

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۳/۲۴

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۴/۶

مهارت های اجتماعی – هیجانی کودکان پیش از دبستان: یک مقایسه جمعیت شناختی

دکتر پریخ دادستان*، دکتر علی عسگری**،

سوسن رحیم زاده*** و مریم بیات****

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین مهارت های اجتماعی- هیجانی کودکان با سن و جنس آنها و نیز اشتغال مادران در یک گروه نمونه به حجم ۷۱۲ کودک ۶-۴ ساله (۳۵۸ دختر، ۳۶۷ پسر) مهد کودک ها و مراکز پیش دبستانی تهران انجام شد. مادران گروه نمونه نسخه فارسی پرسشنامه غربالگری اختلالات اجتماعی/ هیجانی پیش دبستانی (میلر، مایشی و میلر، ۱۹۹۷؛ دادستان و دیگران، ۱۳۸۹) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل های آماری نشان داد که دختران در مهارت های اجتماعی، مهارت های ارتباطی، مهارت های زندگی روزمره و رفتارهای سازش نیافته- فزون کنش نسبت به پسران نمره بهتری کسب کردند. کودکان ۶-۵ ساله نیز در مقایسه با کودکان ۵-۴ ساله در

* استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

** استادیار دانشگاه تهران

*** مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

**** مربی دانشگاه پیام نور تهران

رفتارهای سازش نیافته/ فزون‌کنشی و نیز مهارت های زندگی روزمره نمره بیشتری به دست آوردند. کودکانی که مادران شاغل داشتند، نسبت به کودکان دارای مادران خانه‌دار، نمره بالاتری در مهارت های ارتباطی کسب کردند. استلزام های مربوط به درک رفتارهای کودکان و نیز برنامه‌ریزی های آموزشی و تربیتی بر پایه یافته‌های این مطالعه مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: مهارت های اجتماعی- هیجانی، کودکان پیش‌دبستانی، تفاوت های جنسی.

مقدمه

تحول اجتماعی- هیجانی از جمله خطوط مهم تحولی هستند که بسیاری از روان‌شناسان معتقدند نحوه تحول آن‌ها زمینه‌ساز تحقق عملکردهای دیگر در سالهای آینده است (کنдал، ۲۰۰۰). چنانچه تاخیر تحولی در زمینه‌هایی مانند شناخت، زبان و مهارت های حرکتی از مشکلات جدی در آینده خبر می‌دهد، تأخیر و یا نارسایی در دستیابی به مهارت‌ها و صلاحیت‌های اجتماعی^۱ و هیجانی نیز می‌تواند عملکرد اجتماعی و بین فردی، تحصیلی، شغلی و یا سلامت روانی را به طور کلی به خطراندازد. پژوهش های مختلفی از جمله پژوهش های طولی بین مشکلات رفتاری، اجتماعی و هیجانی سالهای اولیه و پیامدهای منفی و ضعیف، از جمله انواع اختلال ها و مشکلات روان‌شناختی، رابطه مهمی را کشف کردند (برای نمونه تامپسون و رایکز، ۲۰۰۶). منظور از صلاحیت و بهزیستی اجتماعی- عاطفی آن است که کودک بر رفتارهایی که سبب شکل‌گیری تعامل های اجتماعی بین او و دنیای بیرون می‌شود (مانند شروع و حفظ روابط دوستانه با همسالان و بزرگسالان، رفتارهای تعاونی^۲ و همکاری) و نیز مدیریت هیجان ها و احساس های خود (مانند مدیریت پرخاشگری و تعارض، نظم‌جویی^۳ و واکنش‌پذیری^۴) تسلط یابد و به تحول حس مهارت و ارزش خود^۵ دست یابد (اسکوایرز، ۲۰۰۲).

- 1- social competence
- 2- cooperative
- 3- regulation
- 4- reactivity
- 5- self- value

کودکانی که واجد این مهارت ها هستند، توانایی گسترش ارتباط های لازم با بزرگسالان و همسالان برای موفقیت در چهار چوب های مختلف را دارند (مندز، مک درموت و فانتوزو، ۲۰۰۲). از این زاویه، صلاحیت اجتماعی یک عامل حمایت کننده محسوب می شود که می تواند از کودک در برابر عوامل تنیدگی زایی که با آن ها رو به رو می شود، حمایت کند و مانع شکل گیری مشکلات هیجانی و رفتاری در سالهای بعدی شود (گرمزی، ۱۹۹۱).

تحول اجتماعی - هیجانی در برگیرنده مجموعه ای از مهارت هاست که به عنوان نمونه می توان به شناخت و درک احساس های خویشتن، دریافت و درک حالت های هیجانی دیگران، مدیریت هیجان های شدید و بیان آنها به شیوه ای سازنده، نظم دهی به رفتارهای خویشتن و برقراری و حفظ روابط اشاره کرد.

