

مقایسه ابعاد خلق و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته سوری و سنتی

آزاده فرقدانی^۱، فاطمه شاطریان محمدی^۲، مهین زیادبخش^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ابعاد خلق و منش و پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته سوری و سنتی در قالب طرح پس‌رویدادی، انجام شده است. جامعه پژوهش را کلیه مراکز پیش‌دبستانی منطقه ۲ تهران تشکیل داده‌اند که بر اساس الگوهای آموزشی مذکور اداره می‌شوند. ابتدا از بین این مراکز، ۶ مرکز (دو مرکز منطبق با هر الگو) انتخاب شد و پرسشنامه کیفیت مراقبت مادرانه به منظور کنترل متغیر روابط مادر-کودک و هم‌تاسازی کودکان در این مولفه بر روی مادران اجرا شد. در نهایت، تنها مادرانی که بالاترین نمره را در این پرسشنامه کسب کرده بودند، انتخاب شدند. بنابراین در مرحله دوم به منظور ارزیابی خلق و منش و پرخاشگری کودکان، پرسشنامه هفت عاملی خلق و منش کنستانتینو (۲۰۰۲) و پرسشنامه چهار عاملی پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی واحدی و همکاران (۱۳۸۷) در اختیار مربیان کودکانی قرار گرفت که مادران آنها از نظر کیفیت مراقبت مادرانه مشکلی نداشتند. پس از پاسخگویی مربیان به پرسشنامه های خلق و منش و پرخاشگری کودکان و ابراز نظر آنها در مورد این کودکان، در نهایت تحلیل داده‌ها بر روی ۹۰ کودک (۱۵ کودک از هر مرکز) صورت گرفت. تحلیل واریانس چندمتغیری داده‌ها حاکی از بالاتر بودن خشم کلامی - تهاجمی و فیزیکی - تهاجمی در کودکان الگوی سنتی در مقایسه با مونته‌سوری و والدورف بود. همچنین در ابعاد خشم بین نمرات کودکان الگوهای مونته‌سوری و والدورف تفاوتی وجود نداشت. در متغیر خلق و منش، نوجویی و پافشاری (ابعاد خلقی) و خودهدایت‌گری و همکاری (ابعاد منش) در کودکان الگوی والدورف بالاتر از مونته‌سوری و سنتی بود. همچنین در ابعاد خلق و منش بین کودکان مونته‌سوری و سنتی تفاوتی وجود نداشت. نتایج پژوهش، حاکی از اهمیت محیط آموزشی بعد از محیط خانواده در شکل‌گیری ویژگی‌های خلقی و رفتاری کودکان است.

واژه‌های کلیدی: خلق و منش، پرخاشگری، مونته‌سوری، والدورف.

^۱ . استادیار دانشگاه آزاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران
edalataz@gmail.com

^۲ . استادیار دانشگاه آزاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران
fshaterian@yahoo.com

^۳ . دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران
mziadbakhsh@yahoo.com

* این مقاله برگرفته از پایان نامه خانم مهین زیادبخش است.

مقدمه

برنامه‌های حاکم بر برخی از مراکز پیش‌دبستانی، گاهی نمی‌توانند تأثیرهای روانی و عاطفی مثبتی برای کودکان داشته باشند (نصیری، راهسار و سیادت، ۱۳۹۰). بنابراین کودکان علاوه بر ذخیره‌سازی صرف اصول و مطالب علمی و آماده‌سازی تحصیلی، باید درگیر مسائل زندگی نیز شوند. با وجود آنکه، یادگیری و آموزش‌های مطلوب در دوره پیش‌دبستانی کارکردهای اجرایی کودکان را برای انطباق با مدرسه افزایش می‌دهند (ساسر^۱، بیرمن^۲، و هنریچ^۳، ۲۰۱۵)، اما کودکان به چیزهایی بیشتر از آمادگی و موفقیت تحصیلی نیاز دارند. در کنار الگوهای آموزشی سنتی که در آن، مربی بطور مستقیم فعال و مداخله‌گر است، تقویت بیرونی مهم است و به پرورش همه حواس، مهارت‌های خودیاری، خودتنظیمی و خودمراقبتی و حضور فعال و مشارکتی والدین و یا ارتباط با دنیای واقعی، کمتر اهمیت داده می‌شود، الگوهای آموزشی نوین‌تر مانند مونته‌سوری^۴ و والدورف^۵ نیز وجود دارند. براساس الگوی آموزشی ماریا مونته‌سوری، هر کودکی به عنوان یک فرد منحصر به فرد به یادگیری ارزش‌هایی مانند حقیقت، عمل صحیح، صلح، عشق، دوستی و احترام به حقوق دیگران نیاز دارد. نقش نظارتی و غیرمستقیم مربی، طراحی و کاربرد هدفمند مواد آموزشی، فعال بودن کودک، انضباط درونی، گروه‌های سنی مختلف در یک کلاس، حق انتخاب، هماهنگ کردن گام‌های آموزشی با اطلاعات درونی خود، تقویت درونی، آگاهی از نقاط ضعف خود، کاربرد حواس چندگانه، فضای آموزشی مناسب و شرکت فعال والدین از مهمترین ویژگی‌های الگوی آموزشی مونته‌سوری هستند (موللی و آذری، ۱۳۹۳).

الگوی آموزشی والدورف نیز در کلان‌شهرهایی مانند تهران و با مراکز بسیار محدود، جای خودش را به تدریج پیدا می‌کند. الگوی آموزشی والدورف بر مبنای فلسفه رادولف اشتاینر^۶ و از یک مرکز کودکان برای فرزندان کارگران در کارخانه‌های والدورف، شکل گرفت. تعادل میان فکر، احساس و دست، نتیجه محور نبودن بر مبنای امتیازها، رقابت با خود، یادگیری مشارکتی، توجه به نیاز خاص هر کودک، گروه‌های سنی مختلف در یک کلاس، عدم تغییر مربیان، فضای فیزیکی مناسب ساختمان و کلاس‌ها و نقش فعال والدین از جمله شباهت‌های والدورف و مونته‌سوری هستند. اما در الگوی آموزشی والدورف،

^۱ - Sasser

^۲ - Bierman

^۳ - Heinrich

^۴ - Montessori

^۵ - Waldorf

^۶ - Rudolf Steiner

باتوجه به فلسفه ابتدایی پیدایش آن و تأکید بر فرهنگ کارکردن، زندگی به صورت ساده‌تر و روان‌تر جریان دارد. بنابراین کارهایی مانند خیاطی، بافتنی، باغبانی، کندن سبزیجات از باغچه یا مزارع، ورزش دادن خمیر، ساختن کاردستی، نقاشی، طراحی، مجسمه‌سازی، ورزش و موسیقی در آن دیده می‌شود (سوبو^۱، ۲۰۱۴). در این الگو، وسایل بازی از مواد طبیعی مانند میوه‌های درخت کاج، چوب پنبه، صدف، سنگ ... و هر آنچه که در محیط است ساخته می‌شود تا این سادگی مشوق خلاقیت و قدرت تخیل بیشتر باشد (کریستنسن^۲، ۲۰۰۷). در این شرایط، کندن چاله، پیدا کردن حشرات، کاشتن دانه یا آب دادن به گیاهان هم، بازی محسوب می‌شود و ارتباط با طبیعت و محیط بیرونی واقعی، بسیار مورد تأکید است. در الگوی والدورف، مربی غالباً نقش الگودهی دارد و نظارتش حتی از شیوه مونته-سوری هم غیرمستقیم‌تر است و یادگیری گروهی در مقایسه با مونته‌سوری و سنتی بسیار مورد تشویق قرار می‌گیرد. عدم استفاده از مواد آموزشی هدفمند نیز از دیگر وجوه تمایز این رویکرد می‌باشد (سوبو، ۲۰۱۴).

