

## بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی و یکپارچگی بر رشد شناختی، اجتماعی نوآموزان پیش دبستانی شهر سنندج

غلامعلی احمدی\* و ثوبوعبدالملکی\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی و یکپارچگی بر رشد شناختی، اجتماعی نوآموزان پیش دبستانی شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود. از روش پژوهشی نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری نوآموزان دختر پیش دبستانی شهر سنندج، در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند و ۶۰ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل آزمون هوش تهران استنفورد-بینه و پرسشنامه رشد اجتماعی و اینلند بود. ابتدا در میان هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون رشد شناختی و رشد اجتماعی اجرا شد، سپس متغیر آزمایشی (آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی و یکپارچگی) در سه ماه به گروه آزمایش آموزش داده شد و در پایان پس‌آزمون در میان هر دو گروه انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و در بخش استنباطی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مبتنی بر رویکرد و یکپارچگی بر رشد شناختی کودکان و بر مؤلفه استدلال دیداری، استدلال کلامی و حافظه کوتاه مدت تأثیر مثبت دارد، اما این آموزش بر استدلال کمی تأثیر نداشته است. همچنین در بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد و یکپارچگی بر رشد اجتماعی نتایج نشان داد که گروه آزمایشی، نسبت به گروه گواه از رشد اجتماعی بیشتری بهره‌مند بودند و تفاوت بین میانگین آنها معنادار بود.

### کلید واژه‌ها

رویکرد فرهنگی اجتماعی و یکپارچگی؛ رشد شناختی؛ رشد اجتماعی؛ دوره پیش دبستانی

\*نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی: gaahmady@yahoo.com

\*\*دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی و مشاور آموزش و پرورش سنندج

### مقدمه

ورود به هزاره سوم میلادی، پیشرفت‌های تجربیات نوین آموزشی، این امکان را فراهم کرده است که یادگیری به زمان حضور در مدرسه محدود نشود. بلکه، همان‌طور که در گزارش کمیسیون بین‌المللی درباره آموزش برای قرن بیست و یکم به‌عنوان «یادگیری گنج درون» بیان شده است، یادگیری تمام جنبه‌های حیات انسان را در برمی‌گیرد. تحقق چنین امر خطیری بدون بازانديشي، بازسازی ساختارها و بازآفرینی مؤلفه‌های نظام آموزشی و زیر ساخت‌های آن بعید به نظر می‌رسد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۵).

کودک، انسان کوچکی است که به آموختن و شخصیت‌سازی نیاز دارد. توجه به پرورش شخصیت کودک، مناسب‌ترین زمینه را برای طراحی، به‌کارگیری و ارزیابی مواد و برنامه‌های آموزشی در دوره پیش‌دبستانی فراهم می‌کند. ایجاد محیط یادگیری غنی با امکانات مفید رسانه‌ای و متنوع برای کل شخصیت کودک از طریق طراحی و تولید مواد آموزشی و تنوع بخشیدن به این مواد از مکتوب و غیرمکتوب امکان‌پذیر است (بازرگان، ۱۳۸۴: ۲۱).

تعلیم اینکه کودک چگونه در فرهنگ خود مشارکت داشته باشد، یکی از ابعاد بسیار مهم آموزش سنین اولیه است؛ زیرا نه تنها به او تفهیم می‌شود که عضوی از گروه خانواده است، بلکه جزئی از یک جامعه وسیع‌تر نیز در نظر گرفته می‌شود. پیازه و ویل دریافتند که کودکان زیر شش سال نمی‌توانند مفاهیم شهر، استان و کشور را درک کنند و اظهار داشتند که دیدگاه اولیه کودک، خویش‌مدار و شخصی است، ولی قادر است تفاوت‌های موجود فرهنگی و عقیدتی را بشناسد. مؤثرترین راهی که کودک می‌تواند مطالبی درباره افراد گوناگون جامعه محل زندگی خود بیاموزد، این است که درباره آن افراد سؤالات گوناگونی بپرسد، یا نظرش را درباره آن‌ها ابراز دارد (اودری، ۱۳۸۱: ۱۱۳).

اغلب روان‌شناسان، نه سرشت و نه تربیت را به تنهایی عامل اصلی رشد نمی‌دانند، بلکه معتقد هستند که این دو در جهت هدایت رشد دائماً با هم در تعامل هستند. رشد بسیاری از صفات شخصیتی از قبیل اجتماعی بودن و ثبات عاطفی تقریباً به یک اندازه از وراثت و محیط اثر می‌پذیرند. با این حال پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تمرین یا تربیت می‌تواند نقش مؤثری در رشد داشته باشد (اتکینسون و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۰۳). امروزه آموزش پیش‌دبستانی از نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، امری پذیرفته شده است، زیرا آموزش این دوره، کودکان را وادار

به کنجکاوی می‌کند و آن‌ها را تشویق می‌کند تا متفکران و یادگیرندگان خردسالی باشند که با انگیزه، محیط اطراف خود را جستجو کنند و یاد بگیرند که چگونه بیاموزند (اودری، ۱۳۸۱). مدیران و مربیان در مدارس در چگونگی شکل‌گیری شخصیت و آموختن کودک نقشی مهم دارند، چون کودکان نیمی از وقت خود را با این افراد می‌گذرانند و توسط این افراد تحت مشاهده مستقیم قرار می‌گیرند (مفیدی، ۱۳۷۲).

با افزایش مداوم تعداد مادران شاغل، گسیختن وابستگی‌ها و نظام خانواده‌های سنتی، تنش‌های روانی حاصل و نیز اشتغال والدین در خارج از محیط خانواده که حاصل الگوی کنونی زندگی است، کودکان نمی‌توانند از منابع یک محیط برانگیزاننده بهره‌مند شوند. اگر کودکی در ۶ سال اول زندگی خود در چنین محیط سرشار از کمبودها و محرومیت‌ها پرورش یابد، تأثیر نامطلوبی بر رشد کمی و به ویژه رشد زبانی و ذهنی او می‌گذارد (برزین و صادقیان، ۱۳۸۹). مطالعات انجام شده بر نقش رفتارهای اولیه کودک در موفقیت و سازگاری با مدرسه تأکید دارند. کودکانی که با رفتار اجتماعی ضعیف وارد مدرسه می‌شوند، با مشکلاتی مثل طرد هم‌تاها، مشکلات رفتاری و سطح پایین موفقیت تحصیلی مواجه می‌شوند. حدود ۵۰٪ کودکانی که وارد کودکانستان می‌شوند، حداقل مهارت‌های لازم برای سازگاری با محیط جدید را ندارند (مک کلی لاند و موریسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). کودکان با مهارت اجتماعی سطح بالاتر، تعامل مثبت بیشتری با همسالان خود دارند. با این حال بعضی از کودکان مهارت اجتماعی پایین‌تری نسبت به همسالان خود دارند که با وارد شدن به اجتماع، به‌خصوص مدرسه، کمبود مهارت اجتماعی آن‌ها بارزتر می‌شود (کیان و کالکینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). مطالعات فرسی دوره پیش‌دبستانی شرایط تربیتی مناسبی دارد، محیط اجتماعی جدیدی برای رشد کودک است و فرصت‌های زیادی برای یادگیری فراهم می‌کند (کدیور، ۱۳۸۵: ۲۱۸). معلمان نیز در رشد اجتماعی کودکان نقشی مهم دارند، به این ترتیب پشتیبانی از روابط با کیفیت بالا و ارزشمند دانستن روابط بین معلم و کودک، برای رشد اجتماعی او لازم است (بری و ارین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

1. MC clelland & Morrison
2. Keane & calkins
3. Berry & Erin

ملهی (۲۰۰۱) معتقد بود که با آموزش‌های پیش‌دبستانی دارای کیفیت بالا می‌توان مزایای کوتاه مدت و بلند مدت شناختی، اجتماعی و عاطفی را در کودکان ایجاد کرد (ندیمی و بروج، ۱۳۷۱). با توجه به پیچیدگی‌های روابط اجتماعی در جوامع امروزی، لزوم پرداختن به خصایص اجتماعی کودکان و عوامل مرتبط با آن بیش از پیش احساس می‌شود. تعداد روزافزون افرادی که از برخوردهای اجتماعی می‌ترسند یا نوجوانانی که اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی دارند، پرداختن به رشد اجتماعی کودکان و عامل‌های مرتبط با آن را ضروری می‌کند (لیبرمن<sup>۱</sup>، به نقل از امیرتاش و همکاران، ۱۳۸۵: ۵۳). لذا پرسش اساسی پژوهش این بود که آیا آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی بر رشد شناختی و رشد اجتماعی نوآموزان پیش‌دبستانی تأثیر دارد؟

## رویکرد اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی<sup>۲</sup>

دیدگاه ویگوتسکی نظریه اجتماعی - فرهنگی نامیده می‌شود، این دیدگاه بر شیوه‌ای تمرکز می‌کند که فرهنگ، ارزش‌ها، اعتقادات، سنت‌ها و مهارت‌های یک گروه اجتماعی به نسل بعدی منتقل می‌شود. به عقیده ویگوتسکی تعامل اجتماعی به‌ویژه گفتگوهای یاریگرانه با اعضای آگاه‌تر جامعه برای اینکه کودکان شیوه‌های تفکر و رفتاری را فرا بگیرند که فرهنگ جامعه را می‌سازد بسیار ضروری است. ویگوتسکی معتقد بود وقتی بزرگسالان و همسالان خبره‌تر به کودکان کمک می‌کنند تا فعالیت‌هایی را یاد بگیرند که از نظر فرهنگی با معنی هستند ارتباط بین آن‌ها جزئی از تفکر کودکان می‌شود، بعد از اینکه کودکان ویژگی‌های مهم این گفتگوها را درونی می‌کنند، می‌توانند برای هدایت کردن فکر و اعمال خودشان و فراگیری مهارت‌های جدید از زبان درونی خودشان استفاده کنند. این نظریه به‌ویژه در رشد شناختی با نفوذ بوده است (برک<sup>۳</sup>، ۱۳۸۸).

