاريخ انسان را مشخص مي‏كند و در ارتباط بين كودك و بزرگسال كه مبناي حركت ارادي و عمل هدفمند است، رفتارهاي ارادي و خودخاسته رشد مي يابند. او معتقد بود كه هر كوششي در جهت جست و جوي ريشه‏هاي زيستي عمل ارادي محكوم به شكست است. به عقيده او مبدا حقيقي كنش ارادي در دوران ارتباط كودك با بزرگسال نهفته است يعني زماني كه عملكرد بين دو فرد تقسيم مي‏شود، زماني كه بزرگسال به كودك به صورت شفاهي دستور مي‏دهد كه فنجان را بگير يا توپ اينجاست و كودك از دستور اطاعت مي‏كند، چيزي را كه نامش برده شده است برمي‏دارد يا به آن خيره مي‏شود. در مراحل بعدي رشد، كودكي كه قبلاً از دستور بزرگسال اطاعت كرده است اكنون حرف زدن را فراگرفته است و مي‏تواند به خودش دستورات شفاهي دهد رفتار را تابع خود مي‏كند (نگاه كنيد به كراين، 2000؛ لوريا و يودوويچ، 1978؛ كوزولين، 1381؛ لوريا، 1373؛ لوريا، 1376؛ قاسم زاده، 1367).

يكي از نظريه‏هايي كه در آن ارتباط بين مهارتهاي رواني ـ حركتي (حسي ـ حركتي) و سازگاري را به روشني بيان كرده است نظريه رشد شناختي پياژه است.

نظام پياژه در تبيين تحول ذهني تا حدود زيادي تحت تاثير آموزش و كارهاي اوليه او به عنوان يك زيست‏شناس قرار داشت. براساس يافته‏هاي پياژه از زيست شناسي او به اين نتيجه دست يافت كه كنشهاي زيستي براي انطباق با محيط مادي و سازمانهاي محيطي انجام مي‏شوند. همچنين معتقد بود كه ذهن و بدن جدا از هم كار نمي‏كنند و قوانين حاكم بر فعاليت ذهني و رواني، نظير همان قوانين حاكم بر فعاليت زيستي است. اين انتقاد پياژه را بر آن داشت تا تحول ذهني را بيشتر به همان روش تحول زيستي، تفسير و تبيني كند او اعمال شناختي را عملكردهايي مي دانست كه براي سازمان‏دهي محيط و انطباق با آن انجام مي‏شوند. البته اين مطلب به هيچ وجه بدين معني نيست كه رفتار ذهني را كاملاً مي‏توان نظير كنش زيستي دانست، اما مي‏توان نتيجه گرفت كه مفاهيم مربوط به تحول زيستي مي توانند در بررسي تحول ذهني سودمند واقع شوند. در واقع پياژه ادعا كرد كه اصول اصلي تحول شناختي، شبيه همان اصولي هسنتد كه در تحول زيستي وجود دارند. پياژه سازمان دهي و انطباق را در فرآيند مجزا نمي‏دانست. براي درك فرآيند سازماندهي وانطباق شناخت چهار مفهوم زير ضروري است:

1) طرح واره

2) درون سازي

3) برون سازي

4) تعادل جويي

پياژه معتقد بود كه در ذهن نيز ساختارهايي وجود دارد كه از اين لحاظ مي‏توان گفت كه بين بدن و ذهن شباهت زيادي وجود دارد. براي كمك به تبيين اين موضوع كه چرا كودكان (همه اشخاص) پاسخهاي نسبتاً ثابتي به محركها مي‏دهند. از كل طرح‏واره استفاده كرد. طرح‏واره‏ها ساختارهاي شناختي يا ذهني هستند كه فرد به وسيله آنها خود را با محيط پيرامونش منطبق مي‏كند و به آن محيط سازمان مي‏دهد. طرح‏واره‏ها، ساختارهايي محسوب مي‏شوند كه مي‏توان آنها را ترجمان ذهني وسايل انطباق زيستي در نظر گرفت. چون ساختارهاي شناختي دائماً در حال تغيير هستند، لذا بايد تلاش زيادي جهت رشد و تحول آنها صورت گيرد. مفاهيم بزرگسالان و كودكان با هم تفاوت دارند زيرا طرح‏واره‏ها كه قرينه‏هاي ساختاري آنها محسوب مي‏شوند پيوسته در حال تغييرند. طرح‏واره‏هاي شناختي يك بزرگسال در طرح‏واره‏هاي حسي ـ حركتي دوران كودكي وي ريشه دارند. فرايندهاي درون سازي و برون سازي مسئول چنين تغييري مي‏باشند (وادزورث، 1378).

از نظر زيستي درون‏سازي به منزله توحيد عناصر بروني با ساختهاي ارگانيزم است خواه اين ساختها به اتمام رسيده باشد خواه در راه تشكيل باشد. پس اگر چنين واضح است كه فرايند كلي درون‏سازي متوجه رفتار نيز هست و تنها با زندگي ارگانيك ارتباط ندارد. در واقع هيچ رفتاري حتي اگر براي فرد تازگي داشته باشد، شروع مطلق نيست و همواره با طرح‏واره‏هاي قبلي پيوند مي‏يابد و در نتيجه به درون‏سازي كردن عناصر جديد، در ساختهايي كه قبلاً تشكيل يافته اند، اعم از اينكه مانند بازتابها، فطري يا قبلاً كسب شده باشند، منتهي مي‏گردد. اما اگر در زمينه تحول رواني فقط درون‏سازي نقش داشت، هرگز تغييراتي به وقوع نمي‏پيوست، در نتيجه اكتسابي وجود نداشت حتي تحول. درون‏سازي براي تامين پيوستگي ساختها و توحيد عناصر جديد به اين ساختها ضروري است. در زمينه زيستي، درون‏سازي هرگز به صورت محض وجود ندارد، بلكه با برون‏سازي همراه است. سازش زيستي همانند سازش شناختي، به منزله تعادل بين درون سازي و برون سازي است. همانطور كه گفته شد بدون درون سازي، برون سازي وجود ندارد اما بايد قويا در اين باب تاكيد كرد كه بدون برون سازي هم درون سازي وجود ندارد. تعادل تدريجي بين درون‏سازي و برون‏سازي مبين وجود فرايندي نسبتاً اساسي در تحول شناسايي هاست و مي‏توان آن را با اصطلاحات ميان‏گرايي و ميان واگرايي بيان كرد. درون سازي تغيير شكل دهنده اي است كه در جريان مراحل حسي ـ حركتي يا مراحل تجسمي ابتدايي وجود دارد. تغيير شكل دهنده از اين نظر كه با برون سازيهاي كافي همراه نيست و داراي اين معناست كه آزمودني بر اعمال و نقطه نظر خود متمركز است. در حالي كه تعادل جويي تدريجي بين درون‏سازي و برون‏سازي حاصل ميان واگذاريهاي پي در پي است كه به آزمودني رخصت مي‏دهند خود را بجاي اشيا يا ساير آزمودنيها قرار دهد. از اين طريق است كه اجتماعي شدن و سازگاري حاصل مي شود (منصور و دادستان، 1374، 1374).

وجود توازن بين درون‏سازي و برون‏سازي را تعادل جويي مي‏نامند و در حقيقت تعادل‏جويي، مكانيسمي خودنظم جوست كه وجود آن تضمين كننده برقراري تعاملي كارآمد بين كودك و محيط مي‏باشد. تعادل همان توازني است كه بين درون‏سازي و برون‏سازي وجود دارد. عدم تعادل نيز به نابرابري بين درون‏سازي و برون‏سازي است. پس تعادل جويي فرايند حركت از عدم تعادل به سمت تعادل مي‏باشد. تعادل‏جويي فرايندي خودنظم جوست كه اسباب آن را درون‏سازي و برون‏سازي تشكيل مي‏دهند. تعادل‏جويي به تجربه بيرون فرصت مي‏دهد تا در ساختارهاي دروني (طرح‏واره‏ها) جذب شود. وقتي عدم تعادل پيش مي‏آيد در كودك انگيزش براي جستجوي تعادل (حل مشكل) ايجاد مي‏شود كه او را آماده درون‏سازي و برون‏سازيهاي بعدي مي‏كند. تعادل حالتي است كه ارگانيزم همواره براي رسيدن به آن در تلاش است. ارگانيزم در نهايت، تمام محركها را دروني‏سازي مي‏كند و اين كار را با برون‏سازي يا بدون آن، انجام مي‏دهد. نتيجه اين فعاليت‏ها دستيابي به تعادل است. بنابراين تعادل‏جويي را مي‏توان حالتي از توازن شناختي تعريف نمود كه تحقق آن، در نهايت، وابسته به درون‏سازي است (وادزورث، 1378).

اگر درون‏سازي و برون‏سازي بر يكديگر ارجحيتي نداشته باشند و بين آنها توازن كامل برقرار باشد در حقيقت كودك به هوش سازش يافته دست پيدا كرده است (فلاول و ميلر و ميلر، 1992).

پياژه (به نقل از فلاول، 1377) معتقد است كه بازتابهاي فطري كودك در طي يك سري مراحل تدريجي از شكل انعكاسي خارج شده و كودك سرانجام با هماهنگ دست، پا، چشم و ساير اعضاي بدن به مهارتهايي دست مي‏يابد كه پايه و اساس هوش او را تشكيل مي‏دهد و سازگاري فرد از همين جا نشات مي‏گيرد.

برونر نيز (1969) در يكي از فصول ارزشمند كتاب مطالعاتي بر رشد شناختي به مساله مهارتهاي حركتي اشاره كرده است و اهميت آن را در شكل گيري سازمان بندي ادراكي و رشد مهارتهاي شناختي و عقلاني كودك مورد تاكيد فوق العاده قرار داده است. او معتقد است كه كودك به هنگام تولد شناخت، تصوير خاصي از جهان خارج و همينطور خودش ندارد اما به كار انداختن دستها و چشمهاي كودك به تدريج منجر به شكل‏گيري ذهن او مي شود. نقص در شكل‏گيري مهارتهاي حركتي ساده نظير هماهنگي دست و پا يا هماهنگي دست و چشم باعث بروز مشكلاتي در تحول بهنجار و رشد ذهني كودك مي‏گردد.

##### - سازگاري اجتماعي

بسياري از مفاهيم بكار رفته در متون روان‏شناسي تا وقتي كه بسراغ تعريف آنها نرفته‏ايم بسيار ساده و پيش پا افتاده بنظر مي‏رسند، اما همين كه قصد تعريف آنها بصورت دقيق وعلمي را داريم با مشكل مواجه خواهيم شد. يكي از اين مفاهيم، سازگاري است. از سازگاري تعاريف متعدد و گاه متناقضي ارائه شده است كه در بررسي بيشتر اين تعاريف متوجه مي‏شويم كه اين اختلاف نظرها به ديدگاههاي فلسفي نظريه‏پردازان درباره انسان، ماهيت آن و شيوه‏هاي تغيير و انطباق او با محيط برمي‏گردد.

به يك مفهوم مي‏توان سازگاري را رابطه‏اي دانست كه ارگانيسم نسبت به وضع موجود با محيط خود برقرار مي‏كند. اين اصطلاح معمولاً در رابطه با سازگاري اجتماعي و روانشناختي بكار برده مي‏شود و در چنين مواردي مفهوم مثبتي دارد مثل انسانِ سازگار كه مفهوم ضمني آن به فردي اشاره دارد كه درگير فرآيندي مستمر نسبت به محيط و در عين حال تغيير دادن آن به گونه‏اي سالم و موثر است. البته اين اصطلاح با مفهوم منفي نيز بكار برده مي شود كه آن زماني است كه با اصطلاحِ همنوايي انطباق پيدا كرده و به معني كوتاه آمدن و تسليم شدن در مقابله سليقه‏هاي ديگران مورد استفاده قرار مي‏گيرد. در تعريف ديگري از سازگاري، آن را حالت تعادل كامل بين ارگانيسم و محيط تعريف مي‏كنند كه در اين حالت تمام نيازها برآورده شده و اعمال ارگانيسمي به راحتي صورت مي‏پذيرد. در زمينه آماري هر عملي را كه به منظور اصلاح، سنجش يا ارزيابي مجدد براي انطباق يافتن با شرايط ناجور يا غيرمعمول صورت مي‏گيرد را سازگار گويند (پورافكاري، 1376).

مفهوم انطباق[[3]](#footnote-3)1 با مفهوم سازگاري رابطه نزديكي دارد و منظور از انطباق، هماهنگي و تناسب با محيط است كه تغييرات مفيد را دربر مي گيرد. انطباق از طريق ايجاد تغيير در محيط خارجي[[4]](#footnote-4)2 يا از طريق ايجاد تغيير در خود[[5]](#footnote-5)3 حاصل مي گردد. حاصلِ انطباق موفقيت آميز، سازگاري[[6]](#footnote-6)4 و نتيجه ناموفق آن را ناسازگاري[[7]](#footnote-7)5 مي‏نامند (پورافكاري، 1376).

رفتار سازشي هر نوع رفتاري است كه بتواند توانايي و مهارت ارگانيسم را براي وفق دادن فرد با يك موقعيت محيطيِ خاص افزايش دهد (بهرامي، معنوي، 1370). در حقيقت سازگاري اجتماعي يكي از معيارهاي سلامت روان است. ولمن[[8]](#footnote-8)6 (2000) بر اين اعتقاد است كه سلامت رواني، چهار ملاك مهم دارد كه عبارتند از:

1. ادراك واقع بينانه از خود و ديگران.
2. تعادل عاطفي.
3. سازگاري اجتماعي.
4. پيشرفت هماهنگ با توانايي ها و فرصت ها.

او سازگاري اجتماعي را در حقيقت توانايي با ديگران بودن تعريف مي‏كند. از آنجايي كه هيچ انساني نمي‏تواند به تنهايي زندگي كند و نياز به برقراري روابط اجتماعي دارد، بنابراين ناتواني در همكاري با ديگران، شاخصه‏اي از مشكل رواني بحساب مي‏آيد.

همانطور كه گفته شد بسياري از متخصصين بر اين نظرند كه سازگاري اجتماعي يكي از معيارهاي سلامت روان است و گاهي اوقات آن را حتي شاخص‏ترين معيار نيز به حساب مي‏آورند، مخصوصاً آنها كه به حوزه روابط اجتماعي و نقش عوامل نشات گرفته از اجتماع در شكل‏گيري شخصيت تاكيد دارند (براي مثال نگاه كنيد به مدي[[9]](#footnote-9)1، 1989، 1996).

تعريف سازگاري اجتماعي با سلامت روان رابطة نزديكي دارد و در زمينه سلامت روان نيز ديدگاههاي متفاوت و گاه متعارضي در حوزه روان شناسي عرضه شده است. سازمان بهداشت جهاني (1990) بهنجاري را حالتي از سلامت كامل جسمي، رواني و رفاه اجتماعي تعريف مي‏كند و نه فقط عدم نشانه هاي اختلال رواني.

كاپلان[[10]](#footnote-10)2 و سادوك[[11]](#footnote-11)3 (2003) در زمينه سلامت روان و هنجاري چهار ديدگاه عمده را برجسته ساخته‏اند:

الف) بهنجاري به عنوان سلامت

اين يك تعريف طبي ـ روانپزشكي از سلامت رواني است. اكثر پزشكان بهنجاري را معادل سلامت روان مي‏دانند و آن را يك پديده فراگير عمومي تلقي مي‏كنند. در اين رويكرد، زماني رفتار بهنجار تلقي مي‏شود كه آسيب رواني آشكاري وجود نداشته باشد.

ب) بهنجاري به عنوان كمال مطلوب

در اين ديدگاه بهنجاري به عنوان عامل نهايي عملكردهاي مختلف دستگاه روان‏شناختي انسان تلقي مي‏شود. زيگموند فرويد از طرفداران اين ديدگاه است و اعتقاد داشت كه الگوي بهنجار همان افسانه ايده‏آل است.

ج) بهنجاري به عنوان متوسط

ديدگاه سوم بيشتر طرفدار رويكردهاي آماري است و رفتاري را سازگار تلقي مي كند كه با اصول آماري حاكم بر منحني زمان همخواني داشته باشد.

د) بهنجاري به عنوان يك فرآيند

ديدگاه چهارم بر اين نكته تاكيد دارد كه رفتار بهنجار نتيجه نهايي سيستم هاي متعامل است. بهنجاري در اين ديدگاه بيشتر يك فرآيند است تا يك تعريف مقطعي. ديدگاه رواني ـ اجتماعي اريكسون در اين طيف قرار مي گيرد.

از سازگاري تعاريف متعدد و گاه متناقضي ارائه شده است. به يك مفهوم، مي‌توان سازگاري را رابطه‌اي دانست كه ارگانيسم نسبت به وضع موجود با محيط خود برقرار مي‌كند. اين اصطلاح معمولاً در رابطه با سازگاري اجتماعي و روانشناختي، فرآيندي مستمر نسبت به محيط و در عين حال تغيير دادن آن به گونه‌اي سالم و موثر است. در تعريف ديگري از سازگاري آن را حالت تعادل بين ارگانيسم و محيط تعريف مي‌كنند كه در آن تمام نيازها برآورده شده و تمام اعمال ارگانيسمي به راحتي صورت مي‌پذيرد. (پورافكاري، 1376). رفتار سازشي هر نوع رفتاري است كه بتواند توانايي و مهارت ارگانيسم را براي وفق دادن فرد با يك موقعيت محيطي به خصوص افزايش دهد (بهرامي و معنوي، 1370). سازگاري عبارتست از پيشرفت در ادراك خودمان و ديگران. رفتارها، افكار و احساساتي كه براي رشد خوب لازم است موجب مي‏شود روشهاي سازگاري مورد نياز براي تغييرات محيطي بروز كند (آلن، 1990).

سازگاري اجتماعي مكانيسم‏هايي است كه توسط آنها فرد توانايي تعلق به يك گروه را پيدا مي‏كند. بنابر نظر ريمون بودون براي سازگاري اجتماعي لازم است كه :

1- افكار و برخورد گروه در تضاد با افكار و برخوردهاي فرد كه مشخص كننده تعلق او به يك گروه ديگر است نباشد.

2- افكار و برخوردهاي گروه در تضاد با برخوردهاي عمقي فرد نباشد به طوري كه سيستم ارزشي مرتبط با شخصيت او را دچار مشكل كند (سرخابي، 1371).

آلپورت (1960؛ به نقل از فراهاني، 1378)) سازگاري اجتماعي را داشتن ارتباطات گرم و صميمانه تعريف مي‏كند. وايزمن (1975) سازگاري اجتماعي را انعكاسي از تعامل فرد با ديگران، رضايت از نقش‏هاي خود و نحوه عملكرد در نقشها مي‏داند كه به احتمال زياد تحت تاثير شخصيت قبلي، فرهنگ و انتظارات خانواده قرار دارند. ويليامز (1375) در تعريف رفتار سازشي مي‏گويد: اصطلاح رفتار سازشي اصطلاحي آمريكايي است كه به توانايي فرد در برآورده ساختن نيازهاي يك زندگي مستقل در جامعه‏اي خاص به شيوه‏اي مقبول از نظر اجتماعي اطلاق مي‏شود. بدين ترتيب رفتار سازشي، گستره وسيعي از مهارتها و تواناييها را براي رفع اينگونه نيازها دربر مي‏گيرد. از مهارتهاي اساسي مانند نشستن گرفته تا مهارتهاي پيشرفته‏تري چون خرج كردن پول.

