

الگوهای دلبستگی کودکان پیش دبستانی

دکتر محمدعلی مظاهری،

استادیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده:

الگوهای دلبستگی ۵۱ کودک ۶-۴ ساله ایرانی با استفاده از آزمون «اضطراب جدایی» مورد ارزشیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که تقریباً نیمی از این کودکان پیش دبستانی «الگوهای دلبستگی ناایمن» دارند و اقلیت قابل توجهی از آنها نیز به عنوان «ناایمن - اجتنابگر» طبقه بندی شدند. این نتایج برخلاف گزارشی است که قبلاً توسط مؤلف در مورد دلبستگی نوزادان ایرانی ارائه شده است و نشان می داد که الگوهای دلبستگی ناایمن در نوزادان ایرانی فراوانی بسیار پایینی دارد و به خصوص الگوی دلبستگی ناایمن اجتنابگر در بین آنها وجود ندارد و یا حداقل بسیار نادر است. بین الگوهای دلبستگی کودکان پیش دبستانی و همشیران نوزاد آنها همبستگی یا همانندی معناداری وجود نداشت. تفسیر نتایج در چارچوب شرایط و علل وقوع تغییرات موقتی و دائمی در الگوهای دلبستگی ارائه شده است.

کلید واژه ها: دلبستگی، آزمون اضطراب جدایی، کودکان پیش دبستانی، همشیران، تغییر الگوهای دلبستگی، ایران.

رتال جامع علوم انسانی

مقدمه

گذار از نوزادی به سنین پیش دبستانی دوره ای از «تغییرات» گسترده است. تغییرات تحولی وسیعی در تواناییهای اجتماعی و شناختی کودک - از جمله دریافت «نگاه» و «منظر دیگران»^۱ و «مهارتهای مکالمه و ارتباط»^۲ - به وقوع می پیوندد. این مهارتهای فزاینده از یک سو موجب «صمیمی تر و دوسویه تر»^۳ شدن روابط دلبستگی کودک - مادر - در زمانهایی که کودک نیازمند «نزدیکی»^۴ و ارتباط است - می شوند (ماروین ۱۹۷۷، ماروین و گرینبرگ ۱۹۸۲،

سرافیکا (۱۹۷۸)، و از سوی دیگر راه را برای ابراز استقلال بیشتر کودک هموار می‌نمایند (گرینبرگ و همکاران، ۱۹۹۰).

همراه با این تغییرات، «ظرفتهای» فزاینده کودکان بر پیچیدگی رفتارهای قابل مشاهده و ساختارهای شناختی پایه آنها می‌افزایند و «غلبه بر این پیچیدگی فزاینده، مستلزم گستره وسیعتری از اطلاعات و نظریه‌ای تفصیلی‌تر و دقیق‌تر می‌باشد» (کریستن ۱۹۹۲، صفحه ۲۱۳). این تغییرات واجد کاربردهای مهمی برای اندازه‌گیری «دلبستگی» نیز می‌باشند. در واقع تحت تأثیر پیشرفتهای گسترده در زبان و «تواناییهای نمادین» کودکان، اندازه‌گیری «الگوهای کاری ذهن» - در ارتباط با «الگوهای دلبستگی»^{۱۰} - برای نخستین بار در سنین پیش‌دستانی امکان‌پذیر می‌گردد (گرینبرگ و همکاران، ۱۹۹۰). و بدین ترتیب از این سنین به بعد است که می‌توان به تحقیق و مطالعه در مورد فرایندهای دلبستگی با روشهایی به غیر از صرف مشاهده تعامل مادر - کودک اقدام نمود (کیکتی و همکاران، ۱۹۹۰). به عنوان مثال «بردق» (۱۹۸۴ و ۱۹۹۰)، پیشنهاد کرد که در دومین و سومین سال زندگی می‌توان با مشاهده و بررسی شیوه ابراز و نشان دادن هیجانات در «بازیهای نمایشی»^{۱۱} و زبان کودکان به اطلاعات ارزشمندی درباره تجربیات روزمره با «مراقب»^{۱۲} (تصویر مادرا نه)^{۱۳} دست یافت. «بردق» سپس چنین نتیجه می‌گیرد که می‌توان بازی و زبان را به عنوان ابزارهایی مؤثر و سودمند در جهت اندازه‌گیری «الگوهای کاری ذهن» کودکان به کار گرفت.

در طول سالهای پیش‌دستانی حداقل سه تغییر یا تحول مهم در سازمان یافتگی «نظام دلبستگی»^{۱۴} کودک به وقوع می‌پیوندد؛ نخست: وقوع پاره‌ای تغییرات در زمینه ارتباطی است که نظام دلبستگی در آن عمل می‌کند به عنوان مثال اضافه شدن یک «همشیره»^{۱۵} به خانواده، تجربه «جدائیهای»^{۱۶} بیشتر و طولانی‌تر که خود معلول افزایش مدت زمانی است که کودک در «گروه همسالان»^{۱۷} مهد کودک و مانند آن سپری می‌کند. دوم: همراه با توسعه و گسترش تواناییها و مهارتهای ادراکی، شناختی، نمادین، ارتباطی و اجتماعی کودک، گستره رفتارهایی که توسط نظام دلبستگی به کار گرفته می‌شوند به طور قابل ملاحظه‌ای وسعت می‌یابد که این امر علاوه بر ایجاد پاره‌ای تغییرات در رفتارهایی که قبلاً به وسیله این نظام به کار گرفته می‌شدند تغییراتی را در نحوه سازماندهی کل نظام نیز ایجاد می‌کند. به عنوان مثال با افزایش سن رفتارهای نشان‌دهنده «ارتباط با فاصله»^{۱۸} - مانند لبخند زدن و «خوش آمدگویی»^{۱۹} - اهمیت بیشتری یافته و کارکردی شبیه کارکرد رفتارهای جستجو و «تمایل به همجواری و ارتباط فیزیکی»^{۲۰} - مثلاً نزدیک شدن و ایجاد

ارتباط فیزیکی - در دوران نوزادی می‌بایند. سوم: ارتباطها، تعاملهای پویا و تعادل بین «نظام رفتاری دلپستگی»^{۲۱} و نظامهای رفتاری دیگر مانند «اجتماعی شدن»^{۲۲}، «بازی اجستجو»^{۲۳} و «ترس آگاهی»^{۲۴} به وجود می‌آید. به عنوان مثال «گریزنگ» و «ماروین» (۱۹۸۲)، نشان دادند که در رفتارها و واکنشهای کودکان پیش دبستانی با «غریبه‌ها»^{۲۵} زوج نظامهای رفتاری «دلپستگی» و «ترس / آگاهی» تضعیف شده و به جای آن زوج نظامهای رفتاری «ترس آگاهی» و «اجتماعی شدن» تقویت می‌شود (گریزنگ و همکاران ۱۹۹۰).

اگر چه نظریه پردازان دلپستگی تأکید کرده‌اند که دلپستگی در همه سنین وجود دارد (به عنوان مثال بالبی ۱۹۶۹، اینثورث و ویتیک ۱۹۶۹)، و بنابراین بایستی به عنوان «سازه‌ای در گستره حیات»^{۲۶} مورد مطالعه و بررسی قرارگیرد (به عنوان مثال آنتونوکی ۱۹۷۶، اشترن ۱۹۸۵، ویس ۱۹۸۲)، تا گذشته نزدیک تلاشهای تجربی برای ارزیابی و اندازه گیری تفاوت‌های کیفی در سازمان یافتگی رفتارهای دلپستگی در دوران پس از نوزادی بسیار محدود بوده است (اشنايدر - روزن، ۱۹۹۰). این امر موجب شده است تا تعداد زیادی از نظریه پردازان (به عنوان مثال اینثورث ۱۹۸۵، بالبی ۱۹۷۹، بردرتن ۱۹۸۵، لمپ و همکاران ۱۹۸۴) پژوهشگران حوزه دلپستگی را به گسترش تحقیقات و مطالعات دلپستگی به «سالهای پیش دبستانی»^{۲۷} تشویق و ترغیب نمایند (گریزنگ و همکاران ۱۹۹۰). دلیل تأکید خاص و ویژه بر دوره پیش دبستانی این است که تمرکز بر این سنین می‌تواند بسیار سودمند و ثمربخش باشد چراکه این سالها در واقع به منزله پل انتقال از «شناخت حسی - حرکتی»^{۲۸} به «تفکر نمادین و هشیار»^{۲۹} به شمار می‌روند. علاوه بر این، پیچیدگی فزاینده رفتارهای کودکان پیش دبستانی امکان به کار گرفتن گستره وسیع تری از رفتارها، و در نتیجه استفاده از راهبردهای متفاوت در دست یافتن به هدف را فراهم می‌آورد. بنابراین «مطالعه دلپستگی در سالهای پیش دبستانی نظریه دلپستگی را از چارچوب نظری و پایه‌های تجربی نوزادی فراتر برده و به سمت سنین بالاتر هدایت می‌کند ... [و] از این طریق پنجره‌ای بسیار وسیع و گسترده را رو به مراحل بعدی تحول دلپستگی می‌گشاید». (کریبتندن ۱۹۹۲، صفحه ۲۳۳)