ویگوتسکی بر این باور بود که منشأ رشد شناختی انسان در رسش جسمانی او نیست، بلکه در عوامل فرهنگی و اجتماعی ریشه دارد و این عوامل از طریق زبان و تعامل اجتماعی

1. Liberman
2. Vygotsky
3. Berk

عمل می‌کنند. او معتقد بود که منشأ و خواستگاه رشد شناختی در رشد جسمانی قرار ندارد؛ بلکه ریشه در تأثیرات فرهنگی و اجتماعی دارد. فرهنگ با استفاده از زبان و تعامل اجتماعی، امکان رشد را فراهم می‌کند (در صورتی که رشد زیستی زیربنایی، به سطح مناسبی رسیده باشد). کودک با کمک یادگیری رشد می‌کند که در اثر و همکاری با فردی بزرگسال یا هم سن و سال توانا تر حاصل می‌شود (کریستنسن و همکاران، به نقل از بشیری و همکاران، ۱۳۸۵: ۴۴۵).

ویگوتسکی همچنین اظهار کرد که نظریه او در مقایسه با پیازه، روندهای سنی متفاوتی را پیش‌بینی می‌کند. آن‌طور که پیازه اشاره کرده است، اگر گفتار خودمحوورانه صرفاً منعکس‌کننده فقدان بلوغ شناختی کودک باشد، باید پا به پای رشد کودک، کاهش یابد، اما در دیدگاه ویگوتسکی، گفتار خودمحوورانه یک پیشرفت جدید و یک شق جدید از گفتار اجتماعی است. این گفتار برای کودک، ابزاری برای حل مسئله است و به همین دلیل، انتظار می‌رود که استفاده کودک از آن افزایش یابد. بنابراین، ویگوتسکی پیش‌بینی کرد که گفتار خودمحوورانه قبل از اینکه با تبدیل شدن به گفتار درونی کاهش یابد، افزایش خواهد یافت، و ویگوتسکی همچنین درباره سرنوشت نهایی گفتار خودمحوورانه، اظهار داشت که گفتار خودمحوورانه کاملاً محو نمی‌شود، بلکه به صورت نهانی در می‌آید و به گفتار درونی تبدیل می‌شود (بشیری و همکاران، ۱۳۸۵).

نظریه ویگوتسکی بر بستر اجتماعی رشد شناختی تأکید می‌کند. در اوایل کودکی، رشد سریع زبان، توانایی کودکان پیش‌دبستانی را برای مشارکت در گفتگوی اجتماعی، هنگام انجام دادن تکالیفی افزایش می‌دهد که از لحاظ فرهنگی معنادار هستند، طبق نظر ویگوتسکی، بخش عمده چیزهایی که کودک در حال رشد باید بیاموزد، شیوه‌های ویژه و قراردادی نگرش محیط فرهنگی او به واقعیت است (کرین، ۱۳۸۴: ۲۹۸). میانجی‌گری<sup>۱</sup> یکی از مفاهیم مهم است که باید در نظریه ویگوتسکی به آن اشاره کرد، زیرا درک چگونگی تکوین روندهای ذهنی بالاتر با تکیه بر این مفهوم امکان‌پذیر است (ورش<sup>۲</sup>، ۱۷۸: ۲۰۰۷). میانجی‌گری یعنی به‌کارگیری ابزار یا علائم فرهنگی برای به‌وجود آوردن تغییرات کیفی در تفکر. بنابراین، می‌توان گفت

1. Mediation
2. Wertsch

میانجی‌گری یعنی به‌کارگیری سیستم‌های ارتباطی راه‌های تعامل افکار و ایده‌ها هستند، پس زبان سیستمی ارتباطی است که انسان‌ها از آن برای بیان تفکرات خود استفاده می‌کنند (اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۲: ۲۰۰۹).

ویگوتسکی چنین استدلال می‌کرد که اگر گفتار خودمحوارانه، کارکردی در زمینه حل مسئله داشته باشد، باید هنگامی افزایش یابد که تکالیف مشکل‌تر می‌شود. بر همین اساس، سعی کرد تا شرایطی را به وجود آورد که در آن تکالیف مشکل‌تر شوند. برای مثال، هنگامی که کودک، آماده نقاشی کشیدن بود، به‌طور ناگهانی متوجه می‌شد که کاغذ و مواد رنگی در اختیار ندارد. به‌عبارت دیگر، با ممانعت از فعالیت آزادانه، با مشکل مواجه می‌شد. در این گونه موقعیت‌ها در کودکان ۶-۵ ساله، نسبت گفتار خودمحوارانه تقریباً دو برابر می‌شد. کودکان سعی می‌کردند از طریق گفتگو با خود، مشکلات را حل کنند. برای مثال پسری می‌گفت: «مداد کجاست؟ من مداد آبی می‌خواهم. مهم نیست من با مداد قرمز می‌نویسم و آن را با آب خیس می‌کنم. این‌طوری پررنگ‌تر می‌شود و مانند آبی خواهد شد.» این مطالعه نشان داد که گفتار خودمحوارانه در کودکان خردسال، کارکرد حل مسئله را دارد (کرین، ۱۳۸۴: ۲۹۸).

یکی دیگر از مفاهیم اصلی نظریه ویگوتسکی، مفهوم منطقه مجاور رشد است که فهم آن برای درک نظریه رشد شناختی او بسیار مهم است. ویگوتسکی می‌گوید یادگیری پیش از رشد می‌آید. او معتقد بود که فرایندهای رشد یا تحول به دنبال فرایندهای یادگیری رخ می‌دهند. برای اثبات این نظر، ویگوتسکی نشان داده است که کودکانی که به تنهایی از عهده انجام دادن پاره‌ای از تکالیف یادگیری بر نمی‌آیند به کمک بزرگسالان یا دوستان بالغ‌تر از خود انجام دادن آن کارها را می‌آموزند. به سخن دیگر، وقتی که کودکان به حال خود رها می‌شوند تا به‌طور مستقل به حل مسائل اقدام کنند، یک نوع توانایی از خود نشان می‌دهند و وقتی که با همکاری و هدایت بزرگ‌ترها یا کودکان بالغ‌تر از خود به حل مسائل اقدام می‌کنند، توانایی بیشتری نشان می‌دهند. توانایی کودک در حل مسئله به‌طور مستقلانه، معرف سطح فعلی رشد او و توانایی او در حل مسائل به کمک دیگران، نشان‌دهنده سطح رشد بالقوه اوست. منظور از منطقه تقریبی رشد تفاوت بین سطح فعلی رشد کودک و سطح رشد بالقوه اوست. بنابراین،

1. Smidt
2. The zone of proximal development

منطقه تقریبی رشد به معنی، دامنه‌ای از تکالیفی که کودک به تنهایی از عهده انجام دادن آن‌ها بر نمی‌آید، اما به کمک بزرگسالان یا کودکان بالغ‌تر از خود قادر به انجام دادن آن‌هاست (سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۹).

کودکان سرمایه‌های ارزشمند و سازنده آینده جامعه هستند، آموزش و پرورش دوره پیش از دبستان برای رشد کمی و همه جانبه کودک اهمیت بسزایی دارد. به ویژه فرصت‌هایی ایجاد می‌کند تا کودک با بزرگ‌ترها، گروه‌های دیگر و هم‌ردیفان خود مواجه شود و به تعامل معنادار و غنی با آن‌ها اقدام کند، فرصت‌هایی ایجاد می‌کند تا کودک با آزمایش‌ها با مکان‌های متنوع مواجه شده و تجربه کسب کند و محیطی را ایجاد کند که امنیت عاطفی و حمایتی کودک را تأمین کند (کول، ۱۳۸۶: ۱۶).

