

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۲/۰۷

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۳/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۰۷/۱۰

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)

دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز ۱۳۸۸

دوره ی پنجم، سال ۱۶-۲، شماره ی ۳

ص ص: ۱۳۸-۱۱۷

نقش آموزش پیش دبستانی در یادگیری مهارت‌های روانی - حرکتی و سازگاری اجتماعی

حسن حمیدپور *

علی حسینیان **

علی پژوهنده ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش پیش دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان سال اول، دهم و سیم ابتدایی است. پژوهش حاضر، یک پژوهش پس‌رویدادی (علی- مقایسه‌ای) است که در آن، آزمون مهارت‌های روانی- حرکتی لینکلن- ازرتسکی و پرسشنامه‌ی رفتار سازشی بر روی ۳۲۰ دانش‌آموز کلاس‌های اول، دهم و سیم دبستان (که ۱۶۰ نفر از آنان آموزش پیش دبستانی دیده و ۱۶۰ نفر فاقد آموزش پیش دبستانی بودند و از سه منطقه‌ی شمال، جنوب و مرکز تهران به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند) اجرا گردید؛ و نتایج آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده در متغیر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی، به طور کلی تفاوت معنادار وجود نداشت. نتایج پژوهش حاضر تأییدکننده‌ی این نظر است که نمی‌توان کودکان را به این امید که صرفاً تجربه‌ی پیش دبستانی در تحول روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی آن‌ها تأثیر مثبت دارد، به

* عضو هیأت علمی جهاد دانشگاهی تربیت معلم

** عضو هیأت علمی جهاد دانشگاهی تربیت معلم

*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم (نویسنده مسئول)،

apajoohandeh@gmail.com

مراکز پیش دبستانی فرستاد؛ بلکه شاید کیفیت برنامه‌های این مراکز، شخصیت و نحوه ارتباط معلم، فضای مرکز، و میزان تجربه‌ی پیش دبستانی است که در این قلمرو اهمیت دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش پیش دبستانی، مهارت‌های روانی- حرکتی، سازگاری اجتماعی، آزمون لینکلن- ازرتسکی.

مقدمه

آمادگی کودکان برای ورود به مدرسه و موفقیت بعدی آن‌ها در تحصیل، با جنبه‌های مختلف تحول آن‌ها مرتبط است. در گذشته عقیده‌ی بسیاری از صاحب‌نظران، بر این بود که ورود کودکان به دبستان، آغاز یادگیری و شکوفایی آن‌ها در همه‌ی ابعاد رشد است. اما امروزه در پرتو تلاش صاحب‌نظران مختلف، مسیر تفکر و برنامه‌ریزی، به سمت بارور کردن آموزش‌های پیش از دبستان- به عنوان پیش‌نیاز ورود کودکان به مدرسه- تغییر کرده است (مفیدی، ۱۳۷۵).

بسیاری از فلاسفه‌ی تعلیم و تربیت (نظیر افلاطون، ارسطو، کمینوس، روسو، پستالوتزی و ...) بر اهمیت آموزش و پرورش از سال‌های اولیه‌ی (و حتی از دامن مادر) تأکید کرده‌اند. فروبل اعتقاد داشت که سال‌های اولیه‌ی زندگی، سال‌هایی است که پایه و اساس تحول سال‌های بعدی را تشکیل می‌دهد (حجازی و سیف، ۱۳۷۸). پژوهش حاضر نیز سعی بر آن دارد تا اهمیت دوره‌ی پیش دبستانی در تحول بعدی (به خصوص مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی) را بررسی کند.

آموزش پیش دبستانی و تأثیر آن بر تحول بعدی

در خصوص آموزش پیش دبستانی، دیدگاه‌های مختلف و گاه متعارضی ارایه شده است. از یک سو افرادی (نظیر ال‌کاینده^۱، سیگل^۲، کانینگ^۳ و لیون^۴، ۱۹۹۱)، به نقل از لفرانسویس^۴ (۱۹۹۶) معتقدند که نباید کودکان را بی‌محابا به سمت آموزش‌های پیش دبستانی

-
- 1- Elkind
 - 2- Siegel
 - 3- Canning Lyon
 - 4- Lefrancois

بکشانیم؛ و جو حاکم بر بسیاری از برنامه‌های پیش‌دبستانی ممکن است کودکان را آن‌طور که باید و شاید به سوی پیشرفت رهنمون نسازد. دلیلی که برای تدارک برنامه‌ی پیش‌دبستانی وجود دارد، این است که در حین آموزش‌های پیش از دبستان، کودکان تجربه‌هایی را می‌آموزند که ممکن است در خانه نتوانند از اثرات مثبت چنین تجربه‌هایی برخوردار باشند. در حالی که ممکن است مراکز پیش‌دبستانی در واقع چنین تجربه‌هایی را به کودکان ارائه نمایند. از سوی دیگر بسیاری از صاحب‌نظران (مثل دومان^۱، رسکورلا^۲، پاندی^۳، ۱۹۹۱، به نقل از لفرانسویس، ۱۹۹۶) معتقدند که تجربه‌های پیش‌دبستانی تأثیر مثبتی بر تحوّل کودکان خواهد گذاشت.

تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی

یکی از جنبه‌های تحوّل که باید مورد توجه قرار گیرد، رفتارهای روانی- حرکتی است. این رفتارها در کارهای صنعتی، حرفه‌یی، تکنیکی، مهارت‌های شغلی، اعمال تجاری، وظایف روزمره، رانندگی، موسیقی، هنر و همین‌طور تربیت بدنی و ورزش نمود پیدا می‌کنند. مفیدی (۱۳۷۲) بر ضرورت توجه به آمادگی‌های روانی- حرکتی کودکان در دوره‌ی پیش از دبستان تأکید کرده است. او سعی کرده است ابتدا سال‌های اولیه‌ی کودکی را به عنوان مرحله‌ی ایده‌آلی برای یادگیری مهارت‌های حرکتی بشناساند؛ سپس قابلیت‌ها و توانایی‌های کودکان را از نظر آموزش و یادگیری مهارت‌های روانی- حرکتی مدّ نظر قرار دهد.

برنامه‌های حرکتی و بازی‌های هدفمند همراه با سایر فعالیت‌های پرورشی، بستری مناسب برای تمرین و تکرار برخی از مفاهیم ذهنی و شناختی در دوره‌ی پیش‌دبستانی است. حرکت وسیله‌یی برای برقراری ارتباط و آموزش است، و با آن می‌توان مفاهیم اولیه‌ی وزن، جهت‌یابی، شکل، کمیت و کیفیت، زمان و مکان و حتی ادراک فضا را به کودکان آموزش داد. زیرا آموزش نظری صرف برای کودکان پیش‌دبستانی خسته‌کننده است (جنسن^۴، ۲۰۰۲).