روش

الف) آزمودنیها

به عنوان بخشی از یک پروژه تحقیقاتی بزرگتر در مورد خانواده‌های ایرانی (مظاهری،

۱۹۹۷) ۵۱ کودک پیش دبستانی (۶-۴ ساله) در این تحقیق شرکت کردند. همه آزمودنیها از خانواده‌های ایرانی «هسته‌ای»^{۲۰} «مربط»^{۲۱} بودند که در اصفهان زندگی می‌کردند. لازم به توضیح است که این کودکان همشیران بزرگتر نوزادانی بوده‌اند که الگوی دل بستگی آنها قبلاً در مقاله جداگانه‌ای توسط مؤلف (مظاهری ۱۳۷۸) گزارش شده است. از این ۵۱ کودک، ۲۰ نفر دختر و ۳۱ نفر پسر بودند (نگاه کنید به جدول ۱). هیچیک از کودکان مشکل پزشکی عمده یا ناتوانی اساسی و مهمی نداشتند. یکی از کودکان به طور نارس متولد شده بود و برای ۶ روز در دستگاه «انکوباتور» نگهداری شده بود. دو نفر از مادران در دوره بارداری کودک مشکلات پزشکی حادی داشته و تا زمان تولد کودک تحت مراقبتهای شدید پزشکی قرار داشته‌اند. ۴۴ نفر از کودکان (۸۶٪) فرزند اول، ۵ نفر (۱۰٪) فرزند دوم و دو نفر (۴٪) فرزند سوم خانواده بوده‌اند. در زمان شرکت در آزمون ۴۵ نفر (۸۸٪) از کودکان در کودکستان و مهد کودک شرکت می‌کردند.

جدول ۱- اطلاعات مربوط به جنس و سن کودکان پیش دبستانی شرکت کننده در آزمون

جنس	شاخصها	فراوانی	درصد	محدوده سنی (به ماه)	میانگین سنی (به ماه)	انحراف استاندارد
پسر		۳۱	۶۰/۸	۴۸-۷۲	۶۰/۷۱	۸/۸۲
دختر		۲۰	۳۹/۲	۴۸-۶۹	۵۹/۸۰	۵/۷۷
جمع		۵۱	۱۰۰	۴۸-۷۲	۶۰/۳۵	۷/۷۲

ب) فرایند

هنگامی که خانواده‌ها به آزمایشگاه مراجعه می‌کردند، پس از آشنایی اولیه با اعضای خانواده نخست همشیران نوزاد این کودکان - همراه با مادرانشان - در «فرایند موقعیت ناآشنا»^{۲۲} شرکت می‌کردند و کودکان پیش دبستانی همراه با پدر خود از اتاق مشاهده ناظر ماجرا بودند. به منظور جلوگیری از احساس سرخوردگی یا طرد شدگی در کودکان پیش دبستانی، در پایان فرایند موقعیت ناآشنا به این کودکان نیز اجازه داده شد که در صورت تمایل به اتاق بازی رفته و به بازی با همشیر خود پردازند و این بخش نیز برای مدت ۳ دقیقه فیلمبرداری شد. سپس جریان فیلمبرداری متوقف شده و مادر جهت ادامه آزمایشات به اتاق مشاهده می‌رفت. کودکان پیش دبستانی و همشیران نوزاد آنها می‌توانستند در اتاق بازی به بازی پردازند یا به اتاق مشاهده بروند. پس از گذشت حدود ۱۵ تا ۲۰ دقیقه یکی از دستیاران محقق به کودک پیش دبستانی

پیشنهاد می‌کرد که با او بازی خاصی را انجام دهد. تمام اسباب‌بازیهای موجود در اتاق بازی جمع‌آوری و به کناری نهاده می‌شد و «آزمون اضطراب جدایی»^{۳۳} اجرا می‌شد.

۵ نفر از کودکان به طور کلی از شرکت در آزمون اضطراب جدایی خودداری کردند. یکی از کودکان در آزمون شرکت کرد ولی مدت کوتاهی پس از شروع آزمون از ادامه دادن آن خودداری کرد. نهایتاً یکی از کودکان علیرغم خودداری و اجتناب شدید اولیه از شرکت در آزمون، در لحظات پایانی آزمایش موافقت کرد که در آزمون شرکت کند. مجموعاً ۴۵ کودک به طور کامل در آزمون اضطراب جدایی شرکت کردند.

ج) آزمون اضطراب جدایی «SAT» (اسلاو، گریت، گرینبرگ ۱۹۸۸):

نسخه اصلی آزمون اضطراب جدایی (کلاگز براون و بالبی ۱۹۷۹) یک آزمون اندازه‌گیری «نیمه فراخن»^{۳۴} است که به منظور اندازه‌گیری پاسخهای کودکان ۴ تا ۷ ساله به جدایی از والدینشان طراحی شده است. این آزمون حاوی ۲ مجموعه مشابه از ۶ تصویر می‌باشد - یک مجموعه برای دختران و دیگری برای پسران. تصاویر، کودکی همجنس آزمودنی را نشان می‌دهد که جدایی از والدینش را تجربه می‌کند. هر تصویر موقعیتی را به نمایش می‌گذارد که کودک با خودش تنها بوده و بایستی با آن موقعیت، بدون آنکه بر والدینش تکیه کند، کنار بیاید. سه مورد از این موقعیتها «جداییهای با شدت متوسط»^{۳۵} را به نمایش می‌گذارند یعنی موقعیتهایی که کودکان به طور معمول، اغلب آنها را تجربه می‌کنند (به عنوان مثال مادر کودک را در تخت می‌خواباند، پتو را روی او می‌کشد و اتاق را ترک می‌کند). سه موقعیت دیگر نشان‌دهنده «جداییهای شدیدتر»^{۳۶} یا مشکل‌تر می‌باشند (مثلاً والدین برای دو هفته به مسافرت می‌روند). «گرینبرگ» و همکاران وی با به کار بردن موقعیتهای جدایی مشابه با موقعیتهای آزمون اولیه تغییراتی را در نسخه «آزمون اضطراب جدایی کلاگز براون و بالبی» ایجاد کردند. هدف این تغییرات مرتفع کردن مشکلاتی مانند «فقدان همگنی»^{۳۷} مجموعه تصاویر مربوط به دختران و پسران که در این آزمون وجود داشت، و نیز تجربی تر کردن این آزمون بود (اسلاو، گرینبرگ ۱۹۹۰، شولدیک و استینسن - هایند ۱۹۹۲).