در شرایط متفاوت آموزشی، انتظار می‌رود امکان بروز ویژگی‌های خلقی و رفتاری متفاوتی نیز فراهم شود. در پژوهش حاضر نیز، ویژگی‌های خلقی و منشی و پرخاشگری کودکان در الگوهای والدورف، مونته‌سوری و سنتی، مورد مقایسه قرار خواهند گرفت.

کنستانتینو^۳ و کلونینجر^۴ (۲۰۰۲) ویژگی‌های خلقی^۵ و منشی^۶ را در کودکان با ابعاد نوجویی^۷، اجتناب^۸ از آسیب، وابستگی به پاداش^۹ و پافشاری^{۱۰} (ابعاد خلقی)، خود هدایت‌گری^{۱۱}، همکاری^{۱۲} و خودفراوری^{۱۳} (ابعاد منشی) مطرح کردند (علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۱). در ابعاد خلقی، پردازش اطلاعات حسی و مؤلفه‌های یادگیری نخستین و بویژه شرطی‌سازی پاسخ‌های رفتاری ناهوشیار که البته قابل دستکاری هستند، مدنظر می‌باشد. این در حالی است که فراگیران در الگوی مونته‌سوری

1 - Sobo

2 - Christensen

3 - Constantino

4 - Cloninger

5 - Temperament

6 - Character

7 - Novelty seeking

8 - Harmavoidance

9 - reward dependence

10 - persistence

11 - Self-directed

12 - Cooperativeness

13 - Self-transcendence

و والدورف و سایر روش‌های آموزش فعال در مقایسه با الگوی سنتی، عاطفه مثبت، انرژی، لذت (راتوند^۱ و سیکزنتمیهایلی^۲، ۲۰۰۵) خلاقیت (شریفیان، شهیدی، فتح‌آبادی و سعیدی (۱۳۹۲) اسنادهای خوش-بینانه (نیک منش و کاظمی، ۱۳۸۷) اضطراب و افسردگی کمتر (شانکلند^۳، جنولینی^۴، فرانکا^۵ و همکاران، ۲۰۱۰) سلامت هیجانی، امیدواری (بیون^۶، ۲۰۱۱) مهارت‌های شهودی بیشتر (سوبو، ۲۰۱۴)، را تجربه می‌کنند. در ابعاد منشی نیز مفهوم‌سازی خود، دیگران و محیط که انعکاسی از اهداف و ارزش‌های فردی و مستلزم حضور فعال‌تر فرد است، مورد توجه است. در این میان، فراگیران نیز در الگوی مونته‌سوری، والدورف و یا روش‌های آموزش فعال در مقایسه با الگوی سنتی، از حل مسأله اجتماعی (لیلارد^۷، ۲۰۱۲) قدرت اراده در پیگیری فعالیت (سوبو، ۲۰۱۴) عشق، دلسوزی و خودپنداره مثبت (داهلین^۸، ۲۰۱۴) خودتنظیمی (اروین^۹، واش^{۱۰} و مکا^{۱۱}، ۲۰۱۰) رشد اجتماعی (جعفری، ۱۳۹۳) و دیدگاه‌گیری (جوکار، سامانی و فولادچنگ، ۱۳۸۹) بهتری برخوردار هستند.

از طرفی در بین مشکلات رفتاری کودکان، پرخاشگری دارای شیوع بالا و با شروع اختلالات روانپزشکی رابطه دارد (بلدن^{۱۲}، جفری^{۱۳}، و لوبی^{۱۴}، ۲۰۱۲). در پرخاشگری نیز، علاوه بر محیط خانواده، محیط آموزشی نقش مهمی در بروز یا تشدید آن ایفا می‌کند. پرخاشگری در پژوهش حاضر با ابعاد کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و خشم تکانشی مشخص می‌شود. خشم و نیروی نهفته آن، نیاز به تخلیه دارد و دیدگاه یادگیری نیز نقش خانواده و تعلیم و تربیت را در مدیریت و تخلیه سازنده خشم، پررنگ می‌داند (کریمی، ۱۳۹۲). براساس پژوهش جیا^{۱۵}، وانگ^{۱۶} و شی^{۱۷} (۲۰۱۴) نیز آموزش و پرورش بعد از شیوه‌های فرزندپروری، دومین عامل بروز و شیوع پرخاشگری در کودکان، شناخته شده است. آموزش

¹ - Rathunde

² - Csikzentmihalyi

³ - Shankland

⁴ - Genolini

⁵ - Franca

⁶ - Beaven

⁷ - Lillard

⁸ - Dahlin

⁹ - Ervin

¹⁰ - Wash

¹¹ - Mecca

¹² - Belden

¹³ - Gaffrey

¹⁴ - Luby

¹⁵ - Jia

¹⁶ - Wang

¹⁷ - Shi

مناسب در محیط‌های آموزشی، با کاهش برانگیختگی سیستم عصبی ارادی و کاهش پرخاشگری همراه است (گوئر^۱ و کریک^۲، ۲۰۱۱). تعارض مربی - کودک یکی از عوامل مهم شکل‌گیری پرخاشگری در مراکز پیش‌دبستانی است (گوئر، لینگراس^۳، ماتیسون^۴ و همکاران، ۲۰۱۴) و این در حالی است که در الگوهای آموزشی مانند مونته‌سوری و والدورف، نقش نظارتی و الگودهی مربی با تأکید بر رشد اجتماعی خودمختارتر کودک، این تعارض بسیار کم می‌باشد. شرایط متفاوت الگوهای آموزشی مونته‌سوری و والدورف در مقایسه با سنتی، امکان حل غیرپرخاشگرانه تعارض‌های درون فردی و بین فردی را فراهم می‌کند.

از طرفی، ویژگی‌های خلقی و منشی کودکان نیز نقش مهمی در سلامت روانی کودکان دارد. براساس پژوهش‌ها، خود‌هدایت‌گری با مشکلات رشدی، رابطه منفی و با بهزیستی ذهنی، رضایت از زندگی و عاطفه مثبت، رابطه مثبت دارد (گارسیا^۵، آنکارساتر^۶ و لاندستروم^۷، ۲۰۱۳) آلدوف^۸ و همکاران (۲۰۱۲) نیز پاداش وابستگی پائین و اجتناب از آسیب بالا و پافشاری پائین را در کودکان با مشکلات رفتاری مشاهده کردند و ناگویی هیجانی نیز در کودکان با خود‌هدایت‌گری، همکاری و پافشاری پائین، گزارش شده است (شاهی، محمدی‌فر و نجفی، ۱۳۹۳).

بدون توجه به زمینه مراقبتی کودک و رابطه او با مادر، نمی‌توان تأثیر عوامل محیط آموزشی را در ویژگی‌های خلقی و رفتاری کودکان مورد بررسی قرار داد. بنابراین برخوردار بودن کودکان از کیفیت مراقبت مادرانه بالا که با رشد عاطفی (گالاگر^۹، هات باکس^{۱۰}، و اشمیت^{۱۱}، ۲۰۱۵) رشد رفتاری (استین^{۱۲}، مالمبرگ^{۱۳}، لیچ^{۱۴} و بارنز^{۱۵}، ۲۰۱۲) و کاهش ترس‌ها و حالت تهاجمی کودک (پنلا^{۱۶}،

1 - Gower

2 - Crick

3 - Lingras

4 - Mathieson

5 - Garcia

6 - Ankarsater

7 - Lundstrom

8 - Althoff

9 - Gallagher

10 - Huth-Bocks

11 - Schmitt

12 - Stein

13 - Malmberg

14 - Leach

15 - Barnes

16 - Penela

هندرسون^۱، هین^۲ و همکاران، ۲۰۱۲) رابطه دارد، به عنوان عامل همتاسازی در کودکان تحت آموزش با سه الگوی آموزشی والدورف، مونته‌سوری و سنتی، کنترل و لحاظ شد.

