

Research Paper

Comparison of Psychosocial Development in 4 to 6 Year-old Male and Female Children Attending Kindergarten and those not Attending it in the Deprived Areas of Qom City during the Academic Year 2013-2014



Mahdi Ghelichi¹, Alireza Karimpour Vazifekhorani², Siyamak Tahmasebi Garmtani^{*3}

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran

2. M.A. In Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran

3. Assistant Professor, Department of Preschool Education, Faculty of Educational Sciences and Social Welfare, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran

Citation: Ghelichi M, Karimpour Vazifekhorani A, Tahmasebi Garmtani S. Comparison of psychosocial development in 4 to 6 year-old male and female children attending kindergarten and those not attending it in the deprived areas of qom city during the academic year 2013-2014. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 7(1): 141-154.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.13>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Kindergarten,
behavioral problems,
deprived areas of Qom
city,
social development,
4 to 6 year-old children

Background and Purpose: The very beginning years of child's life are critically important. All educators have emphasized the importance of the early childhood in the life-long development, because, on one side, learning and development are of higher speed during this period and, on the other side, the experiences of this period form the basis of learning in the next stages of life. Accordingly, this study aimed to compare the psychosocial development of 4 to 6-year-old children attending the kindergarten and those not attending it in the deprived areas of Qom city.

Method: In this casual-comparative research study, eighty 4 to 6-year-old children attending kindergarten and the same number of children not attending it were selected from the deprived areas of Qom city by clustering sampling method and matching. The tools included Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983) and Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow & Cicchetti, 1989). Data were analyzed by analysis of variance and independent samples t- test.

Results: Findings showed that social development in children attending kindergarten was higher than those not attending it; and this difference was statistically significant at $p < 0.01$. Besides, among the components of behavioral problems, isolation and social problems were more common in children not attending the kindergarten compare to the other group, at a significance level of $p < 0.05$. Furthermore, the rate of aggressive behaviors in boys attending the kindergarten was higher than the boys not attending the kindergarten and the girls; and this difference was significant at $p < 0.05$.

Conclusion: Because of receiving different trainings and gaining new skills, children attending the kindergarten show higher adjustment and social development and experience lower academic stress compared to those not attending the kindergarten.

Received: 28 May 2018

Accepted: 3 Sep 2018

Available: 20 Jun 2020

* **Corresponding author:** Siyamak Tahmasebi Garmtani, Assistant Professor, Department of Preschool Education, Faculty of Educational Sciences and Social Welfare, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

E-mail addresses: Siyamak.tahmasebi@gmail.com

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

مقایسه تحول روانی - اجتماعی کودکان دختر و پسر ۴ تا ۶ ساله مهد کودک رو و غیر مهد کودک رو در مناطق محروم شهر قم در سال آموزشی ۹۳ - ۱۳۹۲

مهدی قلیچی^۱، علیرضا کریم پور وظیفه خورانی^۲، سیامک طهماسبی گرمسانی^{۳*}

۱. دانشجوی دوره دکترای روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران

۳. استادیار گروه آموزش کودکان پیش از دبستان، دانشکده علوم تربیتی و رفاه اجتماعی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: سال‌های اولیه زندگی کودک از حساسیت و اهمیت خاصی برخوردار است و تمامی کارشناسان و مربیان تعلیم و تربیت به اهمیت دوران اولیه در تحول انسان تأکید کرده‌اند؛ زیرا از یک جهت تحول و یادگیری با سرعت بیشتری انجام می‌شود و از سوی دیگر تجربه‌های این دوره، پایه و اساس یادگیری دوره‌های بعدی هستند. بدین ترتیب این مطالعه با هدف مقایسه تحول روانی - اجتماعی کودکان ۴ تا ۶ ساله مهد کودک رو و غیرمهد کودک رو در مناطق محروم شهر قم، انجام شده است.

روش: در این پژوهش علی - مقایسه‌ای، ۱۶۰ کودک ۴ تا ۶ ساله با و بدون تجربه رفتن به مهد کودک (۸۰ کودک در هر گروه) از مناطق محروم شهر قم به روش خوشه‌ای و با همتاسازی، انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه شامل فهرست و ارسی اختلالات رفتاری کودکان (آخنیاخ و ایدلبروک، ۱۹۸۳) و مقیاس تحول اجتماعی واینلند (اسپارو و سیجیتی، ۱۹۸۹) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری تحلیل واریانس و آزمون تی مستقل تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که تحول اجتماعی در کودکان مهد کودک رو در مقایسه با کودکان غیر مهد کودک رو به طور معناداری بیشتر بود ($P < 0/01$). همچنین از بین زیرمؤلفه‌های مشکلات رفتاری، گوشه‌گیری و مشکلات اجتماعی در بین کودکان غیرمهد کودک رو به طور معناداری در سطح کمتر از ۰/۰۵، بیشتر بود. همچنین میزان رفتارهای پرخاشگرانه در پسران مهد کودک رو از پسران غیرمهد کودک رو و نیز دختران، بیشتر بود ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: کودکان مهد کودک رو به دلیل کسب آموزش‌ها و مهارت‌های مختلف در مهد کودک از سازش‌یافتگی و تحول اجتماعی بیشتری برخوردارند و تنیدگی تحصیلی کمتری را به دلیل تطبیق انتظارات و باورهای خود با محیط، تجربه می‌کنند.

کلیدواژه‌ها:

مهد کودک،

مشکلات رفتاری،

مناطق محروم شهر قم،

تحول اجتماعی،

کودکان ۴ تا ۶ سال

دریافت شده: ۹۷/۰۳/۰۷

پذیرفته شده: ۹۷/۰۶/۱۲

منتشر شده: ۹۹/۰۳/۳۱

* نویسنده مسئول: سیامک طهماسبی گرمسانی، استادیار گروه آموزش کودکان پیش از دبستان، دانشکده علوم تربیتی و رفاه اجتماعی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران،

ایران.

رایانامه: Siyamak.tahmasebi@gmail.com

تلفن: ۰۲۱- ۲۲۱۸۰۱۰۹

مقدمه

بخش مهمی از تحول مغز انسان در طی دوره کوتاهی رخ خواهد داد که تحت عنوان "کودکی" شناخته می‌شود. سال‌های ابتدایی زندگی، دوره زمانی بسیار حیاتی را در تحول انسان و به خصوص کارایی ذهن وی تشکیل می‌دهد. کودکان در این دوران، مهارت‌های متعددی را فرا می‌گیرند که به منظور عملکرد بهینه آنها در آینده، ضروری خواهد بود؛ به عبارت دیگر، پایه‌های معماری مغز و متعاقب آن پتانسیل تحول مادام‌العمر، در سال‌های اولیه کودک در طی فرایندی قرار می‌گیرد که کاملاً نسبت به نفوذ و یادگیرهای بیرونی، حساس است. تجربیات اولیه در خانه و سایر تنظیمات مراقبت در جامعه با ژن‌ها در ارتباط بوده و ماهیت در حال توسعه و کیفیت معماری مغز را شکل می‌دهند؛ بنابراین سرمایه‌گذاری در یادگیری و تحول اولیه، کارآمدتر است و می‌تواند مزایای بیشتری را نسبت به سرمایه‌گذاری‌های بعدی در چرخه زندگی ایجاد کند (۱).

تعلیم و تربیت کودکان خردسال از آغاز تاریخ در هر عصر به شکل‌های مختلف و در بین هر قوم به نوعی مورد توجه خاص قرار گرفته است و تمامی کارشناسان، مربیان، و آگاهان تعلیم و تربیت به اهمیت دوران اولیه در سنین یادگیری تأکید کرده‌اند. همچنین در نیم قرن اخیر آموزش در مهد کودک‌ها، در نتیجه نیازها و تغییرات اجتماعی و اقتصادی ضرورت پیدا کرده است و غنی بودن محیط در دوران مذکور و همچنین ایجاد تحریکات ذهنی و زمینه مناسب در جهت شکوفایی هرچه بیشتر استعدادهای کودکان همواره مورد توجه تحلیل‌گران روان‌شناسی بوده است (۲). تحول اجتماعی، مهم‌ترین جنبه وجودی هر شخص است؛ چون فرض بر این است که کودکان بدون تحول اجتماعی و داشتن مهارت‌های لازم قادر نیستند در تعامل اجتماعی با سایرین، وظایف خود را انجام دهند (۳).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مهد کودک‌ها، نقش مهمی در تحول اجتماعی کودکان دارند (۴-۶). ارتباط بین مربی و کودک، بسیاری از خواص و عملکرد روابط مثبت و نزدیک بین کودک و والدین را دارا است. به این ترتیب پشتیبانی کردن از روابط با کیفیت بالا، یا ارزش قائل شدن به این روابط، برای تحول اجتماعی کودکان لازم است (۷).

