

مدل‌سازی ساختاری نظام آموزشی علاقه محور در پیش‌دبستانی^۱

زهرا غلامزاده*

محمد رضا پارسا نژاد**

علیرضا علی احمدی***

چکیده

دوران پیش‌دبستان دورانی مهم است که کودک براساس فطرت خود، پذیرنده نقش‌ها و شخصیت‌های متفاوت خواهد بود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نظام تعلیم و تربیت، چنانچه براساس فطرت کودک طراحی شود، می‌تواند تأثیر مثبت و بلندمدت بر موفقیت او داشته باشد و زمینه‌ساز تقویت ارزش‌های اخلاقی و خودکنترلی در کودک شود. هدف اصلی این مقاله ارائه مدلی با عنوان «نظام آموزشی علاقه محور مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی در دوره پیش‌دبستان» است که الگوی رفتاری خانواده، الگوی رفتاری مربی، قواعد حاکم بر برنامه درسی، شیوه آموزش، محیط آموزشی و شیوه ارزشیابی به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آن هستند. این مدل، بر روی ۱۰۱ کودک پیش‌دبستانی در بازه زمانی سه ساله در تهران اجرا و نتایج اجرای آن بر روی کودکان به شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری (PLS-SEM) سنجش شده‌اند. نتایج نشان دادند مدل با $GOF=0.844$ برازش خوبی دارد و متغیر قواعد حاکم بر برنامه درسی، الگوی رفتاری مربی و الگوی رفتاری خانواده تأیید شد و کودکانی که الزامات این مدل بر روی آنها به درستی اجرا شده و خانواده‌های آنها با اجرای کامل آن همکاری کرده‌اند، رشد خوبی در تمایلات اصلی آنها مشاهده شد که این نشان مؤثر بودن آن است.

واژگان کلیدی: نظام آموزشی علاقه محور، خودکنترلی، ویژگی‌های فطری، مدیریت تمایلات، دوران سیادت.

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم زهرا غلامزاده است.

z.gholamzadeh@gmail.com

parsanejad@iust.ac.ir

PE@iust.ac.ir

** دانش‌آموخته دانشگاه علم و صنعت کارشناسی ارشد، دانشکده مهندسی پیشرفت

** دانش‌آموخته دانشگاه کیو، توکیو، استادیار دانشگاه علم و صنعت (نویسنده مسئول)

** دانش‌آموخته دانشگاه تربیت مدرس، استاد دانشگاه علم و صنعت، رئیس دانشکده مهندسی پیشرفت

تاریخ تأیید: ۱۳۹۸/۱۰/۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۳/۲۰

مقدمه

آموزش و پرورش کودک در دوران پیش از دبستان در سال‌های اخیر، از جایگاه ویژه‌ای بهره‌مند شده است به‌گونه‌ای که از اوائل سال‌های ۱۹۰۰م، به بخشی از ساختار اساسی آموزش و پرورش بسیاری از کشورها تبدیل شده است (کاترون و آلن،^۱ ۲۰۰۷؛ کویگیت،^۲ ۲۰۱۵). براساس آمارهای بین‌المللی، از سال ۱۹۹۱م، در بسیاری از کشورها، تقریباً همه کودکان در مراکز تربیتی حضور می‌یابند و در کشورهای دارای رتبه برتر نظام آموزشی بعضاً، حضور کودکان در این مراکز برای اقبال کم‌درآمد رایگان بوده، یا از بودجه آموزش و پرورش دولتی به این مراکز کمک می‌شود (جامعه بزرگ، ۱۳۹۳، ص ۱۴).

همچنین در حال حاضر، دوره پیش‌دبستانی یکی از سازمان‌های مهم و مؤثر در جهان امروز و آینده به شمار می‌رود (کیکوکتوران و آلتن،^۳ ۲۰۱۷، ص ۱۴۳۳-۱۴۵۰)، دوره‌ای که محور اصلی آن «انسان» است و مهم‌ترین و دشوارترین مسئله مورد ابتلای انسان در این دوره، «تعلیم و تربیت» است. از این‌رو، این دوران و تدوین الگو و نظام آموزشی برای آن، در بسیاری از کشورهای دنیا اهمیت ویژه‌ای یافته است (عبداللهی، ۱۳۹۱). امروزه اندیشمندان بر این باورند که آموزش و تربیت کودکان سه تا شش ساله، نقش حیاتی در موفقیت آنها در دوره‌های بعدی آموزشی ایفا می‌کند (تاگارت سیلوا، مله‌ویش سامونز و سیراج،^۴ ۲۰۱۵)؛ به‌گونه‌ای که برخی نظام‌های آموزشی در پیش‌دبستان، ایجاد نگرش و توجه به شکل‌گیری باورها و ارزش‌هایی مانند تقویت نگرش‌های میهن‌پرستانه را در این سنین ضروری می‌دانند (موکیوا و آندریوا،^۵ ۲۰۱۶). حتی در برخی کشورها، از جمله کره جنوبی که جزء ده رتبه برتر جهانی در آموزش و پرورش است، نیز توجه به دوره پیش‌دبستانی به اندازه‌ای است که ۹۱ درصد کودکان در پیش‌دبستانی تحت آموزش‌های خاص قرار دارند (آرمند و قاسمی راد، ۱۳۹۲، ص ۱۸).

نظر به اینکه امام خمینی رحمته‌الله علیه تربیت را مسئله اساسی حیات بشر می‌داند که در پرتو آن، انسان به حیات آرمانی خود دست می‌یابد، همچنین همه امور را مقدمه تربیت انسان می‌شمرد، از این‌رو، براساس اندیشه والای ایشان، نظام تعلیم و تربیت نیز باید بر محور تربیت دینی و پرورش ارزش‌های اخلاقی تدوین شود (امام خمینی، ۱۳۸۶، ص ۱۷۱-۱۷۲؛ سودارسانا، ۲۰۱۷، ص ۳۰۶-۳۱۵). در بیان امام خمینی رحمته‌الله علیه، انسان بر فطرت الهی خلق شده که باید شکوفا شود.

1. Catron & Allen
2. Kocyigit
3. Küçükturan & Altun
4. Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj
5. Mokeyeva & Andreeva

همچنین از آنجا که تربیت ناصحیح می‌تواند جلو شکوفایی آدمی را بگیرد؛ لذا نظام تعلیم و تربیت باید موافق با ویژگی‌های فطری انسان باشد (امام خمینی، ۱۳۸۶، ص ۲۸).

در قرن حاضر پژوهشگران بسیاری به آموزش مبتنی بر ارزش و اخلاق توجه کرده‌اند؛ از جمله، نیکولسکو و نورل^۱ (۲۰۱۳) که در پژوهش خود اهمیت آموزش مذهب در تقویت ارزش‌های اخلاقی و ورود آن در برنامه درسی کشور رومانی را بررسی کرده‌اند. همچنین آمولو و لیلیان^۲ (۲۰۱۷) نیز بر ضرورت آموزش مبتنی بر ارزش در نظام‌های آموزشی تأکید دارند. داکورث و همکارانش (۲۰۱۴) نیز بر اهمیت و ضرورت تربیت مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی در کودکی و رسیدن به خودکنترلی در دوران‌های بعدی زندگی تأکید ورزیده‌اند. از آنجا که یادگیری در دوران کودکی به‌مثابه نقش زدن روی سنگ است (مجلسی، ۱۳۶۲، ص ۶۵) و از نظر دین نیز در سیر مراحل تربیتی، در هفت سال نخست زندگی، کودک ریحانه است و آزاد گذاشته می‌شود و از آنجا که آموزش‌ها در این سنین، باید مبتنی بر دوران کودکی و امیال فطری کودک باشند و نخستین تجربه کودک در یادگیری مفاهیم، در یک محیط تقریباً رسمی در پیش‌دبستانی است، ضرورت دارد این تجربه یادگیری برای کودکان جذاب و خوشایند بوده (قاسم تبار و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۲۴۵-۲۵۴) و با علاقه‌های اصلی کودک که همان میل به بازی است، همخوان باشد تا کودک بتواند تمایلات اصلی خود را تجربه کند و دچار عقده نشود و زمینه خودکنترلی، مدیریت بر تمایلات و تربیت وی فراهم آید. بنابراین، دوره پیش‌دبستانی یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی برای زمینه‌سازی آموزش مبتنی بر ارزش و مدیریت بر تمایلات به شمار می‌رود (کینخواهی، ۱۳۹۳). حتی برخی پژوهشگران خودکنترلی و مدیریت بر تمایلات برای موفقیت در رسیدن به اهداف آینده را مهم تلقی کرده، آن را عاملی برای تقویت تفکر و خلاقیت در انسان شمرده‌اند (چیو، هسو، لین، چن و لیو، ۲۰۱۷^۳).

از آنجا که تربیت کودک را باید به‌عنوان مهم‌ترین بخش از فرایند کلی تربیت انسان در نظر بگیریم، اگر کودک در فضای مناسب رشد کند، در نوجوانی امکان تربیت او بیشتر فراهم خواهد بود. همچنین از آنجا که گرایش‌ها و تمایلات به دلیل نقش اساسی تری که در شکل‌گیری و استواری عنصر شخصیت در درون انسان ایفا می‌کنند، اهمیت بیشتری دارند، در دوره پیش از دبستان که انتهای هفت سال نخست عمر کودک به شمار می‌رود، نیز باید رویکرد دینی و علاقه‌محور در نظام آموزشی حاکم باشد؛ زیرا کودک در این دوران هرآنچه را که از دریچه امیال

1. Niculescu & Norel

2. Amollo & Lilian

3. Chiu, Hsu, Lin, Chen, & Liu

دریافت می‌کند، به سمت آن گرایش دارد و چنانچه کودک علاقه‌ها و تمایلات خود را تجربه کرده باشد، این امر موجب تقویت و رشد گرایش‌ها می‌شود و حس سیادت را در کودک تأمین کرده و زمینه‌ساز توانمندی کودک در مدیریت بر تمایلات می‌شود و کودک برای حرکت در مسیر خودکنترلی که عاملی برای تقویت خلاقیت و تفکر و رشد ارزش‌های اخلاقی است (چیو، ۲۰۱۴)، آماده می‌گردد و سبب می‌شود کودک دوران پیش از دبستان را به درستی بگذراند و آمادگی ورود به دوران هفت سال دوم و تمایل به چارچوب‌پذیری، دریافت آموزش‌های مستقیم و پذیرش دوران اطاعت را پیدا کند (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵، ص ۲۱-۲۵). بنابراین، فراهم شدن زمینه خودکنترلی و مدیریت تمایلات، در دوران‌های بعدی زندگی منوط به تجربه آزادانه علاقه‌های اصلی کودک در هفت سال نخست زندگی اوست (نوفزیرگاند و روسن، ۲۰۱۷، ص ۴۳-۵۶).