بسیاری از پژوهشگران تحول اجتماعی - هیجانی را در کنار مهارت های شناختی و زبانی از جمله شرایط لازم برای ورود به مدرسه برشمرده اند که می توانند موفقیت کودک را در مدرسه تضمین کنند. این مهارت ها شامل مهارت های ارتباطی (از جمله رابطه با معلم و همسالان)، اطاعت و فرمانبرداری، همکاری و خود نظم دهی است که هر یک به نوبه خود تابع ظرفیت های تحولی کودک است و در عین حال بر پیامدهای بعدی مانند پیشرفت تحصیلی و ... اثر می گذارد (تامپسون و رایکز، ۲۰۰۶).

صلاحیت های اجتماعی - هیجانی از عوامل مختلفی تأثیر می پذیرند که از آن میان می توان به عامل جنسیت اشاره کرد. به طور کلی، یافته ها نشان می دهند که بین دختران و پسران در تحول برخی کنش ها تفاوت هایی وجود دارد. برای نمونه، بسیاری از یافته های همه گیر شناختی (ماش و دوزویس، ۲۰۰۳ و کندال، ۲۰۰۰) حاکی از آن است که مشکلات درونی سازی شده^۱ (مانند اضطراب، افسردگی و مشکلات بدنی) در دختران و مشکلات برونی سازی شده^۲ (زیر پا گذاشتن و نادیده گرفتن قوانین و پرخاشگری) در پسران فراوان تر هستند.

1- internalizing
2- externalizing

به رغم این اظهارنظر کلی، برخی پژوهشگران تفاوت های ظریف تری را نیز بین دختران و پسران یافته‌اند. برای نمونه، در حالی که اختلال رفتار هنجاری در پسران فراوانتر است، میزان اختلال تضادورزی گستاخانه^۱ در دو جنس تقریباً برابر است (کلاریزو، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، در دختران رفتارهای ضد اجتماعی غیر پرخاشگرانه (مانند دزدی از فروشگاه ها) بیشتر دیده می‌شود و پرخاشگری در آنها بیشتر ماهیت ارتباطی دارد؛ در حالی که در پسران پرخاشگری جسمانی و اعمال ضد اجتماعی آشکار (مانند سرقت و خشونت) بارزتر است. افزون بر این، یافته‌ها حاکی از آن است که پسران از سنین پایین، آمادگی ابتلاء به مشکلات برونی‌سازی شده را دارند؛ در حالی که برای دختران دوره نوجوانی، دوره خطر سازی در نظر گرفته می‌شود (موگان، رو، مسر، گودمن و ملترز، ۲۰۰۴؛ کلاریزو، ۱۹۹۷؛ دلگاتی، آکین‌لیتیل و لیتل، ۲۰۰۳).

با وجود این، یافته‌های پژوهشی درباره میزان اختلالات نارسایی توجه- فزون‌کنشی^۲ (ADHD) در دو جنس متناقض است. در حالی که از گذشته تا کنون بسیاری از پژوهشگران (برای نمونه بورمیستر و دیگران، ۲۰۰۷) ADHD را در پسران بین ۲ تا ۳ برابر بیشتر از دختران گزارش کرده‌اند؛ برخی دیگر (برای نمونه راکلیج، ۲۰۱۰) میزان و شیوع اختلال را بر مبنای یافته‌های جدید در هر دو جنس تقریباً یکسان دانسته‌اند. صرف‌نظر از این تفاوت، تقریباً اکثریت پژوهشگران به تفاوت جنسی در مشکلات همراه یا پیامدهای این اختلال‌ها اشاره کرده‌اند. برای نمونه در ریخت غالب اختلال بی‌توجهی^۳، دختران مشکلات اضطرابی و در ریخت مرکب اختلال (وجود همزمان فزون‌کنشی و بی‌توجهی) پسران مشکلات خلقی بیشتری را نسبت به همسالان جنس مخالف خود تجربه می‌کنند (بورمیستر و دیگران، ۲۰۰۷). دختران مبتلا به این

-
- 1- oppositional defiant disorder
 - 2- Attention Deficit / Hyperactivity Disorder
 - 3- inattention

اختلال نیز اغلب حرمت خود پایین تر و مشکلات اضطرابی بیشتر و پسران میزان بالاتری از پرخاشگری جسمانی و رفتارها و مشکلات برونی سازی شده را نشان می دهند (راکلیچ، ۲۰۱۰).

والدین و معلمان، اغلب دختران را سازش یافته تر، مطیع تر و دارای ارتباط بهتر توصیف می کنند. یافته های پژوهشی نیز گویای این واقعیت است که در بسیاری از الگوهای ارتباطی و تعاملی از جمله با بزرگسال و همسالان، دختران رگه های پیوندجویی^۱ را به وضوح آشکار می کنند (لیپر و فریدمن، ۲۰۰۷). به طور کلی، از آنجا که دختران و پسران در گروه های همسال بر فعالیت ها و الگوهای تعامل اجتماعی مختلفی تاکید دارند، هنجارهای اجتماعی وابسته به جنس، به گونه متفاوتی ظاهر می شوند (لیپر، ۱۹۹۴؛ استروو و برگ، ۲۰۰۰). در محیط های اجتماعی پسران اغلب مستقل و رقابت طلب هستند و فعالیت جسمانی زیادتری نشان می دهند؛ اما حساسیت بین فردی، پاسخگویی و انحصار طلبی بخش اعظمی از ویژگی های دختران در محیط های اجتماعی است. بنابراین، برای پسران خودبیان گری^۲ و جرأت ورزی^۳ و برای دختران پیوندجویی، اهمیت به سزایی دارد. این الگوهای ارتباطی در زمینه های تحصیلی نیز دیده می شود. علایق تحصیلی و حتی انتخاب های شغلی دختران بیش از پسران تحت تأثیر نوع ارتباط و تعامل آنها با معلمان قرار می گیرد (اوانز، ویگام و وانگ، ۱۹۹۵).