اصطلاح روانی- حرکتی در برگیرنده‌ی همه‌ی حرکات ارادی قابل مشاهده‌ی انسان است.

-
- 1- Doman
 - 2- Rescorla
 - 3- Pandy
 - 4- Jensen

خصوصیت یکسان همه‌ی رفتارهایی که در حیطه روانی- حرکتی قرار می‌گیرند این است که: او اول همگی اعمال ارادی و قابل مشاهده یا الگوهای عملی است که به وسیله‌ی یادگیرنده به اجرا در می‌آیند. و دهم مربی آن‌ها را به عنوان بخش اصلی هدف‌های آموزشی برنامه‌هایی که برای آموزش دانش‌آموزان خود تعیین می‌کند، انتخاب می‌نماید (هارو^۱، ۱۳۶۸).

پیازه^۲ (به نقل از فلافل^۳، ۱۳۷۷) معتقد است که بازتاب‌های فطری کودک در طی یک سری مراحل تدریجی، از شکل انعکاسی خارج شده و کودک سرانجام با هماهنگی دست، پا، چشم و سایر اعضای بدن به مهارت‌هایی دست می‌یابد، که پایه و اساس هوش او را تشکیل می‌دهد. در نظریه‌ی گزل^۴ (۱۹۳۳) مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری با یکدیگر رابطه‌ی نزدیک دارند؛ زیرا کودکی که در مهارت‌های حرکتی ضعیف باشد، ممکن است در سازگار شدن با محیط پیرامون و همسالان مشکل پیدا کند.

پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی مهارت‌های روانی- حرکتی و اثر برنامه‌های تمرینی دوره‌ی پیش‌دبستانی، بر افزایش و بهبود این‌گونه مهارت‌ها انجام شده، نتایج متناقضی به دست داده است (زاچوپولو و همکاران^۵، ۲۰۰۴؛ کاتنر^۶، ۱۹۹۳؛ یان و یان^۷، ۱۹۹۱؛ های^۸، ۱۹۸۷؛ مور^۹، ۱۹۸۴؛ خلجی و عماد، ۱۳۸۱؛ اللهیاری، ۱۳۸۱؛ جلالی، ۱۳۷۶؛ بلیانی، ۱۳۷۷؛ رهبانفرد، ۱۳۷۷ و فلاح، ۱۳۷۶). با این که قسمت اعظم این پژوهش‌ها اثر مثبت آموزش پیش‌دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی را گزارش داده‌اند (زاچوپولو، ۲۰۰۴؛ کاتنر، ۱۹۹۳؛ یان و یان، ۱۹۹۱؛ های، ۱۹۸۷؛ مور، ۱۹۸۴؛ خلجی و عماد، ۱۳۸۱؛ اللهیاری، ۱۳۸۱؛ جلالی، ۱۳۷۵ و بلیانی، ۱۳۷۷)، اما بعضی از پژوهش‌ها آن را بی‌اثر دانسته (رهبانفرد، ۱۳۷۷) و بعضی هم اثر منفی و معطل‌کننده برای آن ذکر کرده‌اند.

- 1- Harrow
- 2- Piaget
- 3- Flavell
- 4- Gesell
- 5- Zachopoulou & et al
- 6- Kathner
- 7- Youn
- 8- High
- 9- Moore

باید خاطر نشان شود که ممکن است بعضی از این آموزش‌ها جزء برنامه‌ی روزمره‌ی مراکز پیش دبستانی نباشند. برای مثال زاچوپولو (۲۰۰۴) که اثر حرکت و موسیقی مناسب تحوّل را بر روی عملکرد حرکتی کودکان ۴ تا ۶ ساله آزموده، دریافته است که گروه‌های تحت آموزش به طور معناداری در پریدن و تعادل حرکتی بهبود نشان دادند. در بعضی از پژوهش‌ها نیز اثر برنامه‌های فعالیت بدنی دوره‌ی پیش دبستانی بر تأخیر حرکتی سنجیده شده است.

آموزش مهارت‌های حرکتی حتی در مورد کودکان دارای تأخیر حرکتی نیز مفید است. به طور مثال گویاکلا^۱ (۲۰۰۵) برنامه‌ی درمانی- حرکتی را به دو گروه از کودکان دارای تأخیر حرکتی یا در خطر تأخیر حرکتی، به روش مداخله‌ی مبتنی بر فعالیت^۲ و آموزش مستقیم^۳ آموزش داد. وی دریافت که مداخله‌ی مبتنی بر حرکت (که به آسانی با موقعیت آموزشی سازگار شود) برای آموزش پیش دبستانی مفید است؛ و موجب بهبود مهارت‌های جنبشی- حرکتی^۴ و کنترل شیء^۵ می‌شود.

پژوهش‌های دیگری نیز در سال‌های اخیر در زمینه‌ی تأثیر آموزش پیش دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی، انجام شده است. در بعضی از این پژوهش‌ها اثر غنی‌سازی محیط پیش دبستانی مورد بررسی قرار گرفته است. از جمله هانون و براون^۶ (۲۰۰۸) که اثر اضافه کردن تجهیزات قابل حمل بازی را بر افزایش فعالیت فیزیکی کودکان ۳ تا ۵ ساله سنجیده‌اند، دریافتند که رفتار نشستن کودکان کاهش پیدا کرد؛ و سرعت فعالیت‌های فیزیکی سبک، متوسط و شدید کودکان افزایش یافت. همچنین شاکر (۱۳۸۳) به مقایسه‌ی تأثیر یک برنامه‌ی منتخب حرکات موزون بر توانایی‌های ادراکی- حرکتی پسران و دختران پیش دبستانی- از جمله زمان عکس‌العمل ساده-، هماهنگی بین اندامی و مهارت‌های ظریف دست‌ها و انگشتان در ۴۶ نفر از کودکان پیش دبستانی پسر و دختر ۵ تا ۶ ساله‌ی یکی از مراکز آمادگی منطقه‌ی ۸ شهر تهران پرداخت. در این پژوهش، گروه‌های کنترل هیچگونه تمرینی را تجربه نکردند؛ در حالی که گروه‌های آزمایش به مدت هشت هفته، شامل ۳ جلسه در هفته، و هر جلسه ۲۰

-
- 1- Goyakla
 - 2- activity-based intervention
 - 3- direct instruction
 - 4- locomotor
 - 5- object control
 - 6- Hanon & Brown

دقیقه تمرین حرکات موزون انجام می‌دادند. نتیجه‌ها حاکی از این بود که برنامه‌ی منتخب ۸ هفته‌ی حرکات موزون باعث افزایش معناداری در پیشرفت زمان عکس‌العمل ساده‌ی پسران و دختران پیش‌دبستانی گردید. نتیجه‌های پژوهش سنه، سلمان و آقازاده (۱۳۸۷) نیز نشان داد که میزان تحوّل ذهنی کودکانی که بازی‌های آموزشی را انجام داده‌اند، بیش‌تر از کودکانی است که این‌گونه فعالیت‌ها و بازی‌ها را نداشتند. در واقع بازی‌ها در تسریع تحوّل ذهنی کودکان گروه تجربی مؤثر است.