شش موقعیتی که در آزمون ارائه شده است به ترتیب اجرا عبارتند از: ۱) والدین برای یک میهمانی شبانه بیرون می‌روند و کودک را در خانه می‌گذارند؛ ۲) والدین برای تعطیلات آخر هفته به مسافرت می‌روند و کودک را نزد خاله / دایی خود می‌گذارند؛ ۳) نخستین روز کودک در مدرسه، لحظه جدا شدن از مادر؛ ۴) والدین برای دو هفته به مسافرت می‌روند و قبل از عزیمت

به کودک هدیه‌ای می‌دهند؛ ۵) صحنه پارک، والدین به کودک می‌گویند که برای مدتی به محلی دورتر رفته و بازی کند زیرا آنها می‌خواهند قدری تنها با یکدیگر صحبت کنند؛ ۶) مادر کودک را در تخت می‌گذارد، پتو را روی او می‌اندازد و اتاق را ترک می‌کند. هر تصویر به صورت جداگانه به کودک عرضه می‌شود، صحنه برای وی توضیح داده می‌شود و سپس ۳ سؤال برای کودک مطرح می‌شود: «کودکی که در تصویر است چه احساسی دارد؟»، «چرا چنین احساسی دارد؟» و «چه خواهد کرد؟» نظام نمره‌گذاری SAT با هدف اندازه‌گیری کلی «الگوی کاری دل‌بستگی»^{۲۸} کودک به والدین ابداع شده است. این اندازه‌گیری از طریق بررسی و مقایسه ارزیابی و انتظارات کودک از توانایی‌های خود برای مقابله و کنار آمدن با جدایی‌های متوسط و شدید انجام می‌شود. نظام نمره‌گذاری SAT اختصاصاً برای اندازه‌گیری سه بعد در پاسخهای کودکان طراحی شده است: ابراز و تأکید بر «آسیب‌پذیری»^{۲۹} و نیاز در خصوص جدایی که «دل‌بستگی» نامیده می‌شود، ابراز و تأکید بر اتکای به خود، یعنی احساس توانایی سرکردن و کنار آمدن با جدایی به شکلی کم و بیش مستقلانه، که «اتکا به خود»^{۳۰} نامیده می‌شود، و اجتناب از بحث درباره‌ی جدایی که «اجتناب»^{۳۱} یا «اجتناب - آشفته»^{۳۲} نامیده می‌شود. (اسلاو و همکاران ۱۹۸۸، کیکتی و همکاران ۱۹۹۰)

«کلاگز براون» و «بالی» (۱۹۷۶)، مدعی شده‌اند که آزمون اضطراب جدایی مطمئن‌ترین ابزار اندازه‌گیری «نمادهای درونی»^{۳۳} «ایمنی دل‌بستگی»^{۳۴} در سنین میانی کودکی می‌باشد و در واقع کاربرد این آزمون به عنوان ابزاری ارزشمند به منظور مطالعه «نماد درونی دل‌بستگی»^{۳۵} در کودکان پیش‌دبستانی کاملاً اثبات و پذیرفته شده است (کاپلان ۱۹۸۷). شواهد متعددی وجود دارد که نشان می‌دهند پاسخ به SAT رابطه‌ی نزدیک و معناداری با رفتارهایی که در موقعیتهای واقعی جدایی و «بازگشت»^{۳۶} مادر مشاهده شده‌اند دارد (به عنوان مثال مین و همکاران ۱۹۸۵، گروسمن و گروسمن ۱۹۹۱، شولدیک و استیونسن - هایند ۱۹۹۲، کیکتی و همکاران ۱۹۹۰).

نتایج

مقایسه نتایج طبقه‌بندی نشده آزمون SAT بین آزمودنیهای گروه‌بندی شده براساس متغیرهای جنس، ترتیب تولد، سطح تحصیلات و شغل والدین، بازخورد والدین نسبت به بارداری و جنس کودک نشان داد که هیچیک از این متغیرها تأثیر معناداری بر نتایج SAT نداشته است.

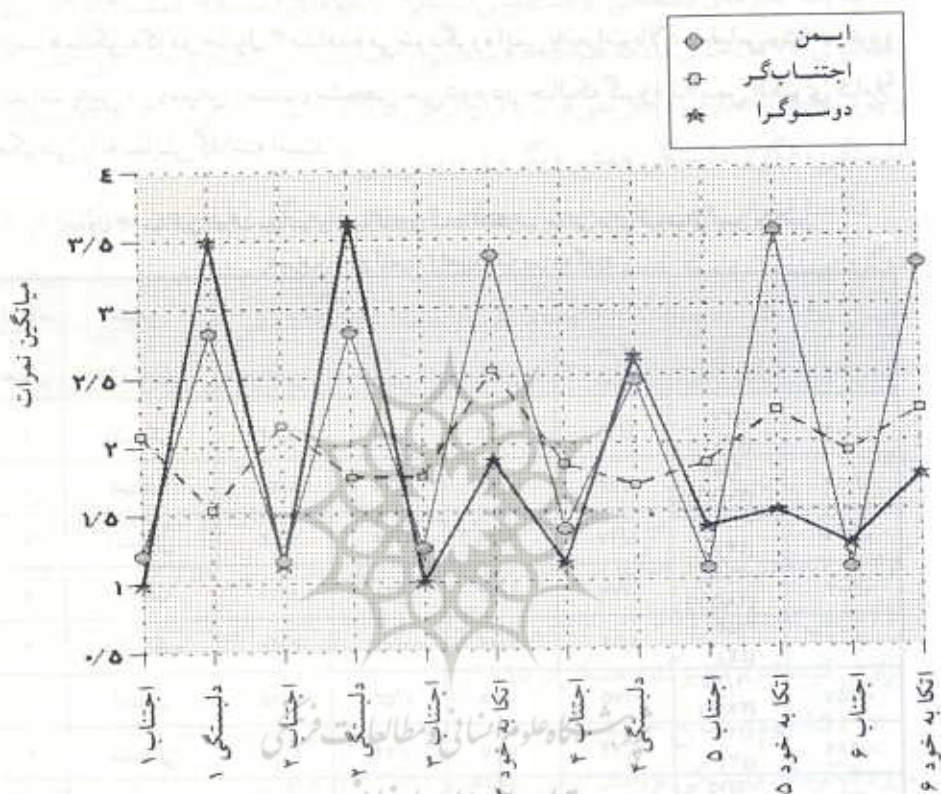
جدول ۲- میانگین نمرات مقیاسهای نمره گذاری تست اضطراب جدایی برای گروههای ایمن، نایمن، اجتناب گر گروه نایمن دو سوگرا همراه با نتایج تحلیل واریانس بین گروههای سه گانه

شماره تصویر	مقیاس نمره گذاری	ایمن n = ۲۴			اجتنابگر n = ۱۳			دوسوگرا n = ۸		
		میانگین			میانگین			میانگین		
		P			P			P		
		Post Hoc			تحلیل واریانس					
		۲/۳	۱/۳	۱/۲						
۱	دلبستگی	۲/۸۳	۱/۵۴	۳/۵۰	۱۲/۲۵	۰/۰۰۰	•			
۱	اجتناب	۱/۲۱	۲/۰۸	۱/۰۰	۱۹/۱۲	۰/۰۰۰	•			
۲	دلبستگی	۲/۸۳	۱/۷۷	۳/۶۳	۱۲/۳۲	۰/۰۰۰	•			
۲	اجتناب	۱/۱۷	۲/۱۵	۱/۱۳	۱۹/۵۲	۰/۰۰۰	•			
۳	اتکا به خود	۳/۳۸	۲/۵۴	۱/۸۸	۷/۲۳	۰/۰۰۲	•			
۳	اجتناب	۱/۲۵	۱/۷۷	۱/۰۰	۴/۹۷	۰/۰۱۲	•			
۴	دلبستگی	۲/۴۶	۱/۶۹	۲/۶۳	۲/۱۵	۰/۱۲۹				
۴	اجتناب	۱/۳۸	۱/۸۵	۱/۱۳	۴/۲۵	۰/۰۱۸	•			
۵	اتکا به خود	۳/۵۴	۲/۲۳	۱/۵۰	۲۰/۱۳	۰/۰۰۰	•	•		
۵	اجتناب	۱/۰۸	۱/۸۵	۱/۳۸	۷/۷۰	۰/۰۰۱	•			
۶	اتکا به خود	۳/۲۹	۲/۲۳	۱/۷۵	۹/۰۷	۰/۰۰۱	•	•		
۶	اجتناب	۱/۰۸	۱/۹۲	۱/۲۵	۱۰/۳۷	۰/۰۰۰	•			
	جمع نمرات دلبستگی	۸/۱۳	۵/۰۰	۹/۷۵	۱۵/۶۳	۰/۰۰۰	•			
	جمع نمرات اتکا به خود	۱۰/۲۱	۷/۰۰	۵/۱۳	۲۷/۵۱	۰/۰۰۰	•	•		
	جمع نمرات اجتناب گر	۷/۱۷	۱۱/۶۲	۶/۸۱	۲۰/۰۸	۰/۰۰۰	•			