در مقالات بررسی شده در حوزه خودکنترلی و حصول ارزش‌های اخلاقی و راه‌های تقویت آن در کودک، بیشتر به جنبه‌های رفتاری یا شناختی توجه شده و جنبه گرایش‌ها مغفول مانده است. بنابراین، مسئله اصلی، ارائه دادن مدلی جامع برای تربیت انسان خودکنترل و قوی در مدیریت بر تمایلات است و از آنجا که ریشه این امر در دوره هفت سال اول زندگی و رسیدن کودک به حس سیادت و امارت است، در این پژوهش قصد داریم با تعریف گرایش، علاقه‌ها و تبیین نظام آموزشی علاقه‌محور از رویکرد محقق، به برخی گرایش‌ها و ویژگی‌های رشد کودک شش ساله اشاره کرده، با بیان مبانی نظام آموزشی علاقه‌محور و الزامات آن در دوره پیش‌دبستان، برای رسیدن کودک به حس سیادت، مدل جدیدی را در حوزه تربیت کودک طرح کنیم، که بر الزامات حس سیادت و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آن مبتنی بوده و میزان موفقیت این مدل آموزشی را روی ۱۰۱ کودک تحت آموزش در این نظام آموزشی، به شیوه معادلات ساختاری (PLS-SEM) بسنجیم و تأثیر نظام آموزشی علاقه‌محور را بر رسیدن به پایان حس سیادت در مدل پیشنهادی بررسی کرده، اعتبار آن را بسنجیم.

ادبیات پژوهش

اندیشمندان و محققان بسیاری به پژوهش پیرامون تربیت کودک پرداخته‌اند. کودکان در دوران کودکی به پرورش دینی نیاز دارند تا در دوران بزرگسالی، اعتقادات دینی در آنها نهادینه شود. توجه به محتوای دینی ارائه شده به کودک، متناسب با ویژگی‌های فطری وی بسیار با اهمیت است (پایدار فرد، شفیعی، ۱۳۹۸، ص ۳۱-۵۵). ضرورت تربیت در دوران کودکی به اندازه‌ای است که حتی

باید به تربیت دینی و تفکر محور بر مبنای بر آموزه‌های قرآن کریم، از دوران کودکی توجه شود (کشاورز، سرتیپ‌زاده، ۱۳۹۸، ص ۵۳-۷۴). موحدی پارسا و همکارانش (۱۳۹۸) در پژوهش خود به توجه داشتن به دوره سیادت و تربیت اخلاقی کودک در این دوران، اشاره کرده و آن را امری مهم دانسته‌اند. چگونگی شکل‌دهی به تربیت در دوران کودکی مستلزم داشتن تصوراتی صحیح از این دوران است و نظر به فعال بودن مبدأ گرایشی در دوران کودکی و مواجهه وی با تمایلات و گرایش‌ها، می‌تواند تربیت را در مسیر فطرت کودک محقق گرداند (آزاد منش و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۵۱-۱۷۳). از این‌رو، در ادامه، با تعریف گرایش و حس سیادت، به تبیین مبانی نظام آموزشی علاقه‌محور از نگاه پژوهشگر می‌پردازیم.

تعریف گرایش

گرایش به معنای میل و رغبت، قصد و اراده آمده است و در علم روان‌شناسی، تمایل «خود» برای حرکت به سمت شیئی خوشایند، گرایش نامیده می‌شود (دورخنی، ۲۰۰۴). در واقع گرایش‌ها، عواطف، علاقه‌ها و هیجان‌هایی هستند که پس از احساس شیء خارجی و یا یادآوری آن، در انسان ایجاد می‌شوند (ابوترابی، ۱۳۸۶، ص ۲۵۲-۲۵۳).

حس سیادت

بر پایه روایتی پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله فرمود: فرزند تا هفت سالگی سرور و آقا است، در هفت سال بعدی فرمانبردار است و در هفت سال سوم وزیر است. اگر تا ۲۱ سالگی تأدیب شد که چه بهتر، وگرنه او را رها کن که تو وظیفه‌ات را انجام داده‌ای (حرّ عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۱، ص ۴۷۶). در واقع، چنانچه کودک بتواند امیال فطری و گرایش‌های خود را تجربه کند، دوران هفت سال نخست را به خوبی طی کرده و در تجربه‌گری کودکانه مطابق با فطرت خود تأمین شده و آماده ورود به هفت سال دوم و دوران اطاعت‌پذیری خواهد شد، از این‌رو، در این پژوهش پایان این دوران و تأمین امیال فطری و مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی را، رسیدن کودک به حس سیادت نامیده‌ایم.

نظام آموزشی علاقه‌محور

نظامی است که محور اصلی و فلسفه حاکم بر آن، مواجهه و تجربه تمایلات، گرایش‌ها و علاقه‌های اصلی در کودک است و الگوی رفتاری خانواده، الگوی رفتاری مربی، شیوه آموزش،

محیط آموزشی (موحدی پارسا و همکاران، ۱۳۹۸)، قواعد حاکم بر برنامه درسی و شیوه ارزشیابی (فرج‌اللهی و حقیقی، ۱۳۸۶؛ شهابی مقدم، ۱۳۹۳) که به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر تربیت کودک و موفقیت یک نظام آموزشی هستند، طبق نظریات خبرگان تعلیم و تربیت در مجتمع آموزشی مجتهد بانو امین، به‌عنوان مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزشی علاقه محور استخراج شده‌اند و همه این عوامل از قاعده تربیت مبتنی بر فطرت کودک، مواجهه کودک با ویژگی‌ها و گرایش‌های فطری‌اش و تجربه آزادانه آنها و رسیدن به حس سیادت، تبعیت می‌کنند.

گرایش‌ها و ویژگی‌های رشد کودک شش ساله

سال‌های میان سه تا شش سالگی کودک، مرحله شکل‌گیری شخصیت‌اند و برجستگی تمایلات در دوران کودکی مشهود است. رغبت‌ها و تمایلات کودکان، گرایش‌هایی هستند که ذهن کودک را به خود مشغول می‌دارند و وی را مستعد انجام برخی اعمال می‌سازند. نمونه‌ای از این رغبت‌ها، سرگرمی‌ها و دل‌مشغولی‌هایی هستند که کودک مجذوب آنها می‌شود (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص ۷۹). بنابراین، به نظر می‌رسد که مبدأ گرایشی، به‌عنوان یکی از مبادی زیرساز عمل آدمی در دوران کودکی نقش مهمی ایفا می‌کند.

کودک در این دوره علاقه‌مند به مشارکت است و می‌تواند با همکاری کودکان دیگر و توجه بزرگسالان، به ساختن چیزهایی بپردازد و با دیگر همسالان بازی کند. همچنین کودکان در این دوره تمایل به حرف زدن دارند و گاه حتی بدون اینکه سخن دیگران را بشنوند با خود حرف می‌زنند (یزدی خواه، ۱۳۹۶، ص ۳۸۸-۳۹۵).

کودکان در چهار تا شش سالگی دارای خلاقیت ذهنی گسترده‌ای هستند، به استقلال و قبول مسئولیت‌های اجتماعی میل دارند، به محور بودن در خانواده تمایل دارند، به‌طور محدود با گروه همکاری می‌کنند، در دوره پیش از دبستان تمایل به داشتن همبازی در آنها تقویت می‌شود (بی‌ریا، ۱۳۹۴، ص ۲۶۱-۲۸۵). همچنین کودکان در دوره پیش‌دبستان دارای تفکر شهودی هستند و مونته‌سوری، در این دوران، ترویج تفکر خلاق و تخیل را عامل تقویت اعتماد به نفس در کودک و از ویژگی‌های این گروه سنی برمی‌شمرد و نیز بر بازی‌های اجتماعی و حل مسئله در این دوران تأکید می‌ورزد (اوبالاسی و حسین نسب، ۱۳۹۳، ص ۸۱-۹۸).

سکر^۱ و همکارانش (۲۰۱۰) معتقدند برای کودکان پیش‌دستانی مهارت‌های ارتباطی و تقویت آن، از جمله حرف زدن، گوش دادن، دیدن، مشاهده کردن و همکاری کردن در یک گروه،

1. Seçer

ضروری است؛ زیرا بخش اعظم اجتماعی شدن کودکان در خلال سه تا شش سالگی اتفاق می‌افتد.

کوچ^۱ (۱۹۳۳) در پژوهشی عنوان می‌کند که یکی از عواملی که باعث می‌شود کودک در گروه به مشارکت بپردازد و از بازی و همکاری لذت ببرد، میل به محبوبیت است. اگوم و یلکنز^۲ و همکارانش (۲۰۱۴) نیز بیان می‌دارند که میل به محبوبیت بر مهارت‌های اجتماعی و همکاری با همسالان در پیش‌دبستان اثرگذار است. محبوبیت مفهومی است که از سوی فرد و همسالانش پذیرفته شده است. این میل در کودکان این گروه سنی وجود دارد و دریافت آن از سوی کودک به علاقه‌مندی او به مدرسه می‌انجامد. همچنین کودک نیاز دارد در فعالیت‌ها، به صورت مستقل دیده شود و در هویت فردی خود بنا به وضعیتی که در آن رشد کرده، نیاز دارد تا ارزش‌های شخصی او دیده شوند و در فعالیت‌ها برای جایگاه شخصی‌اش به دنبال قهرمان‌پردازی است (میرهادی، ۱۳۸۲، ص ۲۸).

وینوگرادوا^۳ و ایوانووا (۲۰۱۶) در پژوهشی عنوان می‌کند که بازی، عاملی برای لذت بردن کودکان در پیش‌دبستان و تقویت مهارت‌های اجتماعی ایشان و میل به استقلال طلبی آنهاست. در بازی، کودک احساس می‌کند همه چیز را در کنترل خود دارد. از دیگر ویژگی‌ها و گرایش‌های رشد کودک شش ساله تمایل و علاقه‌مندی او به مشارکت در امور و قبول مسئولیت است، برای نمونه، از خودش یا از دیگر کودکان نگهداری کند و برای رسیدن به این مهم، والدین خود را به‌عنوان مدل الگویی بر می‌گزیند. به سخن دیگر، کودک اعمال خود را براساس اعمال والدین الگوسازی می‌کند. همچنین او علاقه دارد توجه دیگران را به خود جلب کند و میل به کنجکاوی و خلاقیت دارد و برای تقویت این میل، کودک نیاز دارد در احساس اعتماد و احساس استقلال رشد یابد. در دوره سه تا هفت سالگی کودک تمایل به کسب لذت دارد و پاسخ دادن به مقررات اخلاقی نیز از سوی کودک بر همین مبنا صورت می‌پذیرد (اریکسون، ۱۳۹۲).