اهداف آموزش و پرورش پیش دبستانی به شرح زیر است:

- پرورش تن و حفظ سلامت جسمی و روانی کودک
- آموزش و ایجاد عادات بهداشتی و ایمنی
- پرورش آداب و نگرش‌های اجتماعی مطلوب، به‌منظور تشویق در مشارکت گروهی سالم و حساس کردن کودک به حقوق دیگران
- پرورش پختگی عاطفی از طریق راهنمایی کودک به بیان و ابراز وجود، شناخت، پذیرش و کنترل احساسات و عواطف شخصی
- تقویت درک زیبایی‌ها
- برانگیختن کنجکاوی ذهنی کودک و کمک به درک دنیایی که در آن زندگی می‌کند و شکوفا کردن علایق تازه در او از طریق فراهم آوردن فرصت‌ها برای پژوهش، جستجو و کسب تجربه
- تشویق کودک به استقلال و خلاقیت از طریق فراهم کردن فرصت‌های ابراز وجود
- پرورش توانایی کودک برای ابراز احساسات و افکار به زبانی روان، واضح و صحیح (کول، ۱۳۸۶).

رشد عبارت است از زنجیره‌ای از تغییرات جسمی، اجتماعی و تشخیصی که به مرور زمان رخ می‌دهد. مبحث رشد کودک نیز عبارت است از بررسی علمی این تغییرات در دوران کودکی.

همه این فرایندها را سپری می‌کنند و در ضمن باید توجه داشت که رشد و تحول به صورت یک مجموعه و در کل انجام می‌شود، به عبارتی همه زمینه‌های دینی، جسمانی، اجتماعی، ذهنی و عاطفی با یکدیگر ارتباط دارند و هر کدام بر دیگری اثر می‌گذارد و از دیگری تأثیر می‌پذیرد، به همین دلیل در آموزش دوره پیش‌دبستانی به این موارد به‌عنوان بخشی تأثیرگذار در رشد کودکان باید توجه شود. رشد چند بعدی و بین‌رشته‌ای است و در تمام عمر ادامه می‌یابد. به نظر می‌رسد که ارث و محیط هر دو بر رشد تأثیر می‌گذارند. روان‌شناسان سال‌ها کوشیدند تا اثر این دو را از هم تفکیک کنند، اما حقیقت آن است که هر دو مؤثر هستند. در برخی نظریه‌ها به نظر می‌رسد که اثرگذاری سرشت و ارث بیش از محیط باشد و در برخی دیگر محیط و تربیت بیش از ارث اثرگذار هستند، اما در اکثر آن‌ها هر دو مؤثر هستند و نمی‌توان یکی را بدون دیگری در نظر گرفت (فیلیپ رایس، ۱۳۸۷: ۲۲).

رشد ذهنی و شناختی، شامل رشد فرایندها و مهارت‌های شناختی پایه (رشد حواس پنجگانه، رشد حافظه و مشاهده، رشد مهارت‌های طبقه‌بندی کردن، رشد توالی تفکر، رشد حل مسئله و استدلال کردن)، تشکیل مفاهیم اساسی (مفهوم‌سازی رنگ، مفهوم‌سازی شکل، شکل‌گیری مفاهیم قبل از عدد، مفهوم‌سازی عدد، مفهوم‌سازی فضا، مفهوم‌سازی زمان، مفهوم‌سازی دما، شکل‌گیری مفاهیم محیطی درباره محیط طبیعی، محیط فیزیکی و محیط اجتماعی) است. زبان که خود در طی مراحل در تکوین فردی و تکوین نوعی شکل می‌گیرد، ذهن را به یک نظام نشانه‌ای قدرتمند مجهز می‌کند که نتیجه آن، دستیابی به خصوصیت واسطه‌مندی است. بر اثر این خصوصیت جدید است که بشر می‌تواند استنباط و دریافت خود را به موارد جدیدی تعمیم دهد که درباره آن‌ها تجربه مستقیم ندارد، و قدرت پیش‌بینی پیدا کند. بدین ترتیب، زبان که خود ابزاری برای تفکر به‌شمار می‌رود، به صورت سازوکار و راهبردی تفکر در می‌آید. انسان‌ها در مرادده کلامی با هم، نه تنها یکدیگر را از منظور و قصد هم آگاه می‌کنند، بلکه وارد جهان ذهنی هم می‌شوند و به یک اعتبار، این جهان را خلق می‌کنند. ویگوتسکی مخصوصاً با تأکیدی که بر مفهوم گفتار درونی و سرشاری این نوع گفتار از معانی عاطفی و هیجانی داشت، نقش گفتار را در بازنمایی احساس‌ها، بازخوردها و کل فضای شناختی عاطفی و انگیزشی به خوبی نشان داد (کول، ۱۳۸۶).

ویگوتسکی در تحول یا رشد زبان سه دوره، ۱- گفتار اجتماعی یا بیرونی (نقش این گفتار



که تا سنین قبل از سه سالگی ادامه دارد، کنترل رفتار دیگران است)؛ ۲- گفتار خودمحوارانه (در سنین ۳ الی ۷ سالگی کودکان اغلب با خود صحبت می‌کنند و از این طریق رفتار خود را کنترل می‌کنند)؛ ۳- گفتار درونی (در این مرحله کودک با خود صحبت می‌کند، ولی به صورت بی‌صدا، گفتار درونی به اندیشه و رفتار انسان جهت می‌دهد) را ذکر کرده است (برک، ۲۰۰۰). ویگوتسکی جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند. او در توضیح اهمیت عوامل سه گانه بالا کارکردهای ذهنی را به دو دسته تقسیم می‌کند؛ کارکردهای نخستین ذهنی (توانایی‌های طبیعی و ناآموخته انسان مانند توجه کردن، حس کردن و ادراک کردن) که در جریان رشد یا تحول، از راه تأثیر فرهنگ و زمینه تاریخی اجتماعی، تدریجاً به کارکردعالی ذهنی (حل مسئله و تفکر) تغییر می‌یابند (سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۷). تأکید ویگوتسکی بیشتر بر تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی اوست. به باور او، کودک از طریق این تعامل روابط اجتماعی را به صورت کارکردهای روان‌شناختی در می‌آورد. بنا به گفته ویگوتسکی، «همین تبدیل روابط اجتماعی به کارکردهای ذهنی موجب رشد یا تحول شناختی می‌شود». فرایند تبدیل روابط اجتماعی به کارکردهای عالی ذهنی نه به‌طور مستقیم، بلکه از طریق یک واسطه یا بنا به گفته ویگوتسکی، یک علامت امکان‌پذیر می‌شود. برای نمونه، یک ابزار می‌تواند نقش چنین واسطه‌ای را ایفا کند، میمون‌های کهلر برای دستیابی به موز خارج از دسترس از یک چوب استفاده می‌کردند. چوب در اینجا یک ابزار است. به همین قیاس، دانش‌آموزان می‌آموزند که راه ساده حل مسائل عددی این است که از حرف X برای مقدار مجهول استفاده کنند. آن‌ها به این طریق مسائل را به علامت‌های عددی تغییر می‌دهند و آنگاه به جواب دست می‌یابند (دریسکول<sup>۱</sup>، ۲۳۰: ۱۹۹۴).

رشد اجتماعی یکی از ابعاد رشد است که در دوران کودکی و نوجوانی اهمیت فراوانی دارد که جدا کردن آن از بعد عاطفی به خصوص در اولین سال‌های کودکی کار مشکلی است. به عنوان نمونه، دلبستگی کودک به مادر و حالت اضطرابی که به سبب از دست رفتن مادر در کودک ایجاد می‌شود، به گونه‌ای است که نمی‌توان جدای از توانایی‌های شناختی کودک آن را فهمید. به همین گونه، توانایی‌های شناختی کودک نیز تحت تأثیر حالات عاطفی و واکنش‌های

متقابل او با دیگران است (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۷۷۰: ۱۳۸۳). به اعتقاد گرشام<sup>۱</sup> مهارت اجتماعی، مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته شده است که نقطه شروع موفقیت و تداوم بر همکنش‌های اجتماعی مثبت مانند کمک کردن، شروع روابط، کنترل خلق و خو و به عبارتی رشد اجتماعی می‌شود (به نقل از بری و ارین<sup>۲</sup>، ۲: ۲۰۱۰).