به گونه کلی می توان گفت، بررسی تفاوت های جنسی در بسیاری از متغیرها و مؤلفه های روان شناختی، یکی از مباحث جالب توجهی است که بسیاری از روان شناسان را به خود علاقه مند کرده است. به نظر می رسد تفاوت هایی بین دو گروه از سنین اولیه کودکی دیده می شود و با آنکه بخشی از آنها بدون تردید ناشی از تفاوت در مزاج^۴ است، که از ابتدا بین دو جنس اختلاف ایجاد می کند (الس کوئست، هاید، گلداسمیت و ون هیول، ۲۰۰۶)، بخش دیگر به تأثیر محیط و

-
- 1 - affiliation
 - 2- self-expressiveness
 - 3 - assertion
 - 4- temperament

تربیت باز می‌گردد که به تدریج بخشی از هویت و تصوره‌های قالبی کودک و بزرگسال را شکل می‌دهد (میلر، لوری، زوسولس و روبل، ۲۰۰۹).

افزون بر این، ویژگی‌های والدین نیز نقش مهمی در شکل‌گیری و تحول مهارت‌های اجتماعی - هیجانی دارند. حمایت والدین از تحول هیجان‌های مثبت، برقرار کردن تعامل محبت‌آمیز، احترام به نیازها، احساس‌ها و امیال، توجه به فعالیت‌های روزمره و تنیدگی، به افزایش صلاحیت هیجانی کودک منجر می‌شود، وی را برای ورود به مدرسه آماده‌تر می‌سازد و مشکلات رفتاری را در خانه و مدرسه کاهش می‌دهد. والدینی که مدت زیادی را با کودکان خود سپری می‌کنند و می‌توانند ارتباطی صمیمانه با کودک برقرار کنند، قادرند نیازهای وی را درک و به برآورده شدن آنها کمک کنند.

کودک با ایجاد رابطه‌ای ایمن با والدین، به اکتشاف مکان‌های جدید و تجربه‌های جدید روی می‌آورد و از این طریق بر غنای ظرفیت‌های خود می‌افزاید. در این زمینه می‌توان پرسید که آیا صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودکانی که والدینشان کمتر حضور دارند و زمان کمتری را با آنان سپری می‌کنند، با کودکان دیگر تفاوت دارد؟ بسیاری از پژوهش‌ها از این زاویه به مسئله اشتغال مادران و تأثیر آن بر فرزندان پرداخته‌اند. بررسی پژوهش‌های انجام شده در این حیطة، نتایج متفاوتی را نشان می‌دهد. برای نمونه برخی پژوهش‌ها (مانند تونگ و دیگران، ۲۰۰۹) اشتغال مادر را با پیامدهای تحولی ضعیف در کودکان مرتبط دانسته‌اند؛ درحالی که برخی دیگر (مانند هیل، والدفولگ، بروکس - گان و هان، ۲۰۰۵) بین کودکان با مادران شاغل و غیرشاغل تفاوت قابل توجهی گزارش نکرده و سرانجام، برخی از یافته‌ها (لیو، مروس و وندرکلاو، ۲۰۱۰) نیز پیامدهای بهتری را نصیب کودکانی دانسته‌اند که مادرانشان شاغل بوده‌اند.

اما در مطالعه فرا تحلیل لوکاس - تامپسون، گلدبرگ و پروس (۲۰۱۰)، که نتایج ۶۹ پژوهش درباره تأثیر اشتغال مادران بر سازگاری و مشکلات رفتاری دوره نوزادی و کودکی را بررسی کرده‌اند، نشان داده شده است که به‌گونه کلی اشتغال مادر در سال‌های اولیه زندگی

کودک به تحول مشکلات درونی سازی شده و برونی سازی شده منجر نمی شود و حتی کودکان با مادران شاغل پیشرفت و سازش یافتگی بالاتر و مشکلات درونی سازی شده کمتری داشتند. این پژوهشگران یافته های دقیق تری را بر حسب ویژگی های اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی هر خانواده ارائه داده اند. برای نمونه اشتغال مادر در خانواده های تک والدی و یا در خانواده هایی که مشکلات رفاهی داشتند؛ پیامدهای مثبت تری در پی داشته است. افزون بر این، اشتغال مادر، به ویژه در دامنه سنی ۳-۲، سالگی مفید بوده است. اما به نظر می رسد تأثیر اشتغال مادر در نخستین سال زندگی کودک، یا در سال های میانی مدرسه و نیز در خانواده هایی که هر دو والد حضور دارند، مثبت ارزیابی نشده است. بنابراین، به نظر می رسد تأثیر اشتغال مادر بر خلاف آنچه اغلب تصور می شود، نه تنها منفی نیست، بلکه می تواند ثمربخش نیز باشد.