1. Childhood

همچنین گزارش شده است کودکانی که در مهد کودک‌ها شرکت داشته‌اند، مهارت‌های اجتماعی بیشتر و مشکلات رفتاری کمتری نسبت به همسالان خود که در خانه بوده‌اند، نشان داده‌اند (۸).

لازم به ذکر است که بعضی از مطالعات (۹-۱۱)، پرخاشگری و ترمرد از فرمان بزرگسالان را در میان مهد کودک رفته‌ها، بیشتر از آن‌هایی که در خانه به سر برده‌اند، گزارش کردند. از سوی دیگر نتایج پژوهش موحد زاده و صفایی اردکانی (۱۲) نشان داد که تحول اجتماعی دانش‌آموزان دختر اول ابتدایی برخوردار از خدمات مهد کودک، از دانش‌آموزان دختر اول ابتدایی نابخوردار از خدمات مهد کودک، بیشتر است. همچنین مطالعات اسپچمکر، مولدر، دکوویچ، و متیوس (۱۳)، چن (۱۴)، هال و همکاران (۱۵) نشان می‌دهد که کودکان برخوردار از خدمات مهد کودک نسبت به کودکان نابخوردار از این خدمات، از تحول اجتماعی بالاتری برخوردارند و مشکلات اجتماعی کمتری را تجربه می‌کنند. چن نیز بر این باور است که برنامه‌های آموزشی پرورشی حاکم بر مراکز پیش‌دبستانی و مهد کودک در تحول اجتماعی، شناختی، عاطفی، جسمی، و حرکتی کودکان مؤثر است (۱۴). از طرفی هال و همکاران (۱۵) معتقدند که برخورداری از مراکز پیش‌دبستانی، تحول اجتماعی و شناختی کودکان ۵ ساله را به طور معناداری تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین لوب و همکاران (۱۶) با انجام فراتحلیل اثر مداخلات آموزشی اولیه بر تحول شناختی و اجتماعی به این نتیجه رسیدند که آموزش پیش‌دبستانی، بر کودکانی که از برنامه مهد کودک استفاده می‌کردند، اثرات مثبتی دارند؛ به طوری که پیازه (۱۷) به غنی‌سازی محیط برای تسهیل تحول اجتماعی کودک و ویگوتسکی (۱۸) نیز بر یادگیری اکتشافی هدایت شده، تأکید می‌کند. همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف (۱۹-۲۳) نشان می‌دهند کودکانی که قبل از مدرسه، دوره مهد کودک را گذرانده‌اند نسبت به کسانی که مدرسه اولین مکان آموزشی آنها محسوب می‌شود، از سازش‌یافتگی و مهارت‌های زندگی بیشتری برخوردارند و تیدگی تحصیلی کمتری را به دلیل تطبیق انتظارات و باورهای خود با محیط، تجربه می‌کنند. از سوی دیگر کرک و مک‌کالم (۲۴)، تحول اجتماعی ۲۵ کودک از دو گروه مهد کودک و کودکانی که در خانه مراقبت می‌شوند را با استفاده از

مقیاس واینلند مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که تفاوتی میان تحول اجتماعی این دو گروه وجود ندارد. دانیلز (۲۵) در مطالعه کودکان مراکز مراقبت روزانه در مقایسه با آنهایی که در خانه نگهداری می‌شدند، نشان داد که کودکان ساکن در مراکز مراقبت روزانه، تعامل مثبت بیشتری دارند، اما این کودکان سرپیچی بیشتری از قوانین داشته و همکاری کمتری با بزرگسالان دارند. در چندین مطالعه گزارش شده است کودکانی که تجربه آموزش در مهد کودک داشته‌اند، نسبت به آنهایی که در خانه بوده‌اند، در رابطه با بزرگسالان مسئولیت‌پذیری و فرمان‌پذیری کمتری داشته‌اند (۲۶ و ۲۷). در همین ارتباط هاوس و اولینگ (۲۸)، لیندسی و همکاران (۲۹) نیز نشان داده‌اند که این یافته تنها در صورتی که سطح کیفیت مهد کودک پایین باشد، اتفاق می‌افتد. اگر کودکان از مراکز با کیفیت بالا سود بگیرند و مربیانی داشته باشند که تعامل بیشتری با آنها داشته باشند، در مقایسه با کودکانی که در خانواده‌های محروم به سر می‌برند، مسئولیت‌پذیری و فرمانبرداری بیشتری را نشان می‌دهند.

همچنین نتایج پژوهش شهیم (۳۰) و آرچر (۳۱) نشان داد یکی از عوامل تداوم انجام رفتارهای پرخاشگرانه در بین پسران مهد کودک، رو، کسب محبوبیت و توجه از طرف همسالان است. یوشیکاوا و همکاران (۳۲) شواهد بسیار مهمی را گزارش دادند که دوره پیش‌دبستانی و مهد کودک باعث تقویت زبان، سواد، و مهارت‌های ریاضی کودکان در کوتاه مدت؛ و کاهش رفتارهای منفی آنها مانند پرخاشگری می‌شود. همچنین حضور در مراکز پیش‌دبستانی نرخ فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان را در دوره دبیرستان افزایش داده و باعث می‌شود که آنها کمتر در رفتار جنایتکارانه شرکت کنند. با این حال، در طول سال‌های ابتدایی، نمرات آزمون‌های تحصیلی کودکانی که دوره پیش‌دبستانی را گذرانده بودند با نمرات کودکانی که تجربه شرکت در دوره پیش‌دبستانی نداشتند، نزدیک بود.

نتایج پژوهش کاوونی و زانتی (۳۳) نشان داد که برنامه‌های پیش‌دبستانی باعث کاهش مشکلات رفتاری کودکان (مانند پرخاشگری) در دبستان شده است. از سوی دیگر نتایج پژوهش بروک و کوربای (۳۴) نیز نشان داد که شرکت کنندگان در مهد کودک دارای سطح پایین

1. Self-modulation

شرم و خجالت و سطح دقت و توجه بیشتر هستند که احتمالاً به دلیل مشارکت زیاد در کلاس‌های پیش‌دبستانی بوده است. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که در رفتارهای پرخاشگرانه یا بیش‌فعالی، بین کودکان مهد کودک و سایر کودکان، تفاوت معناداری وجود ندارد.

اسکیب، مونتری، باولز و مورین (۳۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در مهد کودک با موفقیت تحصیلی در مدرسه، بسیار قوی است و پیش‌بینی کننده مهمی برای عملکرد تحصیلی کودکان در کلاس اول نسبت به سابقه خانوادگی و توانایی‌های شناختی آنها محسوب می‌شود. همچنین انتقال موفقیت‌آمیز از خانه به مهد کودک و سپس به مدرسه برای پیشرفت تحصیلی و اجتماعی مثبت در مدارس بسیار مهم است. نتیجه اینکه کودکانی که سابقه رفتن به مهد کودک را دارند در مقایسه با سایر کودکان، راحت‌تر به مدرسه وارد می‌شوند و عملکرد اجتماعی بالاتری را نشان می‌دهند. معیارهای اصلی تحول در کنش‌های مختلف به خصوص تحول اجتماعی شامل سازش کردن با دیگران و رعایت انتظارات و خواست‌های منطقی و مشروع اطرفیان است و بدیهی است که اگر کودکان به سازش با خویش‌نرسیده باشند، قادر به سازش‌یافتگی با اجتماع خود نیز نخواهند بود. در این زمینه به نظر می‌رسد که مهد کودک می‌تواند نقش بسزایی در این موضوع داشته باشد. چنانچه بندورا (۳۶) نیز به نقش باورها و انتظارات افراد در تعامل با دیگران در موقعیت‌های مختلف تاکید می‌کند. در این راستا، کودکانی که در حال ورود به جامعه مدرن هستند باید افرادی باشند که توانایی فکر کردن برای خودشان، خودآموزی، خود تعدیل‌کنندگی^۱، خود هدایت‌گری^۲ و داوری مدلل را به وسیله کسب مهارت‌های زندگی و گسترش قلمرو ارتباطی، داشته باشند (۳۷). آنها برای توانمند شدن در برخورد با چالش‌ها و مسائل زندگی، به یادگیری مهارت‌های فراسوی محتوای دانش، نیازمندند. بنابراین با توجه به نتایج ناهمسو و متناقضی که در پژوهش‌های گوناگون در مورد تأثیر آموزش در مهد کودک‌ها بیان شدند و با توجه به حساسیت موضوع آموزش در دوران کودکی، پژوهش حاضر با هدف مقایسه تحول روانی - اجتماعی کودکان دختر و پسر ۴ تا ۶ ساله مهد کودک و غیر مهد