وان نکات اصلی نظریه‌های ویگوتسکی را در ارتباط با فرایند رشد، در چهار قسمت بررسی کرد:

۱. بازنمایی کودک از جهان، فرایندی فعال و خلاق است (جهان در ذهن کودک منعکس نمی‌شود، بلکه ساخته و پرداخته می‌شود. ویگوتسکی ارتباط کودک با انسان‌ها را مد نظر قرار می‌دهد)؛ ۲. رشد در نتیجه یادگیری صورت می‌گیرد (رشد را ناشی از تجربه و یادگیری می‌داند و مخصوصاً آن را دارای ماهیتی مشارکتی و گفتمانی تلقی می‌کند)؛ ۳. رشد را نمی‌توان از بافت اجتماعی خود جدا کرد (از نظر ویگوتسکی تأثیر بافت اجتماعی صرفاً در بازخوردها و باورها نیست، بلکه این بافت در چگونگی و آنچه در آن باره می‌اندیشیم نیز اثر می‌گذارد. اگر چه در ساختار ذهن همه افراد بشر همگونی‌هایی وجود دارد، اما این فرهنگ و عوامل اجتماعی است که زمینه رشد یا عدم رشد و حتی شکل‌گیری و فقدان شکل‌گیری بسیاری از قابلیت‌های ذهنی را فراهم می‌کند)؛ ۴. زبان در رشد و تحول ذهنی نقشی محوری ایفاء می‌کند (زبان که خود در طی مراحل در تکوین فردی و تکوین نوعی شکل می‌گیرد، ذهن را به یک نظام نشانه‌ای قدرتمند مجهز می‌کند که نتیجه آن، دستیابی به خصوصیت واسطه‌مندی است. بر اثر این خصوصیت جدید است که بشر می‌تواند استنباط و دریافت خود را به موارد جدیدی که درباره آن‌ها تجربه مستقیم ندارد، تعمیم دهد و قدرت پیش‌بینی پیدا کند) (کوزولین، ۱۹: ۱۳۸۱).

ملک پور و همکاران (۱۳۷۹) تأثیر آموزش والدین بر رفتار اجتماعی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر دختر شهر تهران را بررسی کردند. نتایج حاکی از آن بود که والدین گروه‌های آزمایشی که در جلسات آموزش والدین شرکت کرده بودند، در بهبود رفتار اجتماعی فرزند عقب‌مانده آموزش‌پذیر خود مؤثر بوده‌اند، چرا که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی به

1. Gresham
2. Berry & Erin

طور معناداری برتر از گروه‌های گواه در پس‌آزمون بودند.

میربها و همکاران (۱۳۸۲) در مطالعه‌ای تحت عنوان «اثر آموزش موسیقی بر توانایی‌های هوشی خردسالان» تأثیر آموزش موسیقی در افزایش توانایی شناختی کودکان را بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که گروه آزمایشی از نظر میزان افزایش توانایی استدلال عمومی (که با معیار ضریب هوشی و با نمره کل آزمون هوش استنفورد-بینه سنجیده شد) با گروه گواه تفاوت معناداری دارد. در ارزیابی خرده آزمون‌ها نیز مشاهده شد که آموزش موسیقی، توانایی استدلال دیداری/انتزاعی را افزایش داد. با وجود افزایش میانگین نمره خام هر دو گروه در پس‌آزمون (نسبت به پیش‌آزمون)، در میزان تغییرات دو گروه تفاوت معناداری دیده نشد.

ترکاشوند و همکاران (۱۳۸۸) تأثیر یادگیری مشارکتی در آموزش مجازی دانشجویان مجازی یکی از دانشگاه‌های تهران را با تکیه بر نظریه فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، دلیل گسترش فردیت و خلاقیت در میان دانشجویان شده و نیز به تبع آن فاصله قدرت تعریف شده سنتی میان استاد و دانشجو را کاهش داده است.

رشتچی (۱۳۸۹) در پژوهش خود نظریه ویگوتسکی را از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن را با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان مطالعه کرد. او در پژوهش خود درباره مسئله آموزش کودکان، نقش آموزش در بهبود روندهای فکری کودکان و نقش اجتماعی زبان در پیشبرد تفکر کودکان از جنبه‌های گوناگون بحث کرده است.

حاج حسینی و مهران (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان «ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت و گو» مبانی نظری، مفاهیم مرتبط و نوع آموزش مورد نظر آن‌ها را به شیوه تحلیل تفسیری بررسی کردند و سپس تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها به‌ویژه در الگوهای آموزشی ارائه شده معرفی شده است، نتایج حاکی از آن بود که هر دو دیدگاه با تأکید بر ماهیت فعال انسان در ساخت اجتماعی خود، روش دیالکتیک در آموزش را عاملی برای تحول انسان معرفی کرده‌اند.

مقتدری و رفاهی (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان «اثر بخشی آموزش ارزش‌های زندگی بر رشد اجتماعی کودکان شهر شیراز» به این نتیجه رسیدند که آموزش ارزش‌های زندگی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

بایلر و اسنومن<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) روش‌های آموزشی مورد استفاده معلمان را در انتقال دانش‌آموزان از منطقه تقریبی رشد و رساندن آن‌ها به سطح رشد بالقوه به نحو زیر بر شمرده‌اند: الگودهی یا سرمشق‌دهی، استفاده از پاداش، دادن بازخورد، سازماندهی شناختی و پرسش و پاسخ (برک، ۳۲۹: ۱۳۸۸).

براون و پالینسکار<sup>۲</sup> با بهره‌گیری از نقش‌های متناوب پرسشگر- پاسخگو، از گفت و گو به مثابه فرایند میانجی آموزش استفاده کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش با روش پرسش و پاسخ سبب فعالیت خود تنظیم‌گر یادگیرنده می‌شود (به نقل از ولفولک، ۲۰۰۴).

فیشر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) معتقد است که کودکان برای رشد ذهنی خود به تحریک‌های حسی نیاز دارند و تعامل با دنیای خارج، موجب رشد ذهن کودک می‌شود. یادگیری مهارت‌های اصلی تفکر بدون کمک بزرگسالان و از طریق رشد بدون آموزش ممکن نیست.

جی گر و هولم<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) سرمایه فرهنگی یعنی آموزش و دانش، ذائقه‌ها و ترجیحات والدین و اطلاعات خاص آن‌ها از سیستم آموزشی را عامل مهمی در موفقیت تحصیلی دانسته‌اند.

لویب<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر مراکز پیش‌دبستانی بر رشد شناختی و اجتماعی کودکان» نتایجی از آثار طولانی مدت و مشارکت زیاد در کودکان را نشان داد.

ترامونت و ویلیامز<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) تعاملات فرهنگی را در بالا بردن سطح موفقیت دانش‌آموزان مؤثر اعلام کرده‌اند. خرازی و دلگشایی<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان رویکرد شناختی بر آموزش و تأثیر آن در مسئولیت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دریافتند که در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری از نظر مسئولیت اجتماعی نسبت به خود و سایر کودکان و محیط وجود دارد.

مهدوی‌نیا و سماواتی (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان تجربه آموزش دوست داشتن به کودک

1. Bieler & Snowman
2. Brown & Palinscar
3. Fisher
4. Jaeger & Holm
5. Loeb
6. Tramont & Willms
7. Kharrazi & Delgoshaee

در قسمتی از شمال تهران دریافتند که ایجاد چنین فضای آموزشی به کودک کمک می‌کند تا همکاری خوبی در گروه داشته باشد و آموزش‌ها را از طریق بازی یاد بگیرند. در روش آموزش مبتنی بر دیدگاه رویکرد فرهنگی و اجتماعی ویگوتسکی آنچه بررسی می‌شود پاسخ کودک نیست، بلکه چگونگی تغییر در پاسخ و شیوه‌های جدید پاسخ‌گویی است. برای دریافت این چگونگی تغییر، در آزمایشگاه آزمایش‌هایی را به کودک باید معرفی کرد که از توانایی‌های موجود او فراتر روند. در چنین مواردی، معمولاً محرکی که ابتدا در نقش محرک خنثی عمل می‌کند، مانند کلمات بی‌معنایی که زیر مهره‌های ویگوتسکی نوشته شده‌اند، در نقش نشانه یا ابزار وارد می‌شوند و کودک را در موقعیت جدیدی قرار می‌دهند، به نحوی که ساختار و عملکرد رفتار او تغییر پیدا می‌کند (کوزولین، به نقل از قاسم‌زاده، ۱۷: ۱۳۸۱).