سازگاري اجتماعي به وضعيتي گفته مي‏شود كه افراد يا گروهها، رفتار خود را بتدريج و يا از روي عمد يا غيرعمد تعديل مي‏كنند تا با فرهنگ موجود سازگار شوند. مانند رعايت عادتها، عرف و تقليد. به عبارتي سازگاري واكنشهايي است كه شخص براي رعايت محيط اجتماعي از خود نشان مي‏دهد و آنها را به علت هماهنگيشان با معيارهاي اجتماعي و پذيرفته‏شدنشان از طرف آن، اساس رفتار خود قرار مي‏دهد (آكسفورد، 1980 به نقل از درزي، 1373).

والي‏پور (1373) سازگاري اجتماعي را فرآيندي مي‏داند كه در آن فرد با فراگيري اصولي و آداب پذيرفته شده در گروه يا اجتماع و همسو نمودن نيازها و خواسته‏هاي خود با گروهي كه در آن زندگي مي‏كند توانايي جذب شدن در آن گروه را پيدا مي‏كند.

سازش تعادل بين ارگانيزم و محيط است به عبارت ديگر ساختن مجموعه‏اي از روابط است كه انسان خود را بين آنها قرار مي‏دهد (منصور، 1356). سازش اجتماعي يعني سازي با مجموعه پيچيده روابط بين فردي، توانايي زيستن و هماهنگ نمودن خود براساس الزامات اجتماعي و خواسته‏هاي فرهنگي (ربر، 1368).

خودپنداره كودكان دبستاني از خود فاعلي به خود مفعولي اصلاح شده تغيير پيدا مي‏كند و در واقع آنها مشاهدات خود را از رفتارها و حالتهاي دروني در آمادگي يا گرايشهاي كلي سازمان مي‏دهند. به علاوه آنها خود را با ديگران مقايسه مي‏كنند (هارتر، 1996). توصيف خود در دوران دبستان به تدريج انتزاعي‏تر مي‏شود و از صورت جسماني به صورت روانشناختي درمي‏آيد. كودكان در مورد خود مي‏انديشند. به توانايي كنترل افكار واقف مي‏شوند و درمي‏يابند كه افكار مخصوص به خود دارند (ماسون و همكاران، 1380).

در اواسط كودكي، عزت نفس كودكان متمايز مي‏شود و به سطح واقع‏بينانه‏اي مي‏رسد. آنها به نوع عزت نفس تحصيلي، اجتماعي و جسماني رامتمايز مي‏نمايند و خود سنجي‏هاي جداگانه را در عزت نفس كلي ادغام مي‏كنند (هارتر، 1998؛ مارش، 1990).

كودكان پيش‏دبستاني با مراجعه به حالتهاي دروني هيجان خود را توضيح مي‏دهند (لاستراير، 1993). آنها از تنوع تجربيات هيجاني خود نيز آگاهترند. همچنين آنها از هيجانهاي ديگران نيز اطلاعات بيشتري دارند (نپ، 1983).

كودكاني كه هيجانهاي خود را خوب كنترل مي‏كنند، عموماً خوش خلق، نوعدوست و همدلترند و نزد دوستانشان، افرادي خوش مشرب به شمار مي روند. در مقابل كودكاني كه نمي‏توانند هيجانهاي خود را كنترل كنند غرق در هيجان منفي شده و در رفتار نوعدوستانه و پذيرش همسالان اختلال ايجاد مي‏كند. (آيزن برگ، نابس و لوسويا، 1997).

به تدريج در اواسط كودكي، پيشرفتهايي در درك ديگران به وجود مي‏آيد و كودكان توانايي تجسم كردن آنچه ديگران فكر و احساس مي‏كنند را به دست مي‏آورند. اين تغييرات به خود پروراني و فهميدن ديگران و انواع مهارتهاي اجتماعي كمك مي‏كند (برك، 1381). از نظر تحول اخلاقي نيز در اين دوره كودكان مي‏توانند درباره مقررات مربوط به كردار خوب و بد تامل كنند و مسئوليتهاي بيشتري را بپذيرند (ويزنر، 1960). افزايش تحول شناختي، گسترش دنياي اجتماعي و مهارت درك ديگران باعث مي‏شود كه آگاهي اخلاقي زياد شود.

در اواسط دوران كودكي كودكان در مورد انتظارات اجتماعي از زنان و مردان پيشرفته‏تر مي‏شود. در عين حال تفكر آنان انعطاف‏پذيرتر مي‏شود. آنان بهتر مي‏فهمند كه مردم مي‏توانند رفتارهاي قالبي زنانه و مردانه را با هم تركيب كنند و دور شدن از نقش جنسيتي را بهتر مي‏پذيرند (ماسون و همكاران، 1380). از نظر هويت جنسي پسرها همانندسازي خود را با صفات شخصيتي مردانه افزايش مي‏دهند در حالي كه دخترها همانندسازي با صفات زنانه را كاهش مي‏دهند. با وجود اين كه دخترها هنوز هم به سمت زنانگي گرايش دارند و خود را به صورت افرادي كه بعضي ويژگيهاي جنس مخالف را دارند توصيف مي‏كنند (سربين، پوليشتا و گولكو، 1993).

**روابط با همسالان**

در اواسط كودكي، اجتماع همسالان بستر بسيار مهمي براي رشد به شمار مي رود. تماس با همسالان، نقش مهمي در درك ديگران و آگاهي از خود ايفا مي‏كند. اين تحولات به نوبه خود به كيفيت تعامل با همسالان كمك مي‏كند و در سالهاي پيش‏دبستاني، بيشتر نوعدوستانه مي‏شود در راستاي اين تغيير، پرخاشگري مخصوصاً حملات بدني كاهش مي‏يابد (رابين، بوكوسكي و پاركر، 1998).

كودكان در پايان اواسط كودكي ميل زيادي به تعلق گروهي نشان مي‏دهند. آنها با هم ارزشها و معيارهاي منحصر به فردي را براي رفتار تعيين مي‏كنند. آنها نوعي ساختار اجتماعي نيز براي رهبران و پيروان به وجود مي‏آورند كه تضمين كنندة برآورده شدن اهداف گروه خواهد شد. زماني كه اين ويژگيها وجود داشته باشند، گروه همسالان شكل گرفته است. اعمال اين گروههاي غيررسمي به نوعي فرهنگ همسالان مي‏انجامد كه معمولاً از واژگان تخصصي، لباس و محلي براي پاتوق در طول ساعات فراغت تشكيل مي‏شود. اين سنتهاي خاص، همسالان را به يكديگر نزديك مي‏كند و نوعي احساس هويت گروهي به وجود مي‏آورد. كودكان در گروه مهارتهاي اجتماعي با ارزشي را فرامي‏گيرند كه همكاري، رهبري دنباله‏روي و وفاداري نسبت به اهداف جمعي از جملة آن هستند (برك، 1381).

دوستيها نيز در اين دوره تحول پيدا مي‏كند دوستي ديگر مثل گذشته اين نيست كه كودكان به فعاليتهاي مشابهي بپردازند بلكه دوستي نوعي رابطه متقابل صميمانه است كه براساس اعتماد متقابل، علايق مشترك، تقابل، پاسخ به نيازهاي يكديگر و داشتن خصوصيات مطلوب مانند مهرباني و ملاحظه كار بودن شكل مي‏گيرد. كودكان مدرسه‏اي دوستاني از جنس، سن و نژاد خود مي‏يابند و دوستان علائق، نگرشها و جهت‏گيريهاي اجتماعي و ارزشهاي مشتركي دارند (ماسون و همكاران، 1380).

روابط دوستانه كودكان دبستاني بيشتر گزينشي است و آنها تعداد معدودي از افراد را دوست خود مي‏دانند و اغلب يكي از آنها را بهترين دوست خود مي‏دانند. دخترها به ويژه در روابط دوستي‏شان انحصاري هستند، زيرا بيشتر از پسرها انتظار صميميت دارند. از اين گذشته كودكان گرايش دارند دوستاني را انتخاب كنند كه از نظر سن، جنس، نژاد، قوميت و مرتبه اجتماعي شبيه خود آنها باشند. دوستان از نظر شخصيت معاشرتي يا پرخاشگر بودن محبوبيت در بين همسالان و پيشرفت تحصيلي نيز به يكديگر شباهت دارند (هارتاپ، 1996).

پذيرش همسالان به دوست داشتني بودن اشاره دارد. مقدار ارزشي كه همسالان يك كودك به عنوان شريك اجتماعي براي او قائل هستند. پژوهشگران پذيرش همسالان را با آزمونهايي مي‏سنجند كه از همكلاسي‏ها مي‏خواهند دوست داشتني بودن يكديگر را ارزيابي مي‏كنند. كودكان چهار طبقه متفاوت را تشكيل مي‏دهند. كودكان طرد شده مورد نفرت همسالان هستند، كودكان محبوب راي مثبت زيادي كسب مي‏كنند. كودكان مورد بي‏توجهي واقع شده به ندرت انتخاب مي‏شوند و كودكان جنجالي راي مثبت و منفي زيادي كسب مي‏كنند. دو سوم كودكان در يكي از اين طبقات جاي مي‏گيرند. بقيه از نظر پذيرش همسالان متوسط هستند (كوي، دوج و كوپوتلي، 1982).

پذيرش همسالان، پيش‏بين قدرتمندي براي سازگاري رواني است. كودكان طرد شده ناخشنود و منزوي هستند، پيشرفت تحصيلي و عزت نفس كمي دارند. معلمان و والدين، آنها را مبتلا به مشكلات هيجاني و اجتماعي ارزيابي مي‏كنند. طرد همسالان در اواسط كودكي، با عملكرد تحصيلي ضعيف، ترك تحصيل، رفتار ضد اجتماعي و بزهكاري در نوجواني و مجرميت در اوايل بزرگسالي نيز رابطه نيرومندي دارد (بگ ول، نيوكام و بوكوسكي، 1998؛ پاركر و همكاران، 1995 به نقل از برك 1381).

براي بررسي رفتار ناسازگار، ملزم به دانستن اصول حاكم بر تحول بهنجار هستيم. براي درك تحول بهنجار بهتر است مفاهيم «آستانه مقاومت» و «زمينه» مدنظر قرار گيرند.

براي روشن شدن «آستانه مقاومت» مي توان از يك الگوي پزشكي استفاده كرد. از زماني كه مساله ضربة رواني يا تكان در حوزه درمان رخنه كرده است اين نكته مبرهن گشته كه ممكن است يك حالت تشنجي در فرد به وجود آورد يعني مي توان مغز يك فرد را تحت تاثير تحريك قرار داد و به گونه اي كه حالت تشنجي اختياري كامل در وي بوجود بيايد. عملاً براي بوجود آوردن اين حالت، درجه شدت تحرك لازم براي افراد مختلف، متفاوت است. يعني ممكن است بتوايم يك فرد را با تحريك كمتر به حالت صرعي درآوريم، در حالي كه در مورد فرد ديگر تحريك شديدتري لازم باشد. پس به اين نتيجه مي رسيم كه افراد در مقابل تحريكات مختلفي كه بر ارگانيزم آنها وارد مي شود، متفاوتند و آستانة مقاومتشان يكسان نيست. مفهوم دوم، مفهوم «زمينه» است. براي روشن شدن اين مفهوم بهتر است از يك الگوي طبيعي استفاده كرد. همانطور كه يك زمين حاصلخيز، در واقع از خاكي تشكيل شده كه خود از نرم شدن صخره حاصل شده است و شامل بقاياي مواد آلي، مواد آتشفشاني و بقاياي گياهاني است كه تخم آنها در آن ريخته شده و تغييراتي در آن بوجود آورده، زمينه رواني انسان نيز بي شباهت به چنين زميني نيست. افراد در برابر عوامل مختلف، واكنش يكسان از خود نشان نمي دهد و آستانة مقاومتشان نيز يكسان نيست (منصور، 2536).

در حقيقت، تعريف سازگاري اجتماعي را مي توان به نوعي با مفهوم ناسازگاري اجتماعي روشن‏تر ساخت. اكثر متخصصان حوزه آسيب شناسي رواني بر اين اعتقادند كه معيارهايي نظير رفتار خارج از محدوده نُرم، زير پا گذاشتن معيارهاي اجتماعي، ناراحتي شخصي، آسيب به ديگران، ناتواني در انجام وظايف و كاركردهاي روزمره، غيرمنطقي بودن، غيرقابل پيش بيني بودن و كنترل‏ناپذيري به عنوان شاخص رفتار ناسازگاري در نظر گرفته مي شوند (براي مثال نگاه كنيد به ديويس[[12]](#footnote-12)1 و نيل[[13]](#footnote-13)2، 1990، 2001، روزنهان[[14]](#footnote-14)3 و سليگمن[[15]](#footnote-15)4، 1989، روزنهان، سليگمن و والكر[[16]](#footnote-16)5، 2000، كامر[[17]](#footnote-17)6، 1999، 2001، بوتزين[[18]](#footnote-18)7 و آلوكلا[[19]](#footnote-19)8، 1988).

اكثر تعاريف ارائه شده درخصوص بهنجاري و سازگاري اجتماعي، معيارها و مدلهاي ثابتي را براي تعريف در نظر گرفته اند و از يك مساله بسيار مهم به نام تحول غفلت كرده‏اند. (براي مثال نگاه كنيد به پياژه[[20]](#footnote-20)9، 1970، ويگوتسكي[[21]](#footnote-21)10، 1962). امروزه اعتقاد بر اين است كه هر نشانه اختلال رواني را بايد در متن و بافتار تحولي فرد قرار داد و سپس درخصوص بهنجاري و نابهنجاري آن قضاوت كرد و به همين دليل ممكن است رفتاري در يك سن كاملاً نابهنجار تلقي شود، اما همين رفتار در يك سن ديگر اگر وجود نداشته باشد لزوم توجه به مفهوم تحول در زمينه براي رفتار ناسازگار، لاجرم پاي روان‏شناسي مرضي تحول و مفهوم سازش، يافتگي مرضي را به ميان مي‏كشد، نابهنجار محسوب گردد (كامينگر[[22]](#footnote-22)11، ديويس[[23]](#footnote-23)12 و كامپبل[[24]](#footnote-24)13، 2000).

مفهوم سازش يافتگي مرضي و در نظر گرفتن چيزي كه كودك با آن سازش نايافته است بخوبي نارسايي ديدگاه بيماري شناختي محض را نشان مي‏دهد و امكان درك رفتارهاي عيني كودك را براساس موقعيت‏هاي تعامل و تقابل فراهم مي‏سازند. بدين ترتيب مساله موقعيت فعلي و عيني كودك در خانواده و جامعه مطرح مي‏شود: آيا كودك با مدرسه سازش نمي‏يابد و بايد درمان شود و يا آنكه مدرسه با كودك سازش يافته نيست؟. با پيشرفت روزافزون روان‏شناسي تحولي، خط فعاليت كلينيك‏هاي هدايت كودك (كه در آغاز بيشتر تحت تاثير رفتارگرايي بود) در چهارچوب انواع مختلف مراكز رواني ـ پزشكي ـ اجتماعي، زمينه روان‏شناسي مرضي تحولي را گسترش مي‏دهد. ويژگي اصلي روان‏شناسي مرضي تحولي اين است كه به بررسي تحول و اختلالهاي آن مي‏پردازد و با شناختي كه از پديدآيي كنشها و چگونگي تحول آنها در خلال زمان دارد، امكانات كودك را در هر مرحله تحول در نظر مي‏گيرد و كوشش مي‏كند تا با درنظر گرفتن روابط ارگانيسم ـ محيط، به درك مراحل مختلف زمان شناختي نايل شود. درواقع تنها با درنظر گرفتن فرد به منزله يك مجموعه كنش در ارتباط با محيط است كه مي‏توان به يك روان‏شناسي مرضي تحولي دست يافت. درك سازمان‏يافتگي كودك محال است، اگر فرد از محيط جا شود، اگر يكي تابع ديگري در نظر گرفته شود. در روان‏شناسي مرضي تحولي، بررسي تحول كنشها الزامي است چرا كه فرد نبايد به منزله موجودي از پيش تعيين شده در نظر گرفته شود، بلكه بايد به منزله موجودي مدنظر قرار گيرد كه براساس تحقق‏هاي كنشي خود بتدريج ساخته مي‏شود (دادستان، 1380).

با توجه به آنچه كه درباره نقش مراحل تحول در شكل‏گيري رفتار سازگار يا ناسازگار گفته شد، هرگونه قضاوت درباره اين مساله (سازگاري يا ناسازگاري) بايد با توجه به مراحل رشد طبيعي انسان صورت گيرد كه اين پديده درسنين كودكي و بالاخص در سنين پيش‏دبستاني از اهميت فوق العاده‏اي برخوردار است.

گزل (به نقل از منصور، 1382) برخوردي ساده با مفهوم مرحله دارد، او از اصطلاحات مرتبه، وهله، تراز، سطح و مرحله بي تفاوت و بي تاكيد استفاده كرده است. در نتيجه مرحله در بسياري از موارد برشي تصنعي است، حاكي از تمايزي قراردادي. ساختاري انقطاع پذير و سراسري كه حاكم بر مراحل وي باشد در كار نيست و نيز تمايز ساختاري لزوماً معياري براي جدايي مراحل قلمداد نمي‏شود. گزل به رغم پذيرفتن مرحله كه بدون ترديد مبتنيبر مفهوم تقطيع است در يك جوگذار از كنشي نگري امريكايي به سوي يك حركت ساختاري در نوسان است. د رنتيجه از تعداد مراحل عملاً هراسي به دل راه نداده است. در فرايند نمو كودك از تولد تا دوازده ماهگي، به برشهاي هفتگي دست زده است سپس تا سه سالگي به يك سلسله تقسيمات براساس ماه پرداخته و از آن پس يعني از سه سالگي به بعد نيمرخهاي رفتار را به صورت سالانه ارائه داده است. نيمرخ رفتار معدل يا ميانگين چگونگي رگه ها يا مولفه ها و كم و كيف آنها در برهه‏ها، وهله‏ها، يا بالاخره مراحل تحول است. نيمرخهاي رفتار هر فرد شخصيت هر فرد را در هر مرحله مصور مي سازند. اين مولفه ها يا تركيب كننده هاي دهگانه در سطوري كه در پي مي آيند معرفي مي گردند:

1- زمينه حركتي. مشخصات نمو حركتي كه در صف نخست مولفه ها در نيمرخ رفتار منعكس مي شود.