• معنادار در سطح $p < ۰/۰۵$

طبقه بندی کودکان در گروههای «ایمن»^{۲۷} و «نایمن»^{۲۸} نشان داد که ۲۴ نفر از کودکان (۵۳٪) به عنوان ایمن -، ۱۳ نفر آنها (۲۹٪) به عنوان نایمن اجتناب گر و ۸ نفر آنها (۱۸٪) به عنوان نایمن دو سوگرا - طبقه بندی شدند. جدول ۲ نمرات میانگین مقیاسهای «دلبستگی»، «اتکا به خود» و «اجتناب» را در هر یک از تصاویر شش گانه آزمون SAT، جمع نمرات دلبستگی (برای جدائیهای شدید یعنی تصاویر ۱، ۲ و ۴)، جمع نمرات «اتکا به خود» (برای جدائیهای متوسط یعنی تصاویر ۳، ۵ و ۶) و جمع نمرات اجتنابی را در سه گروه «ایمن»، «نایمن»، «اجتناب گر»^{۲۹} و «نایمن دو سوگرا»^{۳۰} و نتایج تحلیل واریانس بین آنها را نشان می دهد. تحلیل واریانس بین نمرات مختلف SAT نشان داد که در بیشتر اندازه گیریها تفاوت های معناداری بین گروهها وجود دارد. گروه نایمن دو سوگرا با نمرات بالا در مقیاس «دلبستگی» و نمرات پایین در هر دو مقیاس «اجتناب» و «اتکا به خود» مشخص می شود، گروه نایمن اجتناب گر با نمرات بالا در مقیاس «اجتناب» و

نمرات پایین در مقیاس‌های «اتکا به خود» و «دل‌بستگی» مشخص می‌شود و نهایتاً کودکان ایمن با نمرات پایین در مقیاس «اجتناب» و نمرات بالا در هر دو مقیاس «اتکا به خود» و «دل‌بستگی» مشخص می‌شوند.



شکل ۱- میانگین نمرات مقیاس‌های سه‌گانه نمره‌گذاری در شش موقعیت جدایی، تست اضطراب جدایی مقیاس‌های نمره‌گذاری در موقعیتهای مختلف جدایی

شکل ۱ میانگین نمرات ۳ گروه را در مقیاس‌های سه‌گانه برای هر ۶ موقعیت جدایی مورد مقایسه قرار می‌دهد. چنانکه در تصویر نیز مشاهده می‌شود گروه ایمن واجد نمرات بالایی در مقیاس‌های «دل‌بستگی» و «اتکا به خود» و نمرات پایین در مقیاس نمره‌گذاری «اجتناب» می‌باشد. گروه اجتناب‌گر بالاترین نمرات در مقیاس «اجتناب» و پایین‌ترین نمرات در مقیاس «دل‌بستگی» را به خود اختصاص داده است و گروه دوسوگرا بالاترین نمرات در مقیاس «دل‌بستگی» و

پایین ترین نمرات در مقیاس «اتکا به خود» را به دست آورده است. لازم به توضیح است که این شکل با نتایج استاندارد SAT (اسلاو و همکاران ۱۹۸۸) تا حد بسیار زیادی تطبیق می‌کند. ترکیب دو گروه نایمن (دوسوگرا و اجتناب‌گر) با یکدیگر و مقایسه آنها با گروه ایمن نشان داد که دو گروه به شکل معناداری در مقیاسهای «اجتناب» و «اتکا به خود» با یکدیگر تفاوت دارند. همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود گروه ایمن با نمرات بالا در مقیاس «اتکا به خود» و نمرات پایین در «مقیاس اجتناب» مشخص می‌شود در حالیکه گروه نایمن الگوی کاملاً معکوسی را به نمایش گذاشته است.

جدول ۳- میانگین نمرات مقیاسهای نمره گذاری تست اضطراب جدایی برای گروههای ایمن و نایمن

همراه با نتایج آزمون t استیوونت بین دو گروه

شماره تصویر	مقیاس نمره گذاری	ایمن n = ۲۴		نایمن n = ۲۱		آزمون t
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱	دلبستگی	۲/۸۳	۱/۰۱	۳/۲۹	۱/۱۹	۰/۱۰۲
۱	اجتناب	۱/۲۱	۰/۴۲	۱/۶۷	۰/۷۳	۰/۰۱۶
۲	دلبستگی	۲/۸۳	۰/۹۶	۲/۴۸	۱/۱۷	۰/۲۶۷
۲	اجتناب	۱/۱۷	۰/۳۸	۱/۷۶	۰/۷۷	۰/۰۰۳
۳	اتکا به خود	۳/۳۸	۱/۰۱	۲/۲۹	۱/۰۶	۰/۰۰۱
۳	اجتناب	۱/۲۵	۰/۵۳	۱/۴۸	۰/۷۵	۰/۲۵۷
۴	دلبستگی	۲/۴۶	۱/۲۲	۲/۰۵	۱/۲۴	۰/۲۶۹
۴	اجتناب	۱/۳۸	۰/۵۸	۱/۵۷	۰/۶۸	۰/۲۹۸
۵	اتکا به خود	۳/۵۴	۰/۸۳	۱/۹۵	۰/۹۷	۰/۰۰۰
۵	اجتناب	۱/۰۸	۰/۲۸	۱/۶۷	۰/۸۰	۰/۰۰۴
۶	اتکا به خود	۳/۲۹	۱/۰۸	۲/۰۵	۰/۹۲	۰/۰۰۰
۶	اجتناب	۱/۰۸	۰/۲۸	۱/۶۷	۰/۸۰	۰/۰۰۴
	جمع نمرات دلبستگی	۸/۱۳	۰/۲۸	۶/۸۱	۲/۸۲	۰/۰۹۶
	جمع نمرات اتکا به خود	۱۰/۲۱	۱/۷۷	۶/۲۹	۲/۱۳	۰/۰۰۰
	جمع نمرات اجتناب	۷/۱۷	۱/۱۳	۹/۸۱	۲/۰۱	۰/۰۰۱

مقایسه‌ها نشان داد که هیچیک از متغیرهای سن و جنس کودکان، سن، شغل و تحصیلات والدین، بازخورد والدین نسبت به بارداری و جنس کودک نمی‌تواند قرارگرفتن کودک در طبقه‌بندی الگوهای دلبستگی (سه گروهی یا دوگروهی) را پیش‌بینی کند.

مقایسه الگوهای دلبستگی کودکان پیش‌دستانی با الگوهای دلبستگی همشیران نوزاد آنها (مظاهری ۱۳۷۸)، نشان داد که هیچگونه همبستگی یا همبندی بین الگوهای دلبستگی همشیران وجود ندارد. به عبارت دیگر نمی‌توان با قرارگرفتن کودک یا نوزاد در یکی از طبقه‌بندیهای دلبستگی، الگوی دلبستگی همشیر دیگر وی را پیش‌بینی کرد.

مقایسه فراوانی همشیران در طبقات مختلف الگوهای دلبستگی (طبقه‌بندی سه گروهی و دوگروهی) نشان داد که تعداد کودکان پیش‌دستانی نایمن به طور معناداری بیشتر از نوزادان نایمن است: $p < 0/001$ و $X^2(2) = 17/69$ برای طبقه‌بندی سه گروهی (ایمن، نایمن، اجتنابگر، نایمن دوسوگرا) و $p < 0/005$ و $X^2(1) = 9/38$ برای طبقه‌بندی دوگروهی (ایمن و نایمن).