در این مطالعه کلاس مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی بر مشارکت فعال و پذیرش تفاوت‌های فردی تأکید می‌کرد. معلم با توضیحات مثال‌ها و یادآوری‌های کلامی، یادگیری کودکان را هدایت می‌کرد و تلاش‌های خود را به دقت با منطقه مجاور یا پتانسیل رشد هر کودک متناسب می‌کرد. تشریح مساعی هم‌کلاسی‌ها نیز در این شیوه زیاد بود. معلم تجربیات یادگیری یاری‌بخش را ترغیب می‌کرد، به این صورت که هم‌کلاسی‌های دارای توانایی‌های مختلف را با هم گروه‌بندی کرده و آن‌ها را ترغیب می‌کرد به یکدیگر بیاموزند و کمک کنند. با توجه به اینکه از دیدگاه ویگوتسکی، زبان، در رشد کارکردهای عالی ذهن عاملی مهم است. بنابراین، کلاس آموزشی مبتنی بر این رویکرد، زبان را یک موضوع محوری تلقی می‌کرد و معلم این کلاس در آموزش زبان جدیت بیشتری به کار بست، و نیز چون این نظریه بر مسائل فرهنگی و اجتماعی تأکید دارد و رشد شناختی را متأثر از عامل فرهنگی اجتماعی می‌داند. مطالب درسی در یک بافت فرهنگی اجتماعی آموزش داده شد و در تمام مراحل آموزش، مسائل فرهنگی و اجتماعی از نظر دور نمی‌ماند، مطلب بعدی که مستقیماً در آموزش به این رویکرد وجود داشت، مفهوم منطقه تقریبی رشد است، یعنی معلم در آموزش موضوع‌های مختلف به دانش‌آموزان پیشاپیش رشد ذهنی آن‌ها حرکت می‌کرد. یعنی معلم همواره یادگیرندگان را با مسائلی مواجه می‌کرد که قدری فراتر از سطح توانایی‌های موجود آن‌ها باشد و برای آن‌ها به صورت چالش‌انگیز جلوه کند، نکته دیگری که با توجه به نظریه ویگوتسکی در رابطه با آموزش در این مطالعه رعایت شد، این بود که معلم کودکان را به

صحبت کردن با خود تشویق می‌کرد. در این کلاس، مفاهیم اجتماعی از طریق بازی به کودکان آموزش داده می‌شد، تماس‌های اجتماعی کودکان با یکدیگر بیشتر بود. معلم در این آموزش به جای انتقاد و سرزنش کودک، سؤالات آن‌ها را پاسخ داده و به شکیبایی گوش می‌داد.

## روش

در این پژوهش، محقق نمی‌توانست آزمودنی‌ها را به شیوه تصادفی در گروه‌های مورد مطالعه قرار دهد، به همین دلیل از طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری نوآموزان دختر پیش‌دبستانی شهر سنندج بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ به تحصیل اشتغال داشتند. نمونه این پژوهش شامل ۶۰ نفر نوآموز دختر پیش‌دبستانی (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه گواه) بود، که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، از میان دبستان‌های دخترانه سنندج دو مدرسه انتخاب شد و برای حجم نمونه از این مدرسه، کلاس پیش‌دبستانی یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس پیش‌دبستانی مدرسه دیگر به‌عنوان گروه گواه انتخاب شد. برای هم‌تاسازی دو گروه، نوآموزان از لحاظ سنی (۵-۶ سال)، از لحاظ جنس هر دو گروه دختر، هر دو مدرسه از مدارس دولتی و از لحاظ فرهنگی و اقتصادی تقریباً هم سطح بودند. همچنین دو گروه آزمایش و گواه از نظر تحصیلات پدر و مادر، شغل و درآمد پدر و مادر اختلاف معناداری  $P < 0.05$  نداشتند.

ابزار سنجش پژوهش عبارت بودند از:

**الف) آزمون هوش تهران-استنفورد-بینه:** در این مطالعه برای سنجش رشد شناختی دانش‌آموزان از آزمون هوش تهران-استنفورد-بینه استفاده شد. سومین فرم تجدیدنظر شده استنفورد-بینه که در سال ۱۹۶۰، منتشر و در سال ۱۹۷۲، مجدداً هنجاریابی شده بود، در ایران در سال‌های ۱۳۷۱-۱۳۵۹ گروهی از روان‌شناسان و متخصصان آمار آن را در دو مرحله هنجاریابی و با نام، تهران-استنفورد-بینه آماده کردند (افروز و هومن، ۱۳۸۰). کاربرد این آزمون به دو صورت است، زیرا نمره‌گذاری کلی آزمون برای هر فرد ضریب هوشی او را نشان می‌دهد که نشانه توانایی استدلال عمومی است و از طرفی هر خرده آزمون یکی از جنبه‌های شناخت و در کل چهار زیر مجموعه اصلی توانایی‌های ذهنی را ارزیابی می‌کند. این توانایی‌های ذهنی عبارت هستند از: استدلال دیداری/انتزاعی، استدلال کلامی، استدلال کمی و

حافظه کوتاه مدت. راهنمای آزمون (۹-۵سال) در کتابچه‌ای مجزا و پاسخنامه‌های مربوط به آن‌ها در پنج دفترچه جداگانه آماده شد که همراه با کارت‌های چاپی، مهره‌ها و سایر وسایل آزمون استفاده شدند. هر دفترچه شامل ۶ سؤال و هر سؤال معادل دو ماه سن ذهنی کودک بود. در این آزمون در ازای پاسخ درست هر سؤال دو ماه سن عقلی منظور می‌شد. در این آزمون به کودکان ۵ساله تصاویر ناقص داده می‌شد تا آن را کامل کنند. یک مربع رسم کنند. اشیاء را تعریف کنند. در ۶ ساله‌ها نیز خزانه لغات آن‌ها سنجیده می‌شد. تفاوت اشیاء را بیان کنند. مفهوم اعداد را درک کنند. آزمایش‌کننده آزمایش را با آزمون کودکان یک سال کم‌تر از سن زمانی آزمودنی‌ها آغاز کرد. یعنی در این مطالعه آزمایش را با سؤال‌های آزمون کودکان ۴ و ۵ ساله شروع کرد. اگر هنگام آزمایش معلوم شد که نقطه آغاز برای شروع آزمون بالاتر از سطح مناسب انتخاب شده است، آزمایش‌کننده بلافاصله باید به سؤال‌های سنین پایین‌تر بر می‌گشت. در هر حال، نقطه آغاز طرح سؤال‌ها همواره باید از سنی شروع شود که آزمودنی با صرف حداقل کوشش بتواند به پرسش‌ها پاسخ دهد. پرسیدن سؤال‌ها تا آنجا ادامه می‌یابد که آزمودنی به هیچ یک از سؤال‌های یک سن نتواند پاسخ درست بدهد. در پایان آزمایش، سن عقلی آزمودنی با در نظر گرفتن سن نقطه آغاز و جمع امتیازهای به دست آمده محاسبه می‌شد.

ب) پرسشنامه رشد اجتماعی واینلند<sup>۱</sup>: برای جمع‌آوری اطلاعات درخصوص سنجش رشد اجتماعی از مقیاس رشد اجتماعی واینلند استفاده شد. این مقیاس را ادگارد واینلند تهیه و در سال ۱۹۶۵ در آن تجدیدنظر کلی به عمل آمد. مقیاس بلوغ اجتماعی واینلند یکی از مقیاس‌های اندازه‌گیری توانایی‌های رشدیابنده است و میزان مسئولیت‌پذیری و توانایی فرد را در تأمین نیازهای عملی می‌سنجد. ادگارد معتقد بود می‌توان کیفیت شایستگی‌های اجتماعی را با جمع‌بندی کارهایی سنجید که در سنین مختلف انجام می‌شود، (به نقل از آناستازی و براهنی، ۱۳۷۱). این آزمون با (۱۱۷) پرسش می‌تواند کیفیت شایستگی‌های اجتماعی را در ۸ طبقه بررسی کند. با توجه به نمره‌های شخص بر اساس این مقیاس می‌توان سن اجتماعی (SA) (۲) و بهره اجتماعی (SQ)<sup>۳</sup> را محاسبه کرد. بهره اجتماعی نمره‌ای است که با توجه به آن و شناخت

1. Edgard winelend
2. social Age
3. social Quotient

کودک و هنجارهای اجتماعی جامعه می‌توان قضاوت کرد که آیا نمره‌ای که کودک گرفته نشان‌دهنده نقص در رفتار سازشی است یا خیر. گروهی از پژوهشگران به سرپرستی براهنی، هنجاریابی مقدماتی مقیاس واینلند برای جمعیت ایران را انجام دادند که نتایج حاصل از این بررسی با استفاده از روش‌های بازآزمایی و ارزیابی‌های متفاوت نشان‌دهنده پایایی خوب و مقبول مقیاس (ضریب پایایی با باز آزمایی ۲۳ نفر ۰/۹۲) در همه گزینه‌هاست.