نگاهی به پیامدهای فردی و بین فردی ویژگی‌های خلقی و منشی در کودکان لزوم آموزش‌های مناسب به کودکان با تأکید بر ویژگی‌های رشدی آنها و الزامات زندگی امروزی و روشهای متناسب در قالب الگوهای نوین تر آموزشی را پررنگ تر می‌کند و می‌تواند محیطی را برای کودک فراهم کند که امکان شکل‌گیری رفتارها و عادات مناسب را از همان دوران اولیه ایجاد کند. در حیطه پرخاشگری نیز، آموزش‌های مناسب علمی و شناختی با رفتارهای پرخاشگرانه در کودکی رابطه منفی دارد (متکالف^۳، هاروی^۴ و لاوز^۵، ۲۰۱۳). لذا پژوهش حاضر با توجه به موارد مورد تأکید متفاوت در الگوهای آموزشی والدورف، مونته‌سوری و سنتی (در عین وجود برخی از شباهت‌ها) و اهمیت نقش آموزش‌های پیش-دبستانی در رشد عاطفی، رفتاری و شخصیتی کودکان علاوه بر آماده‌سازی تحصیلی آنها، درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا کودکان تحت آموزش با سه الگوی آموزشی والدورف، مونته‌سوری و سنتی از نظر ابعاد خلقی (نوجویی، همکاری، وابستگی به پاداش و اجتناب از آسیب) و ابعاد منش (خودهدایت-گری، همکاری و خودفراوری) و پرخاشگری (کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و خشم تکانشی) با یکدیگر تفاوت دارند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع علی - مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه کودکان پیش-دبستانی مراکز پیش‌دبستانی منطقه ۲ شهر تهران می‌شود که براساس الگوهای مونته‌سوری، والدورف و سنتی اداره می‌شوند. نمونه، شامل ۹۰ کودک می‌باشد که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ۳۰ کودک از مراکز والدورفی (با مداد تربیت و هنر، زیبایی کودک است) ۳۰ کودک از مراکز مونته-سوری (ارمغان هستی و آیشین) و ۳۰ کودک از مراکز سنتی (ثمره زندگی و توانا) انتخاب شدند. از آنجایی که متغیر روابط مادر - کودک که تحت عنوان کیفیت مراقبت مادرانه در پژوهش حاضر مطرح می‌شود، قبل از شرایط آموزشی، مهمترین عامل تأثیرگذار بر ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی کودکان

¹ - Henderson

² - Hane

³ - Metcalfe

⁴ - Harvey

⁵ - Laws

است، لذا جهت کنترل این متغیر، کودکانی انتخاب شدند که مادران آنها در پرسشنامه کیفیت مراقبت مادرانه، نمره بالایی کسب کرده‌اند. سپس پرسشنامه‌های خلق و منش و پرخاشگری که براساس دستورالعمل پرسشنامه، می‌بایست توسط مربیان پاسخ داده شود، در اختیار مربیان این کودکان، قرار گرفت. بنابراین همه کودکان از حیث روابط اولیه مادر - کودک هم‌تا شدند. تمام مادران از حداقل تحصیلات دیپلم برخوردار بوده و همه کودکان اولین فرزندان خانواده، و یا تک فرزند بوده‌اند.

در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد. برای سنجش پرخاشگری از مقیاس پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی استفاده شد. این پرسشنامه توسط واحدی، فتحی‌آذر، حسینی نسب و مقدم (۱۳۸۷) با چهار مقیاس پرخاشگری کلامی - تهاجمی، پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی، پرخاشگری رابطه‌ای و خشم تکانشی و در قالب ۴۲ سؤال در مقیاس لیکرت از اصلاً تا اغلب روزها (۵-۰) با استناد به پرسشنامه‌های پرخاشگری شهیم و اهواز طراحی شده است. تحلیل عاملی ابزار، حکایت از روایی مناسب چهار عامل مذکور با ضرایب عاملی بالاتر از ۰/۵ بوده است. روایی هم‌زمان با نمرات رتبه‌بندی شده روانپزشک با ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن، حکایت از ضریب معنادار ۰/۶ بوده است و با مقیاس پرخاشگری رابطه مثبتی داشته است. پایایی از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای چهار عامل بین ۰/۸ تا ۰/۹ و برای کل مقیاس، ۰/۹۸ محاسبه شد (واحدی، فتحی‌آذر، حسینی نسب، مقدم، ۱۳۸۷). برای سنجش خلق و منش در کودکان پیش‌دبستانی از پرسشنامه خلق و منش که توسط اکبری دهکردی و همکاران (۱۳۹۱) اعتباریابی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه توسط کنستانتینو و همکاران (۲۰۰۲) طراحی شده است و براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً نادرست تا کاملاً درست (۵-۱) نمره‌گذاری می‌شود و دارای ۷۴ سؤال است و از ۷ عامل به نامهای همکاری، اجتناب از آسیب، وابستگی به پاداش، پافشاری، خودهدایت‌گری، و خودفراروی تشکیل شده است. آزمون و آزمون مجدد حاکی ضریب اعتبار بازآمایی ۰/۸۹ برای کل مقیاس بود و ضریب بازآمایی برای مؤلفه‌های آن بین ۰/۴۰ تا ۰/۹ بوده است. پایایی کل براساس آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ و برای عاملهای آن بین ۰/۶ تا ۰/۸ بوده است. تحلیل عاملی نیز با استفاده از لیزرل، نشان از برازندگی مطلوب برای تأیید مدل دارد. روایی هم‌گرای این پرسشنامه با پرسشنامه سرشت و منش کلونینجر حکایت از همبستگی مثبت با حداقل ضریب ۰/۶۲ و حداکثر ضریب ۰/۷۱ می‌باشد (علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۱).

جهت هم‌تا کردن کودکان از نظر مناسب بودن روابط اولیه مادر و کودک و کنترل این متغیر از پرسشنامه کیفیت مراقبت مادرانه استفاده شد که دارای ۳۲ سؤال می‌باشد و براساس مقیاس لیکرت از

اصلاً درست نیست تا همیشه درست است (۵-۱) توسط قنبری، خدایپناهی، مظاهری و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۰) طراحی شده است. دارای سه مؤلفه به نامهای تعارض و سردرگمی، حساس بودن و پاسخ‌دهی و دسترس‌پذیری و نمره کل با نام کیفیت مراقبت مادرانه می‌باشد. تحلیل عاملی نیز سه مؤلفه را با بار عاملی بالای ۰/۴ تأیید کرده است. باز آزمون پرسشنامه نیز حکایت از آلفای کرونباخ بالای ۰/۸ برای مؤلفه‌ها دارد. به منظور بررسی روایی پیش‌بینی پرسشنامه از مقیاس اضطراب کودکان پیش‌دبستانی استفاده شد و ضرایب همبستگی با مقیاس تعارض و سردرگمی، مثبت و با مقیاس‌های حساس بودن و پاسخ‌دهی و دسترس‌پذیری، منفی بود.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی نتایج در بخش آمار توصیفی به ارائه میانگین و انحراف معیار پرداخته شده است و در بخش آمار استنباطی برای پاسخ به سؤال پژوهش از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۱. مشخصه‌های توصیفی ابعاد پرخاشگری در سه گروه مونه‌سوری، والدورف و سنتی