2. Self-directing

حیطه ارتباطی شامل زیربخش‌های دریافتی، بیانی، و نوشتاری است؛ حیطه مهارت‌های زندگی روزمره شامل زیربخش‌های شخصی، جمعی، و خانگی است؛ حیطه اجتماعی شدن شامل زیرحیطه‌های توانایی سازش‌یافتگی، روابط بین‌فردی، و بازی و اوقات فراغت است؛ و حیطه مهارت‌های حرکتی شامل زیربخش‌های مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف است. با توجه به اینکه حیطه مهارت‌های حرکتی از بدو تولد تا هفت سالگی را در بر می‌گیرد، این قلمرو در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفت.

سؤالات این آزمون از مادر کودکان پرسیده می‌شود و برای نمره‌گذاری معمولاً از ۳ نوع نمره: صفر (۰)، یک (۱) و دو (۲) استفاده می‌شود. به طور کلی می‌توان گفت گویه‌هایی که به طور معمول و از روی عادت انجام می‌شود، ۲ نمره؛ اگر بعضی وقت‌ها اجرا می‌شود و یا فرد در اجرای بخشی از آن توانایی دارد، ۱ نمره؛ و اگر هرگز فعالیت مورد نظر انجام نمی‌شود، ۰ در نظر گرفته می‌شود. اگر فرد به علت محدودیت مربوط به موقعیت‌های محیطی، فعالیت مورد نظر را انجام ندهد نمره ۳N می‌گیرد و اگر پاسخگو از عملکرد فرد، درباره آن فعالیت مورد نظر اطلاعی نداشته باشد، نمره D.K^۴ ثبت می‌شود. اسپارو و همکاران از ۳ روش برای محاسبه اعتبار استفاده کردند:

الف: روش تنصیف^۵: ضرایب به دست آمده برای چهارحیطه ارتباطی (۰/۷۳ تا ۰/۹۴)، روزمره (۰/۸۳ تا ۰/۹۲)، اجتماعی شدن (۰/۷۸ تا ۰/۹۴)، و انطباقی مرکب (۰/۸۹ تا ۰/۹۸) گزارش شد. ب: پایایی به روش بازآزمایی^۶: بیشتر ضرایب به دست آمده بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۸ گزارش شده است. ج: پایایی ارزیاب‌ها^۷: ضرایب به دست آمده برای حیطه‌های ارتباطی (۰/۷۵)، روزمره (۰/۷۲)، اجتماعی شدن (۰/۶۲)، و انطباقی (۰/۷۴) برآورد شد.

روایی مقیاس توسط اسپارو و همکاران با روش‌های روایی سازه^۸، روایی محتوایی^۹، و (ج) روایی ملاک‌مرجع^{۱۰} بررسی شده است که همگی حاکی از نتایج مثبت و همبستگی در سطوح بالا بوده است (۳۸). در فرم هنجاریابی شده این مقیاس در ایران نیز، برای برآورد اعتبار از شیوه‌های

کودک‌رو در مناطق محروم شهر قم در سال آموزشی ۹۳ - ۱۳۹۲ انجام شد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دو گروه بودند: ۱. تمامی کودکان دختر و پسر سنین ۴ تا ۶ ساله مهد کودک رو در مناطق محروم در شهر قم، در سال آموزشی ۹۳ - ۱۳۹۲، و ۲. کودکان دختر و پسر غیر مهد کودک و همسن و همجنس با گروه ۱ از همان مناطق و سال آموزشی (این گروه به عنوان شاهد انتخاب شدند که بر اساس سن، جنس، و منطقه زندگی یعنی منطقه محروم، همتا شده بودند. همچنین لازم به ذکر است که از طریق تحلیل کوواریانس، اثر متغیرهای مزاحم نیز کنترل شده است). نمونه آماری در پژوهش حاضر، شامل ۸۰ کودک دختر و پسر ۴ تا ۶ ساله مهد کودک رو از مناطق محروم (۴۰ کودک ۴ تا ۵ ساله و ۴۰ کودک ۶-۵ ساله) و به همین نسبت ۸۰ کودک دختر و پسر ۴ تا ۶ ساله غیر مهد کودک رو از مناطق محروم بودند. از مجموع ۱۶۰ کودک، ۷۲ نفر آنها پسر و ۸۸ نفر آنها دختر بودند (۴۵ درصد پسر و ۵۵ درصد دختر) که این کودکان یکبار در ابتدا، در مرحله پیش‌آزمون و بار دیگر در انتهای یک سال تحصیلی و آموزشی در مرحله پس‌آزمون، ارزیابی شده‌اند. نمونه‌گیری از کودکان مهد کودک رو به روش در دسترس و نمونه‌گیری از کودکان غیر مهد کودک رو نیز بر اساس هم‌تاسازی با کودکان مهد کودک رو (بر اساس سن و جنس) انجام شده است.

ب) ابزار

۱. آزمون تحول اجتماعی وینلند^۱: این آزمون با همکاری اسپارو و سی‌چتی^۲ (۳۸) از استادان روان‌شناسی در مرکز پژوهش‌های کودکان در دانشگاه بیل تهیه شده است. این مقیاس چهار حیطه ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی شدن، و مهارت‌های حرکتی را می‌سنجد.

6. Test-retest
7. Interrater-reliability
8. Construct- validity
9. Content validity
10. Criterion- related validity.

1. Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)
2. Sparrow & Cicchetti
3. No-opportunity
4. Don't Know
5. Split-half

بازآزمایی و همبستگی بین ارزیاب‌ها استفاده شده است. در این بررسی، «۶۰» آزمودنی در فاصله دو هفته مورد بازآزمایی با آزمون‌گران مختلف قرار گرفتند. ضرایب پایایی چهار حیطه ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی شدن، و مهارت‌های حرکتی و همچنین حیطه کلی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ به دست آمده است. این ضرایب حاکی از پایایی بسیار قابل ملاحظه مقیاس مذکور است. جهت بررسی روایی ملاکی فرم هنجاریابی شده واینلند در ایران، همبستگی نمرات مقیاس رفتار انطباقی واینلند با نمرات پرسشنامه هنجار شده در ایران مورد بررسی قرار گرفت که ۰/۷۵ به دست آمد و بیانگر روایی بالای مقیاس یاد شده است. جهت بررسی روایی افتراقی مقیاس مذکور نیز، ۴۸ آزمودنی کم‌توان ذهنی انتخاب شدند و با ۴۸ کودک با تحول ذهنی بهنجار مقایسه شدند. نتایج نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات این دو گروه با سطح اطمینان ۹۹٪ در همه ستین معنی‌دار بوده است (۳۹).
 ۲. فهرست رفتاری کودک^۱: این فهرست که در نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (۴۰) برای ارزیابی سنجش صلاحیت، کنش‌وری سازشی، و مشکلات هیجانی - رفتاری کودکان معرفی شده است توسط والدین یا فردی که سرپرستی کودک را بر عهده دارد و از او مراقبت می‌کند و یا هر کسی که با کودک در محیط‌های شبه خانوادگی زندگی می‌کند و او را به طور کامل می‌شناسد، بر اساس وضعیت کودک در ۶ ماه گذشته تکمیل می‌شود. این فهرست دارای دو بخش است: بخش نخست مربوط به صلاحیت کودک در زمینه‌های مختلف مانند فعالیت‌ها، روابط اجتماعی، و مدرسه است؛ و بخش دوم مربوط به مشکلات هیجانی - رفتاری است که می‌توان آن را به دو صورت مورد بررسی قرار داد. ابتدا می‌توان از نیمرخ‌هایی که بر اساس اختلال‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی نسخه چهارم تنظیم شده استفاده کرد که این جهت‌گیری مشکلات هیجانی، اضطرابی، بدنی، نارسایی توجه/فزون‌کنشی، تضادورزی جسورانه، و مشکلات رفتار هنجاری را در برمی‌گیرد. همچنین می‌توان آن را بر اساس مقیاس‌های نشانگانی که مبتنی بر تجربه هستند، مورد بررسی قرار داد. نشانگان، مجموعه‌ای از