شیوه جمع‌آوری اطلاعات به شرح زیر بود:

پیش از اجرای آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، معلم و والدین گروه آزمایش، بر اساس یک برنامه تنظیم شده در طی سه جلسه دو ساعته، آموزش لازم را در جهت آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، توسط یک متخصص علوم تربیتی و آشنا به روش‌ها و فنون تدریس دریافت کردند. در این مطالعه به معلم و والدین گروه آزمایشی آموزش داده شد که برای کسب تجربه و تعامل اجتماعی کودکان فرصت‌های لازم را فراهم کنند، آن‌ها را در معرض حل مسئله قرار دهند، همچنین به فعالیت‌های یادگیری نوآموزان جهت و سازمان دهند تا آن‌ها خود مسائل را کشف کنند. به نوآموزان اجازه دهند تا درباره آن چه یاد گرفته‌اند بحث و تبادل نظر کنند. در این جلسات درباره مفهوم آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، تفاوت آن با روش معمول، هدف و اهمیت استفاده از این الگوی تدریس، مراحل اجرای این الگو و این که این الگو می‌تواند در رشد شناختی و اجتماعی کودکان مؤثر واقع شود، به تفصیل با معلم گروه آزمایش صحبت شد و طرح درس‌ها به او داده شد، پس از انتخاب نمونه، آزمون رشد شناختی استنفورد-بینه و پرسشنامه رشد اجتماعی واینلند، برای هر دو گروه در شرایط یکسان به صورت همزمان اجرا شد. پس از آموزش لازم به معلم گروه آزمایش و اجرای پیش‌آزمون، نوآموزان گروه آزمایش، در طی سه ماه، محتوای آموزشی را با الگوی آموزشی مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی دریافت کردند. بعد از پایان آخرین جلسه تدریس، پس‌آزمون هوش استنفورد بینه و رشد اجتماعی واینلند، همچون پیش‌آزمون در شرایط یکسان و همزمان برگزار شد. در این پژوهش محتوای آموزشی، کتاب شکوفه که شامل ۳ کتاب کار در دوره پیش‌دستانی است در نظر گرفته شد. به‌طور کلی حدود ۲۲ واحد کار و کاربرگ‌هایی برای مناسبت‌های مختلف شمسی و قمری در کتاب کار طراحی شده است که معلمان با توجه به تقویم زمانی فعالیت‌های مربوطه آن‌ها را در اختیار نوآموزان قرار دادند.



برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی چون تأثیر متغیر روش تدریس بر رشد شناختی و رشد اجتماعی بررسی شده، باتوجه به اینکه مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای بود و نوع روش جمع‌آوری اطلاعات که بر مبنای پژوهش آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون باگروه کنترل بود، از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

### یافته‌ها

**فرضیه اصلی:** میزان رشد شناختی و اجتماعی کودکانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

جدول ۱: میانگین‌های تعدیل شده نمرات رشد شناختی و رشد اجتماعی نوآموزان در دو گروه آزمایش و گواه

| گروه   | متغیرهای مورد مطالعه |             |
|--------|----------------------|-------------|
|        | رشد شناختی           | رشد اجتماعی |
| آزمایش | ۱۲۶/۶۵               | ۸۸/۳۹       |
| گواه   | ۱۱۵/۹۶               | ۷۶/۵۲       |

جدول ۲: نتیجه کوواریانس نمرات رشد شناختی و اجتماعی کودکان در دو گروه آزمایش و گواه

| منبع                  | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F     | سطح معناداری | اتا  |
|-----------------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|------|
| پیش‌آزمون رشد شناختی  | ۳۱۶۸/۱۷۵      | ۱          | ۳۱۶۸/۱۷۵        | ۹/۱۰۶ | ۰/۰۰۰        | ۰/۲۵ |
| پیش‌آزمون رشد اجتماعی | ۳۴۳۲/۲۵       | ۱          | ۳۴۳۲/۲۵         | ۳۷/۱۲ | ۰/۰۰۰        | ۰/۶۳ |
| گروه                  | ۱۰۵۱/۵۲       | ۱          | ۱۰۵۱/۵۲         | ۱۱/۶۵ | ۰/۰۰۰        | ۰/۳۹ |
| خطا                   | ۲۴۲۸/۳۷       | ۵۷         | ۸۷/۴۵۱          |       |              |      |
| کل                    | ۲۱۵۱۷۶        | ۶۰         |                 |       |              |      |

جدول ۱، میانگین پس‌آزمون رشد شناختی و اجتماعی کودکان دو گروه بر اساس اختلاف‌های اولیه تعدیل شده را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود که میانگین نمرات تعدیل شده رشد شناختی و اجتماعی در گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه است. در نتیجه گفته می‌شود که

آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی بر رشد شناختی و اجتماعی کودکان تأثیر مثبت دارد. همچنین همان گونه که جدول ۲، نشان می‌دهد در بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی بر رشد شناختی و اجتماعی کودکان، آزمون آماری  $F=11/65$ ،  $P<0/000$ ، یعنی تفاوت میزان رشد شناختی و اجتماعی کودکان دو گروه آزمایش و گواه معنادار بوده و فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. ضریب آموزش ۳۹٪ است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمره رشد شناختی و مؤلفه آن در گروه آزمایش و گواه

| گروه   | نوع آزمون       | پیش‌آزمون |              | پس‌آزمون |              | تفاضل میانگین | تعداد |
|--------|-----------------|-----------|--------------|----------|--------------|---------------|-------|
|        |                 | میانگین   | انحراف معیار | میانگین  | انحراف معیار |               |       |
| آزمایش | رشد شناختی      | ۱۲۱/۵۷    | ۲۱/۳۱        | ۱۲۶/۶۵   | ۱۴/۰۸        | ۵/۰۸          | ۳۰    |
|        | استدلال دیداری  | ۲۸/۷۲     | ۹/۴۰         | ۳۶/۶۵    | ۸/۵۸         | ۷/۹۳          | ۳۰    |
|        | خرده            | ۲۳/۴۲     | ۱۰/۱۴        | ۳۲/۴۱    | ۶/۸۷         | ۸/۹۹          | ۳۰    |
|        | مقیاس‌ها        | ۱/۵۱      | ۲/۵۴         | ۱/۵۳     | ۲/۶۷         | ۰/۰۲          | ۳۰    |
|        | حافظه کوتاه مدت | ۵/۵۲      | ۳/۶۷         | ۶/۹۲     | ۱/۵۲         | ۱/۴۰          | ۳۰    |
| گواه   | رشد شناختی      | ۱۱۴/۷۳    | ۱۹/۵۳        | ۱۱۵/۹۶   | ۱۸/۸۶        | ۱/۲۳          | ۳۰    |
|        | استدلال دیداری  | ۲۴/۶۲     | ۸/۳۸         | ۲۵/۵۱    | ۸/۴۱         | ۰/۸۹          | ۳۰    |
|        | خرده            | ۱۶/۳۸     | ۹/۲۳         | ۱۶/۴۵    | ۹/۱۸         | ۰/۰۷          | ۳۰    |
|        | مقیاس‌ها        | ۱/۴۵      | ۲/۲۱         | ۱/۵۱     | ۲/۵۳         | ۰/۰۶          | ۳۰    |
|        | حافظه کوتاه مدت | ۴/۵۱      | ۹/۱۸         | ۴/۷۸     | ۹/۲۱         | ۰/۲۷          | ۳۰    |

با توجه به داده‌ها و آمار ارائه شده در جدول ۳، میانگین نمرات دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون رشد شناختی با هم تفاوت داشته و این تفاوت برای آزمودنی دو گروه در پیش‌آزمون خیلی کم‌تر و برای پس‌آزمون شایان توجه است. مقایسه میانگین پیش‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که رشد شناختی دو گروه در قبل از اجرای متغیر آزمایشی سطح تقریباً یکسانی داشته و تفاوت ناچیز موجود در میانگین‌ها نیز می‌تواند ناشی از شانس یا موارد دیگر بوده باشد.

**فرضیه فرعی ۱:** میزان رشد دیداری، کودکانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

جدول ۴: نتیجه تحلیل کوواریانس رشد دیداری در گروه آزمایش و گواه

| منبع                 | مرتبه ۳  | مجموع مربعات |              | F      | سطح معناداری | ضریب اتا |
|----------------------|----------|--------------|--------------|--------|--------------|----------|
|                      |          | درجه آزادی   | مجموع مربعات |        |              |          |
| مقدار ثابت           | ۳۵۹۵/۹۲۰ | ۱            | ۳۵۹۵/۹۲۰     | ۵۴/۹۲۴ | ۰/۰۰۰        | ۰/۴۹۱    |
| پیش‌آزمون رشد دیداری | ۳۱۶۸/۱۷۵ | ۱            | ۳۱۶۸/۱۷۵     | ۴۸/۳۹۱ | ۰/۰۰۰        | ۰/۴۵۹    |
| روش تدریس            | ۴۳۴۱/۸۱۷ | ۱            | ۴۳۴۱/۸۱۷     | ۶۶/۳۱۷ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۳۸    |
| خطا                  | ۳۷۳۱/۸۲۵ | ۵۷           | ۶۵/۴۷۱       |        |              |          |
| کل                   | ۱۰۲۷۵    | ۶۰           |              |        |              |          |

برای تعیین اثر آموزش بر میزان رشد دیداری کودکان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کوواریانس اجرا شد، جدول ۴ نشان می‌دهد، که اثر آموزش بر رشد دیداری ( $P < 0/05$ )، پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات رشد دیداری کودکان گروه آزمایش و گواه، رد می‌شود و گفته می‌شود میزان رشد دیداری کودکانی که به رویکرد مبتنی بر ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