مؤلفه‌های تأثیرگذار بر نظام آموزشی علاقه‌محور

۱. الگوی رفتاری خانواده در آموزش علاقه‌محور

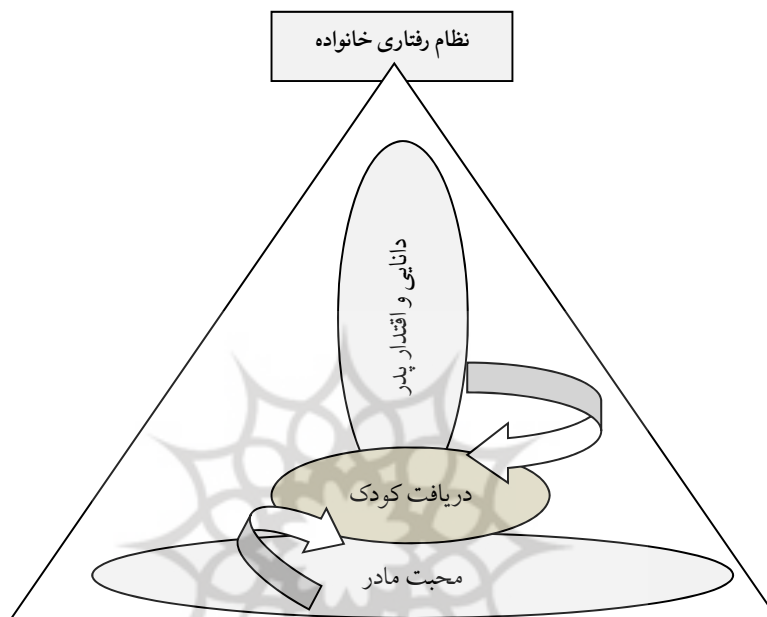
کودک از والدین خود خصوصیات اخلاقی، عقیدتی، شخصیتی و دیگر گرایش‌ها را می‌آموزد. از این‌رو، خانواده یکی از ارکان مهم در دوره هفت سال نخست تربیت کودک محسوب می‌شود. در

1. Koch

2. Eggum-Wilkens

3. Vinogradova

نظام رفتاری خانواده در مدل تربیتی پیش از دبستان، دو محور اقتدار پدر و دانایی او به عنوان عامل اصلی و به مثابه ستون خانه و نیز محبت مادر به عنوان بستر تربیت، بسیار مهم تلقی می شود که مدل مفهومی آن در شکل شماره ۱ به نمایش درآمده است.



شکل ۱: الگوی رفتاری خانواده در آموزش علاقه محور

نقش پدر در تربیت کودک بسیار با اهمیت است و دریافت کودک از پدر، باید اقتدار و دانایی وی باشد. همچنین مادر نخستین فردی است که از ابتدای زندگی کودک، با وی تماس مستقیم دارد و در دوران زیر هفت سال الگوپذیری کودک از والدین و به ویژه از مادرش بسیار بالاست. از این رو، به نظر می رسد وجود حالات عاطفی لازم و مناسب در مادر و توانایی مدیریت بر تمایلات، اساسی ترین عاملی است که می تواند نقش مادر را در رشد و تکامل کودک مؤثرتر گرداند (بی ریا، ۱۳۹۴، ص ۸۵۵-۸۶۵).

تربیت و تعادل روانی کودک در خانواده زمانی رخ خواهد داد که رابطه پدر با مادر از سر محبت باشد و حمایتگر مادر باشد. همچنین رابطه مادر با پدر باید از سر تواضع و احترام باشد و کودک دریابد که پدر ستون خانه و مظهر اقتدار است. در خصوص نقش اقتدار مرد در خانواده و تربیت فرزندان، زارعی توپخانه و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهش خود با بررسی ۱۷۰ خانواده به

این نتیجه رسیدند که اقتدار مرد در خانواده تأثیر مثبتی بر روند تربیتی فرزندان دارد. پارسونز^۱ (۱۹۹۵) نیز معتقد است تفکیک دو نقش ابزاری و احساسی-عاطفی برای کارکرد صحیح خانواده ضروری است و زن نقش رهبری عاطفی یا کاریزمایی و مرد نقش رهبری اجرایی یا ابزاری را در خانواده عهده‌دار است. نیولند^۲ و همکارانش (۲۰۱۵) نیز معتقدند اختلاف میان پدر و مادر بر تخریب روابط میان پدر و فرزند تأثیر بیشتری دارد تا روابط میان مادر و فرزند؛ زیرا پدران به‌ویژه برای فرزند دختر نقشی حمایتی دارند و قدرت و احترام پدر در خانواده به‌ویژه در دوره پیش از دبستان، می‌تواند به این نقش استحکام بخشد.

مهدوی و صبوری خرمشاهی (۱۳۸۲) در پژوهش خود به نقش قدرت پدر در کارآمدی نظام خانواده اشاره کرده و بیان می‌دارند که در بسیاری از خانواده‌های آسیب دیده، مبارزه قدرت وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که چگونگی توزیع و نحوه اعمال قدرت در شکل‌گیری و رشد شخصیت افراد، اجتماعی شدن فرزندان، عزت نفس و... اثر می‌گذارد. کودک در دوران زیر هفت سال نیاز دارد درکی از جایگاه پدرش داشته باشد. از این رو، او باید پدر را در خانه به‌عنوان مرکز دانایی و اندیشه، مظهر قدرت و اقتدار، ضامن رفع نیازها، عامل تأمین امنیت و چهره برجسته خانواده بداند.

در الگوی رفتاری خانواده، میان محبت مادری و خرد پدری، تفاوت‌هایی وجود دارند که خود در تکامل با هم موجب رشد و تربیت بهتر فرزند خواهد شد. بنابراین، نقش پدر در خانواده باید همواره پیرامون محور دانایی و اقتدار تقویت شود (اکبری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۵). مادر نیز به‌عنوان اصلی‌ترین مربی کودک باید رفتاری محبت‌آمیز با کودک داشته باشد و کودک در هفت سال نخست بفهمد که مادرش مهربان است و این دریافت از محبت اولیای کودک (والدین)، در تربیت اخلاقی او در دوران‌های بعد مؤثر واقع خواهد شد (برجی نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۸۳-۲۱۰). همچنین با توجه به رویکرد دینی "فرزندت در هفت سال نخست ریحانه توست"، یعنی اینکه باید در هفت سال آغازین زندگی کودک، والدین عمیقاً به کودک توجه کنند و در رفتارهای خود با کودک، بر پایه دوران سیادت او با او رفتار کنند (پرچم، بوجاری، ۱۳۹۱، ص ۱۳۷-۱۶۷). با توجه به نقش پدران در کیفیت آموزش فرزندان و نیز اهمیت ارتباط والدین با مدرسه و هماهنگی خانه و مدرسه در آموزش (بیبیر، ۲۰۱۶^۳؛ رمضان و ساکای، ۲۰۱۷^۴)، ضرورت دارد در دوره پیش‌دبستانی با ارائه آموزش‌های اثربخش، دانش و بینش والدین را در این زمینه ارتقا یابد و نظام رفتاری خانواده و جهت‌گیری آن به سوی این الگو تقویت شود.

1. Parsons

2. Newland

3. Biber

4. Ramazan & Sakai

۲. الگوی رفتاری مربی در آموزش علاقه‌محور

دوران هفت سال نخست، مقدمه‌ای برای دوران اصلی تربیت، یعنی دوران دوم، دوره هفت تا چهارده سال است. در این دوران، چند اتفاق باید بیفتد تا کودک آماده ورود به مرحله اصلی تربیت شود؛ ضمن اینکه بخشی از تربیت به گونه غیرمستقیم در همین دوران اتفاق می‌افتد. مریدان در این دوران یکی از ارکان مهم آموزش و تربیت کودکان به شمار می‌روند.

محور و کار اصلی در این دوران، افزایش آگاهی‌ها، رشد دانش، آموزش مستقیم و رشد اخلاقی نیست، بلکه توجه کردن به تمایلات در این دوران بسیار مهم است. کودک نباید در این دوران متحمل فشارهای آموزشی مستقیم شود و احساس آزادی خود را از دست بدهد، یا تأمین اقتضاهای آموزش باعث سلب آزادی‌های کودکان، ایجاد عقده، و ناشکوفایی تمایلات پایه‌ای او بشوند؛ زیرا در این صورت، در مرحله اصلی تربیت که دوران دوم زندگی یعنی هفت تا چهارده سالگی است، ضربه خواهد خورد (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۲۱-۲۵). بنابراین، ضرورت دارد نظام رفتاری مربی در این دوره مطابق با الزامات دوره سیادت کودک باشد و از قاعده هدایتگری و آموزش غیرمستقیم تبعیت کند و ارتباط مربی با کودک ارتباطی غیرآمرانه و بیشتر بر پایه احسان و محبت باشد و مربی در فعالیت‌ها تا حد ممکن به‌عنوان یک همبازی با کودک همراهی کند و برای او نقش الگویی داشته باشد. همچنین مربی پیش‌دستانی باید دارای خودباوری و عزت نفس بالایی باشد و ارزش‌ها و باورهای دینی در وجود او نهادینه شده باشند (زارعی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۱۸۱-۲۰۴).

۳. قواعد حاکم بر برنامه درسی در آموزش علاقه‌محور

برنامه درسی در پیش‌دستان باید متناسب با ساختار وجودی انسان و وضعیت طبیعی حیات وی باشد. مهم‌ترین دارایی انسان، تمایلات و گرایش‌های او هستند که او را به حیات پیوند می‌زنند و در او انگیزه حرکت می‌آفرینند. در واقع تمایلات انسان موتور محرک وجود اویند. انسان نیز با تمایلات گوناگون و علاقه‌های متفاوتی روبه‌رو است که گاه متضاد هم هستند، از این‌رو، نظام آموزشی و برنامه درسی باید در هفت سال نخست به‌گونه‌ای باشد که زمینه و وضعیت مواجهه با امیال و انتخابگری میان تمایلات سطحی و عمیق‌تر را فراهم آورد (پناهیان، ۱۳۹۶).

بنابراین، یکی از اهداف در هفت سال نخست این است که کودک امیال اصلی خود (استقلال‌طلبی، کنجکاوی، برتری‌طلبی، محبوب بودن، هویت فردی، هویت اجتماعی و...) را در حد لازم تجربه کرده باشد.

یکی از امیال کودک در این دوره میل به تأثیرگذاری اجتماعی است که عاملی برای سوق پیدا کردن کودک به سمت کار گروهی با همسالان خویش است (سجادیه و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۹-۵۵).
کودک در سن پیش‌دبستانی، برای پیمودن مسیر رشد خود نیاز به استقلال طلبی دارد. ویلیام استرن، در کتاب روان‌شناسی در دوره کودکی، بازی را به‌عنوان یک گزینه در رشد و نمو استعدادهاى کودک برمی‌شمرد (رنجه بازو، ۱۳۶۹، ص ۶۶۶-۶۶۹).

از آنجا که راه رسیدن به حیات برتر، فکر کردن است، باید کودکان را از همان دوران پیش از دبستان، به فکر کردن وادار کرد. نیاز ما به فکر کردن خیلی بیشتر از نیازمان به آموختن است. در رویکرد دین درباره تفکر چنین بیان شده است: "تفکر به انسان بصیر، حیات می‌دهد، تفکر موجب می‌شود انسان بتواند در تاریکی، با نور، حرکت کند" (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۲۸).

از این‌رو، در مدل پیشنهادی برای نظام آموزشی پیش‌دبستانی از طریق طراحی سناریوهای بازی و طرح درس‌هایی، کودکان با گرایش‌ها و تمایلات فطری خود در این دوره مواجه می‌شوند. مبنای کار و قاعده اصلی حاکم بر این نظام آموزشی، توجه به اصل رشد گرایش‌هاست. تجربه تمایلات، محور اصلی نظام آموزشی علاقه‌محور است و مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی، به‌عنوان ابزاری مهم در خدمت رشد گرایش‌های اصلی کودک قرار می‌گیرند که گرایش‌های اصلی مورد توجه در این شیوه شامل: میل به محبوبیت، میل به هویت فردی، میل به کنجکاوی و میل به بزرگ دیده شدن‌اند. از طریق محتوا و بازی‌های طراحی شده، کودک در موقعیتی قرار می‌گیرد که تمایلات و علاقه‌های خود را تجربه کند و از این طریق ویژگی‌ها و گرایش‌های رشد کودک تقویت می‌شود.