مشکلات و نشانه‌ها هستند که تمایل به وقوع همزمان دارند. برای تشخیص نشانگان در فهرست رفتاری کودک از روش‌های تحلیل عوامل استفاده شده است که براساس آن عوامل یا نشانگان گوشه‌گیری^۲، شکایات جسمانی^۳، اضطراب/افسردگی^۴، مشکلات اجتماعی^۵، مشکلات تفکر^۶، مشکلات توجه^۷، رفتارهای قانون‌شکنی^۸، و رفتارهای پرخاش‌گرانه^۹ به وجود آمده‌اند که سه مورد نخست، تشکیل‌دهنده مشکلات درون‌نمود و دو مورد انتهایی تشکیل‌دهنده مشکلات برون‌نمود هستند. می‌توان نمرات مربوط به این دو مقیاس را از مجموع نشانگانی که در این مقیاس قرار می‌گیرند، به دست آورد. همچنین از مجموع نمرات همه مقیاس‌ها، نمره مشکلات کلی به دست می‌آید. زیرمقیاس‌های فهرست رفتاری کودک به صورت کاملاً، معمولاً، و اصلاً با نمرات ۲، ۱ و ۰ نمره‌گذاری می‌شود. ضریب بازآزمون بین مصاحبه‌گران نمرات فهرست رفتاری کودک بین ۰/۹۳ تا ۱ برای نمرات به دست آمده از مصاحبه‌گران مختلف و گزارشات والدین با فاصله زمانی ۷ روز به دست آمده است. این ضریب اعتبار برای مقیاس‌های صلاحیت، کنش‌وری سازشی، و نشانگان هیجانی - رفتاری در فهرست رفتاری کودک برابر ۰/۹۰ بوده است. نمرات فهرست رفتاری کودک بین ۱۲ - ۲۴ ماه ثابت داشته‌اند (۴۰) و (۴۱). هنجاریابی این نظام در شهرستان تهران بر روی کودکان مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان انجام شده است. همسانی درونی این نظام در مشکلات رفتاری - هیجانی کودکان رضایت‌بخش بوده است. همچنین در اعتبار آزمون - بازآزمون تمام همبستگی‌های گشتاوری پیرسون معنادار بوده است و تمام همبستگی‌های مربوط به توافق متقابل بین پاسخ دهندگان شامل توافق بین والدین، معلمان، و کودکان معنادار بوده است (۴۲). در مطالعه مقدماتی این پژوهش که به منظور اعتباریابی ابزارهای پژوهش بر روی کودکان مهد کودک رو انجام شد ضرایب اعتبار کرونیخ برای مشکلات برون‌نمود، درون‌نمود، و مشکلات کلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۹۵ به دست آمد و برای زیرمقیاس‌ها نیز اعتبار رضایت‌بخشی به دست آمد. همبستگی فهرست رفتاری کودک و همه

6. Thought problems
7. Attention problems
8. Delinquent behaviors
9. Aggressive behaviors

1. Child Behavior Checklist (CBCL)
2. Withdrawn
3. Somatic complaints
4. Anxious/ depressed
5. Social problems

زیرمقیاس‌های آن با شاخص تنیدگی والدین^۱ در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود.

(ج) روش اجرا: برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا به سازمان بهزیستی شهر قم مراجعه شد و پس از کسب مجوزهای لازم علمی و اجرایی، اطلاعات کودکان به طور کامل اخذ شد. سپس با مراجعه به مهد کدک‌های مختلف بر اساس شرایط ورود و خروج به مطالعه مانند رضایت کتبی والدین و شرایط سنی و جنس، افراد نمونه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که اطلاعات در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون (ابتدا و انتهای سال تحصیلی) جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است که ملاحظات اخلاقی مانند رضایت افراد نمونه و محرمانه ماندن اطلاعات به طور کامل در این مطالعه

رعایت شد. در پایان داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از بسته نرم‌افزاری SPSS نسخه ۲۲ و با شاخص‌های آماری توصیفی و آزمون‌های تی مستقل، و تحلیل واریانس، واریانس و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و همچنین نتایج آزمون تی مستقل در خرده‌مقیاس‌های فهرست رفتاری کدک و آزمون واینلند جهت بررسی تحول روانی - اجتماعی در پسران گزارش شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تحول روانی - اجتماعی در پسران

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
شکایت جسمانی	مهد کدکرو	۱۶/۱۱	۰/۴۲	۰/۵۵	۲/۲۳	۱۱۶/۱۱	۰/۱۷
	غیر مهد کدکرو	۱۵/۵۶	۰/۸۲				
گوشه‌گیری	مهد کدکرو	۱۴/۰۱	۰/۴۶	۳/۱۱	۳/۰۱	۱۲۳/۱۱	**۰/۰۱
	غیر مهد کدکرو	۱۸/۹	۰/۳۴				
اضطراب/افسردگی	مهد کدکرو	۲۲/۰۸	۰/۵۹	۰/۱۸	۲/۱۱	۱۱۳/۰۱۲	۰/۱۳
	غیر مهد کدکرو	۲۱/۹	۰/۶۳				
مشکلات اجتماعی	مهد کدکرو	۱۱/۰۷	۰/۶۲	۱/۹۷	۲/۵۵	۱۱۹/۱۱	*۰/۰۴
	غیر مهد کدکرو	۱۳/۱	۰/۵۵				
مشکلات تفکر	مهد کدکرو	۱۷/۱	۰/۴۹	۰/۵	۱/۷۷	۱۱۰/۲۱	۰/۲۳
	غیر مهد کدکرو	۱۷/۶	۰/۴۷				
مشکلات توجه	مهد کدکرو	۱۸/۳	۰/۵۸	۰/۴	۲/۰۶	۱۰۸/۱۳	۰/۱۶
	غیر مهد کدکرو	۱۷/۹	۰/۶۱				
رفتارهای قانون‌شکنی	مهد کدکرو	۱۲/۶	۰/۳۸	۰/۵۱	۲/۱۶	۱۱۴/۱۹	۰/۱۶
	غیر مهد کدکرو	۱۲/۰۹	۰/۴۱				
رفتارهای پرخاشگرانه	مهد کدکرو	۱۶/۳۳	۰/۵۷	۱/۵۳	۲/۴۶	۱۲۱/۱۲	*۰/۰۴
	غیر مهد کدکرو	۱۴/۸	۰/۴۹				
قلمرو ارتباطی	مهد کدکرو	۲۴/۰۷	۰/۷۷	۴/۶۷	۳/۲۱	۱۲۵/۰۱۱	**۰/۰۱
	غیر مهد کدکرو	۱۹/۴	۰/۶۹				
مهارت‌های زندگی روزمره	مهد کدکرو	۲۳/۳	۰/۸۱	۵/۲	۳/۴۳	۱۲۷/۱۲۱	**۰/۰۱
	غیر مهد کدکرو	۱۸/۰۱	۰/۷۳				
اجتماعی شدن	مهد کدکرو	۱۹/۰۱۱	۰/۶۶	۲/۴۱	۲/۸۷	۱۲۴/۱۳۳	*۰/۰۲
	غیر مهد کدکرو	۱۶/۹	۰/۵۲				