**فرضیه فرعی ۲:** میزان رشد کلامی، کودکانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

جدول ۵: نتیجه تحلیل کوواریانس رشد کلامی در گروه آزمایش و گواه

| منبع                | مرتبه ۳  | مجموع مربعات |              | F      | سطح معناداری | ضریب اتا |
|---------------------|----------|--------------|--------------|--------|--------------|----------|
|                     |          | درجه آزادی   | مجموع مربعات |        |              |          |
| مقدار ثابت          | ۸۵۸/۴۰۸  | ۱            | ۸۵۸/۴۰۸      | ۲۷/۰۲۹ | ۰/۰۰۰        | ۰/۳۲۲    |
| پیش‌آزمون رشد کلامی | ۲۲۶۰/۷۲۸ | ۱            | ۲۲۶۰/۷۲۸     | ۷۱/۱۸۵ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۵۵    |
| گروه                | ۳۱۶/۵۶۰  | ۱            | ۳۱۶/۵۶۰      | ۹/۹۶۸  | ۰/۰۰۳        | ۰/۱۴۹    |
| خطا                 | ۳۱/۷۵۹   | ۵۷           | ۳۱/۷۵۹       |        |              |          |
| کل                  | ۴۳۵۶/۹۸۳ | ۶۰           |              |        |              |          |

برای تعیین اثر آموزش بر میزان رشد کلامی کودکان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کوواریانس اجرا شد، جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر آموزش بر رشد کلامی ( $P < 0/05$ )،  $F(57, 1) = 9/97$ ،  $P = 0/003$  است، پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات رشد کلامی کودکان گروه آزمایش و گواه رد می‌شود و گفته می‌شود میزان رشد کلامی کودکانی که به رویکرد مبتنی بر ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

**فرضیه فرعی ۳:** میزان رشد کمی، کودکانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

جدول ۶: نتیجه تحلیل کوواریانس رشد کمی در گروه آزمایش و گواه

| منبع              | مرتبه ۳  | درجه آزادی | مجموع مربعات | F      | سطح معناداری | ضریب اتا |
|-------------------|----------|------------|--------------|--------|--------------|----------|
| مقدار ثابت        | ۹۵/۳۶۴   | ۱          | ۹۵/۳۶۴       | ۶/۱۵۰  | ۰/۰۱۶        | ۰/۰۹۷    |
| پیش‌آزمون رشد کمی | ۱۲۵۰/۵۱۲ | ۱          | ۱۲۵۰/۵۱۲     | ۸۰/۶۵۲ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۸۶    |
| گروه              | ۱/۵۹۴    | ۱          | ۱/۵۹۴        | ۰/۱۰۳  | ۰/۷۵۰        | ۰/۰۰۲    |
| خطا               | ۸۸۳/۷۸۸  | ۵۷         | ۱۵/۵۰۵       |        |              |          |
| کل                | ۲۱۵۹/۶۵۰ | ۶۰         |              |        |              |          |

برای تعیین اثر آموزش بر میزان رشد کمی کودکان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کوواریانس اجرا شد، جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر آموزش بر رشد کمی کودکان ( $P > 0/05$ )،  $F(57, 1) = 0/103$ ،  $P = 0/750$  است، پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات رشد کمی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه پذیرفته می‌شود؛ به عبارتی بین میزان رشد کمی دانش‌آموزانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند تفاوت معنادار وجود ندارد.

**فرضیه فرعی ۴:** میزان رشد حافظه کوتاه مدت، کودکانی که به روش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس رشد حافظه کوتاه مدت در گروه آزمایش و گواه

| منبع                          | مجموع مربعات مرتبه ۳ | درجه آزادی | مجموع مربعات | F      | سطح معناداری | ضریب اتا |
|-------------------------------|----------------------|------------|--------------|--------|--------------|----------|
| مقدار ثابت                    | ۸۲۲/۱۹۷              | ۱          | ۸۲۲/۱۹۷      | ۶۱/۸۹۸ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۲۱    |
| پیش‌آزمون رشد حافظه کوتاه‌مدت | ۸۶۴/۷۲۷              | ۱          | ۸۶۴/۷۲۷      | ۶۵/۱۰۰ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۳۳    |
| گروه                          | ۹۳۹/۹۳۸              | ۱          | ۹۳۹/۹۳۸      | ۷۰/۷۶۵ | ۰/۰۰۰        | ۰/۵۵۴    |
| خطا                           | ۷۵۷/۱۳۹              | ۵۷         | ۱۳/۲۸۳       |        |              |          |
| کل                            | ۲۵۱۸/۹۳۳             | ۶۰         |              |        |              |          |

برای تعیین اثر آموزش بر میزان رشد حافظه کوتاه مدت کودکان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کوواریانس اجرا شد، جدول ۷ نشان می‌دهد که اثر آموزش بر رشد حافظه کوتاه مدت که اثر روش تدریس بر میزان رشد حافظه کوتاه مدت دانش‌آموزان ( $P < 0/05$ )، پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات رشد حافظه کوتاه مدت کودکان گروه آزمایش و گواه رد می‌شود؛ به عبارتی میزان رشد حافظه کوتاه مدت کودکانی که به رویکرد مبتنی بر ویگوتسکی آموزش می‌بینند نسبت به کودکانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند بیشتر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی بر رشد شناختی، اجتماعی نوآموزان دختر پیش‌دبستانی شهر سنندج بررسی شد. همان‌گونه که در تحلیل فرضیه‌ها مشاهده شد، آموزش مبتنی بر دیدگاه ویگوتسکی بر رشد شناختی کودکان تأثیر مثبت داشت. نتایج این فرضیه پژوهش با پژوهش‌های پیشین مانند بایلر و اسنومن (۱۹۹۳)، براون و پالینسکار (به نقل از ولفولک، ۲۰۰۴)، فیشر (۲۰۰۵)، میربها و همکاران (۱۳۸۲)، ترامونت و ویلیامز (۲۰۰۹)، لویب و همکاران (۲۰۰۷)، جی گر و هولم (۲۰۰۷) همخوانی دارد. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت که در آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، رویکرد اجتماعی و تعامل کودکان، رشد سریع زبان و توانایی مشارکت

در گفتگوی اجتماعی را هنگام انجام دادن تکالیف معنادار از لحاظ فرهنگی سبب می‌شد و بعد از مدتی این کودکان به همان صورت که با دیگران گفتگو می‌کردند با خودشان صحبت کرده و در رویکرد ویگوتسکی، کارکردهای اولیه ذهنی که از طریق تعامل کودک با بزرگ‌تر و محیط فرهنگی حاصل می‌شود به مرور زمینه رشد و توسعه کارکردهای عالی ذهنی را در او فراهم می‌آورد. این امر سبب پیچیدگی تفکر و توانایی کنترل بیشتر رفتار در آنها و در نهایت رشد شناختی آنها شده است. همچنین آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی بر مؤلفه‌های استدلال دیداری، استدلال کلامی و حافظه کوتاه مدت تأثیر مثبت داشته است، اما این آموزش بر استدلال کمی تأثیر نداشته است. در تبیین تأثیر مثبت رویکرد ویگوتسکی بر استدلال دیداری - انتزاعی نوآموزان، می‌توان گفت که چون در این آموزش نوآموزان، توانایی مشاهده الگوها را در راستای جهت‌گیری فضایی و کشف روابط تمرین کرده بودند توانستند در آزمون به یک ساختار کلی با تأکید بر قطعات متنوع محرک‌های دیداری برسند. در تبیین تأثیر رویکرد ویگوتسکی بر رشد کلامی نوآموزان می‌توان گفت که کودکان در این نوع آموزش پس از طی کردن سه مرحله رشد زبان، گنجینه لغات آنها افزایش و از طریق صحبت کردن با دیگران به بیان ایده‌های خود پرداخته و به اندیشه‌های خودشان جهت داده و این امر به رشد استدلال کلامی در آنها منجر شده است. در تبیین تأثیر رویکرد ویگوتسکی بر رشد حافظه کوتاه مدت نوآموزان، چون آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، این فرصت را به بچه‌ها می‌داد تا آنها فکر کنند و استراتژی‌هایی را طراحی کنند. به این ترتیب، مغز آنها اجازه پیدا می‌کرد که به ظرفیت بالاتری از حافظه دست یابند. نشاط روحی روانی کودکان در این آموزش این فرصت را به بچه‌ها می‌دهد تا بازیابی و ذخیره‌یابی اطلاعات در آنها افزایش یابد. نوآموزان در این رویکرد تصور و تخیلات خود را به کار انداخته و قدرت فکری و روانی آنها تقویت می‌شد. اما از آن جا که آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی بر استدلال کمی نوآموزان تأثیر نداشت، می‌توان گفت که چون استدلال کمی بر مسائل ارقامی و حل محاسبات پیچیده و «دانش ریاضی خاص» تأکید دارد و این استدلال از طریق یادگیری آموزشگاهی و به صورت عینی توسعه می‌یابد، در این مرحله سنی این آموزش تأثیر چندانی بر استدلال کمی نوآموزان نداشته است.