۴. قواعد حاکم بر الگوی آموزشی و شیوه آموزش در نظام آموزشی علاقه‌محور

اصلی‌ترین قاعده حاکم بر الگوی آموزشی در مدل پیشنهادی، هماهنگی آن با فطرت کودک زیر هفت سال، یعنی دوران رشد گرایش‌ها و علاقه محور بودن این الگوست. بازی یکی از اصلی‌ترین تمایلات کودک زیر هفت سال است که باعث رشد همه‌جانبه کودک در ابعاد جسمی، عاطفی، اجتماعی، عقلی و اخلاقی می‌شود. در رویکرد دین نیز به این مسئله مهم و حیاتی، اهمیت بسیار داده شده، تا آنجا که به‌عنوان حق فرزند بر پدر، مطرح شده است (فیض کاشانی، ۱۳۶۱، ج ۴، ص ۱۴۴). در نظریات دانشمندان علوم تربیتی از جمله پیازده و ویکوتسکی نیز بازی یکی از مهم‌ترین عوامل رشد شناختی کودک به شمار می‌رود. از این‌رو، در مدل پیشنهادی بازی و توجه به آموزش بازی‌محور، یکی از راهبردهای اصلی در نظام آموزشی علاقه‌محور به شمار می‌رود (بهشتی و منطقی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۴-۱۹۱).

۵. قواعد حاکم بر محیط آموزشی در مدل پیشنهادی

از آنجا که عوامل کیفی-کالبدی فضای آموزشی بر رفتار و شخصیت کودکان در پنج تا هفت سال، تأثیراتی شگرف دارند، لذا توجه به طراحی فضاهایی با نور طبیعی و امکان ارتباط با فضاهای سبز و باز، همچنین امکان ایجاد ارتباطات دیداری و شنیداری کودک با فضای خارج از محیط آموزشی، بسیار مهم است (ضرغامی، نصیری فر، آزاده فر، ۱۳۹۲، ص ۴۰۳-۴۱۴؛ شاعری و احمد،^۱ ۲۰۱۶، ص ۹-۱۸). همچنین طراحی فضاهای آموزشی باید مبتنی بر رویکرد دینی و اسلامی بوده تا بتواند ادراک، احساس و خردورزی را در جهت پویایی و غایت‌مندی انسان مسلمان قرار دهد و با ویژگی‌های خلقت انسان تطابق داشته باشد. در دوره پیش دبستان، کودک در دوران سروری به سر می‌برد و ویژگی‌های فطری او اقتضا می‌کنند که فضای غیررسمی با کلاس‌هایی شبیه به بازیکنده، فضای بزرگ، جذاب و کودکانه باشد، تا بتواند حس آرامش را در کودک فراهم آورد، امنیت کودک را تأمین کرده، امکان مشارکت فعالانه کودک را در فعالیت‌ها فراهم آورد (داستان و همکاران، ۱۳۹۴). محیط بدون چارچوب و قوانین زیاد، از جمله زنگ تفریح و زنگ کلاس و نیز ایجاد شرایطی برای زندگی طبیعی کودک و کلاس‌ها و فضاهایی با عناصر طبیعی، در رویکرد آموزشی علاقه‌محور از الزامات دیگر این مدل آموزشی به شمار می‌روند.

۶. شیوه ارزشیابی در مدل پیشنهادی

پرورش مهارت‌های اجتماعی، احساسی، فکری و رفتاری کودکان در دوره پیش از دبستان، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ از این رو باید رشد این مهارت‌ها ارزشیابی شود. ارزشیابی انواع مختلفی دارد، از جمله ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی ملاکی، ارزشیابی هنجاری، ارزشیابی پایانی و...، که ضرورت دارد هر نظام آموزشی براساس اقتضاها و نیازهای خود، شیوه ارزشیابی متناسب با خود را انتخاب کند. از آنجا که بازی و فعالیت‌های فیزیکی می‌توانند بر رشد مهارت‌های کودکان تأثیر بگذارند، لازم است در شیوه آموزشی بازی محور، میزان تأثیرگذاری این فعالیت‌ها بر روی دانش‌آموزان، با شیوه شهودی و مستمر ارزیابی شود (بی هوقس،^۲ ۲۰۱۷). از این رو، در مدل پیشنهادی، نیاز است از چندین روش ارزشیابی استفاده شود، از جمله: ارزشیابی هنجاری، که براساس ارزش‌های مورد نظر، میزان پیشرفت دانش‌آموزان را می‌سنجد و نیز استفاده از ارزشیابی‌های تکوینی که به صورت مستمر میزان رشد کودک در ابعاد مختلف آموزشی، مهارتی و رفتاری را می‌سنجد و نیز استفاده از ارزشیابی تشخیصی از سوی یک روان‌شناس خبره که به صورت شهودی و مبتنی بر خبرگی، کار ارزشیابی را انجام دهد.

1. Shaari & Ahmad

2. B. Hughes

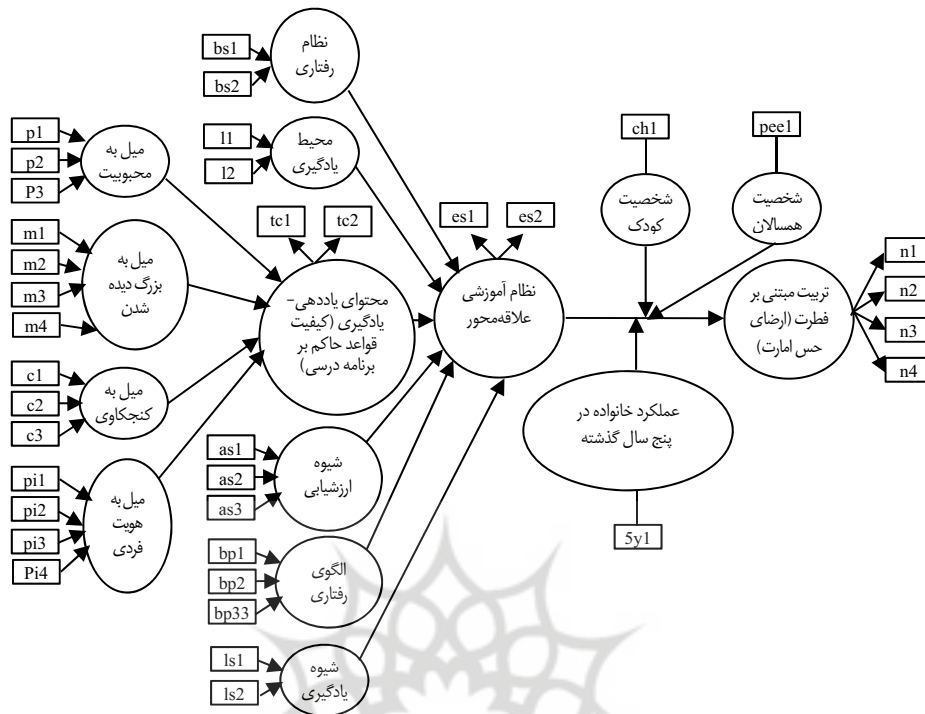
روش پژوهش

نخست مدل نظام آموزشی علاقه‌محور با مدل‌سازی معادلات ساختاری تدوین شد. الگوی تدوین شده از مدل تکوینی تبعیت می‌کند و متغیرهای مکنون، همان‌جوه حاکم بر نظام آموزشی‌اند که از طریق متغیرهای آشکار تحت تأثیر قرار می‌گیرند و حاصل آنها، رسیدن به تربیت مبتنی بر فطرت (ارضای حس سیادت) خواهد بود که میزان رسیدن آن، سنجش خواهد شد. فرضیات اصلی تحقیق که شامل موارد ذیل‌اند در روند محاسبات مدل سنجیده شده‌اند:

۱. شیوه یادگیری، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار است؛
۲. قواعد حاکم بر برنامه درسی، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار هستند؛
۳. الگوی رفتاری مربی، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار است؛
۴. الگوی رفتاری خانواده، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار است؛
۵. محیط یادگیری، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار است؛
۶. شیوه ارزشیابی، بر دستیابی کودک به حس سیادت تأثیرگذار است.

مدل معادله ساختاری نظام پیش‌دبستانی در شکل شماره ۲ به نمایش درآمده است. برای ارزیابی مدل، باید مدل‌های تکوینی، انعکاسی و مدل ساختاری ارزیابی شوند. در این پژوهش، مدل اندازه‌گیری انعکاسی با سازگاری درونی، پایایی معرف، روایی همگرا و روایی افتراقی، آزمون شده و در مدل تکوینی، هم‌خطی میان معرف‌ها و معناداری و تناسب وزن‌های بیرون تحت بررسی شده است و برای ارزیابی مدل ساختاری نیز ضرایب تعیین R2، تناسب پیشین Q2، اندازه و معناداری ضرایب مسیر، اندازه اثر f2 سنجیده شده‌اند. با توجه به مدل تکوینی که بیشتر ماهیت اکتشافی دارد، می‌توان سطح معناداری را ۱۰ درصد در نظر گرفت؛ از این‌رو، براساس جدول کوهن، برای تعداد مسیر ۷ تایی و R2 در سطح متوسط، ۴۲ و براساس قاعده ده برابری هفتاد نمونه تعیین می‌شود. از این‌رو، در مدل پیشنهادی تعداد ۱۰۱ نمونه، طی سه سال متوالی (۳۲ نمونه در سال نخست اجرای این مدل آموزشی، ۳۵ نمونه در سال دوم و ۴۳ نمونه در سال سوم) بررسی شده‌اند (هیر و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۳۸).

روش جمع‌آوری اطلاعات به شیوه پرسش‌نامه است که در پیوست شماره ۱ آمده است. روایی محتوا از سوی پنج نفر از خبرگان بررسی و تأیید شده، و پایایی پرسش‌نامه به وسیله آزمون آلفای کرونباخ ارزیابی شده است که عدد ۰/۹۲۵ به دست آمد و با توجه به اینکه این عدد بالاتر از ۰/۷ است، پرسش‌نامه پایاست.