بحث

توزیع طبقات دلبستگی در نمونه ایرانی این تحقیق قابل مقایسه با نتایج نمونه‌های غیربالینی گزارش شده در سایر فرهنگها می‌باشد. معمولاً گزارشهای مختلف بین ۵۰ تا ۵۶٪ ایمن، ۱۵ تا ۲۰٪ نایمن اجتنابگر، ۵ تا ۱۰٪ نایمن دوسوگرا و ۱۰ تا ۲۵٪ نایمن بی سازمانی هدف^{۵۱} را گزارش کرده‌اند (گلدبرگ و همکاران ۱۹۹۵).

دو نکته مهم در نتایج حاصل از این تحقیق این است که اولاً علیرغم نتایج گزارش شده در مورد الگوهای دلبستگی نوزادان ایرانی (مظاهری، ۱۳۷۸) که فراوانی پایین الگوهای دلبستگی نایمن و نیز فقدان - یا فراوانی بسیار پایین - الگوی دلبستگی نایمن اجتنابگر در نوزادان ایرانی را پیشنهاد می‌کرد، اندازه‌گیری الگوهای دلبستگی همشیران پیش‌دستانی آنها نشان داد که کمتر از نیمی از کودکان پیش‌دستانی در این نمونه نایمن بوده‌اند، و نیز کودکان نایمن اجتنابگر حتی فراوان‌تر از سایر گروههای نایمن بوده‌اند. ثانیاً هیچ رابطه‌ای بین الگوهای دلبستگی همشیران وجود نداشت. این در حالی است که از دیدگاهی نظری می‌توان مشابهت بیشتری را بین الگوهای دلبستگی این گروه و همشیران نوزاد آنها و نیز نوع نایمنی آنها، انتظار داشت. از آنجاکه نتایج به دست آمده این تحقیق با این پیش‌بینی تطبیق ندارد، نیازمند تبیین و توضیح می‌باشد.

اگر چه گرایش و اصل بر تداوم است، نمی توان انتظار داشت که همه کودکان الگوی مداومی را در همه شرایط به نمایش بگذارند. بنابراین از دیدگاه نظری کودکی که در دوره نوزادی رابطه دلبستگی وی به عنوان ایمن تعیین شده است، همچنان ممکن است که در دوران بعدی کودکی آسیب پذیر باشد. در واقع تعداد بسیار زیادی از محققان (به عنوان مثال: کیکتی و اشنايدر - روزن ۱۹۸۶، اریکسن و همکاران ۱۹۸۵، کامینگ و کیکتی ۱۹۹۰، گریبنرگ و اسپلتز ۱۹۸۸، کیکتی و همکاران ۱۹۹۰، ماehler ۱۹۷۵)، تغییراتی را در کیفیت دلبستگی در جریان «گذار»^{۵۱} از نوزادی به سالهای پیش دبستانی گزارش کرده اند. «کریندن» (۱۹۹۲)، به این نتیجه رسید که حرکت از ناایمن دوسوگرا و ناایمن اجتناب گر در نوزادی به طبقه بندی دلبستگی در سالهای پیش دبستانی ممکن است یک سو به و مستقیم نباشد. وی پیشنهاد کرد که برخی کودکان گذرگاهی را طی می کنند که مستلزم تغییر طبقه بندی دلبستگی بین نوزادی و سنین پیش دبستانی است. مطالعات مربوط به پایداری و ثبات دلبستگی شواهدی را فراهم نموده که کیفیت دلبستگی پاره ای از کودکان به شکلی قابل پیش بینی در سنین پس از نوزادی تغییر می کند (گریبنرگ و همکاران ۱۹۹۰).

بایستی بر این نکته تأکید کنیم که وقوع تغییر در کیفیت دلبستگی، با تئوری دلبستگی تعارضی ندارد. زیرا نظریه دلبستگی مدعی آن نیست که ماهیت دلبستگی اولیه نوزاد - مادر تعیین کننده الگوی مستمر ارتباطی برای همیشه است بدون آنکه پیامدهای حوادثی را که ممکن است رابطه را با قطع و تغییر در جهت مثبت یا منفی مواجه نماید در نظر بگیرد (اینورث ۱۹۸۲). در واقع «بالی» (۱۹۷۳) خود شواهدی را گزارش کرده است مبنی بر اینکه حوادث اتفاق افتاده در طول دوران کودکی ممکن است تأثیرات عمیقی بر کیفیت روابط کودک با تصاویر دلبستگی وی داشته باشند.

محققانی که به مطالعه و بررسی شرایطی پرداخته اند که می تواند به تغییر الگوی دلبستگی منجر شود عوامل مختلفی را مورد اشاره قرار داده اند که مهمترین و برجسته ترین علل تغییر بدین شرح می باشند: نخست؛ با گسترش شبکه روابط دلبستگی در طول دوره پیش دبستانی ممکن است دلبستگی های ناایمن بین کودک و سایر تصاویر دلبستگی - مثل دیگر بزرگسالان مراقب (مثلاً دایه)، همشیران و مانند آنها - شکل بگیرند (کیکتی و همکاران ۱۹۹۰). دوم؛ هر مرحله تحولی یا خود امکان «سازماندهی مجدد»^{۵۲} دلبستگی را به همراه می آورد. بنابراین پاره ای از کودکانی که در دوره نوزادی دلبستگی ناایمن داشته اند در صورت به دست آوردن یک «محیط

حمایت‌کننده و حساس^{۵۱} (از والدین یا معلمان) ممکن است واجد دلبستگی ایمن گردند (کیکتی و همکاران ۱۹۹۰). در مقابل برخی از کودکان پیش‌دستانی که در دوره نوزادی دارای الگوی دلبستگی ایمن بوده‌اند نیز ممکن است ناایمن شوند. این امر به خصوص در مورد کودکانی صادق است که والدین آنها تأثیر کمتری در کمک به کودک برای کنار آمدن با نیازها و ضرورت‌های مراحل تحول دارند، یا دارای والدینی هستند که به خوبی قادر به دریافت و پاسخ دادن به نیازهای نوزاد هستند اما توانایی همراهی و پاسخدهی به ضرورتها و «نیازهای»^{۵۲} کودک در حال «فردیت»^{۵۳} و «بلوغ یافتن»^{۵۴} - یعنی دوره‌های بعدی تحول - را ندارند (اریکسن و همکاران ۱۹۸۵).

سوم؛ شواهد تجربی متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد تغییرات اساسی در کیفیت رفتار مراقبتی^{۵۵} تصویر دلبستگی (در جهت مثبت یا منفی) منجر به کاهش استمرار یا تداوم در کیفیت دلبستگی خواهد شد (اینثورث ۱۹۹۰، ایستبروک و گلدبرگ ۱۹۹۰). بنابراین کودک ایمنی که تغییر منفی و قابل توجهی را در «حساسیت»^{۵۶} والدین تجربه می‌کند ممکن است «الگوهای کاری ذهنی» خود، از خود و دیگران را متناسب با تغییر تجربه شده جرح و تعدیل کند (ایستبروک و گلدبرگ ۱۹۹۰). تغییر «کیفیت والدگری»^{۵۷} ممکن است تحت تأثیر مجموعه مختلفی از علل و عوامل ایجاد شود مثلاً تغییر وضعیت شغلی مادر، بدرفتاری همسر، مشکلات زناشویی، طلاق و مانند آن (اینثورث ۱۹۹۰). چهارم: حوادث «آسیب‌زای»^{۵۸} زندگی مانند «جداییهای مستمر»^{۵۹} و «محروم‌کننده»^{۶۰} از یک تصویر دلبستگی یا از دست دادن دائمی آن تصویر در اثر مرگ یا ترک شدن (اینثورث ۱۹۹۰)، تغییر اوضاع و شرایط خانوادگی یا تولد یک همشیر جدید ممکن است منجر به ناایمنی یک کودک قبلاً ایمن گردد (کیکتی و همکاران ۱۹۹۰). با توجه به خصوصیات آزمودنیهایی که در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفته‌اند به نظر می‌رسد که تأثیر عامل تولد یک همشیر جدید از اهمیت خاص و ویژه‌ای برخوردار بوده و توجه و دقت بیشتری را می‌طلبد.