در بعضی از پژوهش‌ها هم اثر آموزش پیش‌دبستانی بر توانایی‌های شناختی مورد مطالعه قرار گرفته است. وینسلر، ترای، هارتمن، مادیگان مانفرا و بلیکر^۱ (۲۰۰۸) که کودکان سه برنامه‌ی پیش‌دبستانی مرکز-محور، پیش‌دبستانی عمومی آزاد و آزاد-حمایت شده را مورد مطالعه قرار دادند، دریافتند که هر سه نوع برنامه، آمادگی قابل ملاحظه‌ی را در بیش‌تر حوزه‌ها ایجاد می‌کند، و برنامه‌ی عمومی آزاد نتیجه‌های بهتری در حوزه‌ی تحوّل شناختی و زبانی دارد. نتیجه‌ها پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های مراقبتی مرکز-محور در آمادگی بچه‌ها برای مدرسه در منطقه‌های فقیرنشین مفید است؛ و برنامه‌های عمومی آزاد اثرات بهتر از آن دارد.

نونویاما-تارومی و بردنبرگ^۲ (۲۰۰۹) اثر برنامه‌ی آمادگی برای مدرسه را در مهارت‌های آمادگی برای مدرسه سنجیده‌اند. آن‌ها دریافتند که کودکانی که در این برنامه‌ها شرکت کرده‌اند در مهارت‌های آمادگی برای مدرسه نسبت به کسانی که شرکت نکرده‌اند، عملکرد بهتری دارند. تویجل و لسمن^۳ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ی طولی، تحوّل مهارت‌های شناختی کلی کودکان ۴ تا ۶ ساله‌ی پیش‌دبستانی با درآمد کم را که از خانواده‌های گروه اقلیت بودند و در مراکز پیش‌دبستانی پذیرفته شده بودند) سنجیدند. آن‌ها دریافتند که مهارت‌های شناختی کلمی و نیز مهارت‌های شناختی-کلامی و سَمال این کودکان در طول زمان افزایش یافت، اما اندازه‌ی اثر آن متوسط بود. البته سن کودک و زبان مادری وی نیز در این امر دخیل بود. کودکانی که از این مراکز پیش‌دبستانی نتیجه‌های بهتری گرفتند، توانستند مهارت‌های ضروری مدرسه را نیز بهتر کسب کنند. افزایش در هوش کلامی با لغات ضروری برای مدرسه مرتبط بود؛ اما افزایش در هوش سَمال این‌گونه نبود. افزایش در هوش سیال، افزایش مهارت‌های ضروری ریاضی را

1- Winsler, Tran, Hartman, Madigan, Manfra, & Bleiker

2- Nanoyama-Tarumi & Berdenberg

3- Tuijl & Leseman

پیش‌بینی می‌کند؛ و هوش کلامی نیز افزایش مهارت‌های ضروری ریاضی را فقط در کودکان بزرگ‌تر پیش‌بینی می‌کند.

در ایران، مولایی (۱۳۸۲) (که تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی اول تا سوم ابتدایی را مورد مطالعه قرار داده است) دریافت که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای آموزش پیش‌دبستانی بیش‌تر از گروه دیگر بود. هم‌چنین تحلیل داده‌ها در زمینه‌ی سواد والدین، نشان داد برنامه‌های دوره‌ی پیش‌دبستانی برای فرزندان متعلق به خانواده‌های بی‌سواد، بیش از سایر گروه‌ها مفید واقع شده است.

تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی

به مدد پژوهش‌های مختلفی که در زمینه‌ی تأثیر دوره‌ی پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در دوره‌ی بعد انجام شده است (پررا^۱، ۲۰۰۵؛ کونتوپولو^۲، ۲۰۰۳، شبکه‌ی تحقیقات مراقبت اولیه از کودک، ۱۹۹۸، Barnett^۳، ۲۰۰۱؛ بارنت^۳، ۱۹۹۵؛ بیرشک و مرادی، ۱۳۸۲؛ تشکری و همکاران، ۱۳۶۴؛ اسحاق‌نیا، ۱۳۷۳ و نقدی دورباطی، ۱۳۸۰) این نکته، خود را برجسته ساخته که اگر چه آموزش پیش‌دبستانی تأثیر بسزایی بر سازگاری اجتماعی- عاطفی دانش‌آموزان دبستانی دارد، آنگاه‌ی نتیجه‌ها نقض می‌شود. برای مثال بسیاری از پژوهش‌های بالا، اثر مفید آموزش پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی را ذکر کرده‌اند. از جمله پررا (۲۰۰۵) که تحول کودکان ۴ تا ۵ ساله را در جامعه‌ی شهری کم درآمد سری لانکا سنجیده، دریافته است که کودکانی که در مرکز پیش‌دبستانی نگهداری می‌شدند نسبت به کودکانی که در این مراکز نبودند، در مهارت‌های اجتماعی به طور معناداری بهتر عمل کردند. اما پژوهش نقدی دورباطی (۱۳۸۰) حاکی از آن است که آموزش پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی اثری ندارد. او^۴ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ی بر روی ارتباط بین تأثیر اولیه، و اکتساب مهارت‌های آموزش و پرورش بعدی، با استفاده از نمونه‌ی از مطالعه‌ی طولی شیکاگو دریافت که بین شرکت در برنامه‌ی مراکز والد- کودک در دوره‌ی پیش‌دبستانی و توانایی‌های شناختی، حمایت خانوادگی،

-
- 1- Perera
 - 2- Kontopoulou
 - 3- Barnett
 - 4- Ou

سازگاری اجتماعی، توانایی‌های انگیزشی و حمایت از سوی مدرسه، ارتباط وجود دارد؛ و این ارتباط به ترتیب در مورد توانایی‌های شناختی، حمایت خانوادگی و حمایت از سوی مدرسه قوی‌تر است. این نتیجه‌ها نشان می‌دهد که عامل‌های محیطی (مثل خانواده و مدرسه) در تأثیرگذاری دخیلند، و نقش مهمی در پیش‌بینی نتیجه‌های آموزش و پرورش دادند.

بیرشک و مرادی (۱۳۸۲) در مطالعه‌ی (که اثر آموزش پیش دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی را می‌سنجید) دریافتند که دانش‌آموزانی که آموزش پیش دبستانی را گذرانده‌اند، سازگاری اجتماعی بهتری دارند. متغیرهای جنسیت، شغل پدر و مادر و تحصیلات پدر تأثیری بر سازگاری اجتماعی ندارد، ولی متغیر تحصیلات مادر اثرگذار بود.