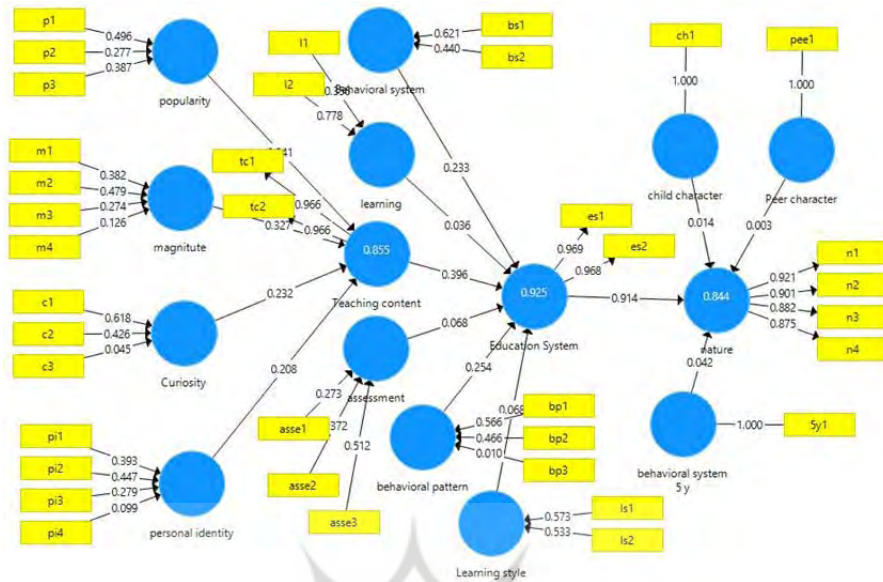


شکل ۲. مدل معادله ساختاری نظام آموزشی پیش دبستانی

نتایج تفصیلی

داده‌های پژوهش با بررسی کودکانی که با این شیوه مورد آموزش قرار گرفته‌اند، از طریق پرسشنامه لیکرت جمع آوری گردید. سپس با بررسی محاسبات آماری پرسشنامه از طریق نرم افزار spss پایایی و روایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت.

برای آزمون صحت مدل مفهومی تحقیق و محاسبه ضرایب تأثیر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم افزار PLS استفاده شده است (شکل شماره ۳).



شکل ۳: مدل اندازه‌گیری اولیه در حالت تخمین ضرایب استاندارد (بار عاملی)

آزمون‌های اندازه‌گیری انعکاسی

آزمون سازگاری درونی (پایایی مرکب)^۱

در این آزمون، بارهای عاملی زیر ۰٫۷ حذف می‌شوند. اگر بار عاملی شاخصی نزدیک به ۰٫۷ باشد و از سوی بار عاملی دیگر شاخص‌های آن متغییر جبران شود می‌توان آن را در مدل نگه داشت. این آزمون نشان می‌دهد که پرسش‌های هر متغیر پیرامون یک موضوع هستند. با استفاده از نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS مشخص شد که هشت شاخص مربوط به پژوهش، از نوع انعکاسی اند که همه این هشت شاخص دارای بار عاملی بالاتر از ۰٫۷ هستند؛ در نتیجه هیچ شاخصی از نوع انعکاسی حذف نمی‌شود (جدول شماره ۱).

جدول ۱: بارهای عاملی شاخص‌های انعکاسی

| متغیر | بارهای بیرونی |
|-------|---------------|
| es1 | ۰٫۹۶۹ |
| es2 | ۰٫۹۶۸ |
| tc1 | ۰٫۹۶۶ |
| tc2 | ۰٫۹۶۶ |
| n1 | ۰٫۹۲۱ |
| n2 | ۰٫۹۰۱ |
| n3 | ۰٫۸۸۲ |
| n4 | ۰٫۸۷۵ |

1. Internal consistency test

آزمون روایی همگرا^۱ در اندازه‌گیری انعکاسی

میزان AVE (میانگین واریانس استخراجی)، باید عددی بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد. نتایج نشان دادند که مقادیر AVE سه سازه انعکاسی (نظام آموزشی با عدد ۰/۹۳۷، محتوای یاددهی با عدد ۰/۹۳۳ و تربیت مبتنی بر فطرت با عدد ۰/۸۰۱) بیشتر از ۰/۵ هستند.

مقایسه میزان AVE و CR (پایایی ترکیبی)

در صورتی که میزان CR، عددی بزرگ‌تر از میزان AVE و این عدد نیز بزرگ‌تر از ۰/۷ باشد، شرط دیگر تأیید روایی همگرا نیز مورد قبول واقع می‌شود. در جدول شماره ۲، میزان AVE از CR کوچک‌تر بوده و CR عددی بزرگ‌تر از ۰/۷ است.

جدول ۲: مقایسه میزان AVE و CR سازه‌های مدل مفهومی پژوهش

| | Composite Reliability | (Average Variance Extracted (AVE) |
|------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| nature | 0.942 | 0.801 |
| Teaching content | 0.965 | 0.933 |
| Education System | 0.968 | 0.937 |

بررسی روایی واگرا در اندازه‌گیری انعکاسی

برای بررسی روایی واگرا^۲، میزان تفاوت میان شاخص‌های یک سازه با شاخص‌های سازه‌های دیگر در مدل مقایسه می‌شود. برای این منظور، روایی واگرا از طریق مقایسه جذر AVE هر سازه و مقادیر ضرایب همبستگی بین سازه‌های دارای مدل اندازه‌گیری انعکاسی محاسبه می‌شود. نتایج نشان دادند که برای سه سازه انعکاسی (نظام آموزشی با عدد ۰/۹۶۸، محتوای یاددهی با عدد ۰/۹۶۶ و تربیت مبتنی بر فطرت ۰/۸۹۵) مقادیر قطر اصلی ماتریس (جذر AVE هر سازه) از اعداد ستون و سطر هر سازه بیشتر شده است.

بررسی پایایی معرف در اندازه‌گیری انعکاسی

ضریب آلفای کرونباخ

مقدار آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی باید بالاتر از ۰/۷ باشد. همان‌گونه که نتایج محاسبات نشان دادند، برای سه سازه انعکاسی (نظام آموزشی، با عدد ۰/۹۳۳، محتوای یاددهی،

1. Convergent Validity Test

2. Discriminate Validity

با عدد ۰/۹۲۸ و تربیت مبتنی بر فطرت، با عدد ۰/۹۱۷) مقادیر آلفای کرونباخ بیش از ۰/۷ است.

پایایی ترکیبی یا CR

مقدار مطلوب CR، در تحقیقات اکتشافی، میان ۰/۶ تا ۰/۷ است در حالی که در تحقیقات پیشرفته‌تر، بالاتر از ۰/۷ است. همان‌گونه که نتایج محاسبات نشان دادند، برای سه سازه انعکاسی (نظام آموزشی با عدد ۰/۹۳۷۳۵۶، محتوای یاددهی، با عدد ۰/۹۳۲۵۰۴ و تربیت مبتنی بر فطرت، با عدد ۰/۸۰۱۰۱۷) میزان CR بزرگ‌تر از ۰/۷ است.

آزمون‌های اندازه‌گیری تکوینی

مدل‌های اندازه‌گیری تکوینی در مدل‌سازی معادلات ساختاری با کمترین حد مربعات جزئی (PLS-SEM) براساس این فرض هستند که معرف‌ها علت سازه‌اند؛ یعنی، در مدل‌های اندازه‌گیری تکوینی رابطه از سمت سنج‌ها به سمت سازه است.

آزمون معناداری وزن‌های بیرونی

از آنجا که درباره وزن‌های عاملی در مدل اندازه‌گیری تکوینی، محدوده‌ای مشخص نشده، محققان به معناداری این مقادیر بسنده کرده‌اند. در صورتی که میزان Tvalue، مربوط به وزن‌های عاملی سازه‌های تکوینی بالاتر از ۱/۹۶ باشد، نشان‌دهنده معنادار بودن وزن‌های عاملی سازه‌های تکوینی مدل مفهومی پژوهش می‌باشد. که برای تعیین معناداری وزن‌های عاملی (بارهای متغیرهای مشاهده‌پذیر مدل اندازه‌گیری تکوینی) به ستون TStatistics جدول Outer Weight از خروجی Boot strapping رجوع می‌شود (Hair, 2011).

با توجه به محاسبات مدل، همه وزن‌های عاملی سازه‌های تکوینی به جز پنج شاخص (pi4, m4, c3, bp3, assel) که دارای میزان Tvalue کمتر ۱/۹۶ بوده‌اند، تأیید شده‌اند. از این‌رو، پنج شاخص (pi4, m4, c3, bp3, assel) از مدل مفهومی پژوهش حذف می‌شوند.

آزمون هم‌خطی چندگانه^۱

برای محاسبه شاخص VIF^۱، مدل اندازه‌گیری از فرمول ذیل استفاده می‌کنیم:

1. Multiple collinearity test

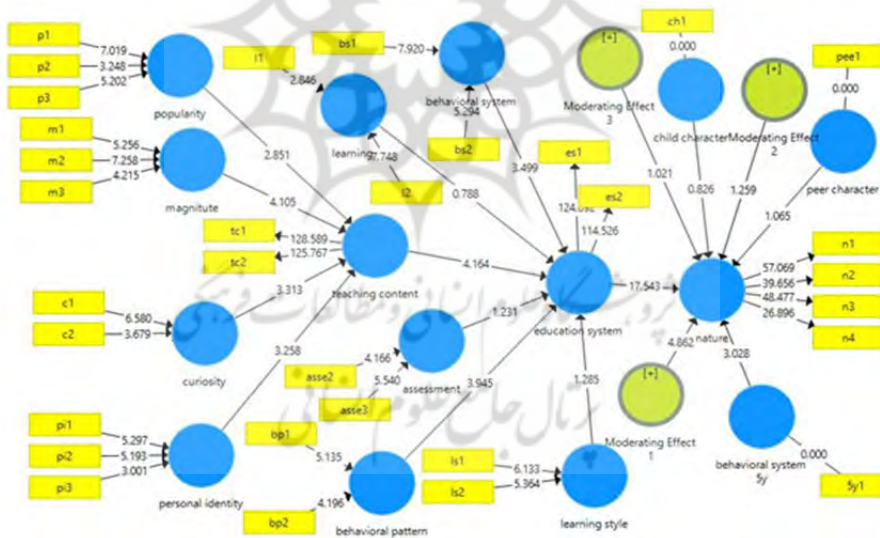
$$VIF = \frac{1}{1 - R^2}$$

فرمول ۱: (محسنین، اسفیدانی، ۱۳۹۶)

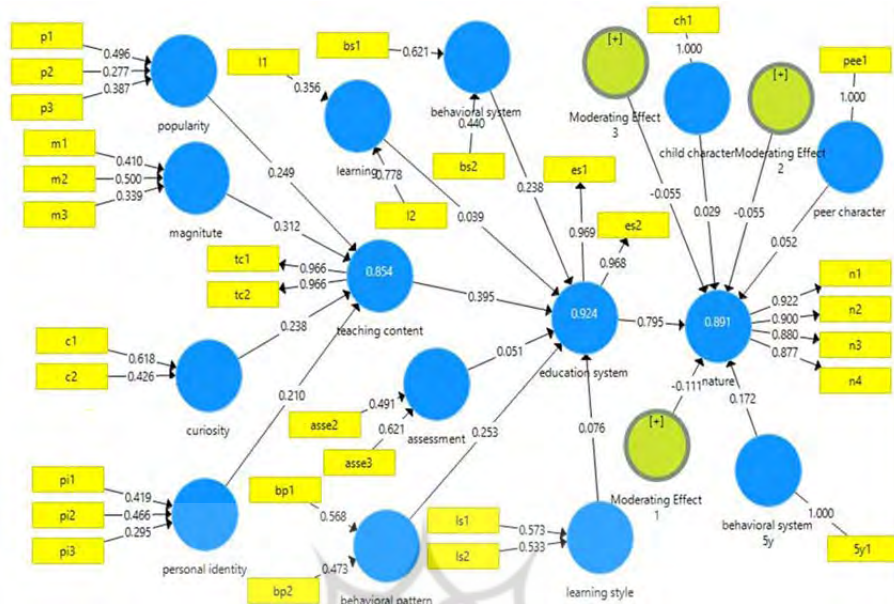
در نحوه محاسبه این شاخص، مقدار VIF برابر پنج و بیشتر، مشکل هم خطی بالقوه را نشان می‌دهد. این بدان معناست که ۸۰ درصد واریانس یک شاخص، با دیگر شاخص‌های باقی مانده وابسته به همان سازه تکوینی محاسبه می‌شوند. همان‌گونه که نتایج محاسبات نشان دادند، برای همه مقادیر VIF کمتر از پنج است.