1 . Parenting stress index

۰/۱۴	۱۱۲/۱۰۱	۱/۱۳	۰/۲۴	۰/۷۵	۱۵/۰۴	مهد کدکرو	مهارت‌های حرکتی
				۰/۶۴	۱۴/۸	غیر مهد کدکرو	
۰/۱۱	۱۱۵/۱۱۴	۱/۷۳	۰/۵۳	۰/۶۶	۱۵/۹۵	مهد کدکرو	نمره کلی مشکلات رفتاری
				۰/۷۱	۱۶/۴۸	غیر مهد کدکرو	
**۰/۰۱	۱۲۶/۱۲	۲/۹۶	۳/۱	۰/۸۲	۲۰/۳	مهد کدکرو	نمره کلی تحول اجتماعی
				۰/۷۴	۱۷/۲	غیر مهد کدکرو	

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین زیرمؤلفه‌های گوشه‌گیری و مشکلات اجتماعی در بین پسران غیر مهد کدکرو به ترتیب ۱۸/۹ و ۱۳/۱ است که از میانگین پسران مهد کدکرو بیشتر است و این تفاوت با توجه به آمار $t(۳/۰۱)$ و $t(۲/۵۵)$ به ترتیب در سطح $P < ۰/۰۱$ و $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ به عبارت دیگر پسرانی که به مهد کدکرو نرفته‌اند میزان گوشه‌گیری و مشکلات توجه آنها در مقایسه با پسران مهد کدکرو در سطح معنی‌داری، بیشتر است. از سوی دیگر با توجه به جدول ۱ میانگین رفتارهای پرخاشگرانه در بین پسران مهد کدکرو در مقایسه با پسران غیر مهد کدکرو بیشتر است، چرا که میانگین رفتارهای پرخاشگرانه در بین پسران مهد کدکرو و پسران غیر مهد کدکرو به ترتیب ۱۶/۳۳ و ۱۴/۸ است که این تفاوت با توجه به آماره $t(۲/۴۶)$ در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ به بیان دیگر میزان رفتارهای پرخاشگرانه در پسران مهد کدکرو در مقایسه با کودکان غیر مهد کدکرو بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در مناطق محروم شهر قم به طور معناداری بیشتر است. همچنین در بین زیرمؤلفه‌های تحول اجتماعی؛

میانگین قلمرو ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، و اجتماعی شدن در بین پسران مهد کدکرو به ترتیب ۲۴/۰۷، ۲۳/۳ و ۱۹/۰۱ است که در مقایسه با میانگین پسران غیر مهد کدکرو بیشتر است که این تفاوت با توجه به آماره $t(۴/۶۷؛ ۵/۲)$ و $t(۲/۴۱)$ به ترتیب در سطح $P < ۰/۰۱$ ، $P < ۰/۰۱$ و $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ به عبارت دیگر میزان قلمرو ارتباطی، مهارت‌های زندگی، و اجتماعی شدن پسران مهد کدکرو در مقایسه با پسران غیر مهد کدکرو بیشتر است. همچنین نمره کلی مؤلفه مشکلات رفتاری نشان می‌دهد که در میانگین پسران مهد کدکرو و پسران غیر مهد کدکرو تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما نمره کلی تحول اجتماعی نشان می‌دهد که پسران مهد کدکرو از تحول اجتماعی بیشتری نسبت به پسران غیر مهد کدکرو برخوردارند، چرا که میانگین تحول اجتماعی (۲۰/۳) با توجه به آماره $t(۲/۹۶)$ در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی مستقل در خرده‌مقیاس‌های فهرست رفتاری کودک و آزمون واینلند جهت بررسی تحول روانی - اجتماعی در دختران گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تحول روانی - اجتماعی در دختران

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
شکایت جسمانی	مهد کدکرو	۱۸/۰۱	۰/۶۲	۰/۴۵	۲/۳۳	۱۱۴/۱۱	۰/۱۳
	غیر مهد کدکرو	۱۷/۵۶	۰/۷۲				
گوشه‌گیری	مهد کدکرو	۱۱/۰۱	۰/۴۸	۲/۸۹	۲/۵۱	۱۱۰/۱۱	**۰/۰۲
	غیر مهد کدکرو	۱۳/۹	۰/۴۴				
اضطراب/افسردگی	مهد کدکرو	۲۵/۰۸	۰/۷۹	۰/۱۸	۲/۲۱	۱۱۷/۰۲۲	۰/۱۲
	غیر مهد کدکرو	۲۴/۹	۰/۸۳				
مشکلات اجتماعی	مهد کدکرو	۱۲/۷	۰/۵۲	۱/۴	۲/۴۵	۱۱۸/۱۱	**۰/۰۴
	غیر مهد کدکرو	۱۴/۱	۰/۳۵				
مشکلات تفکر	مهد کدکرو	۱۳/۱	۰/۴۹	۰/۳	۱/۷۷	۱۱۰/۲۱	۰/۲۳
	غیر مهد کدکرو	۱۲/۸	۰/۴۷				
مشکلات توجه	مهد کدکرو	۱۱/۳	۰/۶۸	۰/۸	۲/۱۶	۱۰۹/۰۳	۰/۱۱
	غیر مهد کدکرو	۱۲/۱	۰/۷۱				

۰/۱۹	۱۱۴/۱۹	۲/۱۶	۰/۵۱	۰/۳۸	۱۲/۶	مهد کدکرو	رفتارهای قانون شکنی
۰/۰۹	۱۳۱/۱۲	۲/۲۶	۰/۸۳	۰/۴۱	۱۲/۰۹	غیرمهد کدکرو	رفتارهای پرخاشگرانه
**۰/۰۱	۱۳۵/۰۱۱	۳/۹۱	۶/۱۳	۰/۴۹	۱۴/۱۸	غیرمهد کدکرو	قلمرو ارتباطی
**۰/۰۱	۱۲۷/۱۲۱	۳/۴۳	۵/۲	۰/۸۳	۲۶/۱۷	مهد کدکرو	مهارت های زندگی روزمره
**۰/۰۱	۱۲۹/۱۰۳	۲/۸۷	۳/۰۷	۰/۶۹	۲۰/۰۴	غیرمهد کدکرو	اجتماعی شدن
۰/۱۰	۱۱۲/۱۰۱	۱/۱۳	۰/۶۷	۰/۸۱	۲۴/۰۸	مهد کدکرو	مهارت های حرکتی
۰/۲۳	۱۰۲/۱۰	۰/۹۸	۰/۵	۰/۶۶	۱۹/۰۱۱	غیرمهد کدکرو	نمره کلی مشکلات رفتاری
**۰/۰۱	۱۱۹/۰۶۶	۲/۶۱	۲/۷	۰/۵۲	۱۶/۹	مهد کدکرو	نمره کلی تحول اجتماعی
				۰/۷۱	۱۴/۰۳	غیرمهد کدکرو	
				۰/۶۲	۱۴/۷	مهد کدکرو	
				۰/۵۹	۱۴/۸	غیرمهد کدکرو	
				۰/۵۸	۱۴/۳	مهد کدکرو	
				۰/۷۷	۲۰/۸	غیرمهد کدکرو	
				۰/۶۵	۱۸/۱	مهد کدکرو	

t (۱۸/۱) در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است؛ به عبارت دیگر میزان تحول اجتماعی در دختران مهد کدکرو در مقایسه با کودکان غیرمهد کدکرو بیشتر است.

برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که آماره Z آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای تمامی متغیرهای پژوهش در گروه های مورد مطالعه در سطح $P < ۰/۰۵$ نیست؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است. همچنین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای پژوهش از آزمون لوین استفاده شد که نتایج نشان داد آماره F آزمون لوین در هیچ کدام از متغیرهای پژوهش در سطح $P < ۰/۰۵$ نیست، بنابراین می توان گفت که واریانس متغیرها در گروه های مورد مطالعه همگن است. همچنین برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس در متغیرهای وابسته در گروه ها از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج نشان داد که آماره F (۴۱/۳۱) این آزمون در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار نیست؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه های مورد مطالعه برابر است. همچنین برای بررسی پیش فرض کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها از آزمون مجذور خی بارتلت استفاده شد که نتایج نشان آماره مجذور خی بارتلت (۱۲۳/۲۱) در سطح $P < ۰/۰۱$ معنی دار است؛ بنابراین بین متغیرها رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین با

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که میانگین زیرمؤلفه های گوشه گیری و مشکلات اجتماعی در بین دختران غیرمهد کدکرو به ترتیب ۱۳/۹ و ۱۴/۱ است که از میانگین دختران مهد کدکرو بیشتر است و این تفاوت با توجه به آماره t (۲/۸۹، ۱/۴) به ترتیب در سطح (۰/۰۲، ۰/۰۴) $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ به عبارت دیگر میزان گوشه گیری و مشکلات اجتماعی در دختران غیرمهد کدکرو در مقایسه با دختران مهد کدکرو بیشتر است. همچنین با توجه به جدول ۲ میانگین قلمرو ارتباطی، مهارت های زندگی روزمره، و اجتماعی شدن در بین دختران مهد کدکرو به ترتیب ۲۶/۱۷، ۲۴/۰۸، ۱۹/۰۱۱ است که در مقایسه با میانگین دختران غیرمهد کدکرو بیشتر است و این تفاوت با توجه به آماره t (۳/۹۱، ۳/۴۳ و ۲/۸۷) در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است؛ به عبارت دیگر دختران مهد کدکرو در مقایسه با دختران غیرمهد کدکرو در قلمرو ارتباطی، مهارت های زندگی، و اجتماعی شدن در وضعیت بهتری هستند.

همچنین نمره کلی مؤلفه مشکلات رفتاری در بین دختران مهد کدکرو و دختران غیرمهد کدکرو تفاوت معنی داری ندارد. از سوی دیگر در نمره کلی تحول اجتماعی بین دختران مهد کدکرو در مقایسه با دختران غیرمهد کدکرو تفاوت معناداری وجود دارد، چرا که میانگین تحول اجتماعی در دختران مهد کدکرو (۲۰/۸) براساس آماره

توجه به محقق شدن تمامی پیش فرض های تحلیل واریانس از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی تفاوت گروه های مورد مطالعه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در گروه های مورد مطالعه

آزمون	آماره	F	df 1	df 2	سطح معنا داری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۲۶	۳/۸۶	۱۱	۳۵۹	۰/۰۱	۰/۰۷
لامبدای ویلکز	۰/۷۸	۴/۱۱	۱۱	۳۵۶	۰/۰۱	۰/۰۸

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد که آزمون اثر پیلایی و لامبدای ویلکز بر اساس F محاسبه شده به ترتیب ۳/۸۶ و ۴/۱۱ در سطح ۰/۰۱ $P <$ معنادار است؛ به عبارت دیگر بین گروه های مورد مطالعه در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین برای بررسی

اینکه گروه ها در کدام یک از متغیرهای مورد مطالعه با یکدیگر تفاوت دارند از آزمون تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد که در جداول ۴ و ۵ گزارش شده اند.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس یکراهه جهت بررسی تفاوت پسران شرکت کننده در پژوهش در میزان متغیرهای مشکلات رفتاری و تحول اجتماعی

متغیر	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	P	اندازه اثر
مشکلات رفتاری	۴۹/۱۲	۴۵۸۷	۱۳/۲۹	۱۷/۱۲	۰/۷۰	۰/۳۹	۰/۰۱
تحول اجتماعی	۳۷۵/۵۲	۷۲۶۵/۱۴	۱۷۸/۷۶	۲۴/۴۶	۸/۲۳	۰/۰۱	۰/۰۹

مندرجات جدول ۴ نشان می دهد که آماره F برای مؤلفه مشکلات رفتاری (۰/۷۰) در بین دو گروه پسران مهد کودک و غیر مهد کودک و تفاوت معناداری ندارد. از سوی دیگر آماره F برای مؤلفه تحول اجتماعی (۸/۲۳) در بین دو گروه پسران مهد کودک و غیر مهد

کودک و، تفاوت معناداری دارد که این تفاوت در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است؛ به طوری که اندازه اثر ۰/۰۹ حاکی از آن است که این تفاوت سطح متوسط است و همچنین میزان تفاوت میانگین ها در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس یکراهه جهت بررسی تفاوت دختران شرکت کننده در پژوهش در میزان متغیرهای مشکلات رفتاری و تحول اجتماعی

متغیر	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	P	اندازه اثر
مشکلات رفتاری	۱۶/۲۲	۶۱۰۷/۶۹	۷/۶۱	۲۰/۵۶	۰/۳۸	۰/۶۵	۰/۰۱
تحول اجتماعی	۶۸۷/۴۲	۶۳۳۴/۲۳	۳۴۳/۷۱	۳۳/۲۱	۱۶/۱۳	۰/۰۱	۰/۰۹

مندرجات جدول ۵ نشان می دهد که آماره F برای مؤلفه مشکلات رفتاری (۰/۳۸) در بین دو گروه دختران مهد کودک و غیر مهد کودک و تفاوت معناداری ندارد. از سوی دیگر آماره F برای مؤلفه تحول اجتماعی (۱۶/۱۳) در بین دو گروه دختران مهد کودک و غیر مهد کودک و تفاوت معناداری دارد که این تفاوت در سطح ۰/۰۱ $P <$ معنادار است؛ به طوری که اندازه اثر ۰/۰۹ به دست آمد که نشان می دهد تفاوت در سطح متوسط است. همچنین میزان تفاوت میانگین ها در جدول ۲ قابل مشاهده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تحول روانی - اجتماعی در کودکان پسر و دختر ۴ تا ۶ ساله مهد کودک و غیر مهد کودک در مناطق محروم شهر قم انجام شد. نتایج نشان داد تحول اجتماعی (در حیطه های قلمرو ارتباطی، مهارت های زندگی روزمره، اجتماعی شدن در پسران مهد کودک و در مقایسه با پسران غیر مهد کودک و، متفاوت و بیشتر است؛ بدین معنی که پسران مهد کودک و در مقایسه با پسران غیر مهد کودک و، تحول اجتماعی بیشتری دارند. همچنین در بین

دختران مهد کدکرو و دختران غیر مهد کدکرو نتیجه مشابه با پسران به دست آمد؛ به عبارت دیگر میزان تحول اجتماعی در دختران مهد کدکرو (در حیطه‌های قلمرو ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، و اجتماعی شدن) در مقایسه با دختران غیر مهد کدکرو، متفاوت و بیشتر است. در نتیجه میزان تحول اجتماعی در دختران مهد کدکرو از دختران غیر مهد کدکرو بیشتر بود. در این راستا نتایج پژوهش‌های مختلف (۱۲-۱۶، ۳۵) نشان داد که کودکان برخوردار از خدمات مهد کدک نسبت به کودکان نابخوردار از این خدمات، از تحول اجتماعی بالاتری برخوردارند، مشکلات اجتماعی کمتری را تجربه می‌کنند، و نیز مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری دارند که با نتایج پژوهش حاضر همسو است. از سوی دیگر نتایج پژوهش کرک و مک کالوم (۲۴) نشان داد که تفاوتی میان کودکان مهد کدکرو و غیر مهد کدکرو از نظر تحول اجتماعی وجود ندارد که با نتایج پژوهش حاضر، ناهمسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت معیارهای اصلی تحول و تحول اجتماعی شامل سازگاری با دیگران و رعایت حال و خواست‌های منطقی و مشروع اطرفیان است و بدیهی است که اگر کودکان به سازگاری با خویشان نرسیده باشند قادر به سازگاری با اجتماع خود نیز نخواهند بود و مهد کدک می‌تواند نقش بسزایی در این امر داشته باشد. در این راستا، کودکانی که در حال ورود به جامعه مدرن هستند باید افرادی باشند که توانایی فکر کردن برای خودشان، خود آموزی، خود تعدیل‌کنندگی، خود جهت‌دهی^۲ و داوری مدلل را به وسیله کسب مهارت‌های زندگی و گسترش قلمرو ارتباطی داشته باشند (۳۷). آنها برای توأم شدن در برخورد با چالش‌ها و مسائل زندگی، به یادگیری مهارت‌های فراسوی محتوای دانش نیازمندند. از مهارت‌های اولیه‌ای که چنانچه فردی به آنها مجهز باشد می‌تواند بسیاری از هیجان‌های مخرب را از خود دور کند، توانایی اجتماعی شدن کودکان با کسب مهارت‌های تحول اجتماعی، گسترش قلمرو ارتباطی و مهارت‌های زندگی است و در صورت تحقق این امر آنها در جامعه بیشتر پذیرفته خواهند شد و در مقابل تأثیرات و پاداش‌های اجتماعی بیشتری را دریافت خواهند کرد و به نظر می‌رسد مهد کدک می‌تواند در تحول این مهارت‌ها بسیار موثر باشد چرا که مهد کدک محلی است که در آن به کودکان نحوه