گذار به «نخستین تجربه همشیر شدن»^{۶۱} عامل «تیدگی زای مهمی»^{۶۲} - خصوصاً برای کودکانی که فرزند اول خانواده هستند - به شمار می‌رود. این دوره (دوره گذار) با قطع و «اختلال»^{۶۳} در روابط فرزند اول با مادرش مشخص می‌شود. «دان» و «کندریک» (۱۹۷۹ و ۱۹۸۲ دان و همکاران ۱۹۸۰)، در یک «مطالعه طولی»^{۶۴}، خانواده‌ها را از قبل از تولد فرزند دوم تا نوزادی آنها مورد

مطالعه و بررسی قرار دادند و گزارش دادند که بیشتر فرزندان اول پس از تولد همشیره‌ایشان «نشانه‌های اختلال»^{۶۸} را نشان داده‌اند. همزمان با تلاش مادران برای کنار آمدن و سازگار شدن با ضرورتها و نیازهای یک نوزاد جدید، کاهش شدیدی در «توجه مادرانه»^{۶۹}، بازی، فراوانی و میزان تعاملها یا روابطی که مادر «آغازکننده»^{۷۰} آن می‌باشد، و خصوصاً یک افت شدید و چشمگیر در «میزان مکالمات»^{۷۱} بین مادر و فرزند اول از یک سو، و افزایش در «رفتار تیبیهی»^{۷۲} و «بازداری کننده»^{۷۳} مادران از سوی دیگر، مشاهده شد (دان ۱۹۸۸). کودکان به از راه رسیدن یک همشیر جدید به شکلی منفی مثلاً با اضطراب، «احساس جابجایی»^{۷۴} یا از دست دادن موقعیت خود، و عصبانیت و اکنش نشان می‌دهند (لوی ۱۹۳۴، وینی کات ۱۹۶۴). انبوهی از مطالعات (به عنوان مثال دان و کندریک ۱۹۸۰، کندریک و دان ۱۹۸۰، لگ و همکاران ۱۹۷۴، ندلمن و بیگان ۱۹۸۲، استوارت و همکاران ۱۹۸۷، تیلر و کاگان ۱۹۷۳، توماس و همکاران ۱۹۶۱، تراز و همکاران ۱۹۸۱، تتی و همکاران ۱۹۹۶) افزایش «چسبندگی»^{۷۵}، «بهبودگیری و نوزدن»^{۷۶}، «اختلالات خواب»^{۷۷}، «کناره‌گیری»^{۷۸}، «برخاشگری»^{۷۹} و «مشکلات دفع»^{۸۰} (بی‌اختیاری پس از آنکه کنترل ادرار و مدفوع به دست آمده بوده) را در اوایل «دورهٔ پس از زایمان» گزارش کرده‌اند. این واکنشها به نوبهٔ خود ممکن است تأثیرات ناگواری بر کیفیت رابطهٔ والد-کودک - حداقل در کوتاه مدت - باقی بگذارد و در نتیجه ایمنی دلبستگی فرزند اول ممکن است به دنبال تولد یک همشیر جدید به شکل معناداری کاهش یابد (تتی و همکاران ۱۹۹۶).

البته بدیهی است همانگونه که «تتی» و همکاران (۱۹۹۶) نیز پیشنهاد کرده‌اند کیفیت والدگری تصویر مادرانه نقش مهمی را در تعیین کیفیت دلبستگی فرزند اول در جریان گذار به «نخستین تجربهٔ همشیر شدن» ایفا می‌کند. همچنین «تتی» و همکاران (۱۹۹۶) دریافتند که با تولد همشیر جدید میزان کاهش نمرات ایمنی کودکان پیش دبستانی که بیشتر از ۲۴ ماه سن داشتند کاهش بیشتری را - در مقایسه با فرزندان اولی که کمتر از ۲۴ ماه سن داشتند - نشان می‌داد.

علاوه بر اینها، آنچه را که نظریه پردازان خانواده اصطلاحاً «بحران گذار»^{۸۱} می‌نامند، بایستی به عنوان عامل مهمی در تغییر کیفیت دلبستگی در نظر گرفت. یک «بحران گذار»، برخلاف «سازش نیافتگی»^{۸۲} به «برهم خوردن تعامل خانواده»^{۸۳} تحت تأثیر یک تغییر مهم و اساسی اشاره می‌کند که خانواده می‌کوشد از طریق فرایند «خودسازمان دهی»^{۸۴} با آن تطبیق یافته و سازش یابد. اگرچه این تغییرات بسیار مختل کننده و «آزار دهنده»^{۸۵} هستند ولی معمولاً با ایجاد تغییراتی در «ساختار»^{۸۶} و

«الگوهای تعامل»^{۸۸} خانواده حل می‌شوند. در واقع این دوره تغییر - در خانواده‌های بهنجار - به سازماندهی مجدد و ایجاد الگوهای تعاملی جدید که اگر چه متفاوت ولی «سازش یافته»^{۸۹} و «تسلی بخش»^{۹۰} هستند منجر می‌گردد. اما نکته مهم این است که دوره بحران با «ناآرامی»^{۹۱} و الگوهای ناشناخته (و غالباً کمتر سازش یافته) تعامل و ارتباط مشخص می‌شود. این دوره‌های بحران از دیدگاه خانواده درمانگران دوره‌های بهنجار و ضروری - و نه سازش نیافته و مرضی - می‌باشند (ماروین و استوارت ۱۹۹۰). تولد یک همشیر نمونه‌ای از این بحران است؛ هنگامی که فرزند جدیدی - فرض کنیم فرزند دوم - از راه می‌رسد نظام قدیمی بایستی به نحوی اصلاح شود که این عضو جدید را نیز شامل گردد. «نظام خانواده»^{۹۲} بایستی از «نظام ارتباطی سه‌تایی»^{۹۳} به «چهارتایی»^{۹۴} گسترش یابد، تمامی «روابط دویه‌دو»^{۹۵} در خانواده بایستی مجدداً تنظیم شوند و روابط جدیدی با عضو جدید بایستی ایجاد گردد. اما در عین حال تمایلی به حفظ الگوهای قدیمی نیز وجود دارد و این تمایل ممکن است هنگامیکه فرد در صدد تعریف مجدد نقشها و قوانین حاکم بر الگوهای ارتباطی و تعاملی خانواده است باعث ایجاد تنش در فرد گردد (مینوچین ۱۹۷۴، مینوچین ۱۹۸۵، استوارت ۱۹۹۰). در طول ماههای اول پس از زایمان، کودک تازه متولد شده نیازمند توجه و مراقبت بسیار زیادی است و این امر تقریباً همیشه منجر به مراقبت و توجه کمتر نسبت به همشیر بزرگتر می‌گردد (کرپنر، ۱۹۸۸). بنابراین از نقطه نظر دلبستگی در طول این «بحران گذار» بهنجار - که برای بقیه اعضای خانواده نیز مانند کودک تجربه می‌شود - «کاملاً متحمل است که روابط دلبستگی بین کودک و مادر از یک «فقدان تعادل یا تعادلی برهم خورده»^{۹۶} که با افزایش تعارض و تضاد، و کاهش ایمنی کودک مشخص می‌شود، رنج ببرد. برابر تعریف در «خانواده‌هایی که کنش‌وری سالم و بهنجاری»^{۹۷} دارند این دوره گذار با بازگشت به یک دلبستگی ایمن بین کودک و مادر همراه خواهد بود.» (ماروین و استوارت، ۱۹۹۰ صفحه ۷۸).

بنابراین به نظر می‌رسد که تأثیرات عامل اخیر بیشتر موقتی و گذرا باشد تا دائمی و پایدار؛ یعنی کودکی که به شکلی ایمن به مراقب یا تصویر مادرانه خود دلبسته شده است، ممکن است موقتاً تحت تأثیر اینگونه بحرانها نایمن شود (اینثورت، ۱۹۹۰).