با توجه به آنچه بیان شد، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین برخی از متغیرهای مهم جمعیت شناختی کودکان (جنس و سن کودک و اشتغال مادر) با مهارت های اجتماعی - هیجانی آنهاست. به گونه اختصاصی تر این پژوهش قصد دارد تا به پرسش های زیر پاسخ دهد

- آیا بین مهارت های اجتماعی / هیجانی دختران و پسران تفاوت وجود دارد؟
- آیا مهارت های اجتماعی / هیجانی کودکانی که مادران شاغل دارند بیشتر از کودکانی است که مادران غیرشاغل دارند.
- آیا مهارت های اجتماعی / هیجانی کودکان ۴-۵ سال کمتر از کودکان ۵-۶ سال است.

روش

این پژوهش که در زمره طرح های پس رویدادی قرار می گیرد، در جامعه کودکان ۴ تا ۶ ساله مهد کودک ها و مراکز پیش دبستانی تهران انجام شد. یک نمونه ۷۲۵ نفری از کودکان به روش نمونه برداری چند مرحله ای انتخاب شدند و از مادران آنها خواسته شد که به نسخه

فارسی پرسشنامه غربالگری اختلال های اجتماعی- هیجانی^۱ (KIST، میلر، مایشی و میلر، ۱۹۹۷؛ نسخه فارسی دادستان، عسگری، رحیمزاده و بیات، ۱۳۸۹) پاسخ دهند. ویژگی های جمعیت شناختی گروه نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگیهای جمعیت شناختی گروه نمونه

متغیر	n	%	متغیر	n	%
جنس			تحصیلات مادر		
دختر	۳۵۸	۴۹/۴	کمتر از دیپلم	۱۲۰	۱۶/۶
پسر	۳۶۷	۵۰/۶	دیپلم	۳۷۰	۵۱/۸
سن			دانشگاهی	۲۳۵	۳۲/۶
۵-۴	۳۵۲	۴۸/۶	تحصیلات پدر		
۶-۵	۳۷۳	۵۱/۴	کمتر از دیپلم	۱۵۲	۲۱/۱
منطقه			دیپلم	۲۹۱	۴۰/۱
جنوب	۱۰۲	۱۴/۱	دانشگاهی	۲۸۲	۳۸/۸
شرق	۲۵۶	۳۵/۳	شغل مادر		
غرب	۲۹۶	۴۰/۸	کارمند	۲۳۰	۳۱/۷
شمال	۷۱	۹/۸	خانه‌دار	۴۹۲	۶۸/۳

پرسشنامه غربالگری اختلال های اجتماعی- هیجانی^۱، نسخه فارسی (دادستان و دیگران، ۱۳۸۹). این پرسشنامه توسط میلر و دیگران (۱۹۹۷) گسترش یافته است و از لحاظ محتوایی، دو قلمرو رفتارهای (مهارت های) سازش یافته^۲ و رفتارهای سازش نایافته^۳ را پوشش می دهد. در پرسشنامه اصلی، همه رفتارهای کودک از لحاظ روان سنجی به هفت زیرمقیاس مهارت های ارتباطی^۴، مهارت های زندگی روزمره^۵، رفتارهای فزون کنشی- بی توجهی^۶، رفتارهای سازش

1- Kindergarten Inventory of Social/Emotional Tendencies

2 -adaptive

3- maladaptive

4- Kindergarten Inventory of Social/Emotional Tendencies

5- Communication Skills

6-Daily Living skills

7-Hyperactivity/Inattentive

نایافته، نشانه‌های اضطراب جدایی^۱، جامعه‌پذیری^۲ یا مهارت های ارتباط با همسالان و رفتارهای خواب و تغذیه^۳ تقسیم و با ۵۰ گویه در مقیاس پنج امتیازی (۱- هرگز تا ۵- همیشه) اندازه‌گیری می‌شوند. اما در نسخه فارسی آن، با حذف ۴ گویه و نیز ایجاد تغییراتی در ساختار عاملی پرسشنامه، در نهایت شش عامل: رفتارهای سازش نایافته- فزون کنش، مهارت های اجتماعی، مهارت های ارتباطی، مهارت های زندگی روزمره، مهارت های تغذیه و نشانه‌های اضطراب جدایی اندازه‌گیری می‌شود (دادستان و دیگران، ۱۳۸۹).

در نسخه اصلی ضریب همسانی درونی برای نمره کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۱ و برای هفت زیر مقیاس آن بین ۰/۵۰ (نشانه‌های اضطراب جدایی) تا ۰/۸۳ (رفتارهای فزون کنشی- بی توجهی) به دست آمد (میلر و دیگران، ۱۹۹۷). همبستگی مثبت و معنادار نمره پرسشنامه با نظام درجه‌بندی مهارت های اجتماعی^۴ (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰) روایی همزمان، توانایی جداسازی دو گروه کودکان با مشکلات کم‌وزنی و دیررس از کودکان هنجار، روایی تفکیکی، و همبستگی مثبت و معنادار زیر مقیاس ها با ابزار تشخیصی مهدکودک (KDI؛ رابینسون و میلر، ۱۹۸۶) روایی همگرایی پرسشنامه را تأیید کرد. در نسخه فارسی نیز ضریب همسانی درونی کل مقیاس برابر با ۰/۸۱ و کمترین و بیشترین میزان آن برای زیر مقیاس ها به ترتیب برابر با ۰/۶۱ (برای نشانه‌های اضطراب جدایی) و ۰/۷۷ (برای رفتارهای سازش نایافته- فزون کنش) بود. افزون بر این، همبستگی های مثبت معنادار نمره‌های این پرسشنامه با نمره‌های نظام مبتنی بر تجربه آشنباخ^۵ (ASEBA، سن ۱/۵ تا ۵ سال) نیز حاکی از روایی همگرایی پرسشنامه در کودکان ایرانی بود.