2- مساله بهداشت بدني. چگونگي شكل گيري رفتار مربوط به بهداشت شخصي در جريان تحول كه از نظر درآميختگي با عادات فرهنگي و پرداختن به آن در زندگي روزمره حائز اهميت است.

3- جلوه‏ها يا تظاهرات هيجانها. هيجانهايي كه در كودك در جريان تحول بروز مي‏كنند چگونه و در چه شرايطي تحول مي‏يابند.

4- مسائل مربوط به ترس و خواب ديده ها (روياها). ترس و خوابديده در ماههاي اول حائز اهميت نيستند ولي با گسترش جنبه هاي تجسمي از اهميت زيادي برخوردار مي گردند و بين سه تا 6 سالگي به اوج خود مي رسند. اين تظاهرات بعدا با مساله سن و جنس وحدت پيدا مي كنند.

5- سن و جنس. كه به صورت فرايندهاي جداگانه در نيمرخ رفتار شركت دارند.

6- روابط اجتماعي كودك. در جريان تحول از بدو تولد تا پايان نوجواني به چه ترتيب حضور افراد براي كودك اهميت دارد و مي تواند با آنها رابطه برقرار كند و اعمال و رفتار آنها را تفسير كند.

7- بازيها و وقت‏گذرانيها. بازيها كه در سنين بالاتر شكل فعاليت را به معناي كلي كلمه به خود مي‏گيرند.

8- زندگي آموزشگاهي. كه تا 5/2 الي 3 سالگي زياد حائز اهميت نيست، و از سه سالگي به بعد در شرايط نگهداري كودك به وسيله افراد ديگر يا در شرايط مهد كودك، كودكستان يا آمادگي و دبستان اهميت پيدا مي كند و كم و كيف آن در نيمرخ منعكس مي گردد.

9- تحول حس اخلاقي كودك. نيز مولفه اي است كه در نيمرخ رفتار مورد توجه است.

10- بالاخره ديد فلسفي يا مفهوم جهان از نظر كودك. يا تصور كودك از جهاني كه او را احاطه مي‏كند و به منزلة ديد تحولي نگري در تدوين رفتار است. به ديگر سخن گزل نيمرخ هر مرحله را با تصوري كه كودك از خود و جهان اطراف خود دارد به پايان مي برد.

گزل مولفه‏هاي دهگانه را زير پوشش چهار بخش اساسي رفتار يا زمينه‏هاي مهم شكل‏گيري سازمان رواني انسان قرار مي‏دهد. اين چهار زمينه يا طيف رفتارهاي بنيادي عبارتند از:

* زمينه حركتي
* زمينه سازشي
* زمينه زباني

زمينه شخصي ـ اجتماعي

آرنولد گزل (به نقل از كاپلان و سادوك، 2003) سه حوزه مهم رشد كودك يعني رفتار حسي ـ حركتي، رفتار سازگار (انطباقي) و رفتار اجتماعي فرد را مبنا قرار داده است. براساس پژوهشهاي خود جدولي را تنظيم كرده است كه قضاوت درخصوص رفتار كودكان منوط به درنظر گرفتن معيارهاي اين جدول مي‏داند.

**جدول 1-2: شاخص‏هاي رشد رفتار طبيعي**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| سن | **رفتار حسي ـ حركتي** | رفتار انطباقي | **رفتار اجتماعي** |
| تولدتا چهار هفتگي | بازتاب چنگ زدن، بازتاب طلبيدن، بازتاب مورو، بازتاب مكيدن، بازتاب چنگ زدن، تفكيك صداها، تشخيص مزه هاي شيرين و ترش، تعقيب با چشم، انجام حركات خزيدن متناوب | رفتار جستجوي غذا در روز چهارم پس از تولد، به صداي جغجغه و زنگ واكنش نشان مي دهد، براي لحظه اي به اشياء متحرك توجه مي كند. | حساسيست به صورت، صدا و چشمهاي مادر در ساعت اول عمر، لبخند درونزاد، بازي مستقل (تا دو سالگي)، با بلند كردن از زمين آرام مي گيرد، چهره بي تفاوت |
| 4 هفتگي | مشت كردن دست ها، بالا نگه داشتن سر براي لحظاتي كوتاه، تثبيت نگاه | دنبال كردن اشياء متحرك تا خط وسط  | توجه به چهره ها و تحرك اندك، واكنش به صحبت ها، لبخند زدن (براي مادر) |
| 16 هفتگي | متعادل نگه داشتن سر، تطابق بينايي | دنبال كردن حركتي شي كند باچشم، به حركت درآوردن بازوان با ديدن اشياء آويزان | لبخند اجتماعي خودبخودي (برونزاد) وقوف به موقعيت هاي ناآشنا |
| 28 هفتگي | محكم مي نشيند، روي دست ها به جلو خم مي شود، در وضعيت ايستاده روي پاها فعالانه جهش مي كند | هر يك از دست ها را براي گرفتن اسباب بازي دراز مي كند، جغجغه را به صدا درآورده و تكان مي دهد، اسباب بازيها را جابجا مي كند. | پاي خود را به طرف دهان مي برد، تصوير داخل آينه را لمس مي كند، شروع به تقليد صدا و حركات مادر مي كند. |
| 40 هفتگي | به تنهايي و با هماهنگي خوب مي نشيند و مي خزد، خود را براي ايستادن بلند مي كند، با انگشت سبابه اشاره مي كند. | دو شي را با هم در خط وسط جور مي سازد، سعي مي كند نوشتن را تقليد كند. | با دور شدن از مادر احساس اضطراب مي كند، به بازيهاي كودكانه واكنش نشان مي دهد، بطري شير خود را نگه مي دارد، بيسكوييت را به تنهايي مي خورد. |
| 52 هفتگي | وقتي يك دستش را بگيرند راه مي‏رود، چند لحظه به تنهايي مي ايستد | چيزهاي تازه جستجو مي كند. | براي لباس پوشيدن هماري مي كند. |
| 15 ماهگي | راه مي رود، از پله با خزيدن بالا مي رود | ـــــ | خواسته هاي خود را با اشاره يا صدا بيان مي كند، در بازي يا هنگام امتناع اشياء را پرت مي كند. |
| 18 ماهگي | توپ را پرت مي كند، هماهنگ راه مي رود، اگر يك دستش را بگيرند از پله مي رود. | به سه چهار تا مكعب برج درست مي كند، كاغذ را خط خطي مي كند و تقليد نوشتن را درمي آورد. | قسمتي از غذاي خود را مي خورد و قسمتي را مي ريزد، اسباب بازيها را رديف مي كند، اسباب بازي خاصي مثل عروسك را با خود حمل كرده و بغل مي كند، برخي الگوهاي رفتاري را با كمي تاخير، تقليد مي كد. |
| 2 سالگي | بدون افتادن بخوبي راه مي رود، توپ را لگد مي زند، به تنهايي از پله بالا و پايين مي رود، مهارتهاي حركتي ظريف افزايش مي يابد. | از 6 يا 7 مكعب برج مي سازد، دايره صليب را كپي مي كند، با سه مكعب پل مي سازد. | لباسهاي ساده را به تن مي كند، تقليدهاي خانگي، با اسم به خودش اشاره مي كند، به مادر نه مي گويد، اضطراب جدايي كاهش مي يابد، بازي موازي انجام مي دهد، در كنار ساير كودكان بازي مي كند اما با آنها كاري ندارد. |
| 3 سالگي | سه چرخه سوار مي شود، از پله پايين مي رود، موقع بالا رفتن از پله ها پاها را متناوباً عوض مي كند. | از 9 يا 10 مكعب برج مي سازد، دايره صليب را كپي مي كند، سه مكعب پل مي سازد. | كفش هاي خود را مي پوشد، دكمه هايش را باز مي كند، نوبت را درك مي كند، خودش به خوبي غذا مي خورد. |
| 4 سالگي | از پله ها با قدمهاي واحد پايين مي آيد. 5 تا 8 ثانيه روي يك پا مي ايستد. | صليب را كپي مي كند، چهار رقم را تكرار مي كند، ره شي را با اشاره صحيح نام مي برد. | دندانهايش را مسواك مي زند، با همكاري ساير بچه ها بازي مي كند. |
| 5 سالگي | جست و خيز مي كند، پيشرفت در هماهنگي حركتي ظريف معمولاً كنترل اسفنگتر را دارد. | مربع را كپي مي كند، ده چيز را به درستي مي شمارد. | خودش لباس مي پوشد يا درمي آورد، چند حرف را مي تواند بنويسد، در بازيهاي ورزشي رقابت مي كند. |
| 6 سالگي | دوچرخه سواري مي كند | نام خود را مي نويسد، مثلث را كپي مي كند. | بند كفشهايش را مي بندد. |

سنجش رفتارهاي انطباقي و سازگارانه بايد متناسب باسطح رشد اجتماعي كودك انجام شود (آناستازي، 1378، براهني و اخوت، 1253، زامياد، ياسمي و واعظي، 1375). براي مثال اگر طبق مقياس رشد اجتماعي واينلند، بخواهيم در مورد رفتارهاي سازگارانه كودكان قضاوت كنيم، بايد سطح رشدي كودك را مدنظر قرار دهيم. مقياس رشد اجتماعي واينلند در سه فرم زمينه‏يابي، گسترده و در مدرسه در دسترس است كه چهار قلمرو را مي‏سنجد:

1. قلمرو ارتباطي

2. قلمرو مهارتهاي روزانه زندگي

3. قلمرو اجتماعي شدن

4. قلمرو مهارتهاي حركتي و رفتار ناسازگارانه

نظريه هاي مربوط به رفتار ناسازگارانه كودكان

1. نظرية رواني ـ اجتماعي اريكسون[[25]](#footnote-25)1

اريك اريكسون با طرح مفهوم رشد در سراسر دوران زندگي به نوعي سنت‏شكني كرد و پا را از محدوده‏ها و چهارچوب‏هاي ديدگاه فرويد فراتر گذاشت. او معتقد بود كه رشد انسان از يك سري مراحل مشخص مي‏گذرد و در هر مرحله، كودك با بحراني روبه رو مي‏شود كه با توجه به محيط پيرامون كودك و عوامل اجتماعي موثر بر او ممكن است اين بحران را با موفقيت پشت سر بگذارد يا اينكه با حل ناموفق آن در مراحل بعدي تحول دچار دردسرهايي بشود. گذر از موفقيت‏آميز هر مرحله ضامن حل موفقيت آميز بحرانهاي مرحلة بعدي زندگي است. (براي مثال نگاه كنيد به شافر[[26]](#footnote-26)2، 2000، پاليا[[27]](#footnote-27)3 و اولدز[[28]](#footnote-28)4، 1995، لنفرا سوئيس[[29]](#footnote-29)5، 1996، دورتسزكي[[30]](#footnote-30)6، 196، برگر[[31]](#footnote-31)7، 2000).

سه مرحلة اول ديدگاه اريكسون با توجه به پژوهش حاضر (سنين پيش دبستاني) شرح داده مي‏شود.

مرحله اول: اعتماد بنيادي در مقابل بي اعتمادي (از تولد تا يك سالگي)

اريكسون در كتاب «هويت جواني و بحران» خاطر نشان مي‏كند كه بقاي كودك وابسته به دهان وي است و محبتش هم از طريق دهان ابراز مي شود. در واقع در اين دوره دهان الگوي رفتاري اصلي كودك را تشكيل مي‏دهد و جهان را از طريق حس لامسه، بينايي و دهان تجربه مي‏كند. رشد اعتماد بنيادي شيرخوار به دنيا ريشه در تجارب اوليه با مادر يا مراقب اوليه‏اش دارد. اريكسون معتقد است كه اعتماد نه به مقدار غذا بلكه به كيفيت رابطة كودك با مادر بستگي دارد. در صورتي كه مادر بتواند نيازهاي كودك را پيش‏بيني كرده و عليرغم پرخاشگري دهاني كودك همواره اين نيازها را به موقع برآورده سازد، كودك مي‏آموزد كه لحظات غيرقابل اجتناب ناكامي و محروميت را تحمل كند. مكانيسمهاي درون فكني و فرافكني به كودك اين امكان را مي‏دهد كه تداوم و يكنواختي ابتدايي هويت را تجربه كند. اريكسون ضمن تاكيد بر ويژگي اپي ژنتيك تغيير رواني ـ اجتماعي، بسياري از آسيبهاي رواني را نمونه‏اي از آن چيزي مي دانست كه آن را بحران رشد وخيم مي‏ناميد كه منظور از آن اين است كه رشدي كه در يك مرحله دچار مشكل شده باشد بر مراحل بعدي تاثير عمده‏اي بر جاي خواهد گذاشت. وقتي شخص در اثر اختلالات شديد و در روابط اجتماعي قبلي نتواند به حس اعتماد بنيادي يا فضيلت اميد دست يابد ممكن است علاوه بر ناسازگاري دوران كودكي در دوران بزرگسالي در معرض اختلالات رواني نظير اسكيزوفرني قرار بگيرد. اريكسون اعتقاد دارد كه رد پاي اعتياد را مي‏توان در مرحلة ابتدايي رشد رواني ـ اجتماعي جستجو كرد (كاپلان و سادوك، 2003).

مرحلة دوم: خودمختاري در مقابل شرم و ترديد (از 18 ماهگي تا 3 ماهگي)

ضمن رشد تكلم و كنترل اسفنگتر و عضلات، كودكان نوپا به تمرين نگهداشتن و رها كرده مي‏پردازد و نخستين تظاهرات اراده را تجربه مي كند. اين امر تا حد زيادي به ميزان و نوع كنترل والدين بر روي كودك بستگي دارد. كنترل غيرقابل انعطاف يا كنترل زودرس تلاشهاي كودك براي خوشتنداري را بي‏اثر كرده و در نتيجه پيشرفت يا پيشرفت كاذب بوجود مي‏آيد. اگر شرايط رشدي مناسب باشد و مراقبين كودك بتوانند محيط متناسب با نيازهاي تحول كودك ايجاد كنند، كودك به حسن متناسبي از «داشتن و نگه داشتن» مي‏رسد اما اگر اين شرايط بهينه به هر دليل به هم خورد كودك در راه ايجاد ارادة معطوف به هدف شكست خورده و ممكن است در رعايت قانون و تبعيت از اصول رايج انضباطي مشكل پيدا كند.

مرحلة سوم: ابتكار در برابر احساس گناه (3 تا 5 سالگي)

تسلط روزافزون كودك بر مهارتهاي حركتي و زباني، مشاركت وي در جهان بيرون گسترش مي‏دهد و تخيلات همه تواني مربوط به جستجو در محيط را برمي انگيزد. كودك در اين سن بسيار كنجكاو است و به دنبال كشف بسياري از ناشناخته هاي جهان خارج مي گردد و طبق ديدگاه اريكسون در اين مرحله، جوانه‏هاي اوليه پيدايش وجدان رشد مي كند و اگر شرايط تربيتي و خانوادگي كودك به گونه‏اي باشد كه معيارها و اصول با سفتي و سختي دنبال شوند به تدريج كودك را از حالت تخيل، خلاقيت و خودانگيزي خارج مي‏كند و ممكن است زمنيه پيدايش احساس گناه مرضي را در وي ايجاد كند.

اين سه مرحله رشد روان اجتماعي اريكسون را كه به سنين پيش دبستاني ارتباط دارند را مي‏توان در جدول زير مشاهده نمود.

**جدول 2-2 مراحل رشد رواني ـ اجتماعي اريكسون (به نقل از كاپلان و سادوك، 2003، ص 85).**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **مرحله‏رواني‏ـ‏اجتماعي** | **دستاوردمثبت** | **انواع ناسازگاريها** | **جنبه‏هاي ماندگار شكل‏گيري هويت** |
| اعتماد در مقابل بي اعتمادي (تولد تا 18 ماهگي) | اميد | اعتيادافسردگيسايكوز | ديدگاه زماني در مقابل سردرگمي در زمان |
| خودمختاري در مقابل شرم و ترديد (18 ماهگي تا 3 سالگي) | اراده | پارانوياوسواسهاي فكريوسواسهاي عملي | اطمينان به خود در مقابل كمرويي |
| ابتكار در برابر احساس گناه (3 تا 5 سالگي) | هدفمندي | هراساختلالات روان تنيبازدادياختلال تبديلي | آزمايش نقش در مقابل تثبيت نقش |

2- نظرية روان شناسي فردي آدلر[[32]](#footnote-32)1

آدلر با ارائه يك ديدگاه كلي نگر و غايت انگار در مورد انسان، به يكي از بزرگترين نظريه‏پردازان شخصيت تبديل شد و با اينكه بسياري از انديشه هاي اولية او در اثر مرگ زودرس و ناگهاني اش به صورت كامل و پخته درنيامدند، ولي با اين حال پيروانش با شرح و بسط انديشه ها و ايده هاي اوليه او، روان‏شناسي فردي را به يكي از پركاربردترين و جذابترين ديدگاهها، درخصوص رفتار انسان تبديل كرده‏اند. پس از مرگ وي، درايكرز[[33]](#footnote-33)2، معروفترين پرچمدار اين تئوري معرفي شد. (هال[[34]](#footnote-34)3 و ليندزي[[35]](#footnote-35)4، 1970).

آدلر با طرح مفهوم احساس كهتري و جبران اين احساس، انديشه هاي اوليه تئوري خود را بنا كرد. او معتقد بود كه ريشة احساس كهتري را بايد در شكستي كه تمايل به تفوق و برتري با آن مواجه شده است، جتسجو كرد. براي روشن شدن اين موضوع اول بايد بدانيم زندگي چيست؟ زندگي متضمن وجود تعادل و حفظ خويشتن است. هر چيزي كه موجب عدم تعادل شود، بايد در هم شكسته شود. تاريخ پر است از نياز به برتري. كودك از روزي كه متولد مي شود نياز دارد كه بر ديگران پيشي بگيرد، نيازهاي خود را ارضا كند و دنيا را فتح نمايد. اما از همان روزهاي نخستين زندگي موانعي غلبه نيافتني سد راه اين توسعه وجود فرد مي‏شوند. كودك درمي يابد كه جهان خارجي در دست وي نيست و بر آن كوچكترين تسلطي ندارد و دردناك‏تر اينكه بر افرادي كه در محيط وي موج مي زنند، كمتر از همه تسلط دارد. بكن و نكن‏هاي والدين او را نسبت به ضعف خود هشيار مي كند و همواره شكست مي خورد و همين شكستهاست كه پاية احساسي كهتري را در وجود وي پي ريزي مي كند. چنين احساسي به خودي خود بد نيست، زيرا كودك را وامي دارد كه به تقليد از بزرگسالان بپردازد و شخصيت خود را رشد دهد. افسوس كه اين راه تحول به اين سادگي نيست و عواملي سبب تشديد احساس كهتري مي شود و اين احساس همچون خاري بر اندام لطيف عواطف كودك فرو مي‏رود. (منصور، 1371)

درايكرز و كاسل (1378) معتقدند كه شكل سازگاري و ناسازگاري كودكان در شيوه‏هاي تربيتي است كه والدين يا معلمان درخصوص كودكان بكار مي برند و بجاي اينكه چنين روشهايي، علاقه اجتماعي را در كودكان پرورش دهد، بيشتر آنها را به سمت احساس كهتري مي كشاند كه ريشه اصلي رفتارهاي ناسازگار محسوب مي شود. رابطه بزرگسال و كودك در گذشته براساس سلطه‏گري و سلطه‏پذيري بوده است؛ در حالي كه امروزه بر اساس برابري، مي‏توان بر مسايل و مشكلات تربيتي و انضباطي فائق آمد. ذهنيت اصلي در جوامع امروزي، مشاركت فعال افراد در تصميم‏گيريها را مي‏طلبد. پايه‏هاي اين نگرش توسط آدلر بنيانگذاري شد. برداشت وي از «منطق آهنين زندگي اجتماعي»، شناخت اصل برابري انسان‏ها را ايجاب مي‏كند. بدون چنين شناختي نمي توانيم راه حلي براي مسايل و مشكلات خود بيابيم و تعادل لازم را در زندگي ايجاد كنيم. آدلر معتقد است كه آدمي مي تواند زندگي دموكراتيك و آزادي را تجربه كند. كودكان موجوداتي اجتاعي هستند و نيازمند احساس تعلق. معلمان بايد بهره گيري از توانايي هاي كودكان از آن در جهت شناسايي هدفهاي اشتباه رفتارهاي ناسازگارانه كودكان استفاده كنند.