متغیر	الگوی آموزشی	مونه سوری (۳۰)		والدورف (۳۰)		سنتی (۳۰)	
		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
	ابعاد	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
	کلامی - تهاجمی	۱/۸۳	۱/۷	۲/۱۳	۱/۶	۳/۵۳	۲/۲
	فیزیکی - تهاجمی	۲/۳۷	۲	۲/۴۷	۱/۲	۳/۷۳	۲/۲
پرخاشگری	رابطه‌ای	۴/۲	۲/۸	۴/۶۳	۲/۵	۴/۵	۲/۶
	خشم تکانشی	۴/۰۷	۳/۵	۳/۷	۲	۴/۱	۱/۲
	کل	۹/۳۳	۶/۲	۷/۸	۷/۲	۱۰/۲	۱۱/۳

یافته‌های جدول ۱ حاکی از بالاتر بودن میانگین خشم کلامی - تهاجمی و خشم فیزیکی - تهاجمی در کودکان آموزش دیده در مراکز سنتی در مقایسه با دو الگوی آموزشی دیگر است. در خشم رابطه‌ای و خشم تکانشی تفاوت قابل توجهی بین گروه‌ها مشاهده نشد و کودکان والدورف در مقایسه با دو گروه دیگر، در نمره کل پرخاشگری، نمره پائین‌تری کسب کردند.

جدول ۲. مشخصه‌های توصیفی ابعاد سرشت و منش در سه گروه مونته‌سوری، والدورف و سنتی

متغیر	الگوی آموزشی ابعاد	مونته سوری (۳۰)		والدورف (۳۰)		سنتی (۳۰)	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
سرشت و منش	همکاری	۱۰/۶	۶۰/۶۷	۱۰/۸	۷۰/۶۳	۱۰/۸	۶۱/۲۳
	اجتناب از آسیب	۹/۶	۳۶/۳۳	۹/۵	۳۷/۴	۹/۵	۳۴/۷
	نوجویی	۶/۸	۳۶	۷/۲	۴۰/۶	۷/۲	۴۳/۱۳
	وابستگی به پاداش	۷/۱	۳۷/۳۳	۶/۷	۴۰/۸۳	۶/۷	۳۸/۲۳
	پافشاری	۷	۳۲/۲	۶	۳۶/۶۷	۶	۳۱/۵
	خودهدایت‌گری	۷/۵	۳۱/۳	۷/۶	۳۷	۷/۶	۳۱/۰۷
	خودفراروی	۶	۲۹/۵۷	۵/۸	۲۹/۸	۵/۸	۳۰/۸۷

یافته‌های جدول ۲ حاکی از بالاتر بودن مؤلفه‌های همکاری، نوجویی (ابعاد سرشت) و خودهدایت‌گری و خودفراروی (ابعاد منش) در کودکان مراکز والدورف در مقایسه با دو گروه دیگر است. از نظر اجتناب از آسیب، وابستگی به پاداش و خودفراروی تفاوت محسوسی بین گروه‌ها مشاهده نشد.

قبل از پاسخگویی به سؤال اول پژوهش مبنی بر مقایسه ابعاد سرشت و منش در کودکان آموزش دیده با الگوهای آموزشی مونته‌سوری، والدورف و سنتی، مفروضه‌های تحلیل واریانس چندمتغیره بررسی شدند. همگنی ماتریس کوواریانس با استفاده از M باکس عبارت بود از $Box's M = 57/5$ ، $F = 0/91$ ، $df_1 = 56$ ، $df_2 = 21619/8$ ، $p = /7$ جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز آزمون لوین و سطح معناداری F حاکی از برقرار بودن تساوی واریانس در همه ابعاد سرشت و منش است.

جدول ۳. خلاصه آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره جهت مقایسه سرشت و منش کودکان براساس الگوهای آموزشی

اثرات	لانداى ويلكز	F	درجه آزادی		اندازه اثر
			۱	۲	
گروه	۰/۵۶	۳/۸	۱۴	۱۶۲	۰/۲۴۹

سطح معناداری شاخص لانداى ويلكز حاکی از آن است که میانگین گروه‌ها در متغیر سرشت و منش دارای تفاوت است. ($Wilks\ Lambda = 0/56$ ، $F = 3/8$ ، $P = 0/01$ ، $\eta^2 = 0/249$) جهت پی بردن به این مطلب که تفاوت مشاهده شده ناشی از پراش در کدام یک از ابعاد است از جدول زیر استفاده شد:

جدول ۴. تحلیل واریانس بین آزمودنی جهت مقایسه ابعاد سرشت و منش

منبع تغییر	مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	همکاری	۱۸۸۰/۲	۲	۹۴۰/۰۸	۷/۵	۰/۰۰۱	۰/۱۴۷
	اجتناب از آسیب	۱۱۱	۲	۵۵/۵	۰/۶۹	۰/۵۱	۰/۰۱۶
	نوجویی	۶۶۴/۶	۲	۳۲۳/۳	۶/۱	۰/۰۰۳	۰/۱۲۳
	وابستگی به پاداش	۱۹۸/۲	۲	۹۹/۱	۲/۳	۰/۱۰۳	۰/۰۵۱
	پافشاری	۴۷۱/۴	۲	۲۳۵/۷	۶/۶	۰/۰۰۲	۰/۱۳۲
	خودهدایت‌گری	۶۷۷/۵	۲	۳۳۸/۷	۵/۸	۰/۰۰۴	۰/۱۱۸
	خودفراروی	۲۸/۸	۲	۱۴/۴	۰/۴۴	۰/۶۵	۰/۰۱
خطا	همکاری	۱۰۹/۳	۸۷	۱۲۵/۳			
	اجتناب از آسیب	۷۰۱۶/۲	۸۷	۸۰/۶			
	نوجویی	۴۷۴۰/۷	۸۷	۵۴/۵			
	وابستگی به پاداش	۳۶۹۸/۲	۸۷	۴۲/۵			
	پافشاری	۳۱۰۱	۸۷	۳۵/۶			
	خودهدایت‌گری	۵۰۸۰/۲	۸۷	۵۸/۴			
	خودفراروی	۲۸۸۳/۶	۸۷	۳۳/۱			

نتایج جدول ۴، حاکی از آن است که با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۰۷) تفاوت مشاهده شده در ابعاد همکاری، نوجویی، پافشاری و خودهدایت‌گری معنی‌دار است. بالاترین اندازه اثر مربوط به همکاری است (۰/۱۳۸) و تقریباً ۱۴/۷ درصد واریانس همکاری توسط انتساب به گروه‌های والدورف، مونته‌سوری و سنتی قابل تبیین است. در خصوص مؤلفه‌های نوجویی، پافشاری و خودهدایت‌گری، اندازه اثر به ترتیب برابر با ۱۲/۳، ۱۳/۲ و ۱۲/۸ است. برای شناسایی تفاوت مشاهده شده در گروهها از آزمون توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ می‌آید.