همچنین در بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی بر رشد اجتماعی نتایج



نشان داد که گروه آزمایشی که با رویکرد مبتنی بر دیدگاه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی آموزش دیده بودند نسبت به گروه گواه که به روش سنتی آموزش داده شدند از رشد اجتماعی بیشتر بهره‌مند بوده و تفاوت بین میانگین آن‌ها معنادار است. نتایج این فرضیه پژوهش با تحقیقات پیشین مانند ملک پور و همکاران (۱۳۷۹)؛ ترکاشوند و همکاران (۱۳۸۸)؛ مقتدری و رفاهی (۱۳۹۰)؛ بایلر و اسنومن (۱۹۹۳)؛ مله‌پیش (۲۰۰۱)؛ لویب و همکاران (۲۰۰۷)؛ خرازی و دلگشایی (۲۰۱۰)؛ مهدوی‌نیا و سماواتی (۲۰۱۰) همخوانی دارد. با توجه به اینکه در آموزش مبتنی بر رویکرد ویگوتسکی، نوآموزان در معرض حل تکالیفی قرار می‌گرفتند که به تنهایی قادر به حل آن نبودند و با کمک معلم و تعامل با همکلاسان، تمرینات را حل می‌کردند. در این آموزش کودک در معرض بازی‌های ملایم و گوش دادن به همکلاسی‌ها و مربی و یاد گرفتن مطلب جدید و مشارکت دادن دوستان در اسباب‌بازی‌ها و همچنین گفتن کلماتی مانند تشکر و لطفاً، برای انجام‌دادن هر کاری قرار می‌گرفت در ضمن رسیدن به حل مسائل و آموزش، مهارت‌های اجتماعی همچون همکاری با یکدیگر را یاد گرفتند و این امر باعث رشد اجتماعی در آن‌ها شد. همان‌گونه که نتایج پژوهش نشان داد، از آنجا که محیط اجتماعی تعیین‌کننده فرایند رشد شناختی است، پس باید محیط اجتماعی را بهبود بخشید تا رشد شناختی انسان‌های پرورش یافته در آن محیط بهبود یابد. همچنین از نظریه ویگوتسکی به‌طور مستقیم می‌توان نتیجه‌گیری کرد که معلم در بالا بردن سطح رشد شناختی یادگیرندگان نقش بسزایی دارد. لذا پیشنهاد می‌شود که به جای اینکه معلمان منتظر بمانند تا دانش‌آموزان به سطح مناسب رشد شناختی برسند و آنگاه آموزش مورد نیاز را به آن‌ها ارائه دهند، بهتر است با راهنمایی، آن‌ها را به سطح رشد بالقوه آن‌ها هدایت کنند.

## منابع

- اتکینسون، ریتا ال و همکاران (۱۳۸۵). *زمینه روان‌شناسی هیگارد؛ ترجمه محمد نقی براهنی و همکاران*، تهران: رشد.
- افروز، غلامعلی و هومن، حیدر علی (۱۳۸۰). *روش تهیه آزمون هوش: هوش آزمای تهران- استنفورد-بینه*. چاپ دوم، تهران: دانشگاه تهران.
- امیر تاش، علی محمد، سبجانی نژاد، مهدی و عابدی، احمد (۱۳۸۵). «مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموزان پسر ورزشکار و غیر ورزشکار دوره راهنمایی تحصیلی». *فصلنامه المپیک*، سال چهاردهم، شماره ۳۴، ۵۳-۶۲.
- اودری، کرتیس (۱۳۸۱). *برنامه درسی برای کودکان پیش‌دبستانی*، ترجمه محمد اطهری، تهران: سوره.
- بازرگان، سیمین (۱۳۸۴). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی چند بعدی ماتریس زندگی*، مدرسه. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- برزین، شیرین و صادقیان، نبی... (۱۳۸۹). *کتاب مربی جلد ۱*، آشنایی با راهنمای برنامه دوره پیش از دبستان (آمادگی) برای تولید محتوای فعالیت‌های مراکز آموزشی پیش‌دبستانی، تهران: شورا.
- برک، لورا (۱۳۸۸). *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- بروج، محمد حسن و ندیمی، محمد تقی (۱۳۷۱). *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، مهرداد*.
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۳). *روانشناسی رشد (۲) با نگرش به منابع اسلامی*، تهران: سمت.
- ترکاشوند، معصومه و همکاران (۱۳۸۸). *بررسی یادگیری مشارکتی در آموزش مجازی با تکیه بر نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی، مقاله ارائه شده در اولین کنفرانس دانشجویی آموزش الکترونیکی*.
- حاج حسینی، منصوره و گلنار، مهران (۱۳۹۰). «ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت





و گو. «پژوهش نامه میانی تعلیم و تربیت، ۱(۲)، ۳۸-۲۱.

رایس، فلیپ (۱۳۸۷). *رشد انسان: روان شناسی از تولد تا مرگ*، تهران: ارجمند.

رشتچی، مژگان (۱۳۸۹). «بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان.» *تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال اول، شماره اول، صص ۲۰-۳.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی (۱۳۸۵). *ویژگی های کتاب ها و مواد آموزشی دوره پیش دبستانی*، راهنمای تولید کتاب های آموزشی برای ناشران، نویسندگان و معلمان مؤلف.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). *روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش*؛ تهران: آگاه.

کدیور و همکاران (۱۳۸۵). *روان شناسی رشد*، تهران: سمت

کریستینسن، یان و همکاران (۱۳۸۵). *روانشناسی عمومی؛ مترجمان: بشیری، ابوالقاسم و همکاران*؛ قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی «ده».

کرین، ویلیام (۱۳۸۱). *نظریه های رشد: مفاهیم و کاربردها؛ ترجمه خوی نژاد و رجایی*، تهران: رشد.

کرین، ویلیام (۱۳۸۹). *نظریه های رشد، مفاهیم و رشد*، ترجمه خوی نژاد و رجایی، تهران: رشد. کوزولین، الکس (۱۳۸۱). *روانشناسی ویگوتسکی: سیر و تحول اندیشه ها؛ ترجمه حبیب الله قاسم زاده*؛ تهران: آگاه و ارجمند.

کول، ونیتا (۱۳۸۶). *برنامه آموزش پیش از دبستان*، ترجمه فرخنده حمیدی، تهران: سمت.

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

مقتدری، نازفر و رفاهی، ژاله (۱۳۹۰). «اثر بخشی آموزش ارزشهای زندگی بر رشد اجتماعی کودکان و خودکارآمدی والدین آنان.» *پژوهش در برنامه درسی*، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۳۰.

ملک پور، مختار و پیام، امیر محمد (۱۳۷۹). «بررسی تأثیر آموزش والدین بر رفتار اجتماعی دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر دختر.» *نشریه روان شناسی و علوم تربیتی*،

*دانش و پژوهش در روان شناسی*، زمستان ۱۳۷۹، شماره ۶، ۹۲-۸۳.

میر بها، هیلدا، کویانی، حسین و مهرانگیز، پور ناصح (۱۳۸۲). «اثر آموزش موسیقی بر

توانایی‌های هوشی خردسالان. «نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی، تازه‌های علوم شناختی، پاییز ۱۳۸۲، شماره ۱۹، ۴۷-۵۴».

- Berk, L. E. (2000). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, B., Erin, O. (2010). Behavioral risk, Teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied developmental psychology*, 31, 1- 14.
- Bieler, R., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching* (7th ed). Houghton Mifflin.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*, Cheltenham: Nelson Thomas.
- Jaeger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36, 719-744.
- Keane, S. P., Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 409-423.
- Kharrazi, K., Delgoshae, Y. (2010). Cognitive approach towards education and its impact on social responsibility of preschool children. *procedia social and Behavioral sciences*, 5, 2174- 2177.
- Loeb, M., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., Rumberger, R. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economic of Education Review*, 26, 52-66.
- Mahdavinia, M., Samavati, M. (2010). A child friendly educational experience in northern part of Tehran. *procedia social and Behavioral sciences*, 3, 172-179.
- Mcclelland, M., Morrison, F. (2003). The emergency of learning related social skills in preschool children. *Early childhood research Quarterly*, 18, 206-224
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vigotsky*. UK: Routledge.
- Tramont, L., & Willms, J. D. (2009). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, doi: 10. 1016/j. econedurev. 2009. 06. 003, (www. elsevier. com/locate/econedurev)
- Vygotsky, L. S. (1981). "The genesis of the higher mental functions". In J. B. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: ME. Sharpe.
- Wertsch, J. V. (2007). "Mediation". in H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds). *The Cambridge companion to Vigotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University press.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* 8th. New York: Allyn and Bacon.