متغیرهای تعدیل‌گر و اثرات آنها

برای سنجش معناداری تأثیر این متغیرهای تعدیل‌گر (نظام رفتاری خانواده در پنج سال گذشته، شخصیت کودک و شخصیت همسالان) از میزان Tvalue استفاده می‌شود که در صورتی که این میزان ۱/۹۶ و بیشتر از آن باشد، در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر این متغیرهای تعدیل‌گر، معنادار خواهد بود که این میزان را از طریق فرمان Bootstrapping در نرم‌افزار Smartpls3.2 می‌توان به دست آورد (شکل شماره ۴ و شکل شماره ۵).



شکل ۴: میزان Tvalue برای سنجش معناداری و تأیید همه فرضیه‌ها



شکل ۵: اعمال متغیرهای تعدیل‌گر بر مدل اصلی در نرم‌افزار PLS

با توجه به اینکه تنها فرضیه نقش تعدیل‌گری نظام رفتاری در پنج سال گذشته (Behavioral System 5 y) تأیید شد و با توجه به اینکه این سازه از نوع فاصله‌ای است، برای محاسبه میزان تأثیر این متغیر تعدیل‌گر، از رویکرد حاصل‌ضربی استفاده می‌شود که در این رویکرد شدت اثر از فرمول دو محاسبه می‌شود:

$$f^2 = \frac{R^2 \text{ include} - R^2 \text{ exclude}}{1 - R^2 \text{ include}}$$

فرمول ۲: شدت اثر (محسنین، اسفیدانی، ۱۳۹۶) مطالعات فرهنگی
مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب، اثرات ضعیف، متوسط و قوی را نشان می‌دهند (جدول شماره ۳).

جدول ۳: وضعیت شدت اثر متغیر تعدیل‌گر تأیید شده

| نوع تأثیر | میزان شدت تأثیر (F ²) | متغیرهای تعدیل‌گر (رویکرد حاصل‌ضربی) |
|------------|-----------------------------------|--|
| نسبتاً قوی | ۰/۳۹۹ | نظام رفتاری خانواده در پنج سال گذشته (moderating effect 1) |

آزمون کلی مدل معادلات ساختاری

برازش مدل مفهومی پژوهش^۱

به منظور تعیین برازش مناسب^۲ مدل مفهومی پژوهش، از فرمول سه استفاده می‌شود:

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2}$$

فرمول ۳: برازش مناسب مدل (وینزی، ۲۰۱۰)

چنانچه مقدار GOF از ۰/۳۶ بیشتر باشد نشان‌دهنده برازش بسیار مناسب مدل مفهومی

پژوهش است که در محاسبات مدل عدد ۰/۸۴۴ به دست آمد.

آزمون فرضیه‌ها و میزان قدرت تأثیرگذاری هر یک از مسیرها

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از فرمان Bootstrapping، در نرم‌افزار SmartPls2.3 استفاده شد

که خروجی به دست آمده از اجرای مدل از سوی نرم‌افزار، حاوی ضرایب معناداری T-value است.

براساس خروجی‌های به دست آمده، زمانی که مقدار T-value برای یک مسیر در بازه، بیشتر

از ۱/۹۶+ و کمتر از ۱/۹۶- باشد، بیانگر معنادار بودن تأثیر متغیرهای مشخص در آن مسیر بوده

و در نتیجه تأیید فرضیه مربوط است.

مقادیر T-value در قالب جدولی ارائه شده‌اند (وینزی، ترینچرا و آماتو، ۲۰۰۱^۳، ص ۴۷-

۸۲)، (جدول شماره ۴).

جدول ۴: بررسی معناداری ضرایب مسیر

| The state of the hypotheses | Tvalue | paths |
|-----------------------------|--------|--------|
| √ | ۲/۸۵۱ | ← ptc |
| √ | ۴/۱۰۵ | ← mtc |
| √ | ۳/۳۱۳ | ← ctc |
| √ | ۳/۲۵۸ | ← pite |
| √ | ۳/۴۹۹ | ← bsbs |
| | ۰/۷۸۸ | ← les |
| √ | ۴/۱۶۴ | ← tces |
| | ۱/۲۳۱ | ← ases |
| √ | ۳/۹۴۵ | ← bpes |
| | ۱/۲۸۵ | ← lses |
| √ | ۱۷/۵۴۳ | ← esn |

1. Goodness- of-Fit

2 Fit measure

3. V. E. Vinzi, Trinchera & Amato

رتبه‌بندی میزان تأثیرگذاری هر یک از متغیرها بر مدل در جدول شماره ۵ به نمایش درآمده است و همان‌گونه که از نتایج پیداست، آموزش علاقه‌محور، بیشترین تأثیر را بر رسیدن کودک به حس امارت داشته و شیوه یادگیری با ضریب مسیر $0/039$ ، کمترین تأثیر را بر مدل داشته است و از آنجا که ضرایب مسیر با عدد کمتر از $0/1$ ، در معادلات ساختاری دارای اعتبار نیستند، از این رو اثر این متغیر بر مدل نادیده گرفته می‌شود. گفتنی است رتبه‌بندی جدول شماره ۵، به معنای تأیید پارامترها نیست بلکه صرفاً نشان‌دهنده اهمیت آنهاست؛ چراکه سه پارامتر در جدول شماره ۴ رد شده و در جدول شماره ۵، صرفاً رتبه آنها به نمایش در آمده است.

جدول ۵: رتبه‌بندی میزان تأثیرگذاری عوامل مؤثر بر اساس ضریب مسیر

| Ranking | Path Coefficients | path |
|---------|-------------------|--------|
| ۵ | $0/249$ | ← ptc |
| ۳ | $0/312$ | ← mtc |
| ۶ | $0/238$ | ← ctc |
| ۷ | $0/210$ | ← pite |
| ۶ | $0/238$ | ← bsbs |
| ۱۰ | $0/039$ | ← les |
| ۲ | $0/395$ | ← tces |
| ۹ | $0/051$ | ← ases |
| ۴ | $0/253$ | ← bpes |
| ۸ | $0/076$ | ← lses |
| ۱ | $0/794$ | ← esn |

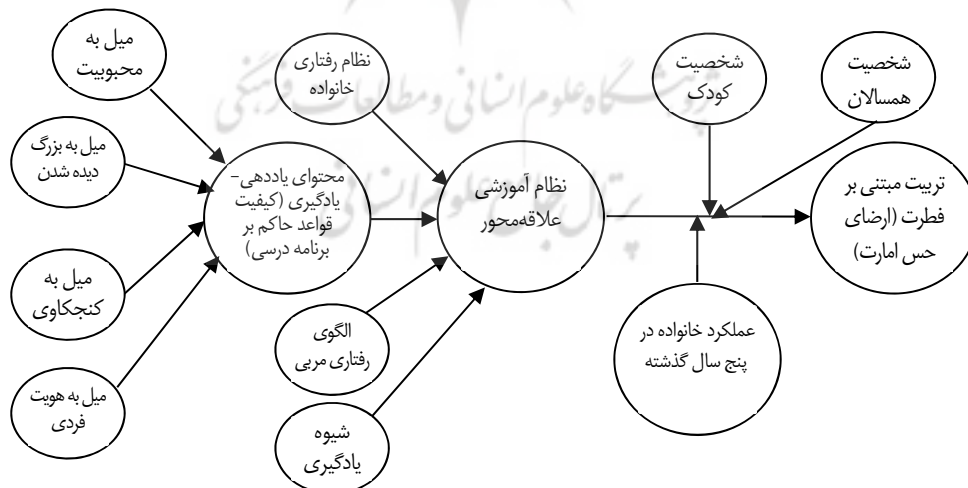
ارتباط پیش‌بین (Q^2) مقادیر Q^2 بالای صفر نشان می‌دهند که مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل، توانایی پیش‌بینی دارد (جدول شماره ۶).

جدول ۶: بررسی وضعیت تناسب پیش‌بین مدل معادلات ساختاری نظام آموزشی پیش‌دبستان

| | SSO | SSE | $Q^2 (= 1 - SSE/SSO)$ |
|----------------------|---------|---------|-----------------------|
| Moderating Effect 2 | 100.000 | 100.000 | |
| Moderating Effect 3 | 100.000 | 100.000 | |
| assessment | 200.000 | 200.000 | |
| behavioral pattern | 200.000 | 200.000 | |
| behavioral system | 200.000 | 200.000 | |
| behavioral system 5y | 100.000 | 100.000 | |
| child character | 100.000 | 100.000 | |
| curiosity | 300.000 | 300.000 | |
| education system | 200.000 | 39.557 | 0.802 |
| learning | 200.000 | 200.000 | |
| learning style | 200.000 | 200.000 | |
| magnitute | 300.000 | 300.000 | |
| nature | 400.000 | 138.217 | 0.654 |
| peer character | 100.000 | 100.000 | |
| personal identity | 300.000 | 300.000 | |
| popularity | 300.000 | 300.000 | |
| teaching content | 200.000 | 52.471 | 0.738 |

آزمون فرضیه‌ها

متغیرهای مستقل محیط یادگیری، شیوه ارزشیابی و شیوه یادگیری، با توجه به شکل شماره ۶، نتوانسته‌اند نقش مؤثری را در تقویت نظام آموزشی علاقه‌محور و شکل‌دهی حس سیادت در کودک ایفا کنند؛ از این‌رو از مدل حذف شده و مدل نهائی به شکل شماره ۶ به نمایش درآمده است.



شکل ۶: مدل نهائی نظام آموزشی علاقه‌محور

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه در مبانی و ادبیات پژوهش عنوان شد، بر مبنای رویکرد دین، هفت سال نخست دوران زندگی کودک که پیش‌دبستانی نیز جزء آن محسوب می‌شود، بسیار با اهمیت است؛ زیرا بخش مهم و بزرگی از شخصیت انسان در این دوران شکل می‌گیرد، از این رو، اگر کودک بتواند در بستر تربیتی و آموزشی متناسب با این دوران (دوران سیادت)، تمایلات اصلی و فطری خود را تجربه کند، این امر زمینه مدیریت بر تمایلات و خودکنترلی را در هفت سال دوم (۷-۱۴ سالگی) فراهم خواهد آورد و کودک را در ورود به دوران اطاعت‌پذیری و آموزش‌پذیری مستقیم موفق‌تر خواهد ساخت (داکورت،^۱ ۲۰۱۴، ص ۱۹۹-۲۱۷؛ سیگورداردوتیر و اینارسدوتیر،^۲ ۲۰۱۶، ص ۱۶۱-۱۷۷).