پژوهش‌های گذشته در مورد مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی، حاکی از آن است که بین دختران و پسران در این مهارت‌ها، تفاوت‌هایی وجود دارد. بر طبق نظر بعضی از محققان، پسرها در مهارت‌هایی که به نیرو و قدرت نیاز دارند، اندکی از دخترها جلوتر هستند؛ و دخترها در مهارت‌های حرکتی ظریف، و برخی مهارت‌های درشت که به ترکیب تعادل خوب و حرکت پا نیاز دارند (مثل لی‌لی کردن و طناب‌بازی) قوی‌تر هستند (کوکلای^۱، ۱۹۹۰؛ گرین دورفر، لوکو و روزن گرن^۲، ۱۹۹۶، به نقل از برک^۳، ۱۳۸۵). سازگاری اجتماعی نیز در دختران و پسران متفاوت است. با توجه به این که دخترها هویت زنانه و پسرها، هویت مردانه پیدا می‌کنند، دخترها در روابط دوستی‌شان انحصاری هستند. زیرا بیش‌تر از پسرها انتظار صمیمیت دارند؛ و دوستانشان بیش‌تر شبیه خودشان هستند (هارتاپ^۴، ۱۹۹۶). به علاوه دخترها بیش‌تر پرخاشگری رابطه‌ی بروز می‌دهند، و پسرها پرخاشگری مستقیم (کریک، کاساس و موشه^۵، ۱۹۹۷؛ کریک، کاساس و کو^۶، ۱۹۹۹، به نقل از برک، ۱۳۸۵).

در مجموع می‌توان پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی آموزش پیش دبستانی را در جدول

زیر خلاصه نمود:

- 1- Coakley
- 2- Greendorfer, Lewko, & Rosengren
- 3- Berk
- 4- Hartup
- 5- Crick, Casas, & Mosher
- 6- Ku

جدول ۱. نتایج پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی آموزش پیش دبستانی

نام پژوهشگر و سال پژوهش	نتیجه
زاچوپولو (۲۰۰۴)	حرکت و موسیقی مناسب تحول باعث پریدن و تعادل حرکتی بهتر می‌شود
گویاکلا (۲۰۰۵)	مداخله‌ی مبتنی بر حرکت موجب بهبود مهارت‌های جنبشی- حرکتی و کنترل شیء می‌شود
هانون و براون (۲۰۰۸)	اضافه کردن تجهیزات قابل حمل بازی باعث کاهش رفتار نشستن کودکان ۵-۳ ساله، افزایش سرعت فعالیت‌های فیزیکی سبک، متوسط و شدید آنان می‌شود
شاکر (۱۳۸۳)	برنامه‌ی منتخب ۸ هفته‌ی حرکات موزون باعث پیشرفت زمان عکس‌العمل ساده‌ی پسران و دختران پیش دبستانی گردید
سنه، سلمان و آفازاده (۱۳۸۷)	میزان تحول ذهنی در کودکانی که بازی‌های آموزشی را انجام داده‌اند، بیش‌تر از کودکانی است که این گونه فعالیت‌ها و بازی‌ها را نداشتند
وینسلر و همکاران (۲۰۰۸)	سه نوع برنامه‌ی پیش دبستانی مرکز- محور، عمومی آزاد و آزاد- حمایت شده، آمادگی قابل ملاحظه‌ی را در بیش‌تر حوزه‌های تحولی ایجاد می‌کند، و برنامه‌ی عمومی آزاد نتیجه‌های بهتری در حوزه‌ی تحول شناختی و زبانی دارد
نونویاما - تارومی و بردنبرگ (۲۰۰۹)	کودکانی که در برنامه‌ی آمادگی برای مدرسه شرکت کرده‌اند، نسبت به گروهی که شرکت نکرده‌اند، عملکرد بهتری دارند
توی جل و لسمن (۲۰۰۷)	کودکان ۶-۴ ساله‌ی پیش دبستانی گروه اقلیت (که خانواده‌های آنان درآمد کمی داشتند) در اثر آموزش پیش دبستانی در مهارت‌های شناختی کلی و مهارت‌های شناختی- کلامی افزایش نشان دادند
مولایی (۱۳۸۲)	پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای آموزش پیش دبستانی، از گروه فاقد آموزش پیش دبستانی بالاتر بود. اثر برنامه‌های دوره‌ی پیش دبستانی برای فرزندان متعلق به خانواده‌های بی‌سواد بیش‌تر است
پورا (۲۰۰۵)	کودکانی که در مرکز پیش دبستانی نگهداری می‌شدند، نسبت به کودکانی که در این مراکز نبودند، مهارت‌های اجتماعی بهتری داشتند
نقدی دورباطی (۱۳۸۰)	آموزش پیش دبستانی بر سازگاری اجتماعی اثری ندارد
او ^۱ (۲۰۰۵)	بین شرکت در برنامه‌ی مراکز والد- کودک در دوره‌ی پیش دبستانی و توانایی‌های شناختی، حمایت خانوادگی، سازگاری اجتماعی، توانایی‌های انگیزشی و حمایت از سوی مدرسه ارتباط وجود دارد
پیرشک و مرادی (۱۳۸۲)	دانش‌آموزانی که آموزش پیش دبستانی را گذرانده‌اند، نسبت به کودکان فاقد آموزش پیش دبستانی، سازگاری اجتماعی بهتری دارند

بنابراین، با توجه به وجود نظریات مختلف و متناقض در ارتباط با تأثیر آموزش‌های دوره‌ی پیش‌دبستانی، بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی، انجام پژوهش‌هایی برای بررسی تأثیر و نقش آموزش پیش‌دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی امری ضروری و بنیادی است. در بسیاری از پژوهش‌های پیشین، اثر برنامه‌های منتخب بر این مهارت‌ها سنجیده شده است. اما کم‌تر پژوهشی تأثیر آموزش طبیعی پیش‌دبستانی را بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی سنجیده است. از طرف دیگر با توجه به جوان‌بودن جمعیت کشور ما (ایران) و اثرهای نافذ دوره‌ی پیش‌دبستانی بر تحویل بعدی، انجام پژوهش‌های مناسب در این حیطه، برای سنجیدن اثرها و نیز بهبود محتوا و فرآیند آموزش‌ها، مفید و لازم به نظر می‌رسد.

از آنجا که پژوهش‌های انجام شده تاکنون، متغیرهای مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی را یک‌جا مورد بررسی قرار نداده‌اند، بلکه هر کدام را در ارتباط با متغیرهای دیگری (که مناسب و ضروری تشخیص داده‌اند) مورد ملاحظه قرار داده‌اند، به نظر می‌رسد که در پژوهش‌های انجام شده خلأیی وجود داشته باشد. لذا پژوهش حاضر در مورد تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان سال اول، دوم و سوم ابتدایی انجام شد.