1-Separation Anxiety Symptoms

2-Socialization

3- Sleeping & Eating

4-Social Skills Rating System

5-Achenbach System of Empirically Based Assessment

یافته‌ها

داده‌های پژوهش از طریق تحلیل واریانس چند متغیری تحلیل شد. میانگین، انحراف استاندارد عامل‌های ششگانه و نمره کل پرسشنامه KIST همراه با نتایج تحلیل واریانس برای تفاوت گروه‌ها در نمره عامل‌های ششگانه و نتایج آزمون t برای مقایسه گروه‌ها در نمره کل پرسشنامه به تفکیک متغیرهای جنس و سن کودکان و نیز وضعیت اشتغال مادران، به ترتیب در جدولهای ۲ تا ۴ ارائه شده است.

جنس و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی: چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در نمره کل مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، میانگین گروه دختران ($M=174/6$) نسبت به پسران ($M=170/9$) به گونه معناداری بیشتر است. به بیان دیگر، دختران از مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بیشتری نسبت به پسران برخوردارند. افزون بر این، میانگین دختران در مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره و رفتارهای سازش‌نا یافته-فزون کنش نیز به گونه معناداری از پسران بیشتر است. بین دو گروه از لحاظ رفتار تغذیه و نشانه‌های اضطراب جدایی، تفاوت معنادار به دست نیامد.

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تفاوت دو جنس در

عامل‌های ششگانه و نمره کل پرسشنامه KIST

P	F	پسر		دختر		مهارت‌ها
		SD	M	SD	M	
۰/۰۳۸	۴/۳۱	۹/۷	۵۵/۵	۱۰/۸	۵۶/۷	رفتارهای سازش‌نا یافته- فزون کنش
۰/۰۳۶	۴/۴۳	۴/۲	۳۳/۳	۴/۲	۳۴/۶	مهارت‌های اجتماعی
۰/۰۳۷	۴/۳۵	۳/۲	۳۴/۲	۴/۲	۳۴/۸	مهارت‌های ارتباطی
۰/۰۰۱	۲۱/۴	۴/۴	۲۲/۱	۴/۱	۲۳/۵	مهارت‌های زندگی روزمره
۰/۲۳۷	۱/۴۰	۳/۱	۱۰/۹	۳/۱	۱۰/۸	رفتار تغذیه
۰/۶۹۸	۰/۱۶	۴/۲	۱۴/۵	۴/۲	۱۴/۶	نشانه‌های اضطراب جدایی
۰/۰۰۲	۳/۱۸	۱۷/۲	۱۷۰/۹	۱۷/۶	۱۷۴/۶	نمره کل

توجه: برای مقایسه دو جنس در نمره کل از آزمون t استفاده شد

چندمتغیری لانداوی ویلکز $F = 4/89$ ، $P < 0/001$

سن و مهارت های اجتماعی- هیجانی: چنانکه در جدول ۳ دیده می شود مقادیر F محاسبه شده برای دو عامل رفتارهای سازش نایافته - فزون کنش ($F = ۹/۴۸, P = ۰/۰۰۲$) و مهارت های زندگی روزمره ($F = ۲۰/۱, P = ۰/۰۰۱$) در دو گروه سنی، از لحاظ آماری معنادار است. ملاحظه میانگین های دو گروه نشان می دهد که متوسط نمره هر دو عامل در گروه کودکان ۶-۵ سال (به ترتیب برابر با ۵۶/۹۹ و ۲۲/۴۹) از گروه کودکان ۵-۴ سال (به ترتیب برابر با ۵۴/۷۴ و ۲۲/۰۷) بیشتر است. بدین ترتیب، می توان نتیجه گرفت که گروه سنی پایین تر، رفتارهای سازش نایافته- فزون کنش بیشتر و نیز مهارت های کمتری در زندگی روزمره نسبت به گروه کودکان بزرگتر دارند.