اگر با كودك به گونه اي برخورد شود كه نتواند بر احساس كهتري طبيعي خود غلبه كند به تدريج دچار ناسازگاري رفتاري خواهد شد. علل احساس كهتري را مي‏توان اجمالاً به سه دستة تأثير محيط، كهتري واقعي، صفات عجيب و غريب تقسيم كرد.

جو عاطفي حاكم بر روابط اعضاي خانواده، يكي از علل مهم و اصلي تشديد احساس كهتري است. مقايسه‏هايي كه در خانواده صورت مي گيرد، احساس كهتري را تشديد مي كند و از سويي رقابت در مدرسه نيز مي تواند پايه هاي احساس كهتري را پي ريزي كند. به طور كلي نبايد از انسان بيش از آنچه در توانايي اوست انتظار داشت. چنين توقعي زمينه احساس كهتري را در وي هموار مي سازد و در نتيجه از خود و ديگران ناراضي است. گاهي اوقات كهتري‏هاي بدني يا رواني سرچشمه احساس كهتري مي‏شوند. كهتري‏هاي واقعي از دو جهت به فرد لطمه مي زنند؛ يكي اينكه خودبخود در وي احساس خودكم بيني ايجاد مي كنند و از طرف ديگر تمسخر و استهزاء ديگران را نيز بايد تحمل كنند. گاهي اوقات براي افرادي كه به دليل صفات عجيب و غريبي كه دارند. اسامي عجيبي مي گذارند و آنها را مورد تمسخر قرار مي‏دهند، اگر اين سه عامل با يكديگر تركيب شود، عميق‏ترين ضرب را بر پيكر لطيف كودك وارد مي‏سازد و فرد در همان زمان درمي‏يابد كه بيچاره و بدبخت است. آدمي احساس كهتري را ريشه و انگيزه اصلي تمامي رفتارهاي غيرعادي مي‏داند (منصور، 1371).

كودك در چنين شرايطي، هدفهايي را براي زندگي و برخورد با ديگران انتخاب مي كند كه مشكل آفرين هستند و اين بافتار باعث ايجاد كودكي مأيوس مي شود كه همين يأس و نااميدي باعث بروز رفتارهاي ناسازگارانه مي شود (موساك[[36]](#footnote-36)1، 2000). درايكرز و كاسل (1378) پس از مشاهده صدها كودك ناسازگار به اين نتيجه رسيدند كه علت ناسازگاري كودكان را مي توان در چهار زمينه دسته بندي كرد: **توجه طلبي، قدرت طلبي، انتقام طلبي، ابراز ناتواني**.

تلاشهاي زيادي در جهت كشف موارد ديگر انجام شده، ولي تاكنون بي‏نتيجه بوده است. اين چهار هدف، قصد كودك را از رفتار ناسازگار از او نشان مي‏دهد و با كمك اين هدفها مي توان نوع فعاليت‏هاي كودك و علت ناسازگاري او را طبقه بندي كرد. بايد بخاطر داشته باشيد خود كودك را زير اين عنوان ها طبقه بندي نكنيم.

درايكرز (2003) معتقد است وقتي كودك نتواند با كارهاي مفيد و مثبت، همكاري و مشاركت، موقعيت خود را تثبيت كند و خود را نشان دهد، معمولاً در جست و جوي راهي برمي‏آيد كه بتواند صرفاً جلب توجه كند و به اين ترتيب موقعيت خود را به اثبات برساند. «منطق اشتباه» او اين است كه تنها زماني كه به او توجه كنند، مي تواند در اين جهان موقعيتي داشته باشد؛ ولي دريافت چنين توجهي، كمكي در جهت رشد و توسعه اعتماد بنفس كودك نمي‏كند و ديگران نيز براي او اعتباري قايل نيستند. معمولاً كودك ابتدا سعي مي‏كند از روشهايي كه مورد پسند و خوشايند جامعه است استفاده كند؛ يعني ممكن است از جملات طنزآميز يا حركات خنده‏آور و جالب كمك بگيرد ولي هدف كودك يادگيري و مشاركت نيست، بلكه سعي مي‏كند خود را در جايگاهي برتر قرار دهد تا بتواند توجه بيشتري كسب كند. رفتار ناسازگارانه زماني بروز پيدا مي‏كند كه كودك نتواند با رفتار خوب خود، به اندازه كافي جلب توجه كند و مورد تشويق و تمجيد اطرافيان قرار بگيرد. درنتيجه رفتارهاي خوب متوقف شده و عكس‏العملهاي ديگري در پيش گرفته مي شود.

هدف دو (قدرت طلبي)

چنانچه والدين و معلمان به منظور متوقف نمودن تقاضاي كودك براي جلب توجه غيرضروري، روش صحيحي را بكار نبرند، كودك در جست و جوي كسب قدرت تلاش خواهد كرد. كودكي كه جوياي قدرت است مي‏خواهد رئيس باشد و براساس اين منطقِ اشتباه عمل مي‏كند كه «اگر نگذاردي آن چه را كه مي‏خواهم انجام دهم، شما مرا دوست نداريد» يا «زماني هنجار به حساب مي آيم كه آنچه را كه بخواهم شما برايم فراهم سازيد». از بسياري جهات، هدف كودك قدرت طلبي شبيه به هدف كودك خرابكارِ طلب توجه است، اما با اين تفاوت كه شدت آن بيشتر است.

هدف سه (انتقام طلبي)

وقتي كودك احساس كند شكست خورده است، ديگر براي بدست آوردن موفقيت از قدرت طلبي استفاده نخواهد كرد، بلكه انتقام را مدنظر قرار خواهد داد. كودك انتقام جو، ديگران را عامل آزاد خود مي‏داند و گاه چنان مأيوس مي‏شود كه تصور مي‏كند فقط با آزار ديگران مي‏تواند موقعيت خود را حفظ كند. بينش او دربارة مردم و زندگي اين است كه ديگران برخوردي غيرمنصفانه داشته‏اند و به همين دليل از محبت ديگران محروم مانده است. از نظر او تنها راه حل، انتقام گرفتن است. در نتيجه برخورد او با قضايا براساس بي‏اعتمادي است و هرگونه تلاش براي متقاعد كردن وي بي اثر خواهد بود. چنين كودكي نمي تواند دوست داشتني و محبوب باشد؛ زيرا هدف او آزار اطرافيان است و فكر مي كند ديگران نيز قصد اذيت او را دارند و به همين دليل رفتار او كينه توزانه، تند و وحشيانه است. او جسور و بي اعتناست و براي پنهان كردن جسارت خود كمترين تلاشي نمي كند.

چنين كودكي، زمينة بزهكاري را دارد، اگر چه در حال حاضر يكي از آنها نباشد. چون ديگران را مخالف خود مي‏داند، سعي در آزار و اذيت آنها دارد و مطمئن است كه ديگران نيز آسيب‏پذير هستند. تنها زماني احساس پيروزي و موفقيت مي‏كند كه به او صفت شرور داده شود. چنين كودكي گاهي ممكن است به همكلاسي‏ها، بزرگترها و حتي حيوانات اهلي نيز بدرفتاري مي كند به آنها چنگ بيندازد يا از طريق گاز گرفتن و لگد زدن به آنها آسيب برساند. او شكست را با تلخي مي پذيرد و هنگامي كه در كاري با شكست مواجه مي شود، بلافاصله در تدارك نقشه‏اي براي گرفتن انتقام برمي آيد و اين بار عكس العمل او با خشونت و شدت عمل بيشتري همراه خواهد بود.

هدف چهار (ابراز ناتواني)

كودك خرابكار و غيرفعال كه براي جلب توجه و كسب احساس تعلق تلاش بسيار بخرج داده است. پس از مدتي گرفتار يأس و سرخوردگي مي شود كه همة اميد خود را از دست مي‏دهد و تنها به شكست و واماندگي مي‏انديشد. در اين حالت نيز اين امكان وجود دارد كه يا حقيقتاً دچار يأس و نااميدي شده يا براي رهايي از موقعيت‏هاي شرم‏آور و توهين‏آميز دست به چنين اقدامي زده باشد. با توجه به عزت نفس بسيار ضعيف در اين كودكان، آنها احساس مي كنند كه بايد شديداً در حفظ آن تلاش كنند. به همين دليل از حربة ناتواني استفاده مي‏كنند و سعي دارند خود را در پشت اين حفاظ مصون بدارند و به اين ترتيب از هر نوع موقعيتي كه منتهي به ارزيابي و شكست آنها بشود، پرهيز مي‏كنند. رفتار چنين كودكي «احمقانه» به نظر مي‏آيد. او به ندرت در فعاليت‏هاي گروهي شركت مي كند و با رفتارهاي ناشايست خود مانع از اين مي‏شود كه كسي از او درخواست و يا انتظاري داشته باشد. بسياري از اين كودكان كه در آزمون هوش و يا از نظر رفتارهاي اجتماعي درگروه عقب ماندة ذهني قرار مي‏گيرند؛ افرادي توانا هستند؛ ولي به علت يأس شديد و نااميدي، براي كسب موفقيت، نقش افراد ابله و ناتوان را ايفا مي كنند. برخي از اين كودكان بسيار باهوش هستند ولي تصور مي كنند تنها راه كنار آمدن با محيط مأيوس كننده شان اذعان به ناتواني است. چنين كودكاني نيز به دلگرمي و تشويق زيادي از طرف معلم دارند.

به نظر آدلر (1361) انسان در نگاه اول يك موجود اجتماعي است و در دامن اجتماع رشد مي‏كند. آدلر به اين امر ايمان داشت كه جامعه، مبدا و زمينه پرورش شخصيت خلاق انساني است. وظيفه فرهنگ در اين ديدگاه، اجتماعي ساختن آنهاست. اين وظيفه آنجا كه رشد اجتماعي متوقف بماند در ارتباط با احساس نياز به آينده تغيير مي پذيرد. اين نيازي است كه فقط با رشد احساس تعاون و همبستگي مي تواند رشد كند. در اين ديدگاه، كودك ناسازگار يك كودك مايوس و نااميد است و يك انسان طبيعتاً شرور و شيطان صفت نيست.

به جرأت مي‏توان گفت كه هيچ يك از پيشتازان دانش روان شناسي همچون آدلر به مسأله تربيت توجه نكرده و به آن نپرداخته اند. آدلر و همكارانش دربارة تغيير شخصيت از طريق تعليم و تربيت بسيار خوشبين بودند و هدف روان شناسي فردي نيز كمك به شناسايي عوامل بازدارنده تكامل زندگي انسان و برداشتن اين موانع است. جهت تربيت بايستي به سمت افزايش يك زندگي همكاري كننده باشد.

آبشخور ناسازگاري با اجتماع و محيط پيرامون احساس كهتري است كه آن را به شدت در اعماق شخصيت كودك ريشه دوانده و حس تعاون و همكاري را از او گرفته است. احساس كهتري به درجاتي در همة انسانها وجود دارد و كودك از همان ابتداي تولد، متوجه چنين حالتي مي شود و تمام سعي و كوشش خود را بر اين مبنا قرار مي دهد تا به مهتري دست يابد. هدف مهتري براي هر فردي متمايز و ويژة خود اوست. بدون در نظر گرفتن سبك زندگي انسان نمي‏توان به شناخت اهداف فرد دست يافت. كودكان نيز در دستيابي به مهتري، گاهي اوقات هدفهايي برمي گزينند كه نتيجه اي بجز ناسازگاري اجتماعي نخواهد داشت، زيرا با خانواده و مدرسه نتوانسته‏اند علاقه اجتماعي كودك را پرورش دهند و اهداف غايي سازگارانه اي را در ذهن وي جاي دهند (آدلر، 1932).

در مكتب روان شناسي فردي آدلر (1361) مدرسه در گسترش و شكل بخشيدن به روان انسان از اهميت و منزلت بالايي برخوردار است. مدرسه نخستين مكان براي آزمون ادراك اجتماعي كودك است و در مدرسه آمادگي كودك براي زندگي به محك گذاشته مي شود. در مدرسه موقعيت‏هاي بي‏شماري بوجود مي آيد كه موجب تصحيح خط سير زندگي كودك شده و انگيزه‏هايي كه در اثر تربيت نامناسب والدين باعث كاهش علايق اجتماعي شده اند، كشف و برطرف مي شوند. مهمترين وظيفه مدرسه، تبيين مفهوم همبستگي و تعادل و شكوفايي آن در كودك است. مدرسه بايد مكاني براي آموزش دانستن توانستن كار و قدرت عمل باشد، يعني محلي براي ساختن و پرورش يك انسان واقعي.

وظيفه مهدكودك و مراكز پيش دبستاني از ديدگاه آدلر

ترديد نيست كه پس از چهارمين و پنجمين سال زندگي، سبك زندگي يك كودك، آنچنان مشخص شده است كه تاثيرات خارجي ديگر نمي توانند آن را تغيير دهند. كودكان را مي توان برحسب رفتارشان از يكديگر متمايز ساخت. يك كارشناس واقعي به ندرت در تشخيص يك كودك كمرو يا كم حرف اشتباه مي‏كند و يا درمورداين كه كودكي دل به كار نمي‏دهد يا با آن فاصله مي‏گيرد، با ترديد به آن مي‏نگرد و يا شانه از زير بار آن خالي مي‏كند، كمتر دچار خطا مي‏گردد. اين امكانات جزئي هستند اما مي توان اطلاعات فراواني از آنها بيرون كشيد. وظيفه مربيان برطرف ساختن موانع است، باز كردن راهي براي آنكه شخصيتي كه از همان چهار يا پنج سال اول در كودك ساخته مي شود، به صورتي درآيد كه بتواند در آينده امكان انجام دادن همة وظايفي را كه به عهده دارد فراهم سازد. بايستي آرماني از پيش وجود داشته باشد نه بدين منظور كه به آن دست يابند، بلكه به منظور نشان دادن راهي كه بايد طي كرد. تربيتي كه هدفش ساختن افرادي جامعه طلب باشد فقط يك فكر نظري نيست. بايد به كودك فهماند كه جامعه طلبي بزرگترين اشتباهي است كه انسان در زندگي مرتكب مي‏شود. بايد پرسيد كه پايه‏هاي اين نخستين رابطه چگونه بنا مي شوند؟ كودك نخستين تجربة خود را در اين راه، يعني در راه رابطه اجتماعي، در شخص مادر تحقق مي بخشد. كودك نخست به مادر خود راغب مي‏شود و همين نخستين گام در راه رغبتي استكه بعدها نسبت به ديگران نشان خواهد داد. اين نخستين تجربه براي كودك بسيار معنادار است. براي كودك نحوة تجربة رابطة اجتماعي با مادر بسيار مهم است. در مهد كودك، يعني در سطح موسسه اي پيش دبستاني، مربيان جانشين مادرند و بايد نقش مادر را ايفا كنند. آنها بايد اشتباهاتي را كه مادر مرتكب گرديده تصحيح كنند. بايد كودكان را آنچنان هدايت كنند كه آنها بتوانند امكان برقرار ساختن رابطه با ديگران را به دست آورند. اين رابطة تو به سوي من نقشي اساسي در تمام ظرفيت هاي مهم فرد بازي مي كند. مثلاً زبان يك رابطه تو به سوي من است. صدا رشته ارتباط يك فرد با فرد ديگر است. اگراين رشته كاملاً گسترش نيافته باشد زبان نيزبه خوبي تحول نخواهد يافت. تمام كودكاني كه در آن ها زبان به خوبي تحول نمي يابد و در عين حال گرفتار هيچ نوع ناراسئي بدني نيستند، كودكاني هستند كه به اندازه كافي براي روابط تو به سوي من آماده نشده اند. بدين ترتيب مي‏توان نتايجي براساس فقر يا غناي زبان يك انسان به دست آورد. چه انسان نمي تواند به يك خزانه لغات غني برسد مگر آنكه در محيطي قرار گيرد كه بتواند روابطي برقرار سازد و يا چنين روابطي را بپذيرد. نخستين وظيفه مادر آن است كه حس زندگي اجتماعي را با القاي فكر وجود همنوعان در كودك بيدار كند. رسالت يك مربي بسيار زيبا است. اگر اين نقطه نظر را پذيرفته باشيد كمتر مرتكب اشتباه خواهيد شد. نقش مادر واجد كنش مهم ديگري است. مادر بايد در طول نخستين سال هاي تربيت فرزند خود، رغبت وي را به طرف ديگري هدايت كند نه آنكه آن را در رابطه با خود متوقف سازد و تثبيت كند. براين اساس مثلاً كودكاني كه لوس بارآورده شده اند، فقط به مادر خود يا به شخصي كه آنها را در ميان گرفته است توجه دارند و ديگر به هيچ. هنگامي كه چنين گرايشي مشاهده شود مي توان چنين نتيجه گرفت كه انسان در مقابل يك كودك لوس قرار دارد كه مي خواهد همه چيز برايش مهيا باشد و همواره كسي براي او كاري انجام دهد.

مربيان بايد اين حس اجتماعي نوشكفته را به سوي ديگري هدايت كنند و مادر را نيز آگاه سازند كه اين رغبت را به سوي پدر هدايت كند. تا با توافق وي نحوة زندگي كودك را تثبيت كنند. افزون بر آن بايد كودك را براي پذيرفتن برادران يا خواهران كوچكتري كه خواهد داشت آماده ساخت. اين نكته اي است كه اغلب ناديده مي انگارند، حال آنكه تاثير فراواني در سبك زندگي كودك دارد (منصور، 1371).

كودكان ناسازگار معمولاً هدف مخربي دارد كه اين گزارة تئوري آدلر را درايكرز ؟؟؟؟
(1378) در قالب جدول 2-3 بيان كرده اند.