فرضیه‌ها

- ۱- دانش‌آموزانی که تجربه‌ی آموزش پیش از دبستان داشته‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که چنین تجربه‌ی نداشته‌اند، مهارت‌های روانی- حرکتی برتری دارند.
- ۲- دانش‌آموزانی که تجربه‌ی آموزش پیش از دبستان داشته‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که این تجربه را نداشته‌اند، سازگاری اجتماعی بهتری دارند.
- ۳- بین مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی دختران و پسرانی که آموزش پیش‌دبستانی را گذرانده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴- بین مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی دختران و پسرانی که آموزش پیش‌دبستانی ندیده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق

پژوهش حاضر، یک پژوهش پس‌رویدادی (علی-مقایسه‌ای) است که در آن آموزش پیش دبستان به عنوان متغیر آزمایشی و مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی به عنوان متغیرهای وابسته عمل می‌نمایند. جامعه‌ی آماری شامل کتبی دانش‌آموزان سال‌های اول، دوم و سوم دبستان‌های شهر تهران می‌باشد، که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند.

گروه نمونه شامل ۳۲۰ دختر و پسر است که ۱۶۰ نفر آن‌ها دارای تجربه‌ی پیش دبستان و ۱۶۰ نفر فاقد تجربه‌ی پیش دبستانی هستند، و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی انتخاب شدند. ابتدا از هر یک از مناطق شمال، مرکز و جنوب شهر تهران ۴ دبستان (۲ دبستان دخترانه و ۲ دبستان پسرانه) انتخاب شدند؛ و از هر دبستان حدود ۳۰ نفر (۱۵ نفر از بین افراد آموزش دیده و ۱۵ نفر از بین افراد آموزش ندیده) به طور تصادفی انتخاب شده، و مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس داده‌ها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد.

ابزار پژوهش

آزمون رشد حرکتی لینکلن- ازرتسکی

برای سنجش مهارت‌های روانی- حرکتی از آزمون رشد حرکتی لینکلن- ازرتسکی استفاده شده است. این آزمون به منظور ارزیابی توانایی حرکتی بین سال‌های ۵ تا ۱۴ سال طراحی شده است. این مقیاس به صورت انفرادی اجرا شده، و دارای ۳۶ ماده است؛ و مهارت‌های حرکتی گوناگون (مانند مهارت انگشتان، هماهنگی چشم- دست، فملازیت عضله‌های بزرگ دست‌ها، بازوها، پاها و تنه) را مورد بررسی قرار می‌دهد (فلاح، ۱۳۷۶).

این آزمون (که ابتدا توسط ازرتسکی روسی ساخته شد) دارای شش خرده آزمون است، که عبارتند از: هماهنگی کلی ثابت، هماهنگی کلی پویا، هماهنگی دستی پویا، سرعت حرکتی، حرکت‌های ارادی همزمان و ناهم حرکتی. سپس این آزمون در سال ۱۹۴۶ توسط ادگار دال از

نسخه‌ی پرتغالی به انگلیسی برگردانده شد. سرانجام در سال ۱۹۴۸ اسلوان آن را با توجه به هنجارهای آمریکایی تنظیم کرد؛ و در سال ۱۹۵۰ بعد از انجام پژوهش‌ها و حذف ۴۹ ماده از مقیاس اولیه، ۳۶ ماده باقی ماند، که به ترتیب دشواری مرتب می‌شوند (فلاح، ۱۳۷۶).

برای بررسی پایایی این آزمون از روش دو نیم کردن بهره گرفته شده است؛ و ضریب پایایی با استفاده از فرمول اسپیرمن- براون برای پسران ۰/۹۶ و برای دختران ۰/۹۷ است. همبستگی کلی نمرات با سن در پسران ۰/۸۷ به دست آمده است (فلاح، ۱۳۷۶). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی با روش دو نیم کردن ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی رفتار سازشی^۱ (ABIC)

این پرسشنامه توسط احمدی (۱۳۶۹) ساخته شده است؛ و در پژوهش وی جهت اندازه‌گیری میزان سازگاری اجتماعی کودک در دوره‌ی ابتدایی به کار رفته است. این پرسشنامه از ۴۷ سؤال سه گزینه‌ی تشکیل شده است؛ که به گزینه‌های آن نمره‌ی ۰، ۱ و ۲ تعلق می‌گیرد؛ و مجموع نمره‌های حاصله به عنوان معیار سازگاری اجتماعی کودک در نظر گرفته می‌شود. سؤالات پرسشنامه‌ی رفتار سازشی کودک، ویژگی‌های کودک رشد یافته‌ی اجتماعی را می‌سنجد. این ویژگی‌ها شامل: راستگویی، نشاط، اعتماد به نفس، میزان خجالتی بودن، حساسیت و زودرنجی، میزان حسادت، تملق‌گویی، خیالبافی، ترسو بودن، جرأت‌داشتن، آزار و اذیت دیگران، قدرت رهبری و نحوه‌ی ارتباط با خواهران و برادران و همسالان می‌باشد (ابراهیمی، ۱۳۷۲).

احمدی (۱۳۶۹) از فرم معلم آزمون مایکل راتر^۲ جهت بررسی روایی مقیاس مذکور استفاده کرده، و رابطه‌ی معناداری بین این دو مقیاس دیده شد. ابراهیمی (۱۳۷۲) نیز به شیوه‌ی دو نیمه‌کردن آزمون (فرد و زوج) و با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ۰/۶۷ را به دست آورده است. زرشکن (۱۳۸۰) نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۸۶ را برای آن به دست آورد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۸ بود.

1- Adaptive Behavior Inventory for Children (ABIC)

2- Maikel Rotters Teacherstest

روش اجرا

در این پژوهش، آزمون رشد حرکتی لینکلن- ازرتسکی و پرسشنامه‌ی رفتار سازشی احمدی (ABIC) (۱۳۶۹) بر روی ۱۶۰ دانش‌آموز کلاس‌های اول، دوم و سوم دبستان که آموزش پیش دبستانی دیده‌اند، و ۱۶۰ دانش‌آموز فاقد آموزش پیش دبستانی اجرا گردید.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر در جدول‌های زیر ارائه شده است:

جدول ۱. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دو گروه در مهارت‌های روانی- حرکتی

گروه	M	SD	t
آموزش ندیده	۷۹/۷۱	۲۱/۳	-۱/۰۹۹
آموزش دیده	۸۲/۴۰	۲۲/۵۱	

df = t معنادار نیست

همان‌طور که در جدول ۱ می‌بینیم تفاوت میانگین‌های دو گروه معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین فرضیه‌ی اول این پژوهش رد می‌شود. به عبارت دیگر آموزش پیش دبستانی باعث تغییر معنادار در مهارت‌های روانی- حرکتی دانش‌آموزان نشده است.