براساس جدول ۵ همکاری، نوجویی، پافشاری و خودهدایت‌گری کودکانی که به روش والدورف آموزش می‌بینند به طور معنی‌داری بالاتر از کودکان مراکز مونته‌سوری و سنتی است. بین مراکز مونته‌سوری و سنتی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. قبل از پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش مبنی بر مقایسه ابعاد پرخاشگری در کودکان آموزش دیده با الگوهای آموزشی مونته‌سوری، والدورف و سنتی، مفروضه‌های تحلیل واریانس چندمتغیره بررسی شدند. همگنی ماتریس کوواریانس با استفاده از M باکس عبارت بود از: $(Boxs M=54/8)$ ، $F=2/6$ ، $df_1=20$ ، $df_2=27169/4$ ، $p=0/01$ جهت بررسی

همگنی واریانس‌ها نیز آزمون لوین و سطح معناداری F حاکی از برقرار بودن تساوی واریانس در همه ابعاد پرخاشگری است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه ابعاد سرشت و منش در گروه‌های آموزشی

اختلاف میانگین‌ها		گروه	متغیر وابسته
سنتی	مونته‌سوری	والدورف	همکاری
۹/۴*	۹/۹۷*	مونته‌سوری	
-۰/۵۷		سنتی	نوجویی
-		والدورف	
۶/۵*	۴/۶*	مونته‌سوری	پافشاری
۱/۹		سنتی	
-		والدورف	خودهدایت‌گری
۵/۳*	۴/۵*	مونته‌سوری	
۰/۷		سنتی	
-		والدورف	
۵/۹*	۵/۷*	مونته‌سوری	
۰/۲۳		سنتی	
-			

جدول ۶. خلاصه آزمون تحلیل واریانس چند متغیره جهت مقایسه پرخاشگری کودکان براساس الگوهای آموزشی

اثرات	لانداى ويلكز	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
			۱	۲		
گروه	۰/۷۴	۳/۴	۸	۱۶۸	۰/۰۱	۰/۱۴۰

سطح معنی‌داری شاخص لانداى ويلكز حاکی از آن است که میانگین گروه‌ها در متغیر پرخاشگری دارای تفاوت است. ($\eta^2 = 0/140$ ، $P = 0/01$ ، $F = 3/4$ ، $Wilks\ Lambda = 0/74$) جهت پی بردن به این مطلب که تفاوت مشاهده شده ناشی از پراش در کدام یک از ابعاد است از جدول ۷ استفاده شد:

نتایج جدول ۷ حاکی از آن است که با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۱۳)، تفاوت مشاهده شده در ابعاد خشم کلامی - تهاجمی و خشم فیزیکی - تهاجمی معنی‌دار است. اندازه اثر نیز حاکی از آن است که ۱۴/۳ درصد از واریانس خشم کلامی - تهاجمی و ۱۰/۳ درصد از واریانس خشم فیزیکی - تهاجمی از طریق انتساب به گروه‌ها قابل تبیین است. برای شناسایی تفاوت مشاهده شده در گروه‌ها از آزمون توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ می‌آید:

جدول ۷. تحلیل واریانس بین آزمودنی جهت مقایسه ابعاد پرخاشگری

منبع تغییر	مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	کلامی-تهاجمی	۴۹/۴	۲	۲۴/۷	۷/۲	۰/۰۱	۱/۴۳
	فیزیکی-تهاجمی	۳۴/۸	۲	۱۷/۴	۵	۰/۰۱	۰/۱۰۳
	رابطه‌ای	۳۴/۳	۲	۱۷/۱	۲/۵	۰/۰۹	۰/۰۵۵
	خشم تکانشی	۳	۲	۱/۵	۰/۲۱	۰/۸	۰/۰۰۵
خطا	کلامی-تهاجمی	۲۹۷/۱	۸۷	۳/۴			
	فیزیکی-تهاجمی	۳۰۴/۳	۸۷	۳/۵			
	رابطه‌ای	۵۹۳/۳	۸۷	۶/۸			
	خشم تکانشی	۶۱۴/۹	۸۷	۷/۱			

جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه ابعاد پرخاشگری در گروه‌های آموزشی

اختلاف میانگین‌ها		گروه	متغیر وابسته
سننتی	مونته‌سوری	والدورف	
-۱/۴*	۰/۳	والدورف	خشم کلامی - تهاجمی
-۱/۷*		مونته‌سوری	
-		سننتی	
-۱/۲۷*	۰/۱	والدورف	خشم فیزیکی-تهاجمی
-۱/۳۷*		مونته‌سوری	
-		سننتی	

براساس جدول ۸ خشم کلامی - تهاجمی و فیزیکی - تهاجمی در کودکانی که به روش سننتی آموزش می‌بینند بطور معنی‌داری بالاتر از کودکان مراکز مونته‌سوری و والدورف است و بین دو گروه والدورف و مونته‌سوری از این نظر تفاوتی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

توجه به کودکان و مراقبت از رشد و سلامت آنها نه تنها، زندگی سالم در دوران کودکی را تضمین می‌کند بلکه شرایط برخورداری از زندگی سالم در دوران بزرگسالی را نیز فراهم می‌کند. با این وجود، عدم آگاهی به اهمیت برنامه‌ها و کارکرد مراکز آموزشی کودکان و گاهی مشکلات اقتصادی، توجه به تفاوت‌های کودکان را در زمینه‌های مختلف و اهمیت آن را در رشد عاطفی، شخصیتی، روانی، اخلاقی، شناختی و اجتماعی آتی کودکان، کم‌رنگ می‌کند. در پژوهش حاضر، با هدف تأکید بر اهمیت برنامه-

های آموزشی مختلف در مراکز پیش دبستانی، به مقایسه ابعاد خلقی و منش و پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با الگوهای آموزشی والدورف، مونته‌سوری و سنتی پرداخته‌ایم.

در مقایسه ابعاد خلقی و منش در کودکان تحت آموزش با سه الگوی آموزشی مذکور، تحلیل یافته‌ها، حاکی از بالا بودن همکاری، نوجویی (ابعاد خلقی) پافشاری و خودهدایت‌گری (ابعاد منش) در کودکان آموزش دیده در الگوی آموزشی والدورف در مقایسه با مونته‌سوری و سنتی بود و از این نظر بین کودکان مونته‌سوری و سنتی، تفاوتی وجود نداشت. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: توجه به سلامت معنوی و روانی کودکان در الگوی آموزشی والدورف بسیار پررنگ‌تر از دو الگوی دیگر است. از نظر رادولف اشتاینر، کودکان در این سن حساس می‌خواهند در فرایند حلول کردن به تدریج کنترل کامل‌تر و آشنایی بیشتری با وجود جهانی و روانی خود پیدا کنند. بنابراین نباید آنها را بطور غیربالغانه و ناپخته‌ای برای تحریک شدن بیش از حد، برانگیخته کرد تا با سرعت افراطی به سمت منطبق‌سازی پیش بروند (سوبو، ۲۰۱۴). لذا ویژگی‌های زیستی و رشدی این دوره از زندگی نیز در شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی در تعادل با محیط و اکتساب‌ها، بسیار تأثیر دارند. کودکان نوجو، تحریک‌پذیرتر هستند و تحریک‌پذیری بالای خود را غالباً در ارتباط با انسان‌ها شکل می‌دهند نه اشیاء. با داشتن نوجویی بالا، همکاری نیز در این کودکان، دور از ذهن نیست زیرا کودکان با همکاری بالاتر نیز تمایل به تعامل با دیگران دارند، این کودکان به محدودیت‌ها و قوانین هم احترام می‌گذارند و نافرمان و مزاحم نیستند (علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۱). با وجود آنکه در الگوهای مونته‌سوری و والدورف در مقایسه با سنتی، کار گروهی مورد تشویق قرار می‌گیرد اما در الگوی آموزشی والدورف، فعالیت‌های گروهی پررنگ‌تر است و کودکان به واسطه تعامل با یکدیگر، زندگی اجتماعی و الزامات آن را بیشتر تجربه می‌کنند. نقش مربی نیز در الگوی والدورف در مقایسه با دو الگوی دیگر، قابل تأمل‌تر است. مربی در والدورف کمتر مداخله‌گر است و ضمن حفظ فاصله خود از کودکان و احترام به حریم‌ها و آزادی‌های آنها، نقش الگو را دارد و یادگیری مفیدتری به واسطه الگوگیری اتفاق می‌افتد. این مسأله به اجتماعی‌تر شدن آنها کمک می‌کند. کودکان با همکاری بالا، قانون‌مندتر هستند زیرا در والدورف، نه اعمال خشک انضباط و نه آزادی بیش از حد، ترویج می‌شود و محیط آموزشی از ریتم منظم‌تر و در عین حال معتدل‌تری برخوردار است.

