

A phenomenology study: Identifying of the Effective Factors to the Educational plays Effectiveness
(in Tehran of preschool and kindergarten Educator opinion)

S. Abdolmaleki^{1*}, M. Khosravi²,
L. Farjadmand³

Ph.D. Student of Planning in Allameh Tabataba'i University, Tehran-Iran; 2. Assistant Professor, Department of Educational Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran-Iran; 3. Graduate Student of Educational Management at Payam Noor University of Tehran, Tehran-Iran

شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی‌های آموزشی
یک مطالعه پدیدارشناسی:
(از نظر مربیان مراکز پیش دبستانی و مهدکودک شهر تهران)

صابر عبدالملکی^{۱*}، محبوبه خسروی^۲، لیلا فرجامند^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران- ایران؛ ۲. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران- ایران؛ ۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور تهران، تهران- ایران

Accepted Date: 2018/05/10
Received Date: 2017/11/25

Abstract

Purpose: Play is best and most optimum learning in the early childhood. This research goal is identify the effective factors to the educational play effectiveness in the opinion of Tehran of preschool and kindergarten educators.

Method: The method was phenomenological and sampling was purpose- base wich included 26 sampels for research after theoretical saturation. The information collecting was taken by semi- structured interview. After recording the interview datas were registerd and analyzing acceptance.

Findings: The results indicate there are two grope s of effectors factors : Educator and environment The Educator of effectors factors include child-educator role in play, play type, the proper context for children and environment factors are: culture, , Management; parental attitude about play, space play.

Key words: educational play, Educator, child, preschool

چکیده

هدف: بازی طبیعی‌ترین و بهینه‌ترین روش یادگیری در دوران کودکی است. هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی‌های آموزشی از نظر مربیان مراکز پیش‌دبستانی و مهدکودک‌های شهر تهران بود.

روش: روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف بود که با رسیدن به اشباع نظری یافته‌ها تعداد نمونه پژوهش ۲۶ نفر شد. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. پس از ضبط مصاحبه‌ها داده‌ها مکتوب شدند و با استفاده از روش تحلیل موضوعی داده‌های کلایزی (۱۹۸۷) تجزیه و تحلیل شدند. اعتبار یافته‌های پژوهش با استفاده از روش بازبینی اعضا بررسی و نتایج نشان‌دهنده مقبولیت تحلیل داده‌ها بود.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که مضمون‌ها را می‌توان در دو دسته عوامل تأثیرگذار مربوط به مربی و عوامل تأثیرگذار مربوط به محیط طبقه‌بندی کرد عوامل مربی دارای مضمون‌های تناسب با کودک، نقش مربی و کودک در بازی، نوع بازی و عامل محیطی دارای مضمون‌های فرهنگ، مدیریت؛ نگرش والدین به بازی و فضا و امکانات بازی است.

کلیدواژه‌ها: بازی آموزشی، مربی، کودک، پیش از دبستان.

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۰۴
پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۰

Email: s.abdolmalaki@gmail.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

سال‌های آغازین زندگی کودک اساسی‌ترین دوره رشد کودک است، بیشتر آنچه در این دوره رخ می‌دهد بر شخصیت و رشد بعدی کودک اثر می‌گذارد (Saadatmand and Sarlak, 2014). اهمیت و جایگاه یادگیری در دوران کودکی باعث شده است امروزه در نظام‌های آموزشی دنیا برنامه درسی^۱، روش‌های آموزش و ... مراکز آموزش کودکان، مرکز بررسی و پژوهش‌های متخصصان آموزش و یادگیری قرار گیرد (Russell, 2011).

کیفیت برنامه‌های درسی و روش‌های آموزش در دوره پیش از دبستانی زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه کودکان هست (Baqeri and Khani, 2013). اغلب مهارت‌ها و اهداف برنامه درسی در این دوره در قالب بازی^۲ به کودکان آموزش داده می‌شود (Majdfar, 2016; Thomas, Warren and De Vries, 2011). طوری که امروزه رویکرد برنامه درسی مبتنی بر بازی یکی از مباحث پرکاربرد و اثرگذار در نظام‌های آموزشی مقاطع پیش‌دبستان و دبستان است (Wood and Attfiel, 2013).