جدول ۲. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دو گروه در سازگاری اجتماعی

گروه	M	SD	t
آموزش ندیده	۲۶/۵	۲۸/۸۳	۰/۰۸۵
آموزش دیده	۲۶/۲	۲۸/۹۹	

df = t معنادار نیست

جدول فوق نشان می‌دهد که در متغیر سازگاری اجتماعی بین دو گروه، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ و لذا فرضیه‌ی دوم این پژوهش نیز، رد می‌شود. به عبارت دیگر آموزش پیش دبستانی تغییر معناداری در سازگاری اجتماعی ایجاد نکرده است.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دختران و پسران آموزش دیده در مهارت‌های روانی - حرکتی

گروه	M	SD	t
دختر	۸۰	۱۸/۶۸	-۱/۳۶۷
پسر	۸۴/۸۷	۲۵/۷۵	

df=۱۴۲/۰۹ معنادار نیست

جدول ۴. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دختران و پسران آموزش دیده در سازگاری اجتماعی

گروه	M	SD	t
دختر	۲۳/۷۱	۲۹/۶۸	-۰/۹۹
پسر	۲۸/۵۳	۲۸/۳۴	

df=۱۴۱ معنادار نیست

با مشاهده‌ی جدول‌های ۳ و ۴ می‌توان چنین دریافت که بین دختران و پسران آموزش دیده در مهارت‌های روانی - حرکتی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، بین دختران و پسران آموزش دیده تفاوت معناداری در سازگاری اجتماعی نیز، وجود ندارد. بنابراین فرضیه‌ی سوّم این پژوهش نیز، رد می‌شود.

جدول ۵. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دختران و پسران آموزش ندیده در مهارت‌های روانی - حرکتی

گروه	M	SD	t
دختر	۷۴/۸۷	۱۹/۹۱	-۲/۹۰۱
پسر	۸۴/۴۳	۲۱/۷	

df=۱۵۸ p<۰/۰۱

جدول ۶. آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین‌های دختران و پسران آموزش ندیده در سازگاری اجتماعی

گروه	M	SD	t
دختر	۳۰/۳۶	۲۵/۸۷	-۲/۴۸۴
پسر	۳۲/۳۷	۳۰/۴۴	

df=۱۳۵ p<۰/۰۵

همانگونه که جدول‌های ۵ و ۶ نشان می‌دهد، بین دختران و پسران آموزش ندیده در مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. به این معنا که پسران آموزش ندیده، در مقایسه با دختران، از مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی بیش‌تری برخوردارند. بنابراین فرضیه‌ی چهارم این پژوهش، تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که آموزش پیش‌دبستانی توانست باعث تغییر معناداری در مهارت‌های روانی- حرکتی کودکان شود. جالب این است که گروه آموزش ندیده در مهارت‌های روانی- حرکتی در مقایسه با گروه آموزش دیده نمره‌ی بالاتری کسب کردند. نتیجه‌های این فرضیه با پژوهش (هانون و براون، ۲۰۰۸؛ شاکر، ۱۳۸۳؛ سلمان، ۱۳۷۲؛ زاچوپولو، ۲۰۰۴؛ کاتنر، ۱۹۹۳؛ یان و یان، ۱۹۹۱؛ های، ۱۹۸۷؛ مور، ۱۹۸۴؛ خلجی و عماد، ۱۳۸۱؛ اللهیاری، ۱۳۸۱؛ جلالی، ۱۳۷۵ و بلیانی، ۱۳۷۷) ناهمخوان است؛ اما بط پژوهش رهبانفرد (۱۳۷۷) همخوان می‌باشد. از سوی دیگر نتیجه‌های پژوهش حاضر، با یافته‌های گویاکلا (۲۰۰۵) نیز ناهمخوان است. زیرا گویاکلا به این یافته دست پیدا کرد، که برنامه‌های مداخله‌ی پیش‌دبستانی در بهبود مهارت‌های حرکتی کودکانی که در خطر تأخیر حرکتی هستند، مؤثر است. البته نتیجه‌های این پژوهش را نمی‌توان به طور کامل، با پژوهش‌های گویاکلا (۲۰۰۵) مقایسه کرد؛ زیرا گویاکلا (۲۰۰۵) نیز به بررسی کودکانی پرداخته بود، که دارای تأخیر در رشد مهارت‌های حرکتی بودند. گذشته از آن این محققان سعی کردند تا محیطی محرک ایجاد کنند، که ممکن است در مراکز پیش‌دبستانی فراهم نباشد. همچنین ممکن است دلایل زیر در این نتیجه دخیل باشد:

- ۱- عدم دقت آزمونگران در اجرای آزمون لینکلن- ازرزسکی.
- ۲- هنجار نبودن دقیق آزمون لینکلن- ازرزسکی برای دانش‌آموزان ایرانی.
- ۳- یکی از عوامل مؤثر در رشد مهارت‌های حرکتی، اندازه‌ی فضای مدرسه است؛ که کودکان بتوانند آزادانه به بازی بپردازند. می‌توان این فرضیه را نیز در نظر گرفت که در شهر تهران به

دلیل فضای کوچک اغلب مراکز پیش دبستانی، دانش آموزان چندان که باید و شاید، حرکت و جنبش لازم را ندارند. می توان در پژوهش های آینده این مسأله را بررسی کرد که آیا بین فضای مدرسه با رشد مهارت های روانی - حرکتی رابطه ی وجود دارد؟

نتیجه های جدول ۲ حاکی از آن است که تجربه ی پیش دبستانی در سازگاری اجتماعی کودکان تفاوت معناداری ایجاد نکرده است، که نتایج این پژوهش با پژوهش های پرا (۲۰۰۵)، کوتوپولو (۲۰۰۳)، شبکه ی تحقیقات مراقبت اولیه از کودک (۱۹۹۸، ۲۰۰۱)، بارنت (۱۹۹۵)، بیرشک و مرادی (۱۳۸۲)، تشکری و همکاران (۱۳۶۴) و اسحاق نیا (۱۳۷۳) ناهمخوان؛ و با پژوهش نقدی دورباطی (۱۳۸۰) همخوان است. طبق قاعده بایستی این گونه باشد که کودکان دارای تجربه پیش دبستانی از سازگاری اجتماعی بهتری برخوردار باشند. اما نتیجه های این پژوهش چیز دیگری را نشان می دهد. شاید بتوان در تبیین این یافته به موارد زیر اشاره کرد:

۱- نوع ارتباط معّم با شاگرد از عامل های تعیین کننده ی سازگاری اجتماعی است. بنابراین شاید کیفیت ارتباط با معّم، در رشد سازگاری اجتماعی کودک تأثیر بگذارد. گلاسر (۱۳۷۱) معتقد است که کیفیت ارتباط در مدرسه از جمله عامل های مؤثر در رشد عزت نفس کودکان است. وی بر این نکته پافشاری می کند که ریشه ی اکثر مشکلات، در نظام آموزشی است؛ و معلم بایستی بتواند کمبودهایی را که کودک در خانه با آن مواجه شده است، در مدرسه جبران کند. بهتر است در پژوهش های آینده، متغیر نوع ارتباط معلم با کودک (یا حداقل سبک رفتاری وی) سنجیده شود.