برقراری ارتباط با دیگران و جامعه، اصول اولیه زندگی و تحصیلی را آموزش می‌دهند و معمولاً پس از خانواده، مهد کدک و پیش‌دبستانی اولین نهاد آموزشی است که کودکان در آن حضور می‌یابند و در آن می‌آموزند تا چگونه با دیگر هم سن و سالان و مربیان خود ارتباط برقرار کنند و بدین ترتیب یادگیری مطالب و فعالیت در کارهای گروهی و کلاسی باعث می‌شود تا کودکان به خود باوری رسیده و اعتماد به‌نفس‌شان افزایش یابد (۳۷). پیازه (۱۷) نیز در اشاره به یادگیری اکتشافی، غنی‌سازی محیط را در تسهیل تعامل‌ها و تحول اجتماعی کودکان به طوری که به کشف مستقل از طرف کودک منجر شود مهم می‌داند هر چند آن را مشروط به آمادگی کودک و توانایی جذب و انطباق کودک می‌داند. از سوی دیگر، ویگوتسکی (۱۸) بر یادگیری اکتشافی هدایت شده تأکید می‌کند، به طوری که شکل‌گیری کلیه فعالیت‌های شناختی را ناشی از تعامل اجتماعی و فعالیت‌های مشارکتی می‌داند که افراد با تجربه باید به کودکان آموزش دهند که این امر به نقش مهم مربی به ویژه در ارتباط اشاره می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد در این که مربی باید از کجا شروع نماید به وجه اشتراکی که طرفداران ویگوتسکی تحت عنوان سکوسازی و پیازه تحت عنوان آمادگی ذکر کرده است می‌رسیم. از سوی دیگر، نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (۳۶) بر انتظارات افراد از رویدادها و باورهایی که در مورد خود دارند، تأکید دارد. برای مثال، افراد انتظاراتی از رفتار دیگران دارند و پاداش‌ها و تنبیه‌هایی را برای رفتار خود در موقعیت‌های مختلف توقع می‌کنند. آنها همچنین باورهایی در مورد توانایی‌های خود در حل مسائل و چالش‌ها در موقعیت‌های خاص در ذهن خود می‌پروراندند. بدیهی است که این باورها، متضمن فرایندهایی شناختی مانند طبقه‌بندی موقعیت‌ها، پیش‌بینی آینده و واکنش به آن است. آنچه که باید تأکید شود ویژه بودن موقعیت فرد در ایجاد انتظارات و باورها در اوست؛ یعنی اگرچه افراد ممکن است باورها و انتظاراتی کلی داشته باشند، مانند کنترل درونی و انتظارات تعمیم یافته‌ای که راتر مطرح می‌کند، آن چه که مهم‌تر است، انتظارات و باورهایی است که در موقعیت‌های ویژه یا گروهی از موقعیت‌ها شکل می‌گیرد. وقتی توانیم موقعیت‌ها را از یکدیگر تمیز دهیم، در همه آن‌ها یک جور رفتار می‌کنیم و نتایج پژوهش‌های (۱۹)،

1 . Self-modulation

2 . Self-directing

۲۰) نشان می‌دهد کودکانی که قبل از مدرسه دوره مهد کودک را گذرانده اند نسبت به کسانی که مدرسه اولین مکان آموزشی آنها محسوب می‌شود؛ از سازگاری و مهارت‌های زندگی بیشتری برخوردارند و استرس تحصیلی کمتری را به دلیل تطبیق انتظارات و باورهای خود با محیط تجربه می‌کنند.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد پسران غیر مهد کودک و در مقایسه با پسران مهد کودک و، مشکلات رفتاری بیشتری در زمینه گوشه‌گیری و مشکلات اجتماعی تجربه می‌کنند. همچنین نتایج نشان داد دختران غیر مهد کودک و در مقایسه با دختران مهد کودک و از مشکلات رفتاری بیشتری را در زمینه گوشه‌گیری و مشکلات اجتماعی تجربه می‌کنند. آندرز و همکاران (۲۱) باور دارند که نگهداری کودکان در کودکانستان بر تحول اجتماعی و هیجانی آنان تأثیر مثبتی دارد. کودکان در مهد کودک این فرصت را پیدا می‌کنند که به کنش متقابل با گروه همسالان بپردازند و ضمن بازی با همسالان خود از تجربیات آنان نیز استفاده کنند، کشفیات خود از محیط را با آنها در میان بگذارند، و در آموخته‌های یکدیگر سهم شونند. از سوی دیگر تجربه محیط غنی‌تر از خانه از لحاظ مواد و محتوای آموزشی و ارتباطات اجتماعی، کودکان را با فرصت‌های بیشتری برای یادگیری و تحول مواجه می‌سازد؛ بنابراین به نظر می‌رسد کودکان مهد کودک و به دلیل استفاده از آموزش‌های علمی خودیاری در مقایسه با کودکان غیر مهد کودک و توانایی بیشتری در سازش با محیط دارند و می‌توانند در مهارگری و مدیریت صحیح هیجان‌های منفی، عملکرد بهتری داشته باشند و این موضوع در بهبود سلامت روانی کودکان مؤثر است. برعکس کودکان غیر مهد کودک و معمولاً مشکلات اجتماعی و ارتباطی بیشتری را به دلیل عدم یادگیری مهارت‌های ارتباطی و عدم گسترش قلمرو ارتباطی در مقایسه با کودکان مهد کودک و تجربه می‌کنند و در نتیجه انزوا و گوشه‌گیری و سازش‌نا یافتگی بیشتری را تجربه می‌کنند (۲۲).

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد میزان رفتارهای پر خاشگرانه در پسران مهد کودک و از پسران غیر مهد کودک و بیشتر بود. نتایج پژوهش‌های (۹-۱۱ و ۲۵-۲۹) نشان داد که میزان سرپیچی از قوانین، پر خاشگری و تمرد در بین کودکان مهد کودک و و کودکان ساکن در

مراکز مراقبت روزانه از کودکان غیر مهد کودک و بیشتر است که با نتایج پژوهش حاضر همسو است. از سوی دیگر نتایج پژوهش‌های مختلف (۳۲-۳۴) نشان داد که برنامه‌های پیش دبستانی باعث کاهش مشکلات رفتاری کودکان (مانند پر خاشگری) در دبستان می‌شود که با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو است. در این راستا، شهیم (۳۰) در یک بررسی طولی پر خاشگری رابطه‌ای (غیر آشکار) و پر خاشگری آشکار را در طول زمان نسبتاً ثابت با سازش‌نا یافتگی اجتماعی آینده کودک، مرتبط دانسته‌اند. افزون بر پر خاشگری آشکار، پر خاشگری غیر مستقیم، پر خاشگری اجتماعی، و پر خاشگری رابطه‌ای مورد توجه پژوهشگران بوده است. در این بین آرچر (۳۱) هر سه نوع پر خاشگری را دارای مفهوم مشترک طرد کردن و گوشه‌گیر کردن دیگران و دستکاری روابط اجتماعی می‌داند و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکانی که پر خاشگری رابطه‌ای را به کار می‌برند، از نظر همسالان دارای محبوبیت هستند؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت کسب محبوبیت و توجه از سمت همسالان یکی از عوامل تداوم انجام رفتارهای پر خاشگرانه در بین پسران مهد کودک و است.

پژوهش حاضر همانند هر مطالعه دیگر محدودیت‌هایی را به همراه داشته است. محدود بودن نتایج پژوهش به مناطق محروم شهر قم و استفاده از ابزارهای خود گزارشی و پرسشنامه از جمله محدودیت‌های مهم این مطالعه به شمار می‌آیند؛ بنابراین با توجه به این که موضوع و هدف این مطالعه وابسته به زمان و مکان اجرای مطالعه است، پیشنهاد می‌شود تعمیم‌دهی نتایج با احتیاط انجام شود.