علاوه بر این، ارتباط مراکز والدورفی با محیط بیرونی، بسیار بیشتر از مونته‌سوری و سنتی است. بنابراین کودکان در یک محیط جذاب، زندگی واقعی‌تر را تجربه می‌کنند (شل^۱، ۲۰۱۰؛ کریستنسن، ۲۰۰۷). جوکار، سامانی و فولادچنگ (۱۳۸۹) نیز دریافتند که آموزش‌های مناسب‌تر در دوره پیش-دبستانی، با دیدگاه‌گیری بهتر و خودمحوری پائین‌تر همراه است. داهلین (۲۰۱۴) به بالا بودن استدلال اخلاقی در کودکان والدورف و میچل^۲ و گروین^۳ (۲۰۰۷) و داهلین (۲۰۱۴) نیز به روابط انسانی بهتر و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر در والدورف در مقایسه با مونته‌سوری و سنتی اشاره کرده‌اند. علاوه بر این در والدورف، ایفای نقش و نمایش بسیار مهم است و کودکان، قصه‌هایی را که خودشان می‌سازند، بازی می‌کنند. قاسم تبار و همکاران (۱۳۹۱) نیز به تأثیر مثبت نمایش خلاق در تحول اجتماعی کودکان اشاره کرده‌اند.

در خصوص بالاتر بودن پافشاری در کودکان والدورفی، باید گفت که پافشاری در کودکان به تحمل انتظار برای رسیدن به خواسته‌ها، حفظ آرامش در هنگام ناکامی و برخورد بدون عصبانیت و غیررئیس-مآبانه اشاره دارد. در الگوی والدورفی در مقایسه با مونته‌سوری و البته بطور یقین با الگوی سنتی، کودکان، صبر کردن را یاد می‌گیرند و در عین حال خواسته خود را به صورت متمرکز تا رسیدن به هدف، دنبال می‌کنند (علی اکبری دهکردی و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به فلسفه پیدایش مراکز کودکان والدورفی، کار کردن به عنوان یک فرهنگ، اهمیت دارد. بنابراین حتی اگر کودک از خانواده مرفهی باشد، کار کردن در این الگو (باغبانی، چیدن سبزیجات، کندن میوه، کاشتن دانه و ...) در کنار بازی‌های ساده و اسباب‌بازی‌های ساده و گاهی دست‌ساز، الگوی خوبی برای تقویت پافشاری در این کودکان و تمرکز بر تلاش خود برای رسیدن به حداکثر استفاده از امکانات و تداوم تلاش و انتظار تا رسیدن به نتیجه، فراهم می‌کند (شل، ۲۰۱۰؛ کریستنسن، ۲۰۰۷).

خودهدایت‌گری نیز به عنوان آخرین متغیری که در کودکان والدورفی در مقایسه با دو الگوی دیگر، بالاتر بود به عنوان استقلال، آغاز خودجوش فعالیت‌ها، اعتماد به نفس، تخیل فعال، تعریف می‌شود. تأکید فراوان والدورف بر تخیل کودکان و نقش نظارتی و غیرمستقیم مربی در این الگو، موجب هدایت غیرمستقیم‌تر کودک می‌شود تا تمرکز بر روی خود و نیروهای درونی‌اش، نادیده گرفته نشود. علاوه بر این در الگوی والدورف تأکید بر کارهای دستی موجب می‌شود تا کودکان، با به نمایش گذاشتن

^۱ - Shell

^۲ - Mitchell

^۳ - Gerwin

محصولات خود، تشویق شوند و احساس تولید کردن و خلق کردن، علاوه بر خلاقیت، اعتماد به نفس را در آنها افزایش می‌دهد. داهلین (۲۰۱۴) نیز به خودپنداره مثبت‌تر در کودکان والدورفی و میچل و گروین (۲۰۰۷) به پرورش استقلال در این الگو اشاره کرده‌اند. بیون (۲۰۱۱) نیز دریافت که کودکان والدورف در مقایسه با سایر الگوها، از خودمختاری و هدف‌محوری بیشتری برخوردار هستند و سوبو (۲۰۱۴) نیز به تأثیر بازی به سبک والدورفی (ساده و با همان امکانات در محیط‌های مختلف) بر پرورش قدرت اراده، اشاره کرده است. در بخش مقایسه ابعاد پرخاشگری در کودکان تحت آموزش با سه الگوی آموزشی والدورف، مونته‌سوری و سنتی، یافته‌ها حاکی از بالاتر بودن خشم کلامی - تهاجمی و خشم فیزیکی - تهاجمی در کودکان الگوی سنتی در مقایسه با مونته‌سوری و والدورف بود و این دو الگو از این نظر تفاوتی با یکدیگر نداشتند. وقتی کودکان خشم خود را در شکل‌های شدیدتر آن یعنی بصورت کلامی و فیزیکی نشان می‌دهند نیازی به ابراز شکل‌های خفیف‌تر آن یعنی رابطه‌ای (تخریب و تهدید دیگران) یا خشم تکانشی (حساس و زودرنج بودن) ندارند. در الگوهای سنتی، با پرورش انگیزه‌ها، تقویت‌ها و ناظرهای بیرونی، زمینه برای تخلیه هیجانی، بیشتر زمانی فراهم است که ناظر بیرونی مانند مربی حضور ندارد. هیجان خشم در کودکان، بعد از شادی، بصورت سریع‌تری نمود دارد. زیرا با وجود خودمحوری کودکان در این سن، عدم ارضای نیازها و خواسته‌ها، برانگیزاننده سریع خشم است. تغییر مربیان در سنین مختلف، در الگوهای سنتی، برخلاف مونته‌سوری و والدورف که مربیان با کودکان به مرحله بالاتر می‌آیند، موجب می‌شود که مربیان، با داشتن شناخت کمتر نسبت به کودکان، کمتر بتوانند هدایت صحیح هیجان‌های منفی آنها را، بعهده بگیرند. علاوه بر این تعارض کودک - مربی یکی از عوامل مستعدکننده کودکان پیش‌دبستانی برای پرخاشگری است (دومن^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ گوئر و همکاران، ۲۰۱۴). در فضای فیزیکی کلاس‌های مونته‌سوری و والدورف علاوه بر فضای بیشتر، کاربرد رنگ‌های آرامش‌بخش، نقش مهمی در کاهش تنش‌های درون فردی و بین فردی کودکان بازی می‌کند. بازی کردن در الگوی والدورف و مونته‌سوری، برخلاف رویکرد سنتی، محدود به وقت‌گذرانی و تخلیه انرژی نمی‌شود. بنابراین در الگویی مانند والدورف، حتی پیدا کردن حشرات از درون خاک هم، بازی محسوب می‌شود. ضرغامی، نصیری، اژده‌فر و اژده‌فر، (۱۳۹۲) نیز دریافتند که نورگیری طبیعی و مناسب فضا، ایجاد ارتباط دیداری و شنیداری با محیط خارج از فضای کلاس‌ها و انجام بازی‌های هدفمند در فضای باز، در کاهش مشکلات رفتاری کودکان نقش دارد. همچنین مداخلات مبتنی بر بازی‌های کودک-محور می‌تواند تکانشگری کودکان را کاهش داده (شوشتری، عابدی، گلشنی و اهرمی،

¹ - Doumen

۱۳۹۰) و رشد اجتماعی کودکان را افزایش دهد. (جعفری، ۱۳۹۳) کاربرد نقاشی‌های خلاقانه و نه بسیار هدایت شده در الگوهای مونته‌سوری و والدورف در مقایسه با الگوی سنتی، امکان تخلیه هیجانی را بصورت سازنده‌ای فراهم می‌کند و نقاشی درمانی نیز براساس پژوهش جنگی قوجه بیگلو، شیرآبادی، انصارحسین و علیزاده گورادل (۱۳۹۳) با کاهش پرخاشگری کودکان ارتباط دارد. ایفای نقش در قصه-هایی که فرافکنی دغدغه‌های کودکان است و خودشان آنها را می‌سازند نیز امکان تخلیه هیجان‌های منفی، تشخیص و مدیریت آنها را بصورت واقعی‌تر ایجاد می‌کند. رجبزاده، علیزاده موسوی و بیاضی (۱۳۹۲) نیز به تأثیر قصه درمانی در کاهش پرخاشگری کلامی - تهاجمی، فیزیکی - تهاجمی و خشم تکانشی کودکان پی بردند.