۲- صرف بودن در مدارس پیش دبستانی، شاید نتواند کودکان را به سمت سازگاری اجتماعی رهنمون سازد. به نظر می رسد کیفیت آموزش ها و اینکه کودکان در این مراکز طبق چه اصول و مبانی آموزش می بینند، مهم تر باشد. پیشنهاد می شود که در پژوهش های آینده محتوای مطالب آموزشی مورد تحلیل قرار گیرد، تا مشخص شود که آیا یکی از اهداف نهایی نظام آموزش پیش دبستانی افزایش سازگاری اجتماعی هست یا خیر؟

۳- هر چند کودکان مقداری از اوقات روزانه را در مدارس می گذرانند، اما کیفیت ارتباط با والدین و جو عاطفی حاکم بر خانواده نیز در رشد اجتماعی کودکان تأثیر زیادی می گذارد.

۴- میزان سال های تجربه پیش دبستانی نیز یکی از متغیرهای مهم در سازگاری اجتماعی کودکان است. ممکن است کودک هر چه بیش تر مدرسه های پیش دبستانی را تجربه کند، در

رشد مهارت‌های برقراری ارتباط و سازگاری وی تأثیر بیش‌تری بگذارد. در پژوهش حاضر، این متغیر مورد بررسی قرار نگرفته است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده این موضوع مورد سنجش قرار گیرد.

۵- در بیش‌تر پژوهش‌هایی که سازگاری اجتماعی را سنجیده‌اند، پرسشنامه‌ی رفتار سازشی را معلمان تکمیل کرده‌اند. ولی در این پژوهش والدین به تکمیل آن پرداخته‌اند. ممکن است والدین در نشان دادن سیمای واقعی رفتار کودکان سوگیری داشته باشند. بهتر است در پژوهش‌های آینده این پرسشنامه هم به والدین و هم به معلمان داده شود، تا بهتر بتوان در این خصوص قضاوت کرد.

نتیجه‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دختران و پسران آموزش دیده در مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد. هر چند جنسیت یکی از عامل‌های تعیین‌کننده در تفاوت‌های فردی است (گولومبوگ و فی وش، ۱۳۷۸)، ولی با این حال به نظر می‌رسد نتیجه‌های پژوهش حاضر خلاف چنین چیزی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در پیش هم گفته شد، کیفیت مطالب آموزشی، میزان فضای مدرسه و اهمیت به ورزش از جمله عامل‌های تأثیرگذار در رشد مهارت‌های روانی- حرکتی و سازگاری اجتماعی به شمار می‌روند؛ و تنها صرف گذراندن تجربه‌ی پیش‌دبستانی شاید نتواند بین دختران و پسران تفاوت معناداری ایجاد کند؛ در صورتی که به نظر می‌رسد پسران بایستی تا سن خاصی نسبت به دختران از مهارت‌های روانی- حرکتی بهتری برخوردار باشند. علاوه بر این، از آنجا که در مراکز پیش‌دبستانی، آموزش برای هر دو جنس یکسان است، ممکن است آموزش پیش‌دبستانی سبب از بین رفتن تفاوت‌های جنسیتی در مهارت‌های روانی- حرکتی و مهارت‌های اجتماعی گردد.

همان‌طور که در مقدمه‌ی پژوهش نیز گفته شد، دیدگاه‌های مختلف و گاه متعارضی درباره‌ی تأثیر تجربه‌ی پیش‌دبستانی وجود دارد. به طور کلی، نتیجه‌های این پژوهش با ایده‌ی الکانید و همکارانش (۱۹۹۱، به نقل از لفرانسیوس، ۱۹۹۶) همخوان است، که نبایستی کودکان را بی‌محابا و فقط به صرف اینکه تجربه‌ی پیش‌دبستانی در رشد آن‌ها تأثیر مثبت دارد، به این مراکز فرستاد. ولی با این حال به صرف نتیجه‌های یک پژوهش نمی‌توان نظام آموزشی پیش‌دبستانی را زیر سؤال برد؛ بلکه لازم است براساس پژوهش‌های دقیق (که از روش‌شناسی

علمی برخوردار باشند، و مهم تر اینکه از دل یک تئوری مشخص بیرون آیند) به نتیجه گیری موثّق دست یافت. سپس براساس تکرار این پژوهش‌ها، به تدوین راهکارهای مناسب و یا تجدید نظر در محتوای مطالب آموزشی پرداخت.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی (از جمله آزمایشی نبودن طرح، در نظر نگرفتن محتوای آموزشی، و عدم تفکیک محتوا، در نظر نگرفتن سایر جنبه‌های تحوّل، و در نظر نگرفتن متغیرهای مداخله‌گر مثل هوش یا سایر متغیرها) بوده است.

بنابراین، پژوهش‌های آینده می‌تواند با روش آزمایشی و با تفکیک محتوای آموزشی و با توجه به بسبب‌های از جنبه‌های تحوّل و نیز حذف یا کنترل متغیرهای مداخله‌گر، به صورت دقیق‌تر و گسترده‌تر، نقش آموزش پیش دبستانی را بر تحوّل کودک مورد بررسی و مذاقه قرار دهد.

منابع

فارسی

- ابراهیمی، عصمت (۱۳۷۲). *بررسی تأثیر اشتغال مادر بر سازگاری اجتماعی دختران دوره دبستان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلّم تهران.
- احمدی، عبدالجواد (۱۳۶۹). *بررسی عوامل مؤثر بر سازگاری دانش آموزان پسر دوره دبستان شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
- اسحاق‌نیا، حمید (۱۳۷۳). *بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش دبستانی بر پیشرفت ذهنی و تحصیلی و سازگاری عاطفی - اجتماعی کودکان دبستانی شهرستان تربت حیدریه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- اللهیاری، مجید (۱۳۸۱). *بررسی تأثیر برنامه‌ی فعالیت بدنی منتخب بر عملکرد ادراکی - حرکتی کودکان پیش دبستانی دختر و پسر شهرستان کاشان و مقایسه‌ی آن‌ها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلّم تهران.
- برک، لورا، ای (۱۳۸۵). *روانشناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*. جلد اول. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی. انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱. تهران: ارسباران.