تشکر و قدردانی: این پژوهش برگرفته از طرح پژوهشی مصوب سازمان بهزیستی استان قم در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۳ با کد طرح ۷۲۸/۹۲/۹۴۴۱ است که مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه از سوی همین سازمان صادر شده است. بدین وسیله از مسئولین سازمان بهزیستی مخصوصاً کارشناس هسته نظارت و نیز از کادر اداری و مربیان مهد کودک‌ها که در اجرای این طرح ما را یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: هیچ گونه تضاد منافع در بین نویسندگان این پژوهش وجود ندارد.

References

1. Yoon J, Martin LA. Infusing culturally responsive science curriculum into early childhood teacher preparation. *Res Sci Educ.* 2019; 49(3): 697-710. [\[Link\]](#)
2. Nekitsing C, Hetherington MM, Blundell-Birtill P. Developing healthy food preferences in preschool children through taste exposure, sensory learning, and nutrition education. *Curr Obes Rep.* 2018; 7(1): 60-67. [\[Link\]](#)
3. Rucinski CL, Brown JL, Downer JT. Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *J Educ Psychol.* 2018; 110(7): 992-1004. [\[Link\]](#)
4. Blair C, McKinnon RD, Daneri MP. Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Child Res Q.* 2018; 43: 52-61. [\[Link\]](#)
5. Farid Marandi B, Kakabaraee K, Hosseini SS. The effect of training problem-solving on maladapted behavior of pre-school children. *Iranian Journal of Educational Sociology.* 2019; 2(4): 24-32. [Persian]. [\[Link\]](#)
6. Milne MK. Development and evaluation of an autonomous, virtual agent based social skills tutor for children with autism [Doctoral dissertation]. [Adelaide, South Australia]: College of Science and Engineering, Flinders University; 2018, pp: 1-188. [\[Link\]](#)
7. Gresham FM, Elliott SN, Metallo S, Byrd S, Wilson E, Cassidy K. Cross-informant agreement of children's social-emotional skills: An investigation of ratings by teachers, parents, and students from a nationally representative sample. *Psychol Sch.* 2018; 55(2): 208-223. [\[Link\]](#)
8. Carr RC, Mokra IL, Vernon-Feagans L, Burchinal MR. Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Child Res Q.* 2019; 47: 218-228. [\[Link\]](#)
9. Caemmerer JM, Keith TZ. Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *J Sch Psychol.* 2015; 53(4): 265-281. [\[Link\]](#)
10. Mason AE. Longitudinal and reciprocal effects of primary school students' self-regulation and achievement [Doctoral dissertation]. [Pennsylvania, United States]: College of Education, the Pennsylvania State University; 2018, pp: 1-70. [\[Link\]](#)
11. Shehu BP. Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competences. *J Soc Stud Educ Res.* 2019; 10(4): 176-200. [\[Link\]](#)
12. Movahedzadeh B, Safaei-Ardakani R. Comparing social development, cognitive-motor development and behavioral problems of first grade female students in primary school with and without kindergarten service. *Salamat ijtimai (Community Health).* 2018; 5(1): 48-56. [\[Link\]](#)
13. Schoemaker K, Mulder H, Deković M, Matthys W. Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *J Abnorm Child Psychol.* 2013; 41(3): 457-471. [\[Link\]](#)
14. Chen JJ-L. Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators. *Early Child Dev Care.* 2010; 180(4): 463-474. [\[Link\]](#)
15. Hall J, Sylva K, Sammons P, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B. Can preschool protect young children's cognitive and social development? Variation by center quality and duration of attendance. *Sch Eff Sch Improv.* 2013; 24(2): 155-176. [\[Link\]](#)
16. Loeb S, Bridges M, Bassok D, Fuller B, Rumberger RW. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Econ Educ Rev.* 2007; 26(1): 52-66. [\[Link\]](#)
17. Hanfstingl B, Benke G, Zhang Y. Comparing variation theory with Piaget's theory of cognitive development: More similarities than differences? *Educ Action Res.* 2019; 27(4): 511-526. [\[Link\]](#)
18. Quinn H. Jean Piaget and Lev Vygotsky. *IU South Bend Undergraduate Research Journal.* 2019; 19: 71-91. [\[Link\]](#)
19. Loukatari P, Matsouka O, Papadimitriou K, Nani S, Grammatikopoulos V. The effect of a structured playfulness program on social skills in kindergarten children. *International Journal of Instruction.* 2019; 12(3): 237-252. [\[Link\]](#)
20. Rusmayadi R, Herman H. Effects of social skills on early childhood independence. *Journal of Educational Science and Technology (EST).* 2019; 5(2): 159-165. [\[Link\]](#)
21. Anders Y, Grosse C, Rossbach H-G, Ebert S, Weinert S. Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *Sch Eff Sch Improv.* 2013; 24(2): 195-211. [\[Link\]](#)
22. Vasileva M, Petermann F. Attachment, development, and mental health in abused and neglected preschool

- children in foster care: A meta-analysis. *Trauma Violence Abuse*. 2018; 19(4): 443-458. [Link]
23. Đurić-Zdravković A, Japundža-Milisavljević M, Milanović-Dobrota B, Banković S. Play and social skills of kindergarten children with mixed specific developmental disorders. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 2019; 18(4): 419-441. [Link]
24. Kirk G, MacCallum J. Strategies that support kindergarten children's social and emotional development: One teacher's approach. *Australas J Early Child*. 2017; 42(1): 85-93. [Link]
25. Daniels S. Can pre-school education affect children's achievement in primary school? *Oxf Rev Educ*. 1995; 21(2): 163-178. [Link]
26. Akcan A, Ergun A. The effect of an aggressive behavior prevention program on kindergarten students. *Public Health Nurs*. 2019; 36(3): 330-340. [Link]
27. Evans SC, Frazer AL, Blossom JB, Fite PJ. Forms and functions of aggression in early childhood. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2019; 48(5): 790-798. [Link]
28. Howes C, Olenick M. Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Dev*. 1986; 57(1): 202-216. [Link]
29. Lindsay AC, Greaney ML, Wallington SF, Mesa T, Salas CF. A review of early influences on physical activity and sedentary behaviors of preschool-age children in high-income countries. *J Spec Pediatr Nurs*. 2017; 22(3): e12182. [Link]
30. Shahim S. Relational aggression in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2007; 13(3): 264-271. [Persian]. [Link]
31. Archer J. A strategic approach to aggression. *Soc Dev*. 2001; 10(2): 267-271. [Link]
32. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, et al. Investing in Our future: The evidence base on preschool education. *Society for Research in Child Development*; 2013. [Link]
33. Cavioni V, Zanetti MA. Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. In: *Information Resources Management Association*, editor. *Early childhood development: Concepts, methodologies, tools, and applications*. Hershey PA: IGI Global; 2019, pp: 528-547. [Link]
34. Brock LL, Curby TW. Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Educ Dev*. 2014; 25(5): 661-680. [Link]
35. Skibbe LE, Montroy JJ, Bowles RP, Morrison FJ. Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Child Res Q*. 2019; 46: 240-251. [Link]
36. Abdullah SM. Social cognitive theory: A Bandura thought review published in 1982-2012. *Psikodimensia*. 2019; 18(1): 85-100. [Link]
37. Malovic M, Malovic S. Parents' perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*. 2017; 7(2): 200-220. [Link]
38. Sparrow SS, Cicchetti DV. The Vineland adaptive behavior scales. In: Newmark CS, editor. *Major psychological assessment instruments, Vol 2*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon; 1989, pp: 199-231. [Link]
39. Tavakkoli MA, Baghooli H, Ghamat Boland HR, Bolhari J, Birashk B. Standardizing Vineland adaptive behavior scale among iranian population. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2000; 5(4): 27-37. [Persian]. [Link]
40. Achenbach TM, Edelbrock CS. *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT : T.M. Achenbach; 1983, pp: 393-405. [Link]
41. Bordin IA, Rocha MM, Paula CS, Teixeira MC, Achenbach TM, Rescorla LA, et al. Child behavior checklist (CBCL), youth self-report (YSR) and teacher's report form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cad Saude Publica*. 2013; 29(1): 13-28. [Link]
42. Minaei A. Factorial invariance of syndromes' items of Achenbach's child behavior checklist (CBCL). *Educational Psychology*. 2007; 3(7): 93-116. [Persian]. [Link]