جدول ۳: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تفاوت دو گروه سنی

در عامل های ششگانه و نمره کل پرسشنامه KIST

p	F(۱ ۷۳۳)	۵-۶ سال		۴-۵ سال		مهارت ها
		SD	M	SD	M	
۰/۰۰۲	۹/۴۸	۱۰/۲	۵۶/۹۹	۹/۵۲	۵۴/۷۴	رفتارهای سازش نایافته/فزون کنش
۰/۴۱۸	۰/۶۵	۴/۵۱	۳۴/۱۳	۳/۹۱	۳۴/۳۹	مهارت های اجتماعی
۰/۶۲۳	۰/۲۴	۴/۰۲	۳۴/۶۴	۳/۹۷	۳۴/۴۹	مهارت های ارتباطی
۰/۰۰۱	۲۰/۱	۴/۰۸	۲۲/۴۹	۴/۴۳	۲۲/۰۷	مهارت های زندگی روزمره
۰/۷۷۳	۰/۰۸	۳/۰۶	۱۰/۵۱	۳/۰۶	۱۰/۴۵	رفتار تغذیه
۰/۱۸۶	۱/۷۵	۴/۰۸	۱۴/۳۱	۴/۱۱	۱۴/۷۱	نشانه های اضطراب جدایی
۰/۰۱۳	۲/۴۸	۱۸/۷	۱۷۴/۱	۱۶/۴	۱۷۰/۸	نمره کل

توجه: برای مقایسه دو گروه سنی در نمره کل از آزمون t استفاده شد
 مشخصه چندمتغیری لانداوی ویلکز ($F = ۶/۲۱, P < ۰/۰۰۱$)

اشتغال مادر و مهارت های اجتماعی- هیجانی: مقایسه مهارت های ششگانه کودکان بر اساس مادران شاغل و غیرشاغل نشان می دهد که فقط مقادیر F محاسبه شده برای مهارت های ارتباطی کودکان ($F = ۵/۶۷$) از لحاظ آماری معنادار است. ملاحظه میانگین های دو گروه نشان

می‌دهد که کودکان مادران شاغل ($M = ۳۵/۰۷$) از مهارت های ارتباطی بیشتری نسبت به کودکان مادران غیرشاغل ($M = ۳۴/۳۲$) برخوردارند.

جدول ۴: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تفاوت دو گروه کودک با و

بدون مادر شاغل در عاملهای ششگانه و نمره کل پرسشنامه KIST

p	F(۱ ۷۲۳)	مادران غیر شاغل		مادران شاغل		مهارت ها
		SD	M	SD	M	
۰/۴۴۷	۰/۵۸	۱۰/۴	۵۶/۰۶	۹/۰۰	۵۵/۴۵	رفتارهای سازش نایافته- فزون کنش
۰/۷۴۷	۰/۱۱	۴/۳۲	۳۴/۳۱	۴/۰۴	۳۴/۱۹	مهارت های اجتماعی
۰/۰۱۷	۵/۶۷	۴/۱۲	۳۴/۳۲	۳/۶۸	۳۵/۰۷	مهارت های ارتباطی
۰/۷۶۲	۰/۰۹	۴/۳۴	۲۲/۸۴	۴/۲۲	۲۲/۷۳	مهارت های زندگی روزمره
۰/۴۲۲	۰/۶۴	۳/۰۷	۱۰/۴۲	۳/۰۴	۱۰/۶۲	رفتار تغذیه
۰/۱۰۵	۲/۶۲	۴/۱۸	۱۴/۳۲	۴/۲۲	۱۴/۸۵	نشانه های اضطراب جدایی
۰/۶۲۷	۰/۴۸۵	۱۶/۱	۱۷۲/۳	۱۶/۲	۱۷۲/۹	نمره کل

توجه: برای مقایسه دو گروه سنی در نمره کل از آزمون t استفاده شد

مشخصه چندمتغیری لاندای ویلکز ($P < ۰/۰۵$ ، $F = ۲/۲۲$)

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مجموع، دختران در نمره کل پرسشنامه KIST نمره بالاتری نسبت به پسران کسب کردند. این بدان معناست که دختران از مهارت‌ها و قابلیت های اجتماعی و هیجانی بالاتری برخوردارند و کمتر در معرض مشکلات و اختلالهای رفتاری و هیجانی قرار می‌گیرند. در بررسی تفاوت دو جنس در زیر مقیاس‌ها، مشخص شد که دختران در چهار عامل سازش نایافته- فزون کنشی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت های ارتباطی و مهارت های زندگی روزمره وضعیت بهتری نسبت به پسران دارند. اما در عاملهای تغذیه و اضطراب جدایی، بین دو گروه تفاوتی مشاهده نشد.

مرور ادبیات پژوهشی بر این یافته صحه می‌گذارد، به گونه‌ای که یافته‌ها حاکی از آن است که دختران در رفتارهای سازش‌یافته، مهارت های ارتباطی و اجتماعی، بهتر از پسران توصیف می‌شوند (لیپر و فریدمن، ۲۰۰۷) و رفتارهای سازش‌نا یافته و برونی سازی شده ی کمتری را از خود بروز می‌دهند (راکلیچ، ۲۰۱۰). در مقابل، تفاوت جنسی فاحشی در میزان ابتلای دختران و پسران به اضطراب جدایی گزارش نشده است (آلن، لاوالی، هرن، روهه و اشنایدر ۲۰۱۰). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گیری کرد که دست کم در بین کودکان ایرانی، پسران در معرض خطر بیشتری برای مشکلات اجتماعی و هیجانی در آینده هستند و از این زاویه شاید بتوان پسر بودن را یک عامل هشداردهنده برای والدین دانست که اتخاذ راهبردهای تربیتی مناسب با سن و وضعیت پسرها را برای ایجاد مهارت‌های ضروری و پیشگیری از مشکلات آینده ضروری می‌سازد.