- بلیانی، محمدعلی (۱۳۷۷). *تأثیر فعالیت بدنی منتخب بر توانایی‌های ادراکی- حرکتی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبستان پسرانه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- بیرشک، بهروز؛ مرادی، شهرام (۱۳۸۳). *بررسی رابطه‌ی آموزش پیش دبستانی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی تهران در سال تحصیلی ۸۲-۸۱*. طرح پژوهشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- تشکری، عباس؛ حقیقت، شهربانو؛ یوسفی، فریده (۱۳۶۴). *اثر آموزش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و هوش کودکان در دوره‌ی دبستان*. فصلنامه‌ی دانشکده‌ی علوم تربیتی (دانشگاه تهران). شماره‌های ۳ و ۴، صص ۷۵-۵۷.
- خلجی، حسن؛ عماد، مهشید (۱۳۸۱). *اثر برنامه‌ی فعالیت منتخب بر عملکرد ادراکی- حرکتی کودکان چهار تا شش سال*. علوم حرکتی و ورزش، جلد اول شماره‌ی ۱: صص ۴۲-۳۰.
- جلالی رودسری، جواد (۱۳۷۶). *تأثیر ورزش بر مهارت‌های روانی- حرکتی و سازش اجتماعی پسران ۹-۸ ساله‌ی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
- حجازی، الهه؛ سیف، سوسن (۱۳۷۸). *تأثیر آموزش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی*. مجموعه‌ی مقالات کنگره علمی کودکان پیش دبستانی. ۲۳ و ۲۴ آبان ماه ۱۳۷۸. دفتر امور کودکان و نوجوانان یونیسیف.
- رهبانفرد، حسن (۱۳۷۷). *تأثیر یک برنامه‌ی حرکتی ویژه بر توانایی‌های ادراکی- حرکتی دانش‌آموزان پسر عقب مانده‌ی ذهنی آموزش پذیر ۱۰ تا ۱۳ ساله*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- زرشکن زمان پور، صدیقه (۱۳۸۰). *بررسی رابطه‌ی رضایت زناشویی مادر با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

سنه، افسانه؛ سلمان، زهرا؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۷). تأثیر فعالیت‌های بدنی و بازی بر رشد توانایی‌های ذهنی پسران پیش دبستانی. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۶: صص ۱۰۶-۸۷.

شاکر، محمود (۱۳۸۳). *مقایسه‌ی تأثیر یک برنامه‌ی منتخب حرکات موزون بر توانایی‌های ادراکی- حرکتی پسران و دختران پیش دبستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

فلاح، حمیدرضا (۱۳۷۶). *بررسی تأثیر دوره‌های پیش دبستانی بر رشد عملکرد ادراکی- حرکتی دانش‌آموزان سال اول دبستان منطقه‌ی ۲ اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس تهران.

فلاول، جان (۱۳۷۷). *رشد شناختی*. ترجمه‌ی فرهاد ماهر. تهران: رشد.

گلاسر، و. (۱۳۷۱). *مدارس بدون شکست*. ترجمه‌ی مهرداد فیروزبخت. تهران، رسا.

گولومبوک، س. فی و ش، ر (۱۳۷۸). *رشد جنسیت*. ترجمه‌ی مهرناز شهرآرای. تهران: ققنوس.

متقی، شکوفه (۱۳۸۱). *بررسی تأثیر تجربه‌ی آموزش و پرورش پیش دبستانی بر اختلالات رفتاری و کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء (س).

مفیدی، فرخنده (۱۳۷۲). *آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستان*. تهران: پیام نور.

مفیدی، فرخنده (۱۳۷۵). *ضرورت توجه به آمادگی‌های جسمی و حرکتی کودکان در دوره پیش از دبستان*. *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، شماره‌های ۵ و ۶، صص ۸۴-۷۴.

مولایی تاجکوه، مسعود (۱۳۸۲). *شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه‌های پیش دبستانی از طریق بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی اول تا سوم ابتدایی شهرستان ورامین در سال تحصیلی ۸۱-۸۰*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

- نقدی دورباطی، فرشته (۱۳۸۰). *بررسی رابطه‌ی اشتغال مادر و سازگاری اجتماعی کودکان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- هارو، آینتا (۱۳۶۸). *طبقه‌بندی هدف‌های تربیتی: حیطه روانی- حرکتی*. ترجمه‌ی علیرضا کیامنش. تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۷۷، تهران: رودکی.

لاتین

- Barnett, W. S. (1995). Long-term effect of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future child*, 5, 25-50.
- Gesell, A. (1933). Maturation and patterning of behavior. In C. Murchison. (Ed). *A Handbook of psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Goyakla, A. R. R. (2005). Activity-based intervention in motor skills development. *Perceptual and Motor Skills*, 100 (3), 1011-1020.
- Hanon, J. C. & Brown, B. B. (2008). Increasing preschooler's physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46 (6), 532-536.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child development*. 67, 1-13.
- High, L. (1987). Effects of selected rhythmic teaching strategies on beat performance skills of kindergarten children. *Disertation abstracts international*. 48: 3067.
- Jensen, E. (2002). *Minds with brain in the mind*. New York : ASCD.
- Kuthner, L. (1993). Getting physical. *Parents*. 96-98.
- Kontopoulou, M. (2003). Adjustment difficulties in preschool education: Greek educator's aspects. *Early Child Development and Care*, 173 (2-3), 259-269.
- Lefrancois, G. R. (1996). *The lifespan* (5 ed) Belmont: wadsworth Publishing Company.
- Moor, J. (1984). Rhythm and movement: an objective analysis of their association with music aptitude. *Disertation abstract international*. 45, 1328 A.
- National institute of child health and human development early child care research network. (1998). Early child care and self-control,

- compliance and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development*. 69, 1145-1170.
- National institute of child health and human development early child care research network (2001b). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care. *Child Development*. 72, 1478-1500.
- Nanoyama-Tarumi, Y. & Berdenberg, K. (2009). Impact of school readiness program intervention on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 39-45.
- Ou, S. R. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (5), 578-611.
- Perera, H. (2005). Readiness for school entry: a community survey. *Journal of Royal Institute Public Health*, 19, 283-289.
- Tuijl, C. V. & Leseman, P. P. M. (2007). Increases in the verbal and fluid cognitive abilities of disadvantaged children attending preschool in the Netherland. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 188-203.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L. & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (3), 314-329.
- Youn, G. & Youn, S. (1991). Influence of training and performance IQ on the psychomotor Skills of down syndrome. *Perceptual and Motor Skills*, 73 (3), 1191-1194.
- Zachopoulou, E., Tsapakidu, A. & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*. 19, 631-642.