در این پژوهش، مدلی با نام «نظام آموزشی علاقه‌محور بر مبنای حس سیادت» معرفی شد و مؤلفه‌های مؤثر بر این نظام با معادلات ساختاری به شیوه مربع‌های جزئی مدل‌سازی شدند و نتایج بر روی ۱۰۱ نمونه تحت مطالعه، بررسی شد، ارزیابی مدل معادلات ساختاری و GOF معادل ۰/۸۴۴ که برآزش بسیار خوب مدل مفهومی را نشان می‌دهد، و فرضیه پژوهش مبنی بر: "تأثیرگذاری الگوی پیشنهادی بر شخصیت کودک و رسیدن به حس سیادت"، تأیید شد.

خانواده و الگوی رفتاری حاکم بر آن، مؤلفه دیگری است که بر روی نظام آموزشی علاقه‌محور تأثیرگذار هستند که باید بر محور محبت مادر و دانایی و اقتدار پدر تقویت شود و نقش خانواده در هماهنگی با نظام پیش‌دبستانی امری مهم تلقی می‌شود (برکنیک و دوجاک،^۳ ۲۰۱۷، ص ۲۰۷-۲۲۶). نتایج یافته‌ها در جدول شماره ۴ و ضرایب مسیر شکل‌های شماره ۳ و ۵ نشان دادند که با ورود متغیر مداخله‌گر نظام رفتاری خانواده در پنج سال گذشته بر مدل، اثرگذاری متغیر مستقل نظام آموزشی علاقه‌محور را بر متغیر وابسته تربیت مبتنی بر فطرت (رسیدن کودک به حس سیادت) تضعیف می‌کند و این متغیر مداخله‌گر، با شدت اثری نسبتاً قوی، یعنی عدد ۰/۳۹۹، اثری جدی بر تأثیرگذاری این نظام آموزشی در شکل‌دهی شخصیت کودک و ارضای حس سیادت وی دارد. این امر بدیهی است که اگر نظام رفتاری خانواده در پنج سال گذشته زندگی کودک، دارای چارچوب و قوانین بسیار بوده باشد و امکان تجربه تمایلات کودک و کنجکاو وی و تجربه آزادانه تمایلات فطری کودک را فراهم نکرده باشد، کودک دارای کاستی در تجربه علاقه‌ها و ارضای حس سیادت است.

نقش مربی و الگوی رفتاری نیز بسیار مهم است و رفتار معلم باید غیرآمرانه بوده و مربی نقش

1. Duckworth
2. Sigurdardottir & Einarsdottir
3. Berčnik & Devjak

هدایتگر و همبازی را پیدا کند و همان‌گونه که در شکل شماره ۵ ملاحظه می‌شود، این عامل با عدد ۲۵۳/۰ در مرتبه بعدی اهمیت قرار دارد، از این رو، مربی باید با تجربه و خیره باشد و بتواند از الگوی مورد نظر تبعیت کند.

همچنین، این نظام آموزشی باید بتواند نیازمندی‌های کودک زیر هفت سال را در برنامه درسی تأمین کند و با قواعد حاکم بر برنامه درسی با ویژگی‌های طبیعی و فطری کودک همخوانی داشته باشد تا مهارت‌ها و خلاقیت کودک را بالا ببرد (آکانکا و کراه اوزسوگک،^۱ ۲۰۱۸، ص ۷۱-۸۶). یافته‌های پژوهش در شکل شماره ۵ و جدول شماره ۴ نیز مؤید این مطلب‌اند.

اما درباره‌ی متغیرهای مستقل محیط یادگیری، شیوه ارزشیابی و شیوه یادگیری، با توجه به ضرایب مسیر ضعیف و t value زیر ۱/۹۶ به نظر می‌رسد، این سه متغیر توانسته‌اند نقش مؤثری را در تقویت نظام آموزشی علاقه‌محور و شکل‌دهی حس سیادت در کودک ایفا کنند، که با بررسی عوامل و دریافت نظریات خبرگان، طراحی محیط مناسب با این نظام آموزشی که بتواند عاری از چارچوب و قوانین بوده و عناصر موجود در آن امکان تجربه آزادانه تمایلات و گرایش‌های اصلی کودک را فراهم آورد، امری بسیار حیاتی است. تحقیقات نشان داده‌اند که طراحی محیط دارای عناصر طبیعی و پوشش گیاهی، زمین‌های بازی و فضای متنوعی که امکان فعالیت‌های فیزیکی و تجربه‌های آزادانه کودک را فراهم می‌آورند، در دوران پیش از دبستان بسیار اهمیت دارد و موجبات رشد کودک را فراهم می‌آورد (لوچز و فیکوس،^۲ ۲۰۱۶، ص ۱-۱۵؛ بختیار نصرآبادی، بختیار نصرآبادی و انصاری، ۱۳۹۲، ص ۲۹-۴۹).

برای تقویت شیوه یادگیری نیز باید با تقویت راهبردها و قواعد مربوط به بازی کودکان در جریان این نظام آموزشی توجه بیشتری بشود و نوع بازی‌ها به‌گونه‌ای طراحی شود که کودک محوریت اصلی آن را شکل دهد و مربی تنها نقش هدایتگری و همبازی را ایفا کند؛ زیرا تحقیقات نشان داده‌اند که بازی‌های آزادانه کودک در فضای باز، نقش مهمی در توسعه و رشد کودک ایفا می‌کند (توران و کالیسکان،^۳ ۲۰۱۸؛ بالا کریشنان،^۴ ۲۰۱۷، ص ۲۶۳).

بنابراین، از یک سو برنامه درسی و قواعد حاکم بر آن، الگوی رفتاری مربی، الگوی رفتاری خانواده، محیط یادگیری، روش‌های آموزشی بازی محور و نظام ارزشیابی با ویژگی‌های فطری کودک در این دوران باید تطابق داشته باشد. همچنین باید الگوی رفتاری خانواده در هفت سال نخست تربیت کودک، بر مبنای تعلیم و تربیت اسلامی و تأمین حس امارت و سیادت کودک باشد.

1. Akcanca & CerrahOzsevgec
2. Luchs & Fikus
3. Turan & Caliskan
4. Balakrishnan

افزون‌تر آنکه باید پدر در خانواده نقش محوری و ستون خانواده را دارا بوده، جایگاه اقتدار و دانایی او در خانواده حفظ و تقویت شود. همچنین کودک در هفت سال نخست از محبت مادر سیراب شود. در این صورت مؤلفه‌های یادشده موجبات تربیت دینی کودک را فراهم می‌آورند و کودک در دوره پیش‌دبستان با دریافت محبت مربی و تجربه علاقه‌ها و تمایلات خود به رشد متناسب با دوره هفت سال نخست خواهد رسید و موجبات استحکام شخصیت کودک و زمینه‌مدیریت بر تمایلات و خودکنترلی در هفت سال دوم فراهم خواهند شد. از این‌رو کودک از نیاز به آزادی مفرط عبور کرده و به سمت چارچوب‌پذیری و دوران اطاعت سوق داده خواهد شد، و آماده مواجهه با دوران عبودیت و مبارزه با هوای نفس می‌شود.

پیشنهادها

با توجه به اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، توجه ویژه به آموزش و پرورش، به‌ویژه آموزش زیر هفت سال، می‌تواند گامی مهم در تربیت انسان طراز جمهوری اسلامی تلقی شود؛ از این‌رو، برای تحقیقات کاربردی آینده پیشنهاد می‌شود:

۱. انجام دادن پژوهش‌های کاربردی، پیرامون طراحی فضای آموزشی و عناصر موجود در آن و الزامات مربوط به طراحی فضای متناسب با نظام آموزشی علاقه‌محور که امکان تجربه تمایلات و حس سیادت را برای کودک فراهم آورد و عناصر موجود در محیط محرک‌گرایش‌های رشد کودک در این دوران (کنجکاوی، استقلال‌طلبی، هویت فردی، تفکر، تعقل و...)؛
۲. انجام دادن پژوهش و مطالعات کاربردی برای تدوین نظام آموزشی متناسب با هفت سال دوم زندگی کودک، یعنی دوران اطاعت و چارچوب‌پذیری و طراحی محتوای آموزشی متناسب با رویکرد دینی و بر مبنای قاعده تلاشگری و مدیریت بر تمایلات.

منابع

۱. آرمند، محمد؛ قاسمی راد، مرضیه (بهار ۱۳۹۲)، «آموزش پیش دبستانی در کره جنوبی»، علوم تربیتی، رشد آموزش پیش دبستانی، ش ۱۸، ص ۱۲-۱۵.
۲. آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (پاییز و زمستان ۱۳۹۵)، «تبیین اهداف و ملاحظات با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی»، دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، س ۱۱، ش ۲۳، ص ۱۵۱-۱۷۳.
۳. ابوترابی (۱۳۸۶)، نقد ملاک‌های بهنجاری در روان‌شناسی (با نگرش به منابع اسلامی). چاپ او ابوترابی، علی، نقد ملاک‌های بهنجاری در روان‌شناسی (با نگرش به منابع اسلامی)، تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام، چ ۱، ص ۲۵۲-۲۵۳.
۴. اکبری، مهنوش (۱۳۸۷)، «وظایف و مسئولیت‌های پدران در تربیت فرزندان»، ماهنامه پیام زن، ش ۱۹۵.
۵. اریکسون، اریک (۱۳۹۲)، نظریه رشد روانی-اجتماعی، ۱۳ فروردین ۱۳۹۲.
"http://migna.ir/vdcf.0dmiw6dycgiaw.html."
۶. امام خمینی، سیدروح‌الله (۱۳۸۶)، صحیفه امام، ج ۱۳، تهران: مؤسسه نشر آثار امام خمینی علیه السلام، ص ۱۷۱-۱۷۲.
۷. امام خمینی، سیدروح‌الله (۱۳۸۶)، صحیفه امام، ج ۱۴، تهران: مؤسسه نشر آثار امام خمینی علیه السلام، ص ۲۸.
۸. اوبالاسی، آناهیتا؛ حسینی نسب، سیدداوود (زمستان ۱۳۹۳)، «بررسی تأثیر آموزش روش مونته سوری بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی ۴ و ۵ ساله شهر تبریز»، آموزش و ارزشیابی، ش ۲۸، ص ۸۱-۹۸.
۹. برجی‌نژاد، زینب (۱۳۸۹)، «نقش مادر در تربیت فرزند»، دوفصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه اسلامی زنان و خانواده، ش ۶، دوره سوم، ص ۱۸۳-۲۱۰.
۱۰. بختیارنصرآبادی، آمنه؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ انصاری، مریم (پاییز و زمستان ۱۳۹۲)، «تحلیلی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی در معمار فضاهاى آموزشى با توجه به رویکرد اسلامی»، تربیت اسلامی، دوره ۸، ش ۱۷، ص ۲۹-۴۹.
۱۱. بهشتی، سعید؛ منطقی، یگانه (پاییز ۱۳۹۰)، «بررسی نقش بازی در تربیت کودک از دیدگاه قرآن و سنت معصومین علیهم السلام»، علوم تربیتی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ش ۲۷، ص ۹۱-۱۱۴.