بازی طبیعی‌ترین روش کودک برای زندگی کردن و یادگیری فرض می‌شود (Johnson, ۲۰۰۵; Christie and Wardle, ۲۰۰۳; Brock, Jarvis and ۲۰۱۳; Pasek-Hirsh and Golinkoff, ۲۰۰۳; Wallerstedt and Pramling, ۲۰۱۲). بازی بهترین روش برای آموزش و یادگیری کودکان است (Elkind, 2007; Frost, Wortham and Reifel, 2008; Ebrahim, 2014). در طی بازی کودکان مهارت‌های شناختی، عاطفی و شخصی خود را توسعه می‌دهند و این امر نقش بسیار مهمی برای عملکرد سازگاران کودک در زندگی آن‌ها ایفا می‌کند (Schafer and Russ, 2004; Goldstein, 2012). Broadhead (2006)؛ Hyvonen and Kangas (2007)؛ Pramling Samuelsson and Asplund (2008)؛ Moyles (2010)؛ Kangas عنوان شده است.

(King, 1986- 1982) مفهوم بازی در فرایند یادگیری را در سه دسته بازی ابزاری^۳، واقعی^۴ و ممنوع^۵ قرار می‌دهد. بازی ابزاری عمدتاً یک فعالیت هدایت‌شده زیر نظر معلم برای رسیدن به اهداف درسی است. بازی واقعی به فعالیت‌های که کودک آزادانه آن را انتخاب و هدایت می‌کند اطلاق می‌شود. بازی ممنوع فعالیت‌های لفظی و فیزیکی که دانش‌آموزان در کلاس اجازه انجام آن را ندارند (مانند جوک گفتن، شکلک درآوردن، وقت تلف کردن، جیغ زدن را شامل می‌شود). درحالی که کودکان از همه سه نوع بازی لذت می‌برند، معلمین عموماً از بازی‌های ممنوع خشنود نیستند.

کاربرد بازی در فرایند آموزش کودکان باعث حرکت از مفهوم و ماهیت بازی واقعی به سمت بازی آموزشی شده است. بازی‌های آموزشی به بازی‌هایی که در کلاس درس و محیط آموزشی براساس

-
1. Curriculum
 2. Play
 3. Instrumental play
 4. Real play
 5. Illicit play

برنامه‌های درسی و تحقق هدف‌های آموزشی و پرورشی و به شکل هوشمندانه و برنامه‌ریزی شده طراحی می‌شود گفته می‌شوند (emadi and Orvati movafagh, 2016). بازی آموزشی به‌عنوان وسیله‌ای جهت کسب لذت و انجام فعالیت از طرف کودک و به‌قصد فراهم آوردن امکاناتی جهت تعامل با محیط در جهت تحقق هدف آموزشی خاص و از پیش طرح‌ریزی شده است (Fazel-Kalkhoran, Homayounnia and Mohammadzadeh, 2015).

کودکان در خلال بازی‌های آموزشی مطالب آموختنی را بدون فشار و با میل و رغبت فرامی‌گیرند و با رنگ‌ها، اشکال و جهت‌های مختلف آشنا می‌شوند و تجارب ارزنده و مهارت‌های بیشتر و بهتری را کسب می‌نمایند (Hassani, Mahmoodi and Tehrani, 2013). پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که بازی می‌تواند یادگیری کودکان را به‌وسیله اجازه دادن به آن‌ها برای ساخت دانش بر روی دانش قبلی‌شان و گسترش دانش و مهارت قبلی‌شان از طریق برقراری ارتباط متقابل با دیگران و یا محیط تسهیل نماید (Ashiabi, 2007).