کلام آخر در رابطه با این مسأله اینکه به دلیل محدودیت روشهای سنجش و اندازه‌گیری و محدودیتهای عملی، الگوهای دلبستگی همشیران با دو رویکرد و روش متفاوت ارزیابی شده است؛ در حالیکه «فرایند موقعیت ناآشنا» الگوی دلبستگی به یک مراقب خاص را اندازه می‌گیرد

- و بنابراین یک نوزاد خاص ممکن است که الگوهای دلبستگی متفاوتی با مراقبین متفاوت نشان بدهد - آزمون اضطراب جدایی (SAT) «الگوهای کاری ذهنی» کودکان - که عمومی تر و فراگیرتر از دلبستگی به یک مراقب خاص می باشد - را اندازه گیری می کند. با این وصف چنین به نظر می رسد که نباید هم، همگنی و همبندی بین الگوهای دلبستگی همشیران را که با روشهای مختلفی ارزیابی شده اند انتظار داشت (کریتمدن و همکاران، ۱۹۹۱).

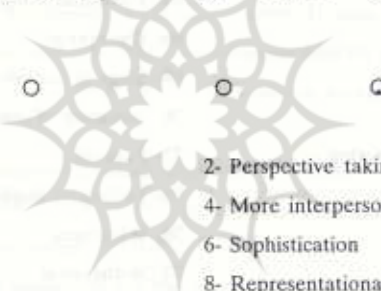
نکته دیگری که نیازمند توجه و توضیح و تبیین در این تحقیق می باشد کودکانی هستند که از شرکت در ارزشیابی خودداری کردند یا بی میلی شدیدی نسبت به آن نشان دادند. والدین بسیاری از این کودکان در پایان فرایند آزمایش و ارزشیابی ها سئوالاتی را درباره رفتارهای مشکل زای فرزندان پیش دبستانی خود مطرح کرده و درخواست توصیه هایی در این خصوص را داشتند (۴ زوج از والدین فرزندان خود را «غیراجتماعی»^{۱۱}، «خجالتی»^{۱۲}، «کناره گیر» و یکی از آنها فرزند خود را بیش از اندازه «نازپرورده و لوس»^{۱۳} می دانستند. مقایسه این کودکان با گروه کودکانی که در اندازه گیریها شرکت کرده اند تفاوت مهم و معناداری را بین خصوصیات این گروه از کودکان و خصوصیات خانواده آنها نشان نداد به جز اینکه تعداد کمتری از این کودکان در مهد کودک و کودکانستان شرکت می کردند و نیز والدین این کودکان از سطح تحصیلات پایین تری برخوردار بودند. متأسفانه اطلاعات بیشتری از این کودکان در اختیار نداریم و بنابراین با توجه به محدودیت اطلاعات، نمی توان به نتیجه گیری قطعی درباره گروه کودکان شرکت نکرده در آزمون پرداخت، اگر چه می توان فرضیه هایی را مطرح کرد:

نخست آنکه ممکن است این دو گروه از نظر مهارتهای اجتماعی با یکدیگر متفاوت باشند. یعنی این فرض که گروه کودکانی که در آزمون شرکت نکرده اند شامل کودکانی بوده است که از نظر «مهارتهای اجتماعی»^{۱۴} «رشد یافته کمتری»^{۱۵} داشته اند. این واقعیت که همه این کودکان (به جز یکی از آنها) در کودکانستان و مهد کودک شرکت نمی کردند، و اینکه والدین این گروه از سطح تحصیلات پایین تری برخوردار بوده اند می تواند به طور نسبی از این فرض حمایت کند. دوم، نکته مهمی که بایستی در این خصوص مورد بحث و بررسی قرار گیرد این است که فرایند موقعیت ناآشنا برای نوزدان همشیر این کودکان در شرایطی برگزار شد که کودکان پیش دبستانی همراه با پدر خود در اتاق مشاهده، شاهد این آزمایش بودند. این امر، به خصوص در مورد نوزادانی که در جریان برگزاری «موقعیت ناآشنا» دچار تنش زیادی شده بودند، ممکن

است تأثیری منفی در تمایل کودکان پیش دبستانی به همکاری با محقق گذاشته باشد. اضافه بر این، علیرغم اینکه این کودکان شاهد متوقف شدن جریان فیلمبرداری و خاموش کردن دوربین‌ها بودند، ممکن است نگران این مطلب بوده باشند که از اتاق مشاهدات به وسیله والدینشان مورد مشاهده قرار گرفته‌اند و این امر خود موجب ممانعت از شرکت آنها در آزمون شده است.

افزون بر آن ممکن است برخی از این کودکان فقط نیاز به زمان بیشتری برای آشنا شدن و سازش پیدا کردن با محیط ناآشنا داشته‌اند. در واقع دو نفر از کودکان (که در این گروه قرار نگرفته‌اند) که در ابتدا بی میلی و اجتناب شدیدی برای شرکت در آزمون نشان می‌دادند پس از حدود یک ساعت به درخواست خود در آزمون شرکت کردند. در پایان ضروری است بر این نکته نیز تأکید کنیم که دلیل این اجتناب و بی میلی در شرکت در شرکت در اندازه‌گیریها هر چه باشد این نشانه‌های رفتاری نباید بیش از اندازه «بزرگنمایی»^{۱۳} شده و یا مورد «بی توجهی»^{۱۴} قرار گیرند.

یادداشت‌ها:

- 
- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1- Transformation | 2- Perspective taking |
| 3- Communication skills | 4- More interpersonally meshed |
| 5- Proximity | 6- Sophistication |
| 7- Attachment | 8- Representational capabilities |
| 9- Mental working models | 10- Patterns of attachment |
| 11- Pretend play | 12- Caregiver |
| 13- Motherfigure | 14- Attachment system |
| 15- Sib | 16- Separation |
| 17- Peer group | 18- Distal behaviors |
| 19- Greeting | 20- Proximity and contact seeking |
| 21- Attachment behavior system | 22- Sociability |
| 23- Play / exploration | 24- Fear / wariness |
| 25- Strangers | 26- Lifespan construct |
| 27- Pre-school years | 28- Sensorimotor cognition |
| 29- Symbolic and conscious thought | 30- Nuclear |
| 31- Intact | 32- Strange Situation Procedure |
| 33- Separation Anxiety Test (SAT) | 34- Semi-projective measure |

- | | |
|---|--|
| 35- Mild separations | 36- Severe separations |
| 37- Consistency | 38- Attachment working model |
| 39- Vulnerability | 40- Self-Reliant |
| 41- Avoidant | 42- Avoidant-Confused |
| 43- Internal representation | 44- Attachment security |
| 45- Internal representation of attachment | 46- Reunion |
| 47- Secure | 48- Insecure |
| 49- Insecure-Avoidant | 50- Insecure-Ambivalent |
| 51- Insecure-Disorganized/Disoriented | 52- Transition |
| 53- Reorganization | 54- Sensitive environmental support |
| 55- Demands | 56- Individuating |
| 57- Maturing | 58- Care-giving behavior |
| 59- Sensitivity | 60- Quality of parenting |
| 61- Traumatic | 62- Prolonged |
| 63- Depriving | 64- First-time siblinghood |
| 65- Major stressor | 66- Disruption |
| 67- Longitudinal study | 68- Signs of disturbance |
| 69- Maternal attention | 70- Initiation of interaction |
| 71- Communicative interaction | 72- Punitive |
| 73- Inhibiting | 74- Feeling of displacement |
| 75- Clingingness | 76- Whininess |
| 77- Sleep disturbance | 78- Withdrawal |
| 79- Aggression | 80- Toileting problems |
| 81- Postpartum period | 82- Crises of transition |
| 83- Maladaptability | 84- Disturbance of family equilibrium |
| 85- Self-organization | 86- Painful |
| 87- Family structure | 88- Patterns of interaction |
| 89- Adaptive | 90- Comfortable |
| 91- Discomfort | 92- Family system |
| 93- Triadic relational system | 94- Tetradic relational system |
| 95- Dyadic relationships | 96- Loss of equilibrium or homeostasis |
| 97- Well-functioning families | 98- Unsociable |
| 99- Shameful | 100- Being too spoiled |
| 101- Social skills | 102- Immaturity |
| 103- Overlooked | 104- Underestimated |

منابع:

- مظاهری، م.ع. (۱۳۷۸). گویهای دبستان نوزادان ایرانی. مجله روانشناسی، شماره ۸، سال دوم، ۲۹۱-۳۱۵.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). *Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool Years: theory, research and intervention*. (pp. 463-488). USA: The University of Chicago.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). *Attachment across the life span*. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61, 792-812.
- Ainsworth, M. S. D. (1982). *Attachment: Retrospect and prospect*. In C. M. Porges & J. Stevenson-Hinde (Eds). *The place of attachment in human behavior* (pp. 3-30). London: Tavistock.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation*. In B. M. Foss (Ed). *Determinants of infant behavior* (Vol, IV, pp. 111-136). London: Methuen.
- Antonucci, T. C. E. (1976). *Attachment: A life-span concept*. Human Development 19.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1 Attachment)* MHVI: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: (Vol.2) Separation: anxiety and anger*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bretherton, I. (1985). *Attachment theory: retrospect and prospect*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 3-35.
- Bretherton, I. (1984). *Social referencing and the interfacing of minds: A commentary on the views of Feinman and Campos*. Merrill Palmer Quarterly, 30, 419-427.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). *An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement, and research*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds). *Attachment in the preschool years* (pp. 3-50). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cicchetti, D. & Schneider-Rosen, K. (1986). *An organizational approach to childhood depression*. In M. Rutter, C. Izard, & P. Read (Eds). *Depression in young people* (pp. 71-134). New Jersey: Ablex.
- Crittenden, P. M. (1992). *Quality of attachment in the preschool years*. Development and psychopathology, 4, 209-241.
- Crittenden, P. M. Partridge, M. F. & Claussen, A. H. (1991). *Family patterns of relationship in normative and dysfunctional families*. Special Issue: Attachment and developmental

- psychopathology. *Development and Psychopathology*, 3, 491-512.
- Cummings, E. M. & Cicchetti, D. (1990). *Toward a transactional model of relations between attachment and depression*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds). *Attachment in preschool years* (pp. 339-372). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dunn, J. (1988). *Connections between relationships: implications of research on mothers and siblings*. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds). *Relationships within families* (pp. 168-180). Oxford: Clarendon Press.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1980). *The arrival of a sibling: Changes in patterns of interaction between mother and firstborn child*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 119-132.
- Dunn, J. & Kendrick, C. & MacNamee, R. (1980). *The reaction of first-born children to the birth of a sibling: Mothers' reports*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 1-18.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982). *Social behavior of young siblings in the family context: Differences between same-sex and different-sex dyads*. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 166-181.
- Easterbrooks, M. A. & Goldberg, W. A. (1990). *Attachment as a basis for independent motivation: A view from risk and nonrisk samples*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds). *Attachment in the preschool years: Theory research and intervention* (pp. 221-244). Chicago: The university of Chicago Press.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (1985). *The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in high-risk sample*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
- Goldberg, S., Gotowiec, A. & Simmons, R. J. (1995). *Infant-mother attachment and behavior problems in healthy and chronically ill preschoolers*. *Development and Psychopathology*, 7, 267-282.
- Greenberg, M. T., Cicchetti, D. & Cummings, E. M. (Eds). (1990). *Attachment in preschool years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Greenberg, M. T. & Speltz, M. L. (1988). *Attachment and the ontogeny of conduct problems*. In J. Belsky & T. M. Nixovorski (Eds). *Clinical implications of attachment* (pp. 177-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1982). *Reactions of preschool children to an adult stranger: A behavioral systems approach*. *Child Development*, 53, 481-490.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (1991). *Attachment quality as an Organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective*. In C. M. Pardes, J. Stevenson-inde, & P. Marris (Eds). *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London: Routledge.
- Kaplan, N. (1987). *Individual differences in 6-years-old's thoughts about separation: Predicted from*

- attachment to mother at age 1*. Unpublished ph. D. Dissertation, University of California, Berkeley.
- Kendrick, C. & Dunn, J. (1980).** *Caring for a second child: Effects on the interaction between mother and firstborn*. *Developmental Psychology*, 16, 303-311.
- Klagsbrun, M. & Bowlby, J. (1976).** *Response to separation from parents: A clinical test*. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-28.
- Kreppner, K. (1988).** *Changes in dyadic relationships within a family after the arrival of a second child*. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds). *Relationships within families* (pp. 143-167). Oxford: Clarendon Press.
- Lamb, M. E. , Thompson, R. A. , Gardner, W. P. , Charnov, E. L. , Estes, D. (1984).** *Security of infantile attachment as assessed in the "strange situation". Its study and biological interpretation*. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 127-171.
- Legg, C. , Sherick, I. & Wadland, W. (1974).** *Reaction of preschool children to the birth of a sibling*. *Child Psychiatry and Human Development*, 5, 3-39.
- Levy, D. M. (1934).** *Rivalry between children of the same family*. *Child Study*, 11, 233-261.
- Mahler, M. S. (1975).** *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Main, M. , Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985).** *Security in infancy, and adulthood: A move to the level of representation*. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Marvin, R. M. (1977).** *An ethological-cognitive model for the attenuation of mother-child attachment behavior*. In T. M. Alloway, L. Krames, & P. Piner (Eds). *Advances in the study of communication and affect* (Vol. 3, The development of social attachments, pp. 25-60). New York: Plenum Press.
- Marvin, R. S. & Stewart, B. R. (1990).** *A family systems framework for the study of attachment*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds). *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 51-86). USA: The University of Chicago.
- Mazaheri, M. A. (1997).** *Attachment from a systemic perspective: A study of Iranian families*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of London.
- Minuchin, P. (1985).** *Families and individual development: Provocations from the field of family therapy*. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, S. (1974).** *Families and family therapy*: London: Tavistock Publications Limited.
- Nadelman, L. & Begun, A. (1982).** *The effect of the newborn on the older sibling: Mothers' questionnaires*. In M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds). *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan* (pp. 13-37). New Jersey: Erlbaum.
- Schneider-Rosen, K. (1990).** *The developmental reorganization of attachment relationships: Guidelines for classification beyond infancy*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cumming

- (Eds). Attachment in preschool years (pp. 185-220): Chicago: The University of Chicago Press.
- Serafica, F. C. (1978). *The development of attachment behaviors: An organismic-developmental perspective*. Human Development, 21, 119-140.
- Shouldice, A. & Stevenson-Hinde, J. (1992). *Coping with security distress: The Separation Anxiety Test and attachment classification at 4.5 years*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 331-348.
- Slough, N. M. , Goyette, M. & Greengery, M. T. (1988). *Scoring indices for the seattle version of the Separation Anxiety Test*. Unpublished manuscript, University of Washington.
- Slough, N. M. & Greenberg, M. T. (1990). *Five-year-olds' representations of separation from parents: Responses from the perspective of self and other*. New Directions for Child Development, 67-84.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. NewYork: Basic Books.
- Stewart, R. B. (1990). *The second child: family transition and adjustment*. London: Sage.
- Stewart, R. B. , Mobley, L. A. , Ban Tuyl, S. S. & Salvador, M. A. (1987). *The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment*. Child Development, 58, 341-355.
- Taylor, M. K. & Kogan, K. L. (1973). *Effects of birth of a sibling of mother-child interaction*. Child Psychiatry and Human Development, 4, 53-58.
- Teti, D. M. , Sakin, J. W. , Kueera, E. , Corns, K. M. & Eillen, R. D. (1996). *And baby makes four: predictors of attachment security among preschool-age firstborns during the transition to siblinghood*. Child Development, 67, 579-569.
- Thomas, A. , Birch, H. G. , Chess, S. & Robbings, A. (1961). *Individuality in responses of children to similar environmental situations*. American Journal of Psychiatry, 117, 798-803.
- Trause, M. A. , Voos, D. , Ruff, C. , Klaus, M. , Kennell, J. & Boslett, J. (1981). *Separation for childbirth: The effect on the sibling*. Child Psychiatry and Human Development, 12, 32-39.
- Weiss, R. S. (1982). *Attachment in adult life*. In C. M. Parkes & J Stevenson-Hinde (Eds). *The place of attachment in human behavior* (pp. 171-184) London: Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family and the outside world*. London: Penguin.