**جدول شماره 2-3- تشخيص هدفهاي كودكان ناسازگار (درايكرز و كاسل، 1378، ص 69)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **هدف** | **كاهش علايق اجتماعي****رفتارهاي بي فايده و غيرقابل قبول** | **افزايش علايق اجتماعي****رفتارهاي مفيد و مورد پذيرش جامعه** |
| **خرابكار غيرفعال** | **خرابكار فعال** | **سازنده كنش پذير** | **سازنده كنش مند** |
| **توجه طلبي** | **«تنبل»**خجالتي ـ مشكل در اجراناتواني ـ مشكل در تغذيهنااستواري ـ آزاد گذاردنخود ـ كم طاقت ـ لكنت در گفتار ـ اضطراب | **«آزاردهنده»**ظاهرسازدلقكعلامت سوال متحركنااستواريوحشت انگيزياشتباهات جزيي | **«جذاب»**كودك نمونهگفتارهاي هوشمندانهوجدان بيدارجذابيت زيادمليجك معلم | **«موفق»**اظهارنظرهاي زيركانهسازندهشايسته اعتمادممكن است شاگرد ايده آلي بنظر برسد اما هدفش برتري است نه همكاري |
| **قدرت طلبي** | «لجباز»تنبليفرمان ناپذيريسركشي | «سركش»جدل دايممخالفت كردنعادات بدبه راه انداختن جنجالوقت گذراني بيهوده | صفات اغلب كودكان سازگار- به حق و حقوق ديگران احترام مي گذارد.- در برابر ديگران بردبار است.- به ديگران علاقه نشان مي دهد.- ديگران را تشويق مي كند.- شجاع است.- احساس تعلق دارد.- تلاش هوشمندانه دارد.- تمايل به مشاركت دارد. |
| انتقام طلبي | «خشن غيرفعال»عبوس و ترشروبي اعتنا و جسور | «شرور»دزديشب ادراريخشن و وحشي |
| ابراز ناتواني | **«نااميد»**حماقتعقده كهتريكودنراحت طلبناشايست |  |

بطور كلي درديدگاه آدلر (1361) اعتقاد بر اين است كه كودك ناسازگار، كودكي است كه عزت‏نفس او با مشكل مواجه شده است. امروزه نيز بسياري از نظريه‏پردازان حوزة درمان مشكلات سازگاري و روان‏شناختي بر مسأله افزايش عزت نفس تمركز كرده‏اند (براي مثال فنل[[37]](#footnote-37)1، 1997، 1998؛ درايدن[[38]](#footnote-38)2، 1999، 2003؛ پوپ، مك هال[[39]](#footnote-39)3 و كراي هد[[40]](#footnote-40)4، 1988)

3- نظريه‏هاي رفتاري

بطور كلي ديدگاهاي رفتارگرايي بر اين اعتقادند كه رفتار ناسازگارانه، همانند رفتار سازگارانه، آموختني است و فرد در اثر شرايط محيطي، ياد مي گيرد كه رفتار ناسازگارانه بروز بدهد و پيامدهاي چنين رفتاري، اغلب باعث تداوم رفتارهاي مشكل آفرين در افراد مي شود. البته آنها اين ايده را نيز قبول دارند كه ممكن است علت رفتار ناسازگارانه عوامل بيولوژيك باشد. اگر چنين احتمالي رد شد، با درصد اطمينان بالايي مي‏توان گفت كه رفتار توسط اصول حاكم بر آن (تقويت، خاموشي، تنبيه) آموخته مي شود و تداوم مي‏يابد (ولپه[[41]](#footnote-41)5، 1990؛ هرگنهان[[42]](#footnote-42)6 و السون[[43]](#footnote-43)7، 1993؛ اسپيگلر[[44]](#footnote-44)8 و گوومدنت[[45]](#footnote-45)9، 1997؛ هرسن[[46]](#footnote-46)10، 2002؛ اوليري[[47]](#footnote-47)11 و ويلسون[[48]](#footnote-48)12، 1975؛ راس، 1376؛ نلسون و ايزائيل، 1369).

امروزه رفتارگرايان با استفاده از يافته‏هاي نوين پژوهشي و دستاوردهاي عملي حاصل تجارب باليني، به نقش شناخت بيشتر اهميت داده‏اند به گونه‏اي كه نقش زبان و شبكه معنايي را در شكل‏دهي و نظم بخشي رفتار برجسته ساخته اند و بر اين اعتقادند كه رفتار ناسازگار ممكن است ناشي از عوامل محيطي (عيني) و دروني (ذهني) باشد و براي تغيير و اصلاح رفتار بايد به هر دو عامل توجه كافي مبذول داشت (فولتي[[49]](#footnote-49)1 و هايس[[50]](#footnote-50)2. 2000).

4- نظريه‏هاي خانواده درخصوص ناسازگاري

اعتقاد بر اين است كه علاوه بر مطالعه عناصر، مطالعه روابط متقابل عناصر هم مهم است. گريگوري بيستون (به نقل از مينوچين، 1374) از اولين كساني بود كه خانواده را به عنوان يك سيستم هموستاتيك يا سيبرنتيك تشبيه كرد. سالها بود كه مفهوم محوري شناخت شناسي ايده «عليت خطي» بود و هر روز كه مي‏گذرد علت خطي در بهداشت رواني مقبوليت خود را بيشتر از دست مي دهد. امروزه ايده «عليت حلقه‏اي» از سوي بسياري از متخصصان روان شناس و روانپزشكي پذيرفته شده است و در اين ايده خانواده به عنوان يك سيستم معرفي مي شود كه دو خصوصيت بارز دارد:

1. رفتار اعضاي يك خانواده تابعي است از رفتار ساير اعضاء
2. خانواده هم مانند هر سيستمي متمايل به حفظ تعادل است. هر رفتاري در خانواده نقش كارسازي دارد و لازمه تعادل سيستم است حتي اگر اين رفتار، رفتاري نابهنجار باشد.

مينوچين (1374) معتقد است كه ناسازگاري يا نابهنجاري در يكي از اعضاي خانواده (مخصوصاً فرزندان)، ناشي از متمايز نبودن مرزهاي يك خرده سيستمهاي درون آن خانواده است و حتي گاهي اوقات خانواده به گونه‏اي عمل مي‏كند كه كودك يا فرد ناسازگار، رفتار نابهنجار خود را ادامه دهد زيرا خانواده براي ادامه بقاء به اين سازگاري مرضي نيازمند است و در چنين مواردي كودك نابهنجار در حقيقت بيمار آشكار خانواده است و روابط اعضاي خانواده محور اصلي آسيب‏شناسي به حساب مي‏آيد . فرد نابهنجار در درون خانواده نقش يك سپر بلا را بازي مي‏كند تا مشكلات اصلي خانواده بروز نكند يا صورت اصلي خود را نشان ندهد.

استافورد و به ير (1377) در كتاب «تعامل والدين و كودك» به جمع بندي ديدگاههاي موجود در زمينه تعامل والدين و كودك پرداخته‏اند. پژوهش هاي مخالف و موافق ديدگاه ها را جمع‏آوري كرده و به اين نتيجه رسيده اند كه بطور كلي درخصوص خانواده و نقش آن در سلامت و نابهنجاري كودكان سه ديدگاه وجود دارد كه عبارتند از:

در ديدگاههاي يك سويه كه هنوز هم در بسياري از كتابها و مقالات ارائه مي‏شود، اعتقاد بر اين است كه شيوه و سبك تربيتي والدين نقش اصلي را در شكل‏گيري شخصيت كودك بازي مي‏كند. طبقه‏بندي بامريند از سبكهاي فرزندپروري در زمره همين گروه از ديدگاهها قرار مي‏گيرند. در سبك فرزندپروري مقتدرانه (يا اقتدار منطقي) والدين تمايل دارند كه دلايل يك كودك را بپذيرند يا حداقل گوش دهند و در گفتارهاي خود از منطق و استدلال كمك مي‏گيرند و تاب مقاومت در برابر قهر و غضب كودكان را نيز دارند. كودكان چنين والديني خشنود، با كفايت و واقع گرا توصيف شده اند. در شيوه سهل انگار، خانواده نسبتاً آشفته است و در انجام فعاليتهاي خود اهمالكاري نشان مي‏دهند. سوال اساسي پژوهشگران ديدگاههاي دوسويه اين است كه كودكان تا چه اندازه‏اي بر والدين تاثير مي‏گذارند؟ همانطور كه والدين بر كودكان تاثير مي‏گذارند، كودكان نيز رفتار والدين را تحت تاثير قرار مي‏دهند و در چنين ديدگاهي مفهوم لوح سفيد جايي ندارد.

در ديدگاههاي سيستمي خانواده به عنوان يك منظومه نگريسته مي شود كه در آن خرده سيستمهايي وجود دارد و هر حركتي كه يكي از اعضاي خانواده انجام دهد بر روي رفتار ديگر اعضاء نيز تاثير مي‏گذارد و مهمترين خرده سيستم هر خانواده خرده سيستم زن و شوهر است. كيفيت روابط زناشويي تاثير فوق‏العاده مهمي بر روي نوع رفتار كودكان خواهد گذاشت و از طرفي كودكان نه تنها به طور فردي بر والدين اثر مي‏گذارند، بلكه كيفيت رابطه زناشويي را نيز دستخوش تغيير مي‏كنند. ناهماهنگي و تعارضهاي زناشويي باعث بروز نوعي رفتار در كودكان مي‏شوند كه ممكن است سلامت رفتاري، عاطفي و شناختي آنها را تهديد كند. به طور كلي اعتقاد طرفداران اين ديدگاه بر اين است كه نوع روابط زن و شوهر، كودكان با پدر و مادر و فرزندان با يكديگر بر همديگر تاثير متقابل گذاشته و دو نوع ناكارآمديدر يكي از اين خرده سيستمها باعث ايجاد و تداوم اختلال و رفتار ناسازگار در اعضاي زيرخرده سيستم ديگر مي شود.

- نظريه شناختي

اينكه انسان چگونه اطلاعات دريافت شده از طريق حواس را مورد تفسير و ارزيابي قرار مي‏دهد در فهم ناسازگاري نقش عمده اي ايفا مي كند. هسته اصلي ديدگاههاي شناختي دربارة اختلالات رواني (ناسازگاري)، چگونگي پردازش اطلاعات در ذهن فرد است. اگر نظام باورهاي فرد كارآمد باشد، اطلاعات به گونه اي دقيق در ذهن او پردازش مي شوند كه نتيجه آن رفتار مطلوب است، اما اگر در پردازشها و اداركهاي فرد مشكلي وجود داشته باشد نتيجه اي بجز هيجان ناخوشايند و رفتار مخرب نخواهد داشت (بك، راش، شاو و امري، 1979؛ بك، 1995). امروزه ديدگاه شناختي دربارة تبيين رفتار كودكان نيز به كار مي رود و بسياري از شناخت درمانگران بر اين باورند كه پردازشهاي شناختي ناكارآمد در كودكان باعث بروز رفتارهاي ناسازگارانه مي‏شود (براي مثال نگاه كنيد به رنكي، داتيليو و فريمن، 1995؛ كار، 2002).

كندال (2000) معتقد است كه نقص ها و تحريف هاي شناختي مسئول ايجاد مشكل در رفتار و هيجان كودكان هستند. اما اينكه منشاء اين نقص ها و تحريف هاي شناختي از كجاست را شناخت درمانگران به تعامل كودك با والدين، جو عاطفي خانواده و الگوبرداري از رفتار والدين ربط مي دهند. در اين زمينه داده‏هاي پژوهشي خوبي نيز فراهم كرده اند (آلوي، 2001؛ گاربر و فلين، 2001؛ كول، جاكوئيز و ماكسمن، 2001؛ آلوي و همكاران، 2001؛ گيب و همكاران، 2001؛ اينگرام، 2001؛ رودولف، كورلاكووسكي و كونلي، 2001).

امروزه ديدگاههاي جديد درباره ناسازگاري و مشكلات روانشناختي از آسيب‏پذيري به آسيب رواني صحبت به ميان آورده اند (اينگرام و پريس، 2001). آنها بر اين اعتقادند كه سبكهاي فرزندپروري، نوع دلبستگي به مراقبين اوليه، بدرفتاري، سوء رفتار جسمي يا عاطفي و ويژگيهاي خلق و خويي كودك، زمينه آسيب‏پذيري و كم بنيگي رادر او به وجود خواهد آورد و اين آسيب‏پذيري نهفته باقي ماند تا اينكه رويدادهاي فشار را نظير جدايي از خانواده، مرگ نزديكان و ... باعث آشكار شدن اين آسيب پذيري شده و علايم اختلال رواني يا ناسازگاري را در وي بوجود خواهد آورد. (اينگرام، 2003؛ كندال و كوخاري، 2003).

**پيشينه پژوهش**

حجازي و سيف (1378) تعداد 160 نفر از دانش آموزان پايه چهارم از 6 مدرسه ابتدايي دخترانه منطقه 2 آموزش و پرورش شهر تهران را به صورت خوشه اي انتخاب كردند كه از اين بين 80 نفر از آنها تجربه آموزش پيش دبستاني داشتند و 80 نفر بقيه چنين تجربه اي نداشتند. جهت بررسي عملكرد تحصيلي دانش آموزان از معدل دروس رياضي، علوم، املاء و فارسي سالهاي اول، دوم و سوم استفاده گرديد. علاوه بر آن پرسشنامه اي مشتمل بر 9 سوال جهت بررسي نمونه فعاليت دانش آموز در كلاس درس و فعاليت هاي اجتماعي وي تنظيم گرديد كه توسط معلمان پايه چهارم تكميل شد. مقايسه ميانگين‏هاي دو گروه نشان داد كه دانش‏آموزان با تجربه پيش‏دبستاني در مقايسه با گروه ديگر عملكرد بهتري داشتند. نتايج اين پژوهش با پژوهشهاي انتوازيل و همكاران (همان منبع) و عيسي زاده (1366، به نقل از حجازي و سيف، 1378) همخوان است كه اثرات مثبت دوره پيش از دبستان را بر عملكرد تحصيلي تاييد مي نمايد.

حكيمي منش، تشكري، مژدهي و معين (1361) در يك پژوهش تجربي به بررسي اثرات غني سازي محيط بر رشد عقلي و رواني ـ حركتي كودكان پرورشگاهي پرداختند. آنها 28 نوزاد (16 پسر و 12 دختر) بين سنين 4 ماه تا يك سال را از بين كودكاني كه در شيرخوارگاه هلال احمر شيراز نگهداري مي شدند را مورد مطالعه قرار دادند اين افراد از بين 65 نوزاد انتخاب شدند، كه هيچ گونه نقض عضو يا سابقه تولد زودرس را نداشتند. اين 28 نفر به 14 زوج تقسيم شدند و سپس هر يك از دو كودك زوج بطور تصادفي در گروه گواه يا تجربي قرار گرفتند. متغير مستقل اين پژوهش ارائه محرك اضافي (لامسه، شنوايي، بينايي و اجتماعي) در گروه تجربي به مدت 5 دقيقه در روز و طي 5 روز در هفته و به مدت 6 هفته بود. در مطالعه دوم نيز 21 نفر از كودكان فوق قابل دسترس بودند كه با مقياسهاي رشدي بيلي در پيش آزمون و پس آزمون مورد سنجش قرار گرفتند. يافته هاي اين پژوهش نشان داد كه تحريك اضافي به مدت 6 هفته، توانسته است بر رشد عقل و مهارتهاي رواني ـ حركتي گروه آزمايشي تاثير معني داري در مقايسه با گروه گواه ايجاد كند و همچنين پيگيري شش ماهه نشان داد كه تفاوت ها تنها در نمرات رواني ـ حركتي معني‏دار بود و تفاوت نمرات رشد عقلي در دوگروه معنادار نبود.

پاكاريان (1376) در شهر اصفهان نيز به اين نتيجه رسيد كه دوره آمادگي پيش از دبستان بر پيشرفت تحصيلي پايه هاي اول، دوم، سوم وچهارم در دو گروه تفاوت معناداري ايجاد نكرده است، ولي در پايه پنجم بين پيشرفت تحصيلي دو گروه (گروهي كه تجربه آمادگي قبل از دبستان را داشته اند و گروهي كه اين تجربه را نداشته اند) تفاوت معناداري وجود داشت.

كرمي و هيبت الهي (1377) به بررسي تاثير رابطه بين آموزش پيش دبستاني بر سازگاري اجتماعي دانش آموزان پايه اول ابتدايي نواحي 1 و 2 شهرستان سنندج پرداختند. نمونه پژوهشي شامل 402 نفر بود و نتايج حاصله نشان داد كه آموزشهاي پيش دبستاني با ميزان سازگاري اجتماعي دانش آموزان مورد مطالعه ارتباط مثبت داشته است و همچنين بين كودكاني كه آموزش پيش دبستاني را ديده اند با گروه گواه (آموزش پيش دبستاني نديده اند) در سازگاري اجتماعي تفاوت معني داري مشاهده شد. مدت زمان آموزش نيز بر سازگاري اجتماعي تاثيرگذار بود. بين دانش‏آموزاني كه دوره كامل پيش دبستاني را گذرانده‏اند در مقايسه با دانش‏آموزاني كه اين دوره را ناقص (2 تا 4 ماه) گذرانده‏اند، از نظر سازگاري اجتماعي تفاوت معني‏داري وجود داشت، بدين معني كه كساني كه زمان بيشتري در مراكز پيش دبستاني گذرانده بودند از سازگاري اجتماعي بيشتري بهره مند بودند.

رشد توانمنديهاي حركتي با پيشرفت تحصيلي ارتباط دارد و چنين فرضيه‏اي توسط سليماني و نوروزي (1373) تاييد شده است. آنها دو گروه 30 نفري (مجموعا 60 نفر) از دختران و پسران كلاس پنجم منطقه چهار شهر تهران را انتخاب كردند كه هر يك از گروه ها خود از دو گروه معدل بالاي 19 (15 نفر) و معدل زير 15 (15 نفر) تشكيل شده بودند. داده‏هاي بدست آمده نشان داد كه بين توانمنديهاي حركتي و پيشرفت تحصيلي همبستگي بالايي وجود دارد. يكي از بهترين شيوه‏ها براي پرورش مهارتهاي رواني ـ حركتي، ورزش است و در سطوح پيش دبستاني اين كار مي‏تواند از طريق بازي انجام شود. ارتباط بين مهارتهاي رواني ـ حركتي با سازگاري اجتماعي نه تنها در سنين پيش دبستاني، بلكه پژوهشها نشان داده است (براي مثال جلالي و منصور (1376) در پسران 8 تا 9 ساله نيز ارتباط دارد.