افزون بر این، به گونه کلی اشتغال مادر تفاوت معناداری در میانگین نمره عامل ها و نمره کل پرسشنامه KIST ایجاد نکرد و تنها در زیرمقیاس مهارت های ارتباطی، میانگین نمره‌های کودکانی که مادران شاغل داشتند بالاتر از کودکان دیگر بود. این یافته پیش از این نیز در پیشینه پژوهشی تکرار شده است. به طوری که لوکاس- تامپسون و دیگران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که به طور کلی اشتغال مادر در برخی موارد (به ویژه در سال‌های پیش از دبستان) به پیشرفت و سازش بهتر کودک کمک می‌کند و کودک را از خطر انزوا و مشکلات درونی سازی شده دور می‌کند.

در اینجا نیز، کودکانی که مادران شاغل دارند، در زمینه‌های ارتباطی از کودکان دیگر پیشی می‌گیرند. به نظر می‌رسد کودکی که مادر شاغل دارد، زودتر از کودکانی که مادرانشان در خانه حضور دارند، به دنیای اجتماعی راه پیدا می‌کند. برای آنکه مادر بتواند در کارش حاضر شود، کودک به کودکان یا افراد دیگر سپرده می‌شود و از ابتدا لزوم مواجهه و سازگارشدن با افرادی را که ارضای نیازهایش بدانها وابسته است، درمی‌یابد. افزون بر این، مشاهده تعامل های اجتماعی مادر که به واسطه اشتغال افزایش می‌یابد؛

الگوی بارزی از نحوه برقراری تعامل های اجتماعی به حساب می آید که کودک به تدریج به ابعاد مختلف آن آگاه می شود. بنابراین، معمولاً کودکانی که مادران شاغل دارند، در سنین ۴ تا ۵ و ۶ سالگی که نخستین آموزش های نیمه رسمی آغاز می شود و انتظار می رود کودکان به برخی مهارت ها به عنوان پیش شرط آموزش های بعدی دست یافته باشند، دست کم در زمینه مسائل ارتباطی، به حد قابل قبولی دست می یابند. اما کودکی که تا پیش از این سن اغلب با مادر خود بوده و وی را به عنوان تنها منبع ارضای نیازهای هیجانی و ارتباطی می شناسد و برای سازگارشدن با افراد دیگر به چالش کشیده نشده است، در سنی که ناگزیر باید آموزش را آغاز کند، می بایست برای بهبود مهارت های ارتباطی خود با مربیان و یا همسالانش بکوشد.

در نهایت باید به تفاوت سنی به دست آمده بین کودکان ۴ تا ۵ ساله و ۵ تا ۶ ساله اشاره کرد. چنانکه یافته های این پژوهش نشان داد، کودکان پیش دبستانی (۶-۵ ساله) رفتارهای سازش نایافته و فزون کنشی کمتری را نشان می دهند و مهارت های زندگی روزمره در آنها بیشتر است. این تفاوت ها در فاصله یک سال را، شاید تنها بتوان به انتظارها و تأثیر آموزش ها در این فاصله نسبت داد. با توجه به اینکه بسیاری از کودکان ۵ تا ۶ ساله در دوره پیش دبستانی شرکت می کنند تا در آن برای ورود به مدرسه آماده شوند، علاوه بر اینکه مهارت های خواندن و ریاضی ابتدایی را آموزش می بینند، با قوانین مدرسه و آنچه از آنان انتظار می رود نیز آشنا می شوند و درمی یابند که رفتارهای مغایر با قانون و برهم زنده نظم با چه پیامدهای رفتاری رو به رو است. افزون بر این، مهارت های خودیاری و انجام مستقل برخی فعالیت ها مانند تغذیه، استفاده از توالت، مواظبت از خود و ... به آنها آموزش داده می شود.

بنابراین می توان پیشرفت کودکان در این مهارت ها را نتیجه آموزش و راهبردهایی دانست که هدف آنان به طور قطع افزایش تمرکز و علاقه کودک به یادگیری و نیز ایجاد مهارت هایی است که کودک بتواند به تنهایی چند ساعت را در مدرسه سپری کند و از

پس برآورده کردن نیازهای خود برآید. اما در کودکان سنین ۴-۵ ساله هنوز چنین انتظارها و الزام هایی قطعی نشده است. مربیانی که در این سطح با کودکان کار می کنند، اگرچه تلاش می کنند ساعت هایی را که کودک در کودکانستان می گذراند با یادگیری های مفید پر بارتر سازند، اما در این مسیر تعجیل یا اصراری ندارند. در نتیجه در فقدان انتظار و نیاز به سازگارشدن با محیط بیرونی، هنوز کودک فرصت دارد هر طور که مایل است رفتار کند و از دیگران برای برطرف کردن خواسته هایش کمک بگیرد.