علی‌رغم جایگاه بازی در رشد و یادگیری کودکان اگر مربیان و معلمان فاقد آگاهی و تخصص جامع در زمینه بازی و کیفیت آن باشند فرایند و عمل بازی به یک روش بی‌اهمیت و حتی مضر تبدیل می‌شود بازی باکیفیت با خروجی‌های یادگیری مثبت در حیطه‌های شناختی، هیجانی، اجتماعی و روانی حرکتی و در شش حیطه یادگیری^۱، در ارتباط است (Salonius- Scarlett and Naudeau, Sutton-Smith, 2001؛ Pasternak, Ponte, که به اهمیت بازی در زندگی کودک آگاه بوده و شرایط و عوامل مؤثر و مناسب برای اجرای اثربخش بازی را فراهم سازن (Rajabivarzani, Aghajan and Vakil JabbarovMustafayev, 2014؛ Qassemi, and Khosravi, فعالیت حرفه‌ای در کودکان ببیند، محیط‌های فیزیکی داخلی و خارجی را طراحی کرده به همان نسبت قابل استفاده بودن تجربیات بازی را که برای کودکان ارائه شده، ارزیابی نماید (Kolucki, 2011؛ Kernan, Lemish, 2007).

با این‌که مدل‌های برنامه درسی معاصر به‌صورت یکپارچه بر بازی تأکید می‌کنند، دستیابی به بازی باکیفیت در عمل، یک چالش قابل توجه باقی می‌ماند (Wood, 2009؛ Wood and Attfiel, 2013؛ Excell and Linigton, 2007؛ Weisberg, Hirsh-Pasek and Golinkoff, 2013؛ Hyvonen and Kangas, 2010؛ Lau and Cheng, 2008؛ Carlsson and Pramling Samuelsson, 2008؛ Williams, 2001؛ United Kingdom Department for Education^۲, 2014). شناسایی عوامل مؤثر

۱. زیبایی‌شناسی و بیان خلاقانه، کشف جهان، زبان و سوادآموزی، توسعه مهارت‌های حرکتی، شمارش (ریاضی)، توسعه اجتماعی و عاطفی (Ministry of Education, 2012).

بر اثربخشی بازی آموزشی می‌تواند کیفیت و کمیت یادگیری را در کودکان افزایش دهد. متأسفانه علی‌رغم اهمیت این موضوع پژوهش‌های کمی به بررسی نقش و جایگاه معلمان در اثربخشی بازی پرداختند (Fleer, 2015).

(Smit, 2015) در پژوهشی فاکتورهای تأثیرگذار بر تحقق یادگیری از طریق بازی را به این شرح بیان می‌کند: تأیید معلمان در رابطه با اهمیت آموزش از طریق بازی؛ برنامه‌های آموزشی معلمان پیش‌دبستانی (در زمینه یادگیری کودکان)؛ فقدان محیط یادگیری مبتنی بر بازی؛ تجربیات معلمان در رابطه با بازی؛ صلاحیت و شایستگی‌های معلمان؛ شرایط کاری؛ خواسته‌ها و انتظارات تعیین‌شده برای آموزش؛ مشارکت کودکان در بازی و اولویت‌های آن‌ها در بازی؛ تفاوت‌های جنسیتی، تکنولوژی و رسانه‌های گروهی و محیط اجتماعی. (Singer, Nederend, Penninx, Tajik and Boom, 2014) در پژوهشی به بررسی نقش معلم در حمایت از سطح فعالیت‌های بازی کودکان دو و سه‌ساله در مراکز مراقبت از کودکان هلندی پرداخت که یافته‌ها نشان داد که نزدیکی مداوم معلم بیشترین تأثیر را بر سطح تعامل بازی دارد، در حالی که راه رفتن معلم در اطراف آن‌ها و فقط ارتباط کوتاه با کودکان تأثیر منفی را به همراه دارد.