در الگوهای آموزشی سنتی، رقابت با دیگران به طور ضمنی تشویق می‌شود و این در حالی است که در الگوهای مونته-سوری و والدورف، کودکان با خودشان رقابت می‌کنند و احساس عقب نماندن از دیگران و عدم تجربه ناکامی، مانع بروز پرخاشگری در کودکان می‌شود. نقش فعال‌تر والدین در الگوهای نوین‌تر آموزشی در مقایسه با الگوی سنتی در قالب فعالیت‌های اشتراکی کودکان و والدین دیده می‌شود. براساس پژوهش کوپنس^۱، لارنت^۲، هیورت^۳ و اونقنا^۴ (۲۰۱۲) نیز اگر کنترل روانشناختی منفی والدین افزایش یابد، کودکان به سمت پرخاشگری داده می‌شوند. در الگوهای نوین‌تر مانند والدورف، به وفور از شن برای بازی کردن استفاده می‌شود. سیدی اندی، مکوند حسینی و کیان ارثی (۱۳۹۲) نیز دریافتند که شن درمانی با جستجوی ترس‌ها در کودکان رابطه دارد و شن‌بازی می‌تواند موجب کاهش پرخاشگری شود (مؤمنی و کهریزی، ۱۳۹۳) حرکت‌های بدنی بسیار و آزادانه در الگوهای آموزشی نوین در مقایسه با سنتی، نیز از جمله تفاوت‌های مهم می‌باشد. پیت^۵ و همکاران (۲۰۱۴) نیز به وجود فعالیت جسمانی و سلامت جسمانی بیشتر در کودکان مونته‌سوری پی بردند و پژوهش خدابخشی کولایی، سبزیان و فلسفی‌نژاد (۱۳۹۴) نیز حاکی از ارتباط فعالیت‌های بدنی و حرکتی با کاهش پرخاشگری و اضطراب کودکان است.

^۱ - Kuppens

^۲ - Laurent

^۳ - Heyveart

^۴ - Onghena

^۵ - Pate

و در نهایت، تحقیقات حاکی از تأثیر مثبت آموزش با رویکرد مونته‌سوری بر عاطفه مثبت (راتوند، و سیکزنتمیهایلی، ۲۰۰۵) و مهارت‌های کلامی و زبانی بهتر (پنگ^۱ و یونوس^۲، ۲۰۱۴) و تأثیر مثبت آموزش با رویکرد والدورف بر سلامت هیجانی کودکان (بیون، ۲۰۱۱) می‌باشد.

افزایش روزافزون مادران شاغل و ضرورت آموزش‌هایی که خانواده نمی‌تواند برای کودک فراهم کند، استقبال از مراکز پیش‌دبستانی و مهدکودک‌ها را هر روز بیشتر می‌کند و یک مرکز مناسب علاوه بر تأثیرات مثبت تحصیلی در آینده، باید بتواند انضباط درونی و رشد قوای جسمانی، ذهنی، اجتماعی و روانی کودک را بطور هماهنگ و نه تفکیک شده فراهم کند و علاوه بر آن از نظر اقتصادی نیز برای همگان قابل دسترسی باشد. هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبرو است. در پژوهش حاضر نیز نظرسنجی در مورد پرخاشگری و ویژگی‌های خلقی و منشی کودکان براساس دستورالعمل پرسشنامه می‌بایست فقط از مریبان صورت می‌گرفت. علاوه بر این محدود بودن مراکزی که حاضر به همکاری باشند و اهمیت کنترل متغیر روابط مادر - کودک (تحت عنوان کیفیت مراقبت مادرانه) امکان انتخاب تصادفی را از پژوهشگر سلب کرد.

پیگیری درازمدت پیامدهای عاطفی، رفتاری و اجتماعی تا بزرگسالی در افرادی که تحت آموزش الگوهای مختلف بوده‌اند و مقایسه نتایج حاصله، سودمند خواهد بود. آنچه که جای تأمل دارد این است که متولیان امر تربیت در غرب، از محدوده پیش‌دبستانی عبور کرده‌اند و برخی از مراکز براساس فلسفه مونته‌سوری و یا والدورف تا دانشگاه نیز با همین رویکرد و فلسفه، اداره می‌شوند.

منابع

- جعفری، علیرضا (۱۳۹۳)، تأثیر بازی‌های آموزشی بر رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، *فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۳۳، ۷۲-۸۵*.
- جنگی قوجه بیگلر، شهلا و شیرآبادی، علی‌اکبر و انصار حسین، سروین و علیزاده گورادل جابر (۱۳۹۳)، اثربخشی نقاشی درمانی در کاهش پرخاشگری کودکان مبتلا به اختلال سلوک، *ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، سال هیجدهم، شماره ۸، ۴۴۳-۴۵۱*.
- جوکار، بهرام و سامانی، سیامک و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۹)، دیدگاه‌گیری در کودکان پیش‌دبستانی: بررسی مقایسه‌ای درون فردی و بین فردی، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۰، شماره ۲، ۱۳۷-۱۶۰*.