۱۲. بی‌ریا، ناصر و جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴)، روان‌شناسی رشد ۲ با نگرش به منابع اسلامی، چ ۶، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، سمت، ص ۲۶۱-۲۸۵.
۱۳. بی‌ریا، ناصر و جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴)، روان‌شناسی رشد ۲ با نگرش به منابع اسلامی، چ ۶، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ص ۸۵۵-۸۶۵.
۱۴. پایدارفرد، آرزو؛ شفیعی، فاطمه (پاییز ۱۳۹۸)، «نقش و جایگاه هنر تذهیب قرآنی در تربیت دینی کودکان و نوجوانان»، تربیت اسلامی، س ۱۴، ش ۲۹، ص ۳۱-۵۵.
۱۵. پرچم، اعظم و سهیلا بوجاری (۱۳۹۱)، جایگاه و حقوق فرزندان در اسلام، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۰، دوره جدید، ش ۱۶، ص ۱۳۷-۱۶۷.
۱۶. پناهیان، علیرضا (۱۳۹۶)، انسان‌شناسی، بیان معنوی، تهران، ص ۸-۲۴.
۱۷. داستان، فائزه؛ معمارضیاء، کاظم؛ فتاحی، کاوه و نیک کار، محمد (۱۳۹۴)، «بررسی تأثیر فضاهای معماری بر افزایش یادگیری و پرورش خلاقیت کودکان»، کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران: مؤسسه آموزش عالی نیکان.
۱۸. رنجه بازو، کریم (۱۳۶۹)، «بازی»، علوم تربیتی، پیوند، ش ۱۲۹، ص ۶۶۶-۶۶۹.
۱۹. زارعی توپخانه، محمد؛ جان‌بزرگی، مسعود؛ احمدی، محمدرضا (۱۳۹۴)، «رابطه بین ساختار قدرت مرد مقتدر در خانواده با عملکرد خانواده»، فصلنامه خانواده‌پژوهی، س ۱۱، ش ۴۲، ص ۲۰۳-۲۱۸.
۲۰. زارعی، محمدحسین؛ نصراصفهان‌ی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ لیاقتدار، محمدرضا (۲۰۱۷)، «مریی پیش‌دبستانی: چه کسی باچه مشخصاتی؟»، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، س ۴، ش ۸، ص ۱۸۱-۲۰۴.
۲۱. سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا؛ باقری، خسرو (پاییز و زمستان ۱۳۹۴)، «اهداف واسطی "تربیت" در دوران کودکی براساس رویکرد اسلامی عمل»، علوم تربیتی؛ تربیت اسلامی، ش ۲۱، ص ۲۹-۵۵.
۲۲. شهابی مقدم، پروانه (۱۳۹۳)، «بررسی اهمیت نقش ارزشیابی در اثر بخشی برنامه‌ریزی آموزشی»، اولین کنفرانس اقتصاد و مدیریت کاربردی با رویکرد ملی، بابلسر، شرکت پژوهشی طرود شمال.
۲۳. حرّعاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق)، وسائل الشیعه، ج ۲۱، چ ۱، قم: اهل البیت، ص ۴۷۶.
۲۴. جامعه بزرگ، ابوالفضل (۱۳۹۳)، «جایگاه پیش‌دبستانی در سند تحول بنیادین»، نشریه دیدگاه؛ رسانه معلمان، ش ۹۶، ص ۱۴.

۲۵. کشاورز، سوسن؛ سرتیب‌زاده، لیلا (بهار و پاییز ۱۳۹۸)، «ابعاد تفکر از منظر قرآن کریم و دلالت‌های تربیتی آن در تربیت فکری کودکان و نوجوانان»، دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، س ۱۴، ش ۳۸، ص ۵۳-۷۴.
۲۶. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق)، اصول الکافی، ج ۱، چ ۴، تهران: دارالکتب الإسلامية، ص ۲۸.
۲۷. کیخواهی، مریم (۱۳۹۳)، «رابطه کیفیت برنامه‌های آموزشی مذهبی و نگرش مذهبی کودکان پیش‌دبستانی (۵-۶)»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۲۸. ضرغامی، اسماعیل؛ نصیری‌فر، نگار؛ آزده‌فر، شیرین (۱۳۹۲)، «تأثیر عوامل کیفی محیط بر کاهش اختلال رفتاری در کودکان ۵-۷ سال»، پایش، دوره ۱۲، ش ۴، ص ۴۰۳-۴۱۴.
۲۹. عبداللهی، سیدمحمد (۱۳۹۱)، «بررسی سیر تحول تاریخی آموزش پیش‌دبستانی در ایران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه آزاد اسلامی، ص ۲-۳۶.
۳۰. فرج‌اللهی، مهران؛ حقیقی، فهیمه السادات (زمستان ۱۳۸۶)، «نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدائی شهر تهران»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۳، ش ۴، (مسلسل ۹۲)، ص ۷۹-۱۱۶.
۳۱. فیض‌کاشانی، محمد (۱۳۶۱)، محجة البیضاء فی احیاء الاحیاء، تهران: نهضت زنان مسلمان، ج ۴، ص ۱۴۴.
۳۲. قاسم تبار، سیدنبی‌الله؛ مفیدی، فرخنده؛ زاده محمدی، علی؛ قاسم تبار، سیدعبدالله (بهار ۱۳۹۰)، «تأثیر موسیقی در مهارت‌های پایه ریاضی کودکان پیش‌دبستان»، روان‌شناسی تحولی، ش ۲۷، ص ۲۴۵-۲۵۴.
۳۳. مجلسی، محمدباقر (۱۳۶۲)، بحارالانوار، ج ۲۳، ترجمه محمدجواد نجفی، تهران: دارالکتب اسلامیة، ص ۶۵.
۳۴. محسنین، شهریار و محمدرحیم اسفیدانی (۱۳۹۶)، معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم افزار Smart-PLS (آموزشی و کاربردی)، چ ۲، ص ۱۵۷-۲۱۵، تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
۳۵. میرهادی، توران (۱۳۸۲)، «سرانجام کودک کیست؟ (مفهوم کودکی چیست؟)»، فصلنامه داخلی شورای کتاب کودک، ش ۱، ص ۲۸.
۳۶. مهدوی، محمدصادق و حبیب‌صبوری خسروشاهی (۱۳۸۲)، بررسی ساختار توزیع قدرت در خانواده، مطالعات زنان، ش ۲۳، ص ۲۷-۶۷.

۳۷. موحدی پارسا، فاطمه؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی رودکی، بختیار؛ همت بناری، علی (بهار و تابستان ۱۳۹۸)، «تربیت اخلاقی کودکان در دوران سیادت از منظر اندیشمندان»، دوفصلنامه علمی- پژوهشی تربیت اسلامی، ش ۲۸، ص ۷-۲۸.
۳۸. هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استلی (۱۳۸۹)، منطق تربیت (تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی)، ترجمه فرهاد کریمی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ص ۷۹.
۳۹. هیر، جوزف؛ هالت، توماس؛ رینگل، کریستین؛ سارستد، مارکو (۱۳۹۴)، مدل‌سازی معادلات ساختاری کمترین مربعات جزئی (PLS-SEM)؛ عادل آذر، چ ۱، تهران: نگاه دانش، ص ۳۸.
۴۰. یزدی خواه، علی (۱۳۹۶)، نقش مراکز پیش‌دبستانی در رشد همه جانبه کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پورتال جامع علوم انسانی، ص ۳۸۸-۳۹۷.
41. Amollo, O. P., & Lilian, G. K. (2017), Teacher Position in Spurring Value Based Education in Early Learning in Nairobi County, Kenya: Addressing Support of Values in School Environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194.
42. A. Luchs and M. Fikus. (2016), "Differently designed playgrounds and preschooler's physical activity play," *Early Child Development and Care*. 1-15.
43. B. Hughes, "An Evaluation of Preschool Children's Physical Activity within Indoor Preschool Play Environments," University of Alberta, 2017.
44. Biber, K. (2016), Perceptions of Father Involvement among Turkish Fathers with Pre-school Children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 115-126.
45. Catron, C. E., & Allen, J. (2007), *Early childhood curriculum: A creative play model*: Prentice Hall.
46. Chiu, F.-C. (2014), The effects of exercising self-control on creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 20-31.
47. Chiu, F.-C., Hsu, C.-C., Lin, Y.-N., Chen, H.-C., & Liu, C.-H. (2017), Effects of the interaction between exercising self-control and PhoPhiKat on divergent and convergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 286-298.
48. Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014), Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.
49. Durkheim, É. (2004), *Durkheim's Philosophy Lectures: Notes from the Lycée de Sens Course, 1883-1884*: Cambridge University Press.
50. Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014), Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation,

- and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 85-94.
51. Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19(2), 139-152.
52. I. Sigurdardottir and J. Einarsdottir. (2016), "An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education," *International Journal of Early Childhood*, 48, 161-177.
53. J. F. Hair, et al. (2011), "PLS-SEM: Indeed a silver bullet," *Journal of Marketing theory and Practice*, 19, 139-152.
54. Koch, H. L. (1933), Popularity in preschool children: Some related factors and a technique for its measurement. *Child Development*, 4(2), 164-175.
55. Kocyigit, S. (2015), Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
56. Küçükturan, A. G., & Altun, S. A. (2017), Motivations and Barriers in Promoting Preschool Education.
57. M. Turan and E. F. Caliskan. (2018), "Views of Educators about Organic School Which Is an Alternative Model in Education," *International Journal of Research in Education and Science*, 4, 263-278.
58. Mokeyeva, E. V., & Andreeva, I. N. (2016), Civic and Patriotic Education of Pre-School Children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2223-2236.
59. N. Akcanca and L. Cerrah Ozsevgec. (2018), "Effect of Activities Prepared by Different Teaching Techniques on Scientific Creativity Levels of Prospective Pre-School Teachers," *European Journal of Educational Research*. 7, 71-86.
60. Newland, R. P., Ciciolla, L., & Crnic, K. A. (2015), Crossover effects among parental hostility and parent-child relationships during the preschool period. *Journal of child and family studies*, 24(7), 2107-2119.
61. Niculescu, R. M., & Norel, M. (2013), Religious Education an Important Dimension of Human's Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 338-342.
62. Nofziger, S., & Rosen, N. L. (2017), Building Self-control to Prevent Crime *Preventing Crime and Violence* (pp. 43-56): Springer.

63. Ramazan, M. O., & Sakai, A. (2017), A Comparison of Japanese and Turkish Mothers' Views about Self Care Skill Acquisition Age and Their Expectations from Preschools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 188-200.
64. S. Berčnik and T. Devjak. (2017), "Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education," *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, vol. 7, pp. 207-226,.
65. Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2010), Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 91-98.
66. Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016), Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 9-18.
67. Sudarsana, I. K. (2017), THE IMPORTANCE OF MORALS TEACHING IN SHAPING THE STUDENTS' CHARACTERS IN SCHOOL. *DAFIS PROCEEDING*, 306-315.
68. Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015), Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+): how pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time.
69. V. Balakrishnan. (2017), "Making moral education work in a multicultural society with Islamic hegemony," *Journal of Moral Education*, vol. 46, pp. 79-87.
70. V. E. Vinzi, et al. (2010), "PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement," in *Handbook of partial least squares*, ed: Springer, pp. 47-82.
71. Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement *Handbook of partial least squares* (pp. 47-82): Springer.