(Fleer, 2015) در پژوهشی به بررسی نقش معلمان در موقعیت آموزشی بازی خیالی کودکان پرداخت. مشاهدات تصویری از نه معلم در تعامل با کودکان (۳-۵-۳-۵ سال) در زمان بازی آزاد (۳۹۹ ساعت از مشاهدات تصویری) با استفاده از مفهوم جایگاه سوژه، تجزیه و تحلیل شد. بیشتر معلمان در خارج از بازی کودکان قرار داشتند. (Gmitrova, 2013) در پژوهشی به بررسی اثربخشی مداخله مستقیم و غیرمستقیم معلم در بازی وانمودی پرداخت. در این پژوهش ۳۶۸ کودک و ۹۲ مربی کارآزموده مشارکت داشتند. پس از مقایسه گروه آزمایش و کنترل یافته‌ها نشان داد در گروه آزمایش قابلیت‌های شناختی به میزان قابل توجهی در کودکان رشد کرده است که بیان‌کننده این است که اجرای بازی وانمودی یک ابزار تسهیل‌کننده مؤثر است. (Yang, 2013) در پژوهشی کیفی به بررسی دیدگاه‌های معلمان مهدکودک‌های چینی و نقش و تعامل آن‌ها با کودکان در بازی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که معلمان در عمل، تمرین‌های بیشتری را نسبت به گزارش‌هایشان انجام داده‌اند. آن‌ها هشت نقش مختلف را که شامل برنامه‌ریز بازی، حامی، سازمان‌دهنده، تسهیل‌کننده، ناظر، همکاری، واسطه و نقش غیر دخیل را اقتباس کردند.

(Martinsen, 2015) در پژوهشی به بررسی نحوه سازمان‌دهی کودکان، فضای فیزیکی شرایط ساختاری بازی در مهدکودک‌های نروژ پرداخت. نتایج نشان می‌دهد که انتخاب مدل سازمانی مهدکودک شرایط ساختاری مختلفی را برای بازی کودکان فراهم می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که برخی از متغیرهای موجود در مطالعه، مانند دسترسی به مواد بازی و اندازه گروه، ممکن است کیفیت بازی کودکان را ارتقا دهند.

(Davis, 1997) در پژوهشی به بررسی تفکر و رفتار معلمان در رابطه با نقش خود در بازی‌های فضای باز کودکان پرداخت. نتایج نشان داد درگیری معلم در بازی می‌تواند باعث غنی شدن بازی بچه‌ها و نتایج رشدی مثبت شود.

(Gmitrova, Podhajeká and Gmitrov, 2009) در پژوهشی به تعیین اولویت‌های بازی در کلاس‌های مختلط به لحاظ سن و جنسیت پرداخت. که یافته‌ها نشان داد دختران نسبت به پسران به‌طور قابل توجهی بازی وانمودی را برخلاف پسران ترجیح می‌دهند.

با توجه به نقش بازی به‌عنوان طبیعی‌ترین روش یادگیری در کودکان در سال‌های اولیه کودکی دارد در پژوهش حاضر به شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی‌های آموزشی می‌پردازیم. در جهت تحقق این هدف سؤال زیر مطرح گردیده است:

- عوامل مؤثر بر بازی آموزشی از دیدگاه مربیان مهدکودک و پیش‌دبستانی شهر تهران کدام است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. پدیدارشناسی، اساساً مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است (Emami Sigaroodi, Dehghan Nayeri, Rahnavard and Nori Saeed, 2012). روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که در آن روی می‌دهد توصیف نمایند و غنی‌ترین و توصیف‌کننده‌ترین اطلاعات را فراهم می‌آورد (Adib, Ahadi and Mola ghalghachi, 2016). در پژوهش پدیدارشناسی، دو پرسش از مشارکت‌کنندگان پرسیده می‌شود: در مورد پدیده موردنظر چه تجربه‌ای دارید؟ چه زمینه یا وضعیتی به‌نوعی بر تجربه شما از پدیده موردنظر تأثیرگذار است؟ که شامل پرسش‌های چه و چگونه می‌شود (Aarabi and Boudlaie, 2011).