اسحاق نيا (1371) در بررسي تاثير آموزش پيش‏دبستاني بر پيشرفت تحصيلي و سازگاري اجتماعي كودكان دبستان شهرستان تربت حيدريه به اين نتيجه دست يافت كه دانش‏آموزان كلاسهاي اول تا چهارم دبستان به آموزش پيش دبستاني را گذرانده بودند، در مقايسه با دانش آموزاني كه چنين تجربه اي نداشتند، در بسياري از مولفه ها تفاوت معناداري داشتند، براي مثال دانش آموزاني كه دوره پيش‏دبستاني را گذرانده بودند نسبت به گروه ديگر همكاري جمعي، اعتماد به نفس، تحمل رواني، علاقه بيشتر به درس، روابط عاطفي بهتر با ديگران و مشكلات رفتاري كمتري داشتند.

سعيدي‏زاده (1376) نيز در پژوهش خود به اين نتيجه دست يافت كه رشد اجتماعي دانش‏آموزان پايه‏هاي اول و دوم ابتدايي كه آموزش پيش دبستاني را پشت سر گذرانده بودند نسبت به دانش‏آموزان ديگر تفاوت معناداري داشت و آنها از پختگي اجتماعي بهتري برخوردار بودند.

فرشاد (1377) در يك نمونه 360 نفري از دانش آموزان كلاسهاي سوم، چهارم و پنجم دبستانهاي شهر تهران به اين يافته دست پيدا كرد كه بين پيشرفت تحصيلي دانش آموزاني كه تجربه پيش‏دبستاني داشتند با گروه هايي كه چنين تجربه اي نداشتند تفاوت معنادار نيست، ولي با اين حال دختران برتري تحصيلي داشتند. علاوه بر اين ميانگين بين نمرات دانش آموزان متعلق به طبقات متوسط، پايين و بالا معنادار بود بدين صورت كه دانش آموزان متعلق به طبقات بالا نسبت به طبقات اجتماعي متوسط و پايين پيشرفت تحصيلي بيشتري داشتند. علاوه بر اين نتايج پژوهش سعيدي (1377) نشان داد كه رشد اجتماعي پسران در مقايسه با دختران بيشتر است و بين ميزان رشد اجتماعي دانش آموزاني كه تجربه پيش دبستاني داشتند با دانش آموزان تفاوت معناداري مشاهده نشد.

مطالعه‏اي كه در شهر شيراز و بر روي نمونه 758 نفري توسط حقيقت (1372) انجام شد، نشان داد كه دانش آموزان كه تجربه آموزش كودكستاني داشتند در مقايسه با گروهي كه چنين تجربه‏اي نداشتند در كلاس اول در مولفه هاي پيشرفت تحصيلي و سازگاري اجتماعي برتري قابل ملاحظه‏اي داشتند (در كلاس سوم تنها در پيشرفت تحصيلي با يكديگر تفاوت داشتند) هر چند كه مشكلات رفتاري گروه كودكستان نرفته، كمتر بود اما معني دار نبود.

نتايج پژوهش ميرزاده (1365) نشان داد كه دانش‏آموزاني كه به كودكستان رفته بودند در مقايسه با دانش‏آموزاني كه كودكستان را تجربه نكرده بودند، با معلمان ارتباط اجتماعي بهتري داشتند، در عملكرد شخصي موفق تر بودند، مقررات مدرسه را بهتر مي پذيرفتند و به هنگام ورود به مدرسه، اضطراب كمتري داشتند.

ديده بان و همكاران (1369) نيز در تكرار پژوهشهاي قبلي به اين نتيجه دست يافتند كه مهد كودك مي‏تواند مهارتهاي اجتماعي لازم را در كودكان ايجاد كند، زيرا دانش‏آموزاني كه تجربه گذراندن مهد كودك داشتند نسبت به ساير دانش آموزان رشد اجتماعي بيشتري داشتند، هر چند اين تفاوتها معنادار نبود.

نوروززاده (1373) در پژوهش خود بر روي يك نمونه 160 نفري از دانش‏آموزان (80 نفر با تجربه پيش‏دبستاني و 80 نفر بدون گذراندن آموزشهاي پيش دبستاني) از دبستانهاي شهرستان بجنورد انتخاب شده بودند به اين نتيجه رسيد كه بين معدل سالانه كلاس اول و دوم ابتدايي افرادي كه تجربه پيش دبستاني داشتند با كساني كه چنين تجربه اي نداشتند تفاوت معناداري مشاهده نشد. اما در كلاس سومي ها اين تفاوت معني دار بود. علاوه بر اين بين مدت زمان گذراندن آموزش پيش‏دبستاني و عملكرد كودكان تفاوت معني دار مشاهده نشد. نتايج ديگر پژوهش بيانگر اين است كه در مقايسه معدل سالانه دروس علوم، رياضي، فارسي و املاء كودكاني كه پيش‏دبستاني را گذرانده بودند به ترتيب از درسهاي رياضي، علوم، فارسي واملاء بيشترين تفاوت را با گروه ديگر داشتند. بين كودكان باتجربه آموزش پيش دبستاني كه شغل مادران آنها فرهنگي و خانه دار وشغل پدرشان مشاغل آزاد و فرهنگي بود به صورت جداگانه مقايسه بعمل آمد. نتايج حاصله نشان داد كه بين كودكان باتجربه آموزشهاي پيش از دبستان كه مادران و پدران آنها فرهنگي بودند، نسبت به كودكاني كه مادران آنها شغلشان خانه دار و شغل پدرشان آزاد بود، تفاوت معني‏داري وجود داشت.

تشكري و همكاران (1364) پژوهشي را تحت عنوان «اثر آموزش پيش دبستاني بر پيشرفت تحصيلي و هوش كودكان در دوره دبستان» انجام دادند. نتايج تحقيقات نشان داد كه آموزش پيش‏دبستاني از طريق غني‏سازي محيط توانسته است كودكان را قادر سازد كه به تجارب ادراكي و ذهني جديدتري كه احتمالاً در محيط معمول خانواده براي آنها امكان‏پذير نيست دست يابند. از طرف ديگر نتايج اين تحقيق نشان مي‏دهد كه ارائه برنامه‏هاي پيش‏دبستاني نه تنها موجب تغييرات كوتاه مدت در توانايي‏هاي ذهني كودكان مي‏شود بلكه اثرات درازمدتي بر سازگاري عاطفي، اجتماعي آنها با محيط كلاس و پيشرفت تحصيلي در دبستان مي‏گذارد. نكته قابل توجه در اين پژوهش بيان اين واقعيت مي‏باشد كه برنامه‏هاي پيش‏دبستاني بيشتر بر كودكاني اثر مي‏گذارد كه نياز بيشتري به آن دارند يعني كودكان قشرهاي متوسط و پايين جامعه. همچنين بيشتر كودكاني كه اين برنامه را گذرانده بودند وضع اقتصادي و اجتماعي بهتري داشتند. در گروه طبقه پايين اجتماعي برنامه پيش دبستاني موجب پيشرفت تحصيلي آزمودني ها در دروس علوم و فارسي شده بود، اثر بخشي برنامه پيش دبستاني بر روي كودكاني كه پدرانشان باسواد بودند بيشتر بود و هر چه ميزان سواد پدر افزايش مي يافت اين اثر هم بيشتر مي شد. از سوي ديگر در گروهي كه به طبقه بالاي اقتصادي ـ اجتماعي تعلق داشتند اثرات برنامه هاي پيش دبستاني در مقايسه با كودكان طبقه ديگر ضعيف تر بود.

اكبرزاده (1371) پژوهشي را تحت عنوان «بررسي سازگاري اجتماعي، آموزشي و عاطفي در كودكان كلاس اول شهر تهران» انجام داد. در اين پژوهش از 499 كودك كلاس اول كه از ميان آنها 194 نفر به كودكستان رفته بودند و 305 نفر به كودكستان نرفته بوده استفاده گرديد. نتايج پژوهش فوق نشان داد كه پيشرفت تحصيلي كودكاني كه قبلاً به كودكستان رفته اند بهتر از آنهايي است كه از اين فرصت استفاده نكرده اند. همچنين آموزش پيش دبستاني اثر مثبتي بر سازگاري اجتماعي كودكاني كه آموزش نديده اند داشته است.

حاج بابايي (1369) پژوهشي تحت عنوان «بررسي اثرات آموزش و پرورش مهدكودك بر رشد اجتماعي، جسمي، ذهني و پيشرفت تحصيلي دانش آموزان دبستاني» در بين كلاسهاي اول، دوم، سوم و پنجم دبستانهاي دخترانه و پسرانه شهر تهران انجام دادند، نتايج نشان داد كه پيشرفت تحصيلي در بين دانش آموزان دبستاني متاثر از موقعيت تحصيلي والدين مي باشد. لذا نقش والدين در پيشرفت تحصيلي مي تواند بسيار موثر باشد. از طرف ديگر نتايج نشان داد كه دختران آموزش ديده نسبت به آنهايي كه از آموزش پيش دبستاني محروم بوده اند در كلاس سوم از رشد اجتماعي بيشتري برخوردار بوده اند اما در مجموع در بين گروه دانش آموزان آموزش ديده و آموزش نديده تفاوتي مشاهده نگرديد. همچنين نتايج تحقيق بيانگر آن بود كه مهدكودك نتوانسته است مهارتهاي اجتماعي لازم رادر كودكان ايجاد نمايد. زيرا از مقايسه دو گروه دانش آموزا رفتارهايي مانند ارتباط با ديگران، مشاركت در بحث هاي گروهي و ايفاي نقش رهبر در گروه در ميان كودكان آموزش ديده بيشتر بود.

ميرزاده (1365) تحقيقي با عنوان تاثير آموزش پيش‏دبستاني در سازگاري عاطفي ـ اجتماعي كودكان در سال اول ابتدايي شهر تهران، انجام داد و نشان داد كه دانش‏آموزان كه به كودكستان رفته‏اند نسبت به آنهايي كه به كودكستان نرفته‏اند دجار اضطراب كمتري براي ورود به مدرسه مي‏باشند. همچنين دانش‏آموزاني كه به كودكستان رفته‏اند ارتباط بيشتري با معلم و همكلاسيهاي خود دارند، اجتماعي‏تر هستند، نقش كاركنان مدرسه و دفتر مدرسه را صحيح‏تر و سريع‏تر مي‏شناسند. در عملكرد شخصي موفق‏تر هستند و مقررات مربوط به مدرسه را نسبت به دانش‏آموزاني كه به كودكستان نرفته اند بيشتر مي پذيرند.

حقيقت (1372) مطالعه اي درباره اثر آموزش پيش دبستاني بر مشكلات رفتاري و پيشرفت تحصيلي گروهي از دانش آموزان دختر و پسر طبقات اجتماعي و اقتصادي دبستانهاي شيراز انجام داد. آزمودنيهاي مورد مطالعه در اين پژوهش 758 نفر بودند كه به طور تصادفي از ميان 1300 نفر در چهار دبستان انتخاب شدند. نتايج نشان داد كه آزمودنيهاي باسابقه و بدون سابقة كودكستان در كلاس اول در پيشرفت تحصيلي و مشكلات رفتاري با هم تفاوت معني داري دارند. همچنين نتايج نشان داد كه آزمودنيهاي باسابقه و بدون سابقه كودكستان در كلاس سوم از نظر پيشرفت تحصيلي با هم تفاوت معني داري دارند و ميانگين گروه كودكستان رفته در اين موارد بالاتر مي باشد اما آزمودنيهاي كلاس سوم در مشكلات رفتاري تفاوت معني داري نشان ندادند، هر چند كه مشكلات رفتاري گروه كودكستان رفته پايين تر بود.

اسحاق نيا (1371) در مطالعه اي تحت عنوان بررسي تاثير آموزش و پرورش پيش دبستاني بر پيشرفت تحصيلي، ذهني و سازگاري عاطفي ـ اجتماعي كودكان دبستاني در استان خراسان و با استفاده از روش نمونه گيري تصادفي از بين دانش آموزان دختر و پسر كلاسهاي اول تا چهارم دبستان نشان داد كه همكاري جمعي دانش آموزاني كه دوره پيش دبستاني را گذرانده اند از ساير دانش آموزان بيشتر است. اتكا به نفس در دانش آموزاني كه به كودكستان رفته اند از ديگران بيشتر است. دانش آموزاني كه كودكستان رفته اند نسبت به ساير دانش آموزان از روابط عاطفي بهتري برخوردار هستند. دانش آموزاني كه كودكستان را گذرانده اند در رفتار اجتماعي مشكلات كمتري دارند. دانش آموزاني كه كودكستان رفته اند در مقايسه با ديگران از حس مسئوليت‏پذيري و تعاون بيشتري برخودار مي باشند. دانش آموزاني كه كودكستان نرفته اند نسبت به دانش‏آموزان كودكستان رفته در هنگام حضور در بازي و ناكامي رفتارهاي عقلاني كمتري نشان مي‏دهند. تحمل رواني كودكان كودكستان رفته نسبت به ساير كودكان بالاتر است. ميزان تاثيرپذيري و نشاط در كودكان كودكستان رفته نسبت به سايرين بيشتر است. دانش آموزان كودكستان رفته نسبت به دانش آموزان كودكستان نرفته از دستورات معلمين بيشتر اطاعت مي كنند. علاقه و رغبت نسبت به امور تحصيلي در كودكاني كه كودكستان رفته اند از كودكان كودكستان نرفته بيشتر است.

سعيدي‏زاده (1376) در پژوهشي تحت عنوان رابطه بين آموزش دوره آمادگي و رشد اجتماعي دانش آ,وزان در پايه هاي اول و دوم ابتدايي شهر تهران به نتايج ذيل رسيد:

رشد اجتماعي دانش‏آموزان پايه اول ابتدايي كه دوره آمادگي را گذرانيده‏اند بيشتر از دانش‏آموزان هم پايه‏اي است كه اين دوره را نگذرانده‏اند. رشد اجتماعي دانش‏آموزان پايه دوم ابتدايي كه دوره آمادگي را گذرانيده اند نيز بيشتر از دانش‏آموزان هم پايه آنها است كه اين دوره را نگذرانده‏اند. تفاوت معني‏داري بين دختران و پسران در برخورداري از مولفه‏هاي رشد اجتماعي وجود ندارد.

فرشاد (1377) در پژوهشي تحت عنوان بررسي تاثير آموزش و پرورش پيش از دبستان بر پيشرفت تحصيلي و رشد اجتماعي دانش‏آموزان شهر تهران كه بر روي 360 نفر از دانش آموزان دختر و پسر در پايه‏هاي سوم، چهارم و پنجم و با طبقات اقتصادي ـ اجتماعي متوسط، بالاتر از متوسط و پايين‏تر ازمتوسط انجام داد به اين نتايج رسيد:

با وجودي كه تفاوت بين ميانگين پيشرفت تحصيلي كليه آزمودنيهاي گروه تجربي (آموزش ديده) و گروه مقايسه (آموزش نديده) معنادار نيست، اما برتري پيشرفت تحصيلي آزمودنيهاي دختر آموزش ديده نسبت به گروه مقايسه وجود داشت. علاوه بر اين ميانگين بين نمره‏هاي آزمودنيهاي طبقات متوسطه پايين و بالا معنادار بود و آزمودنيهاي طبقه بالا پيشرفت تحصيل بيشتري نسبت به آزمودنيهاي طبقات متوسط و پايين دارند. بين ميزان رشد اجتماعي كليه آزمودنيهاي گروه تجربي (آموزش ديده) با گروه كنترل (آموزش نديده) تفاوت معني‏داري مشاهده نمي‏شود. علاوه بر اين برتري رشد اجتماعي دختران گروه تجربي (آموزش ديده) در هر سه طبقه نسبت به گروه مقايسه مشاهده مي شود. مقايسه رشد اجتماعي آزمودنيهاي دختر و پسر نشان مي دهد كه رشد اجتماعي پسران از دختران بيشتر است.

ليوننبرگ (2000) در پژوهشي تحت عنوان اندازه گيري تعاملات اجتماعي در نوزادان و كودكان پيش دبستاني، گزارش كرد كودكاني كه در مراكز آموزش پيش دبستاني شركت داشته‏اند نسبت به همسالان خود كه در اين مراكز نبوده‏اند تعاملات اجتماعي بيشتري را نشان مي‏دادند. همچنين اين كودكان نسبت به كودكاني كه اين دوره ها را طي نكرده اند در زمينه مسئوليت‏پذيري، همكاري و مهارت كلامي پيشرفته تر بودند. آنها همچنين كيفيت مراكز پيش‏دبستاني را متذكر شدند و بيان كردند كه مهدهاي كودك و مراكز پيش دبستاني كه كيفيت مطلوبي نداشته باشند و يا از مربيان ناكارآزموده استفاده مي كنند ممكن است تاثيرات مطلوب اين مراكز را از بين ببرند و نتايج زيانباري براي كودك به وجو آيد.

بولان دياز[[51]](#footnote-51)1 (1992) اثر آموزش دوران پيش دبستاني را بر تعاملات اجتماعي مورد بررسي قرار داد. نتايج پژوهش وي نشان داد كه تاثير آموزش پيش دبستاني بر كودكان طبقه پايين اجتماع، بالاتر بود و موجب سازگاري بهتر اين كودكان در مدرسه شده است. تجارب دوران پيش دبستاني موجب گرديده بود كه اين كودكان در مقايسه با كودكان طبقه پايين اجتماعي كه اين دوره‏ها را نگذرانده بودند از رفتارهاي ضد اجتماعي كمتري استفاده كند. همچنين كلمات ركيك و الفاظ نادرست آنها خيلي كم شده بود، رفتار خشونت آميز و مخرب در آنها پايين آمده بود.

پژوهشي تحت عنوان بررسي تاثير آموزش پيش دبستاني بر روي كودكان دبستاني توسط جنيفر[[52]](#footnote-52)1 (1989) بر روي 117 مركز آموزش پيش دبستاني (64 روستايي و 53 شهري) در سوازيلند[[53]](#footnote-53)2 انجام گرديد. نمونه اي تصادفي و داراي دو لايه شهري و روستايي در دو مرحله فراهم آمد. در مرحله اول 01/0 از هر دو لايه بيرون كشيده شد و در مرحله دوم نام 50 نفر از پدران و مادران (با اكثريت مادران) دخترهايي كه كاركنان مراكز پيش دبستاني مربوطه، آمار آنها را در دسترس پژوهشگران گذاشته بودند و با استفاده از جدول اعداد تصادفي بيرون كشيده شد. همچنين در اين مرحله 11 نفر از معلمين هم به صورت تصادفي انتخاب شدند. در اين پژوهش 54% از پاسخها بيانگر آن بود كه بيشتر پدران و مادران كودكان خود را به مراكز پيش دبستاني مي فرستند تا براي دبستان آماده شوند. نكته ديگر قابل توجه در اين پژوهش اين بود كه اولاً در محتواي برنامه‏هايي كه در مراكز پيش دبستاني اجرا مي شود همانندي بسيار است، ثانياً ميان انگيزه پاسخگويان يعني والدين و معلمان كه ابتكار تاسيس مراكز پيش دبستاني از آنها است نوعي نزديكي وجود دارد. نكته قابل توجه ديگر در اين پژوهش اين بودكه ديده شد كه تحصيلات مادران در اين نمونه به اندازه كافي بالا بود و تنها 25/6% از مادران اصلاً درس نخوانده بودند و از طرف ديگر هدف آنها از فرستادن كودكانشان به مراكز پيش دبستاني آماده كردن او براي دبستان بوده است.