¹ - Peng

² - Yunus

- خدابخشی کولایی، آناهیتا و سبزیان، مهنوش و فلسفی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۴)، تأثیر شعردرمانی و حرکات ریتمیک بر کاهش اضطراب و پرخاشگری، پرستاری کودکان، شماره ۴، ۲۱-۱۱.
- رجب‌زاده، معصومه و علیزاده، موسوی، ابراهیم و بیاضی، محمدحسن (۱۳۹۰)، بررسی اثربخشی قصه درمانی در کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی، ششمین کنگره بین‌المللی روانپزشکی کودک و نوجوان: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.
- سیدی اندی، معصومه و مکوند حسینی، شاهرخ و کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۲)، تأثیر شن‌بازی درمانی بر کاهش اختلالات اضطرابی، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره نهم، شماره ۳، ۸۵-۷۰.
- شاهی، مرجان و محمدی‌فر، محمدعلی و نجفی، محمود (۱۳۹۳)، پیش‌بینی ناگویی هیجانی براساس اضطراب و سرشت و منش، مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، سال نوزدهم، شماره ۵، ۲۶۶-۲۵۹.
- شریفیان، محمدحسین و شهیدی، شهریار و فتح‌آبادی، جلیل و سعید، ضحی (۱۳۹۳)، تأثیر تدریس حامی خودمختاری بر خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال شانزدهم، شماره ۴، ۶۹-۶۱.
- شوشتری، مژگان و عابدی، احمد و گلشنی، فرشته و اهرمی، راضیه (۱۳۹۰)، اثربخشی مداخلات زود هنگام مبتنی بر بازی‌های کودک محور بر میزان بیش‌فعالی - تکانشگری کودکان پیش‌دبستانی، فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، سال اول، شماره ۲، ۱۱۸-۱۰۴.
- ضرغامی، اسماعیل، و نصیری، نگار و اژده‌فر، شیرین و اژده‌فر، لیلا (۱۳۹۲)، تأثیر عوامل کیفی محیط بر کاهش اختلال رفتاری کودکان ۷-۵ سال، فصلنامه پایش، سال دوازدهم، شماره ۴، ۴۱۴-۴۰۳.
- علی اکبری دهکردی، مهناز و شقاقی، فرهاد و کاکاجویباری، علی اصغر و زارع، مریم، و شایقیان، زینب و امیرآبادی، فاطمه و خالقی دلاور، فائزه و شهریاری، حسنیه (۱۳۹۱)، بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خلق و منش در کودکان پیش‌دبستانی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، سال سوم، شماره ۱، ۶۳-۴۰.
- قاسم تبار، نبی‌الله، الهویریدی یانی، خلیل و حاجی تبار، محسن و محمدجانی، هیوا و خسروی، فرزاد (۱۳۹۱)، تأثیر نمایش خلاق بر تحول اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. مجله روانشناسی تحولی، دوره هشتم، شماره ۳۲، ۴۱۳-۴۰۵.
- قنبری، سعید، و خداپناهی، کریم و مظاهری، محمدعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۰)، ساخت، اعتباریابی و رواسازی مقدماتی مقیاس کیفیت مراقبت مادرانه، مجله روانشناسی ۶۰، سال پانزدهم، شماره ۴، ۳۳۵-۳۲۳.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۲)، روانشناسی اجتماعی (نظریه، مفاهیم و کاربردها)، تهران، نشر ارسباران.
- مؤمنی، خدامراد و کهریزی، سمیه (۱۳۹۳)، اثربخشی شن‌بازی درمانگری بر کاهش نشانه‌های پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی، مجله روانشناسی تحولی، دوره یازدهم، شماره ۴۲، ۱۵۷-۱۴۷.

- موللی، گیتا و آذری، فریدخت (۱۳۹۳)، کاربرد روش مونته‌سوری در آموزش کودکان کم‌شنو، *تعلیم و تربیت استثنایی، سال چهاردهم، شماره ۴، ۳۶-۳۲*.
- نصیری، زینب و راهسار، محمدرسول و سیادت، سید علی (۱۳۹۰)، آموزش پیش‌دبستانی و مهارت‌های روانی - اجتماعی و سازگاری اجتماعی، *فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی، شماره ۷۱ و ۷۲، ۴۵-۵۹*.
- نیک‌منش، زهرا و کاظمی، یحیی (۱۳۸۷)، تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر سبک اسنادی کودکان، *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، دوره دوم، شماره ۳، ۱۳-۶*.
- واحدی، شهرام، و فتحی‌آذر، اسکندر و حسینی نسب، داوود و مقدم، محمد (۱۳۸۷)، بررسی پایایی و روایی مقیاس پرخاشگری پیش‌دبستانی و ارزیابی میزان پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی ارومیه، *فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال دهم، شماره ۳۷، ۲۴-۱۵*.
- Althoff, R. R., Ayer, L. a., Crehan, E. T., Retfew, D. C., Baer, J. R. & Hudziak, J. J. (2012) Temperamental profiles of dysregulated children. *Child psychiatry Hum Dev, 43*, 511-522.
- Beaven, E. L. (2011). *Exploring things seen and unseen: Students speak of waldorf education*. Dissertation of Doctor of education in educational leadership, University of California Davis.
- Belden, Ac., Gaffrey, Ms. & Luby JL. (2012). Relational aggression in children with preschool-onset psychiatric disorderes. *American Academy of child and Adolescent psychiatry, 51(9)*, 889-901.
- Christensen, L. M. (2007). *Going back to kindergarten: Considering the application of Waldorf education Principles to legal education*. Suffolk university law review. Sufforkawreview. Org.
- Dahlin, B. (2014). *A summary of Swedish Waldorf school evaluation project Institutionen for Utbildningsvetenskap*, Karlstad University. www.reseachgate.net.
- Doumen, S., Verschueren, Buyse, E. , Gemeijs, V. , Luyckx, k. & Soenens, B. (2008) Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten : A three-wave longitubinal study. *Journal of Clinical child & adolescent Psychology, 37(3)*, 588-599.
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-years stydy of self-regulation in Montessori and non-Montessori Classrooms. *Montessori life, 22(2)*, 22-31.
- Garcia, D., Anckarsater, H. & Lundstrom, S., (2013). Self-directedness and cooperativencess psychosocial dysfunction and suffering in essence. *The Scientific world Journal, 1-15*.
- Gallagher, E. Huth-Bocks , A : & Schimitt, T. (2015). The impact of mother's relationship quality and parenting on children's peer relationships. *Journal of Family Issues, 36(3)*, 421-442.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development, 25*, 619-640.
- Gower, A.L. & Crick, N. R. (2011) Baseline autonomic nervous, system arousal and physical and relational aggression in preschool, The moderating role of effortful Control. *International Journal of Psychophysiology, 81*, 142-151.

- Jia, S., Wang, L. & Shi, Y. (2014). Relationship between parenting and proactive versus reactive aggression among Chinese preschool children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25(2), 152-157.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. (2013). Association between parental psychological Control and relational aggression in children and adolescents, *A multi level and sequential meta-analysis Development psychology*, 49(9), 1697-1712.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori supplemented Montessori and conventional programs. *Journal of School psychology*, 50, 379-701.
- Malti, T., Gasser, L. & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.
- Metcalfe, L. A., Harvey, E. A & Laws, H. B. (2013). The longitudinal relation between academic/cognitive skills and externalizing behavior problems in preschool children. *Journal of Educational psychology*, 105(3), 881-894.
- Mitchell, D. & Grewin, D. (2007). *Survey of Waldorf graduates. Research Institute for Waldorf education*, 1-3. www.waldorfresearchinstitute.org.
- Otani, K. Suzuki, A., Ishii, G., Matsumoto, Y. & kamata, M. (2008). Relationship of interpersonal sensitivity with dimensions of the temperament and character, Inventory in healthy subjects. *Comprehensive psychiatry*, 49, 184-187.
- Pate, R. r., O'Neill, J. R., Byun, W., McIvr, K. L., Dawda, M. & Brown, W. H. (2014). Physical activity in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschool. *Journal of School Health*, 84(11), 716-721.
- Penela, E. C., Henderson, H. A., Hane., A. A., Ghera. M. M. & Fox, N. A. (2012). Maternal caregiving moderated the relation between temperamental fear and social behavior with Peers. *Infancy*, 17(6), 715-730.
- Peng, H. & Md-Yuns, Sh. (2014). Do children in Montessori Schools Perform better in the achievement test? A taiwaness perspective. *IJEC*, 46, 299-311.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, (2005). Middle school students, motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371.
- Sasser. T.R., Bierman, K.L. & Heinrichs, B.(2015). Executive functioning and school adjustment: The meditational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70-79.
- Shankland, R., Genolini, C. Franca, L. R., Guelfi, J. & Jonesca, S. (2010). Student adjustment to higher education: The role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Different Education*, 59, 353-366.
- Shell, B. (2010). *A look at waldorf and Montessori education in the early childhood programs*. Associated waldrof schools of North America: www.whywaldorf works.
- Sobo. E. J. (2014) play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: A waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.
- Stein, a. Malmberg, L. E., Leach, P. & Barnes, J., (2012). The influence of different forms of early childcare on children's emotional and behavioral development at school entry. *Child: Care Health and Development*, 39(5), 676-687.