جامعه پژوهش کلیه مربیان مراکز مهدکودک و پیش‌دبستانی شهر تهران بود. روش نمونه‌گیری پژوهش مبتنی بر هدف بود و افرادی که معیارهای موردنظر پژوهش (که شامل: شرکت داوطلبانه - با آگاهی از اهداف و اهمیت پژوهش؛ سابقه کار ۸ سال و بیشتر؛ مدرک تحصیلی لیسانس و مربیگری در مراکز معتبر) را داشتند که به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده‌اند. با آغاز فرایند پژوهش محقق علاوه بر معرفی خود و توضیح اهداف پژوهش به مشارکت‌کنندگان، از آنان درخواست نمود تا فرم مشخصات جمعیت‌شناسی و رضایت‌نامه آگاهانه را تکمیل نمایند. پیش از شروع مصاحبه نیز اجازه ضبط صدا و یادداشت‌برداری از مصاحبه‌شوندگان گرفته شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که در هنگام انتشار نتایج، کلیه اطلاعات فردی محرمانه باقی خواهد ماند و پس از استفاده، فایل‌های صوتی حذف خواهند شد. مشارکت‌کنندگان می‌توانستند در هر مرحله از پژوهش برحسب صلاح‌دید خود از طرح خارج شوند (Atashzadeh Shoorideh, Pazargadi and Zagheri Tafreshi, 2012). تعیین زمان و مکان مصاحبه هم از سوی شرکت‌کننده انجام می‌گرفت همچنین فرایند مصاحبه با دستگاه ضبط صدا ضبط گردید. در فرایند پژوهش‌های پدیدار شناختی تعداد نمونه پژوهش از قبل تعیین شده وجود ندارد. بلکه زمانی

که توصیفات مصاحبه‌شوندگان به حد اشباع می‌رسد یعنی پژوهشگر به این نتیجه می‌رسد که پاسخ‌های داده‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان به همدیگر شباهت دارند و داده‌های جدیدی در آن‌ها یافت نمی‌شود، در این شرایط پژوهشگر تعداد مصاحبه‌ها را کافی دانسته و دست از فرایند مصاحبه برمی‌دارد (Karimi, Almasi, Mohammadi and Fazel, 2017). در پژوهش حاضر فرایند مصاحبه با مصاحبه‌شونده که شرایط نمونه پژوهش را داشتند آغاز گردید و فرایند گزینش افراد تا زمانی ادامه پیدا کرد که در جریان کسب اطلاعات هیچ داده جدیدی پدیدار نشد یعنی جمع‌آوری داده‌ها تا حصول اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت و در نهایت تعداد مشارکت‌کنندگان به ۲۶ نفر رسید.