آنچه بیان شد، استلزام های مهمی را برای برنامه ریزی فعالیت ها و آموزش های کودکان مطرح می کند. برای نمونه توجه به نیازها و تفاوت های دختران و پسران، تغییرات ظریفی را در انتظارها و برنامه هایی که برای کودک ترتیب داده می شود، طلب می کند؛ و یا تاثیر اشتغال مادر را باید بر حسب سایر متغیرها، مانند سن کودک، ساعت های کار مادر و ... مورد بررسی قرار داد و چنانکه برخی مؤلفان (مانند تونگ و دیگران، ۲۰۰۹) اشاره کرده اند، چنانچه مادر شاغل زمانی را برای بازی یا بودن در کنار کودک اختصاص دهد و در فقدان وی افراد مناسبی جانشین وی شوند، اشتغال مادر مشکل ساز نخواهد بود. با این حال، باید برخی محدودیت های این پژوهش را نیز یادآور شد: محدود بودن گروه نمونه به شهر تهران، عدم کنترل برخی متغیرها مانند تاثیر و نقش پدران، ترتیب تولد و ...، جمع آوری اطلاعات تنها با استفاده از یک ابزار، از جمله مهمترین این محدودیت ها هستند که پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی مورد توجه قرار گیرند.

منابع

- ۱- دادستان، پریخ، عسگری، علی، رحیم زاده، سوسن. و بیات، مریم. (۱۳۸۹). پرسشنامه غربالگری اختلالهای اجتماعی - هیجانی کودکان پیش دبستانی: یک مطالعه رواسازی متقاطع، فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۲، ۷-۲۶.

- 2- Allen, J.L., Lavallee, K.L., Herren, C., Ruhe, K., & Schneider, S. (2010). DSM-IV criteria for childhood separation anxiety disorder: Informant, age, and sex differences. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8): 946- 952.
- 3- Bauermeister, J., Shrout, P.E., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., Anderson, A., García, P., & Canino, G. (2007). ADHD and gender: are risks and sequel of ADHD the same for boys and girls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (8), 831-839.
- 4- Clarizio, H.F. (1997). Conduct disorder: developmental considerations. *Psychology in the schools*, 34(3), 253-262.
- 5- Delligatti, N., Akin-Little, A., & Little, S.G. (2003). Conduct disorder in girls: diagnostic and intervention issues. *Psychology in the schools*, 40(2), 183-191.
- 6- Else-Quest, N.M., Hyde, J. S., Goldsmith, H.H., & Van Hulle, C.A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132 (1): 33-72.
- 7- Evans, M. A., Whigham, M., & Wang, M. C. (1995). The effect of a role model project upon the attitudes of ninth-grade science students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 195-204.
- 8- Germazy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- 9- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance.
- 10- Hill, J. L., Waldfogel, J., Brooks-Gunn, J., Han, W. (2005). Maternal employment and child development: A fresh look using newer methods. *Developmental Psychology*, 41(6): 833-850.
- 11- Kendall, P.C. (2000). *Childhood Disorders*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- 12- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In C. Leaper (Ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (New Directions for Child Development, 65, 67-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- 13- Leaper, C. & Friedman, C.K. (2007). The Socialization of Gender. In G. E. Grusec & P. D. Hastings, (Eds.), *Handbook of socialization:*

Theory and Research (p.p. 561-587). New York and London: Guilford Press.

14- Liua, H., Mroz, T.A., & Van der Klaauw, (2010). Maternal employment, migration, and child development. *Journal of Econometrics*, 156(1), 212-228.

15- Lucas-Thompson, R. G.; Goldberg, W. A.; Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6): 915-942.

16- Mash E. J. & Dozois, D.J. A. (2003). Child psychopathology: A Developmental-systems perspective. In Mash, E.J. & Barkley, R.A. (Eds.). *Child Psychopathology* (Second Edition)(3-74). New York: The Guildford Press.

17- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609-621.

18- Mendez, J. MC Dermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the schools*, 39, 111-123.

19- Miller, C.F., Lurye, L.E., Zosuls, K.M. & Ruble, D.N. (2009). Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. *Sex Roles*, 60 (11):870-881

20- Miller, D.C., Michie, A., & Miller, M.A (1997). *Kindergarten Inventory of Social/Emotional Tendencies (KIST)*. Kindergarten Interventions and Diagnostic Services. U.S.A. : Denton, Texas.

21- Robinson, R., & Miller, D. C. (1986). *Kindergarten Diagnostic Instrument*. Denton: TX: KIDS Inc.

22- Rucklidge, J. (2010). Gender Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Clinics of North America. Women's Mental Health*, 33 (2): 357-373.

23- Squires, J. (2002). *The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children*. Center for international rehabilitation.

- 24- Strough, J., & Berg, C. A. (2000). Goals as a mediator of gender differences in high-affiliation dyadic conversations. *Developmental Psychology*, 36, 117–125.
- 25- Thompson, R. A. & Raikes, H. A. (2006). The Social and Emotional Foundations of School.
- 26- Readiness. In J. Knitzer, R. Kaufmann, & D. Perry (Eds.), *Early childhood mental health*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 27- Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Maruyama, A., Sawada, Y., Ishi, Y., Anme, T. (2009). Relationship of working mothers' parenting style and consistency to early childhood development: a longitudinal investigation. *Journal of Advanced Nursing*: 2067–2076.

Archive of SID