دانيلز (1995) در مطالعه اي كودكان مقيم در مراكز مراقبت روزانه را با آنهايي كه در خانه نگهداري مي‏شدند را مورد بررسي قرار داد. نتايج نشان داد كه كودكان ساكن در مراكز مراقبت روزانه، تعامل مثبت، برقراري ارتباط بهتر با همسالان و بازي را در سطوح پيشرفت انجام مي‏دهند ولي اين كودكان از قوانين بيشتر سرپيچي مي كردند و همكاري كمتري با بزرگسالان داشتند. نتايج پژوهش ديويد (2000) نشان داد كودكاني كه در مهد كودهايي با كيفيت بالا بسر برده‏اند نسبت به كودكاني كه در مهد كودك نبوده‏اند از رشد و سازگاري اجتماعي بيشتري برخوردار هستند. علاوه بر اين كودكان با تجارب پيش دبستاني رفتارهاي مستقل بيشتري را نشان مي‏دادند كه اين امر در مورد پسران آشكارتر بود.

بنت (1992) اثرات مهدكودك را بر همكاري اجتماعي كودكان در دو مطالعه و در دو مقطع زماني بررسي كردند. در اين پژوهش 57 كودك شركت داشتند. در مطالعه اول با ثابت نگهداشتن سن و جنس مشخص گرديد كه زمان طولاني حضور در مهد كودك سبب افزايش بازيهاي دسته جمعي و كاهش رفتارهاي كناره گيرانه شده است. در مطالعه دوم افزايش زمان حضور در مهد كودك مورد بررسي قرار گرفت و مشخص گرديد كه افزايش زمان حضور در مهد كودك موجب افزايش بازيهاي سازمان يافته شده است.

كونتوپولو (2003) در پژوهشي دريافت كه به نظر مي رسد متخصصين اهميت مشكلات سازگاري كودكان را ناديده مي گيرد. اين مشكلات به خانواده و محيط اجتماعي نسبت داده شده است، در حالي كه معلمان احساس مي كنند كه كمتر در اين فرايند درگيرند. به نظر مي رسد يافته‏ها نياز فزاينده به آمادگي پذيرش سازماندهي شده در دورة پيش دبستاني و نياز به آموزش مناسب براي متخصصين سالهاي اوليه را آشكار مي كند به گونه اي آنها واقعاً بتوانند به تحول كودك از محيط خانه تا سالهاي اول مدرسه كمك نمايند.

مطالعات طولي نشان مي دهد كه سازگاري ضعيف در دورة پيش دبستاني، با مشكلات روان شناختي دوران كودكي مياني و نوجواني مرتبط است. اين مشكلات تداوم دارند، هنگامي كه با ناكارآمدي نظام خانواده همراه مي‏شوند. برعكس، اگر مشكلات درنتيجة نارس بودن (تحول نايافتگي) ايجاد شوند، پيش آگهي مثبت تر است كه با ايجاد روش درست آنها مي توانند از عهدة آن برآيند (كمپبل[[54]](#footnote-54)1، 1983؛ لابر[[55]](#footnote-55)2، 1982)

شرايط مطلوب در دورة پيش‏دبستاني و آمادگي پذيرش كافي عواملي هستند كه سازگاري مناسب‏تر كودك را تبيين مي‏كند (ايستر بروكس و گلدبرگ[[56]](#footnote-56)1، 1990). داده‏هاي اخير نشان داده‏اند كه كيفيت آموزش پيش‏دبستاني همبستگي بالايي با شخصيت معلم و ارتباطي كه با كودكان برقرار مي‏كند دارد، كه ممكن است مستقل از زمينه آموزشي و تجربياتشان باشد (آهنرت[[57]](#footnote-57)2، 1992؛ بالي گاير[[58]](#footnote-58)3، 1981؛ كلارك ـ استوارت[[59]](#footnote-59)4، 1992).

مسلماً نقش معلم پيش‏بيني كنندة مهمي در ميزان سازگاري كودك در موقعيتهاي جديد است. معلم نقش تنظيم كننده در ارتباط كودك با همسالانش و در كنش وري مستقل از مادر بازي مي‏كند. در ابتدا، كودك به معلم كلاس به عنوان جانشين مادر تكيه مي‏كند. اين ممكن است به او در پيشرفت از يك ارتباط دوگانه بسته به ارتباط با همسالان در مناسبات برابر كمك كند. مادر اغلب مردد است كه آيا واقعاً كودكش را تحت مراقبت يك شخص جديد كه براي بازي كردن نقش جديد در زندگي شان، كار مي كند، ترك نمايند. بنابراين تعامل بين مادر و معلم آنطور كه در سطح هشيار و ناهشيار انجام مي‏گيرد هميشه آسان نيست. حس رقابت[[60]](#footnote-60)5، پرخاشگري، عشق و تنفر ممكن است افزايش يابد و به وسيله عمل مكانيسم هاي دفاعي پوشانده شود (كونتوپولو، 1996؛ سالزبرگر، ويتنبرگ، هنري و آزبرن[[61]](#footnote-61)6، 1992).

جانسون و همكاران (2000) كه ارتباط بين رفتار اجتماعي و پذيرش همسالان و پيامدهاي پذيرش و طرد همسالان را مورد آزمون قرار دادند متوجه شدند كودكاني كه در سنين اوليه رفتار پرخاشگرانه بيشتري نشان مي دهند گرايش به طرد شدن از طرف همسالان دارند و اين اولين اثرات، تاثير درازمدتي بر پذيرش همسالان عليرغم تغييرات بعدي در رفتار كودك دارند. رفتارهاي اجتماعي كه با محبوبيت در بين همسالان مرتبط است تحت تاثير سن و جنس تفاوت دارند. كودكاني كه سطوح بالاتر پذيرش همسالان در پيش دبستاني را تجربه مي‏كنند و كساني كه دوستاني دارند كه با آنها وارد كودكستان مي شوند، سازگاري بهتري با اجتماع نشان مي‏دهند.

كودكاني كه توسط همسالانشان طرد مي شوند بيشتر احتمال دارد كه بزهكار شوند، ترك تحصيل نمايند، يا مشكلات روانشناختي بعدي در زندگي داشته باشند (پاركر و آشر. 1987؛ روف، سلز و گلدن، 1972).

دپنهام وهلت (1993) دريافتند كه رفتار اجتماعي كودكان در اولين سالهاي پيش‏دبستاني پيش‏بيني مي‏كند آنها دوست دارند كه چگونه به نظر برسند. با وجود اين شهرت آنها در خلال سال دوم بيشتر با ميزانها جامعه سنجي آنها در سال اول مرتبط بود تا رفتارشان در خلال سال دوم. به عبارت ديگر كودكان در اولين سال عقيده اي را دربارة همسالانشان براساس اينكه آنها چگونه رفتار مي كنند، شكل مي دهند و اولين تاثير در آنها باقي مي ماند. شواهدي وجود دارد كه اعمالي از قبيل گروههاي سني مخلوط و دسته‏بندي كردن كه از طريق آن معلمان با دانش آموزان براي 2 سال يا بيشتر به كلاس بالاتر مي روند تحول اجتماعي را افزايش مي‏دهد. دسته بندي، آشكارا امكان فزاينده اي براي پيوند بين معلمان و دانش آموزان و براي وادار كردن كودكان كه اعتماد به خود[[62]](#footnote-62)1 را گسترش دهند، فراهم مي كند (بورك[[63]](#footnote-63)2، 1996).

كودكان داراي مهارتهاي اجتماعي خوب كه در پيش دبستاني دوستان بيشتري دارند، انتقال بهتري به كودكستان دارند. كودكان پيش دبستاني مشاركتي و اجتماع پذير[[64]](#footnote-64)3 در كودكستان بهتر، به نظر مي رسند. كودكاني كه در پيش دبستاني پرخاشگرند، از لحاظ اجتماعي در كودكستان طرد مي‏شوند (لد و پرايس[[65]](#footnote-65)4، 1987). به علاوه كودكاني كه در پيش دبستاني توسط همسالانشان خوب پذيرفته مي‏شوند توسط معلمان كودكستان داراي صلاحيت اجتماعي بيشتر درجه‏بندي مي‏شوند (آيرن اسميت و پوتيت[[66]](#footnote-66)5، 1990). رفتار اجتماعي كودكان و ارتباط با همسالان در دورة پيش‏دبستاني اثر طولاني روي تحول اجتماعي آنها هنگامي كه وارد دبستان مي شوند دارد.

صلاحيت اجتماعي و تداوم ارتباطات با همسالان، مانند ميزان حمايتي كه كودك از معلمان، والدين و بخصوص همكلاسي هايش دريافت مي كند، همگي تاثيرات مهم بر موفقيت كودك در مدرسه مي‏گذارد. ايجاد ارتباطات نزديك با همكلاسي‏ها مي‏تواند كودكستانيهايي با احساس امنيت ايجاد كند كه نياز به جستجو و سازگاري با موقعيتهاي جديد دارند.

چمبرز (1990) دريافت كه كودكاني كه در پيش دبستاني پذيرفته شده بودند و آنهايي كه همسالان آشنايي بيشتري هنگام ورود به كودكستان با خود داشتند. در شروع سال كمتر مضطرب بودند و در مدرسه پيوسته بهتر به نظر مي رسيدند. آشنايي و حمايت از طرف دوستان قبلي مي‏تواند محيط جديد را كمتر خطرناك و مشكل سازد. دو چيز ضروري كه كودكستانيها بايد در اولين روزها با خود بياورند، دوستان قبلي كه با آنها وارد كودكستان مي شوند و حمايت اجتماعي قوي كه به كودك در تشكيل دوستيهاي جديد كمك مي‏كند، مي باشد.

يك پژوهش طولي 37 ساله كه توسط اسچوينهارت[[67]](#footnote-67)1 و همكارانش (2005) انجام شد به اين نتيجه رسيدند كه افرادي كه تجربه پيش دبستاني داشتند در مقايسه با كساني كه در دوران قبل از مدرسه، به مرحله پيش دبستاني نرفته بودند، برتري هاي قابل ملاحظه اي داشتند. اين افراد (كساني كه تجربه پيش دبستاني داشتند) در سن بزرگسالي حقوق ماهيانه بيشتري داشتند، مقطع دبيرستان را تمام كرده بودند و منزل شخصي داشتند، از رفاه بيشتري برخوردار بودند و به آموزشهاي ويژه كمتر نياز داشتند.

بارنت[[68]](#footnote-68)2 (1995) با هدف بررسي و فراتحليل پژوهشهاي انجام شده در حوزه آموزش پيش از دبستان،36مطالعه را بررسي كرد و به اين نتيجه رسيد كه افرادي كه تجربه پيش دبستاني داشتند به پيشرفت تحصيلي بهتري دست يافته اند و از سازگاري اجتماعي بيشتري برخوردارند.

لين[[69]](#footnote-69)3 و همكارانش (1998) با بررسي چند برنامه پيش دبستاني به اين نتيجه دست يافتند كه چنين برنامه‏هايي در افزايش رشد شناختي، بهبود در تحصيل، كاهش فعاليت‏هاي ناسازگارانه (مثل فعاليت‏هاي مجرمانه) و افزايش خودبسندگي ها موثر است.

گمل[[70]](#footnote-70)4 و همكاران (2002) در مطالعه برنامه هاي پيش دبستاني (شامل هداستارت و برنامه همكاري كودكي اوليه كه بعد از هد استارت الگوبرداري شد) بهبود معناداري را در رياضي و زبان براي كودكان شركت كننده يافتند، دانش آموزان ضعيف و ناتوان بهبود بسيار چشمگيري يافتند.

هلبرن[[71]](#footnote-71)5 و هاوز (1996) معتقدند كه پژوهشهاي گوناگون نشان داده است كه برنامه‏هاي كودكي اوليه با كيفيت بالا شامل پيش دبستاني، تحول اجتماعي، شناختي و زباني كودك را افزايش مي دهد. كودكان داراي پيش‏دبستاني با كيفيت بيشتر احتمال داشت كه از لحاظ هيجاني ايمن باشند و اعتماد به خود داشته باشند، در استفاده از زبان ماهر باشند، قادر به تنظيم تمايلات پرخاشگرانه باشند و به طور كل در مدرسه بهتر عمل كنند.

شولمن[[72]](#footnote-72)1 و همكاران (2003) در يك مطالعه برنامه همكاري اوليه در واشنگتن يا يك برنامه پيش كودكستاني ايالتي، آشكار كردند كه كودكاني كه شركت كرده اند علاقه بيشتري به مدرسه داشتند، بهتر رفتار مي كردند، كمتر از مشكلات بهداشتي رنج مي بردندو پيشرفت تحصيلي بهتري نسبت به كودكاني كه شايسته بودند اما شركت نداشتند.

انتوايسل[[73]](#footnote-73)2 (1995) كه در دانشگاه جان هاپكينز پژوهش خود را انجام دادند نتيجه گرفتد كه پيش‏دبستاني در موقعيت مبتني بر مدرسه مي تواند به آساني به انتقال كودك كلاس اول كمك كند. اين ارتباط بين پيش دبستاني و كلاس اول مي تواند مسيري را ايجاد نمايد كه اثرات درازمدت پيش دبستاني ادامه يابد.

گوياكلا[[74]](#footnote-74)3 (2005) كه به دو گروه از كودكان كه داراي تاخير حركتي يا در خطر تاخير حركتي بودند، برنامه مداخله‏اي حركتي را به روش مداخله مبتني بر فعاليت[[75]](#footnote-75)4 و آموزش مستقيم[[76]](#footnote-76)5، آموزش داد. وي دريافت كه مداخله مبتني بر حركت كه به آساني با موقعيت آموزشي سازگار شود براي آموزش پيش دبستاني مفيد است و موجب بهبود مهارتهاي جنبش ـ حركتي[[77]](#footnote-77)6 و كنترل و شي[[78]](#footnote-78)7 مي‏شود.

**منابع:**

- آدلر، آدلر (1361) **روان شناسي فردي**. ترجمة حسن زماني، تهران: پيشگام

 - آرمند، محمد (1372) **روشهاي تدريس فعال و آراء صاحبنظران**. **رشد معلم**. شماره 4

- آناستازي، اس (1378) **روان آزمايي**. ترجمه: محمدنقي براهني. تهران: دانشگاه تهران

- اسپادك، برنارد (1372) **آموزش در دوران كودكي**. ترجمه: محمدحسين نظري. مشهد: آستان قدس رضوي

- استافورد مالور: به ير، چري (1377) **تعامل والدين و كودكان**. ترجمة محمود دهگانپورو مهرداد خرازچي. تهران: رشد

- اسحاقي نيا، حميد (1373) **بررسي تاثير آموزش و پرورش پيش دبستاني بر پيشرفت ذهني، تحصيلي و سازگاري عاطفي، اجتماعي كودكان دبستاني، شهرستان تربيت حيدريه**. پايان نامه كارشناسي ارشد **دانشگاه علامه طباطبايي تهران**.

- بازرسان سلطنتي انگلستان (1373) **آموزش و پرورش پيش دبستان و دبستان**. ترجمه: قاسم قاضي. تهران: جهاد دانشگاهي

- براهني، محمدنقي؛ اخوت، ولي اله (1352) **مقياس رشد اجتماعي وايلند در ارزشيابي شخصيت**. تهران: موسسه دانشگاه تهران

- بلوم، بنجامين و همكاران (1374) **طبقه بندي هدفهاي پرورشي: حوزة شناختي**. ترجمه: علي كابر سيف و خديجه علي آبادي. تهران: رشد

- بهرامي، غلامرضا، معنوي، عزالدين (1370) **فرهنگ لغات و اصطلاحات چهار زبانة روانپزشكي**. تهران: دانشگاه تهران

- بيرشك و همكاران (1382) **بررسي رابطه بين آموزش پيش‏دبستاني با سازگاري اجتماعي دانش‏آموزان كلاس اول ابتدايي شهرستانهاي تهران در سال تحصيلي 82-1381**. سازمان آموزش و پرورش شهرستانهاي تهران

- پارسا، محمد (1367) **روان شناسي رشد كودك و نوجوان**. تهران: بعثت

- پاكاريان،‌سارا (1376) **تحليل برنامه دوره آمادگي و تاثير آن بر پيشرفت تحصيلي و رشد اجتماعي دانش آموزان دورة ابتدايي شهر اصفهان**. پايان نامه كارشناسي ارشد. دانشگاه تربيت معلم تهران

- پاكاريان، سارا (1376) **تحليل برنامه دوره آمادگي و تاثير آن در پيشرفت تحصيلي و رشد اجتماعي دانش‏آموزان دوره ابتدايي شهر اصفهان**. پايان نامه كارشناسي ارشد. دانشگاه تربيت معلم تهران

- پورافكاري، نصرت اله (1376) **فرهنگ جامع روان شناسي ـ روانپزشكي**. جلد اول. تهران: فرهنگ معاصر

- تشكري، عباس و همكاران (1364) **اثر آموزش پيش دبساني بر پيشرفت تحصيلي و هوش كودكان در دوره دبستان**. نشريه علوم تربيتي. دانشكده علوم تربيتي و روان شناسي دانشگاه تهران، دوره هشتم، شماره 3 و 4.

- حجازي، الهه؛ سيف، سوسن (1378) **تاثير آموزش پيش‏دبستاني بر پيشرفت تحصيلي دانش‏آموزان دوره ابتدايي**. مجموعه مقالات كنگرة علمي كودكان پيش دبستاني. 23-24 آبان ماه. دانشگاه علوم بهزيستي و توانبخشي

- جلالي، جواد، منصور، محمود (1376) **بررسي تاثير ورزش بر مهارتهاي رواني ـ حركتي و سازگاري اجتماعي پسران 8-9 ساله شهر تهران**. پايان نامه كارشناسي ارشد، دانشگاه تربيت مدرس

- حقيقت، شهربانو (1372) **اثر آموزش پيش‏دبستاني بر مشكلات رفتاري و پيشرفت تحصيلي گروهي از دانش‏آموزان دختر و پسر طبقات مختلف اقتصادي ـ اجتماعي دبستانهاي شيراز**، پايان‏نامه كارشناسي ارشد روان‏شناسي تربيتي، دانشگاه شيراز

- حكيمي منش، يحيي؛ تشكري، عباس؛ مژدهي، حسيني و معين، حسيني (1361) اثر غني سازي بر رشد عقلي و رواني ـ حركتي كودكان پرورشگاهي. **بازتاب**. سال سوم. شمارة 2

- خداپناهي، محمدكريم (1380) **روان شناسي فيزيولوژيك**، تهران، سمت

- خداپناهي، محمدكريم (1382) **نوروسيكولوژي و سايكوفيزيولوژي**، تهران، سمت

- دادستان، پريرخ (1380) **روان شناسي مرضي تحولي از كودكي تا بزرگسالي** (جلد اول) تهران: سمت

- درايكرز، رودلف؛ كاسل، پرل (1378) **انظباط بدون اشك**. ترجمه مينو واثقي ومريم داداش زاده. تهران، رشد

- راس، آلن (1376) **اختلالهاي رواني كودكان: رويكردي رفتاري به نظري ، پژوهش و درمان**. ترجمه ميرهوشنگ مهريار و فريده يوسقي. تهران: رشد

- روسو، ژان ژاك (1348) **اميل**. ترجمه غلامحسين زيرك زاده. تهران: دانشگاه تهران

- زامياد، عباس؛ ياسمي، محمدتقي؛ واعظي، سيداحمد (1375) هنجاريابي مقدمات مقياس رفتار انطباقي وايلند در جمعيت شهري و روستايي شهركرمان. **انديشه و رفتار**. سال دوم. شماره 4

- سارا، پاكاريان (1376) **تحليل محتواي برنامه آموزش پيش دبستاني و تاثير آن بر پيشرفت تحصيلي رشد اجتماعي دانش آموزان مقطع دبستان. پايان نامه كارشناسي ارشد برنامه ريزي آموزشي**. دانشگاه تربيت معلم

- سعيدي زاده، محمد (1376) **رابطه آموزش دوره آمادگي با رشد اجتماعي دانش آموزان پايه اول ودوم ابتدايي مدارس دولتي تهران**. پايان نامه كارشناسي ارشد. دانشگاه تربيت مدرس تهران

- سليماني، ناصر، نوروزي، داريوش (1373) **ارتباط بين توانمنديهاي حركتي و پيشرفت تحصيلي دانش آموزان كلاس پنجم ابتدايي منطقه چهار شهر تهران**. پايان‏امه كارشناسي ارشد. دانشگاه علامه طباطبايي

- سيف، علي اكبر (1381) **روان شناسي پرورشي**. تهران: آگاه

- فرشاد، مجيد (1376) **بررسي تاثير آموزش پيش دبستاني بر پيشرفت تحصيلي و رشد اجتماعي دانش آموزان ابتدايي شهر تهران**، اداره كل آموزش و پرورش شهر تهران

- فلاول، جان (1377) **رشد شناختي**. ترجمه فرهاد ماهر، تهران: رشد

- قاسم زاده، حبيب اله (1367) **نقش گفتار در نظم بندي فعاليت ذهني در فعاليت‏هاي عالي قشر مخ**. اولين كنگره نوروپسيكولوژي ايران (با ويراستاري براهني، عشايري، قاسم زاده و محيط) اروميه: انزلي

- كرمي، محمود، هيبت الهي، سيد محمد (1377) **بررسي تاثير رابطه بين آموزش پيش‏ دبستاني بر سازگاري اجتماعي دانش آموزان پايه اول ابتدايي نواحي 1 و 2 شهرستان سنندج**. چكيده گزارشهاي پژوهشي آموزش و پرورش

- كريمي، غلامحسين (1365) آموزش پيش از دبستان در كشورهاي مختلف جهان. **رشد معلم**. شماره 5

- كرين، سي، ويليام (1371) **پيشگامان روان شناسي رشد**. تهران: اطلاعات

- كوزولين، آلكس (1381) **روان‏شناسي ويگوتسكي، سير و تحول انديشه‏ها**. ترجمه حبيب‏اله قاسم‏زاده، تهران: ارجمند

- كول، ونيتا (1380) **برنامه آموزش و پرورش در دوره پيش از دبستان**. ترجمة فرخنده مفيدي. تهران: سمت

- گانيه، روبرت (1368) **شرايط يادگيري**. ترجمة جعفر نجفي زند. تهران: رشد

- لطف آبادي، حسين (1375) **سنجش و اندازه گيري در علوم تربيتي و روانشناسي**. تهران: سمت

- لوريا، ال (1368) **كاركرد مغز**، ترجمه رويا منجم، تهران: بنياد

- لوريا، ال (1373) **تكوين ذهن**. ترجمه حبيب اله قاسم زاده، تهران، جهاد دانشگاهي دانشگاه تهران

- لوريا، ال (1376) **زبان و شناخت**، ترجمه حبيب اله قاسم زاده. تهران: فرهنگيان

- معظمي، داوود (1378) **مقدمات نوروسايكولوژي**. تهران، سمت

- مفيدي، فرخنده (1372) **آموزش و پرورش پيش دبستاني و دبستان**. تهران: پيام نور

- منصور، محمود (1371) **احساس كهتري**. تهران: دانشگاه تهران

- منصور، محمود (2536) **زمينه بررسي بزهكاري كودكان و نوجوانان**. تهران: شركت سهامي چهر

- منصور، محمود و دادستان، پريرخ (1374). **ديدگاه پياژه در گستره تحول رواني**. تهران: بعثت

- ميرزاده، مينو (1365**) بررسي تاثير آموزش پيش دبستاني در سازگاري اجتماعي ـ عاطفي كودكان سال اول دبستان شهر تهران**. پايان نامه كارشناسي ارشد روان شناسي، دانشگاه تهران

- مينوچين، سالوادور (1374) **خانواده درماني**، ترجمه: باقر ثنايي. تهران: اميركبير

- نقيب زاده، ميرعبدالحسين (1376) **نگاهي به فلسفه آموزش و پرورش**. تهران: كتابخانه طهوري

- نلسون، ريتا ويكس، ايزائيل و الن سي (1369) **اختلالهاي رفتاري كودكان**. ترجمه محمدتقي منشي طوسي. مشهد: آستان قدس رضوي

- نوروززاده، رضا (1373) **بررسي تاثير آموزش و پرورش پيش‏دبستاني بر كارآمدي تحصيلي دانش‏آموزان پايه اول تا سوم دبستانهاي شهر بجنورد در سال تحصيلي 72-71.** پايان‏نامه كارشناسي ارشد. دانشگاه علامه

- وادزورث، ال (1378) **تحول شناختي و عاطفي از ديدگاه پياژه**. ترجمه جواد صالحي و سيدامير امين يزدي، مشهد، دانشگاه فردوسي مشهد

- Alloy, L. B & at el (2002) Developmental origins of cognitive vulnerability to depression. **Cognitive therapy and research**. 24, 4, 397-424.

- Alloy, L. B (2001) The development origins of cognitive vulnerability to depression: Negative inter personal context leads to personal vulnerability. **Cognitive therapy and research**. 24, 4, 394-352.

- Beck, T. S (1995) **Cognitive therapy: basic and beyond**. New York: Guilford Press.

- Beck, A. T., Rush, A. T., Ashaw, B. F & Emery, G. (1970). **Cognitive therapy for depression**. Newyork: Guilford Press.

- Berger, K. S (2001**) The developing person threought The life span**. (5 ed). New York: worth publisher.

- Bootzin, R. R, Acocella, J. R (1989) **Abnormal psychology**. New York: Mc Graw-Hil.

- Braney. T. S (2969). **Eye, Hand and mind. In D**. Elkind.

- Carber, J. & Flynn, C (2001) Peredictors of depressive cognitions in young and lescents. **Cognitive therapy and research**. 24, 4. 353-376.

- Carin, W (2000) **Theory of development: concepts and applicatins** (4 ed) American: Prantice-Hall.

- Carr, A (200) Child and adolescence problems. In F. W. Bond & W. Dryden. **Handbook of brief cognitive behaviour therapy** (ed. P.P. 207-230). New York: Tohn Wiley.

- Cherulnik, P. D (2001) **Methods for behavioral research: A systematic approach**. London: sage publiciations.

- Cole, D. A., J acquez, F. M & Maschman, T. L (2001) social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived copmetence in children. **Cognitive therapy and research**. 24, 4, 377-396.

- Colman, A. M (2001) The **dictionary of psychology**. Oxford: Oxford university press.

- Comer, R. J (2001) **Abnormanl psychology** (5 ed). New York worth publishers.

- Comer, R. T (1999) **Fundemental of a abnormal psychology** (2 ed). New York: worth publisher.

- Crain, W (2000) **Theory of development: concepts and applications** (a cd). American: Prantice-Hall.

- Cummings, E. M., Daviss, P. T & Campbell, S. B (2000) **Developmental psychopatiology and family process**. New York: Guil ford press.

- Davison, G. C. Neale, T. M (2001) **Abnormal psychology** (8 ed) New York: John wiley sons.

- Davison, G. L. & Neal, J. M (1990) **Abnormal psychology** (5 ed). New York: John wiley & sons.

- Doyera,M. L & Dopyera, J (1993). **Becoming a teacher of young children**. New York: Mc Graw-Hill, INC.

- Drayden, W (1999) **How to accept yourself**. London: Sheldon.

- Drayden, W (2003) **Managing low self esteem**. London: sage publishers.

- Dworetzky, J. P (1996) **Introduction to child development** (6 ed). New York: west publishing company.

- Fenell, M. J. V (1998) Low self esteem in N. Tavier, A, wells & G. Hadlock (ed). **Treaning complex case: the cognitive Behavioral approach** (217-240). New York: John wiley & sons.

- Fenell, M. T. V (1998). Low self-esteem N. Taarier., A. Well, G. G. Haddoch (ed). **Treating complex cases: The cognitive beavioural theorpy approach**. (P.P. 211-240). New York: John wiley.

- Fenell, M. T. V (1997). Low self esteem: acongitive perspective. **Behavioural and cognitive psy Chotherapy**, 25, 1-25.

- Flavel, T. H., Miller, P. H., & Miller, S. T (1993) **Conitive development** (3 ed) New Jersey: Prantice Hall.

- Follette, W. C & hayes, S. C (2000) Contemporary behaviour therany. In L. R Snyder & R. E Ingram (ed). **Handbook of psychological change: Psychothorapy process & Practice for the 21 st century**. New York: wiely.

- Gibb, B, E & at. El (2002) History of child maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood. **Cognitive therapy and research**. 24, 4. 425-446.

- Giles, D. C (2002) **Advanced research methods in psychology**. London: Routledge.

- Hall, C. S & Lindzay, G (1970) **Theories of personality** (2 ed) New York: John wiley & sons.

- Hargie, O. P )1997) **The handbook of communication skill** (2 ed) London: Routoledye.

- Hersen, M (2002) **Clinical Behavior therapy: Adults and children**. New York: wiley.

- Hergenhan, H. R & Olson, M. H (1993) **An introduction to theories of learning** (4 ed). New York: Prantice- Hall.

- Howitt, D & cramer, D (2000). **First step in research and statistics**. London: Routleglege.

- Ingram, R. E & Price, J. M (2001) **vulnerability to psychopathology: Risk acorss the life**. New York: Guilford press.

- Ingram, R. E (2001) Developint perspective on cognitive developmental origins of depression. **Cognitive therapy and research**. 24, 4. 497-505.

- Ingram, R. E (2003) Origins of cognitive vulnerability to depression. **Cognitive therapy and research**. 27, 1. 77-87.

- Kaplen, & sadock, B. J (2003) **Synopsis of psychiatry**. New York: Williams & Wilkins.

- Kendall, Ph. 9 (2000) **Childhood disorders**. British: Psychological Press.

- Kendall, Ph. C & choudhury (2003) Children and adolescents in cognitive-behavioral therapy: some past efforts and current advances, and the challenges in our future**. Cognitive therapy and research**. 27, 1. 89-104.

- Kerlinger, F. N (1986) **Foundation of behavioral research**. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

- Knapp, M. L (1980) **Essentials of nonverbal communication**. New York: Hott, Rinehart and winston.

- Lazarus, R. S (1979) **Patterns of adjustment** (3 ed) Auchland: MC Graw-Hill.

- Lefrancois, G. R (1996) **The lifespan** (5 ed) Belmont: wadsworth publishing company.

- Lumsden, G. & Lumsden, D (1996). **Communicating with credibility and confidence**. Belment: ITP.

- Lurea, A. R., & Yadovich, F. A (1978). **Speech an the development of mental process in the child** united state: penguin cdcation.

- Maddi, S. R (1989) **Personality theories: A comparative** **analysis** (5 ed). California: Brooks/cole publishing company.

- Maddi, S. R (1996) **Personality theorics: A comparative analysis** (6 ed). California: Brooks/ cole publishing company.

- Mosak, H. H (2000) Adlerian psychotherapy in R. T. Corsini & Wedding (ed). **Current psychotherapies** (6 ed). Itasca: F. E. Peacock publishers, Inc.

- O’leary, K. D & Wilson, G. T (1975). **Behavior theralpy: Application and outcome**. New York: prantice- Hall.

- Papalia, D. E & olds, S. W (1995). **Human development**. (6 ed). New York: Mc Grow-Hill.

- Piaget, J. (1970) **Genetic epistemology**. New York: Columbia university press.

- Pope, S. W., Mchale, S. M & craighed, E. W (1988). **Self esteem cnhan cement with children and adole scents**. London: Pergamon press.

- Reineche, M., Dattitlio, F., & Freeman, A (1995). **Cognitive therapy with children and adolescents**. New York: Gmilford press.

- Rosenhan, D., scligman, M. E (1989) **Abnormal psychology**. New York: Norton.

- Rudolph, K. D. Kurlakowsky, K. D, & conley, C. S (2001) Developmental and social-contextual origins of depressive control-related beliefs and behavior. **Cognitive therapy and research**. 24, 4. 447-496.

- Shaffer, D, R (2000) **Social and personality development** (4 ed) Th. Mpson: wad worth.

- Spiyler, M. D & Guevermont, D. C (1999) **Contemporuy Behaviour theray**. Albany: Brooks/cole.

- Springer, S. P & Deutsxh, G (1998). **Left Brain & right brain: Perspective from cognitive nerroscience**: (5 ed) New York; W. H. frccman & company.

- Vygotsky. S (1962) **Thought and language**. Combridye, Mass: M. I. T. Press.

- Walsh, K, & Darby, D (1999). **Neuropsychology: A Clinical approach** (4 ed). Toronto: Churchill livingstone.

- Wolman, B. B (1996) **The encyclopedia of psychiatry, psychology and psychoanalysis**. New York: A henry holt refrence book.

- Wolpe, J (1990). **The practice of behavior therapy**. London: pergamon press.

- Young, K (1998) **Personality and problems of afjustment**. London: Routledge.

- Turner, Jeffrey, S., Helns, Doxald, B. (1991). **Lifespan development.** New York college publisher.

1. 1 Carin [↑](#footnote-ref-1)
2. 1 Shurtz [↑](#footnote-ref-2)
3. 1 Adaptation [↑](#footnote-ref-3)
4. 2 Alloplastic [↑](#footnote-ref-4)
5. 3 Autoplastic [↑](#footnote-ref-5)
6. 4 Adjustment [↑](#footnote-ref-6)
7. 5 Maladjustment [↑](#footnote-ref-7)
8. 6 Wolman [↑](#footnote-ref-8)
9. 1 Maddi [↑](#footnote-ref-9)
10. 2 Kaplan [↑](#footnote-ref-10)
11. 3 Sadock [↑](#footnote-ref-11)
12. 1 Davison [↑](#footnote-ref-12)
13. 2 Neale [↑](#footnote-ref-13)
14. 3 Rosenhan [↑](#footnote-ref-14)
15. 4 Seligman [↑](#footnote-ref-15)
16. 5 Walker [↑](#footnote-ref-16)
17. 6 Comer [↑](#footnote-ref-17)
18. 7 Bootin [↑](#footnote-ref-18)
19. 8 Alocolla [↑](#footnote-ref-19)
20. 9 Piaget [↑](#footnote-ref-20)
21. 10 Vygotsky [↑](#footnote-ref-21)
22. 11 Cummings [↑](#footnote-ref-22)
23. 12 Davies [↑](#footnote-ref-23)
24. 13 Compbell [↑](#footnote-ref-24)
25. 1 Erikson [↑](#footnote-ref-25)
26. 2 Shaffer [↑](#footnote-ref-26)
27. 3 Papalia [↑](#footnote-ref-27)
28. 4 Olds [↑](#footnote-ref-28)
29. 5 Lefrancois [↑](#footnote-ref-29)
30. 6 Dworetzky [↑](#footnote-ref-30)
31. 7 Berger [↑](#footnote-ref-31)
32. 1 Adler [↑](#footnote-ref-32)
33. 2 Druikers [↑](#footnote-ref-33)
34. 3 Hall [↑](#footnote-ref-34)
35. 4 Lindzy [↑](#footnote-ref-35)
36. 1 Mosak [↑](#footnote-ref-36)
37. 1 Fanell [↑](#footnote-ref-37)
38. 2 Drayden [↑](#footnote-ref-38)
39. 3 Mchal [↑](#footnote-ref-39)
40. 4 Craiyhed [↑](#footnote-ref-40)
41. 5 wolpe [↑](#footnote-ref-41)
42. 6 Hergenhan [↑](#footnote-ref-42)
43. 7 olson [↑](#footnote-ref-43)
44. 8 spiyler [↑](#footnote-ref-44)
45. 9 Guevermont [↑](#footnote-ref-45)
46. 10 Hersen [↑](#footnote-ref-46)
47. 11 olivery [↑](#footnote-ref-47)
48. 12 wilson [↑](#footnote-ref-48)
49. 1 Follette [↑](#footnote-ref-49)
50. 2 Hayes [↑](#footnote-ref-50)
51. 1 Boulan-Diaz [↑](#footnote-ref-51)
52. 1 Jenifer [↑](#footnote-ref-52)
53. 2 Swaziland [↑](#footnote-ref-53)
54. 1 Campbel [↑](#footnote-ref-54)
55. 2 Loeber [↑](#footnote-ref-55)
56. 1 Easterbrooks & Goldberg [↑](#footnote-ref-56)
57. 2 Ahnert [↑](#footnote-ref-57)
58. 3 Bally guier [↑](#footnote-ref-58)
59. 4 Clarke-Stewart [↑](#footnote-ref-59)
60. 5 Feelings of rivalry [↑](#footnote-ref-60)
61. 6 Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne [↑](#footnote-ref-61)
62. 1 Self-confidence [↑](#footnote-ref-62)
63. 2 Burke [↑](#footnote-ref-63)
64. 3 Sociatle [↑](#footnote-ref-64)
65. 4 Ladd & Price [↑](#footnote-ref-65)
66. 5 Iron Smith & Poteat [↑](#footnote-ref-66)
67. 1 Schweinhart [↑](#footnote-ref-67)
68. 2 Barnett [↑](#footnote-ref-68)
69. 3 Lynn [↑](#footnote-ref-69)
70. 4 Gamel [↑](#footnote-ref-70)
71. 5 Helburn & Howes [↑](#footnote-ref-71)
72. 1 Schulman [↑](#footnote-ref-72)
73. 2 Ent wisle [↑](#footnote-ref-73)
74. 3 Goyakla, P. R. [↑](#footnote-ref-74)
75. 4 activity based intervention [↑](#footnote-ref-75)
76. 5 direct instraction [↑](#footnote-ref-76)
77. 6 locomotor [↑](#footnote-ref-77)
78. 7 object coutvol [↑](#footnote-ref-78)