مصاحبه به صورت عمیق و نیمه ساختاریافته طراحی شد. فرایند مصاحبه با طرح سؤالی اصلی «از نظر شما چه عواملی باعث اثربخش شدن عمل بازی می‌شود؟» شروع شد و در ادامه از سؤالات کاوشگرانه مانند «می‌توانید در این باره توضیح دهید؟» استفاده شد. مدت مصاحبه بین ۳۰-۵۰ دقیقه متغیر بود داده‌ها در طول یک دوره فشرده ۷ ماه جمع‌آوری، ثبت، کدگذاری و در قالب مفاهیم عمده دسته‌بندی گردید. بعد از انجام مصاحبه توصیفات مصاحبه‌شوندگان انجام‌شده بر روی کاغذ ثبت شد و مورد تجزیه و تحلیل محتوا قرار گرفته است. برای تحلیل پدیدارشناختی داده‌ها از تحلیل تماتیک^۱ (مضمون) به عنوان روش پژوهش برای تفسیر تجربه شرکت‌کنندگان استفاده شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل موضوعی داده‌های (Colaizzi, 1987) استفاده شد. این روش دارای ۷ مرحله به شرح زیر بوده که بر اساس آن هر مصاحبه یا متن نوشته‌شده جداگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. ۱. در مرحله اول پژوهشگر بعد از انجام مصاحبه به فایل‌های صوتی و دست‌نوشته‌های تهیه‌شده از مصاحبه‌ها گوش داده تا از احساسات درونی و معانی پنهان روایت‌های آنان آگاه شود و با این کار یک معنای کلی به دست آورد. ۲. در مرحله دوم پژوهشگر به دوباره خوانی مجدد متون می‌پردازد و برای این کار دست‌نوشته‌های حاصل از مصاحبه را چندین بار مطالعه و بررسی می‌نماید و بر عبارات و جملاتی که مستقیماً با پدیده مورد بررسی در ارتباط هستند، تمرکز نماید. ۳. در این مرحله فرموله کردن معانی^۲ انجام می‌شود. این مرحله شامل چندین فعالیت خواهد بود: الف) بررسی دست‌نوشته‌ها برای یافتن موضوعات و معانی واحدها و درک ماهیت تجارب مشارکت‌کنندگان و جستجوی تجارب اساسی؛ ب) جستجو برای تعیین اظهارات معنادار یا پیشنهاد برای شرح این موضوعات و رابطه بین موضوعات و پیشنهادات با مفاهیم؛ ج) تعیین مقولات کدگذاری شده توسط برنامه (۴) مرحله چهارم شامل توضیح و تشریح معانی از طریق ایجاد ارتباطات سازنده با یکدیگر. تمامی معانی فرموله شده در مقوله‌هایی که ساختار منحصر به فردی از خوشه‌های تم^۳ هستند گروه‌بندی شدند. ۵) در این مرحله خوشه‌های تم با هم ادغام شدند تا سازه‌های تم مجزا را تشکیل

1. Thematic Data Analysis
2. formulation of meanings
3. theme

بدهند. ۶) مرحله ششم شامل تغییر زبان واقعی و مجرد^۱ به زبان یا مفاهیم علمی. در این مرحله تقلیل یافته‌ها انجام شد که به واسطه آن توضیحات زائد، نامناسب و اغراق‌آمیز از کل بخش زدوده شد. ۷) و مرحله آخر به انسجام و ترکیب بینش‌ها در یک ساختار توصیفی از معانی تجربیات؛ انتقال واحدهای معانی به بیانی‌ها و اظهارات ثابت مربوط به تجربیات می‌پردازد (Moradi and Sadeqi, 2014).

به منظور بررسی میزان باورپذیری یافته‌های پژوهش، محقق از روش بازبینی اعضا استفاده کرد و برای این کار پاسخ‌های حاصل از مصاحبه را که روی کاغذ عیناً ثبت شده بود را به مصاحبه‌شوندگان بازگردانیدیم. هدف این بود که پژوهشگر به این نتیجه برسد که آیا ادراکات او از مصاحبه درست است یا خیر؟ که نتایج نشان‌دهنده مقبولیت داده‌ها بود. همچنین افزایش مقبولیت یافته‌های پژوهش در طی فرایند تحلیل داده‌ها از نظرات متخصصان پژوهش کیفی استفاده شد و در پایان انجام تحلیل متن‌های مصاحبه و یافته‌ها در اختیار ۴ نفر از متخصصان پژوهش کیفی قرار گرفت که به بررسی فرایند تحلیل و اعتبار یافته‌ها و بازنگری کدهای استخراجی بپردازند که نتایج نشان‌دهنده مقبولیت تحلیل داده‌ها بود.

یافته‌های پژوهش

تعداد افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۲۶ نفر بودند که از این تعداد ۷ نفر دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و ۱۹ نفر کارشناسی بودند. افراد نمونه پژوهش از مهدکودک‌های ۱۸ منطقه شهر تهران بودند. در نمونه پژوهش ۱۶ نفر از افراد نمونه دارای سابقه ۸-۱۰ سال و ۸ نفر بین ۱۱-۱۲ سال و ۲ نفر بین ۱۳-۱۴ سال بودند. داده‌های به دست آمده از تجزیه و تحلیل متن مصاحبه درباره سؤال اصلی پژوهش منجر به شناسایی ۲۷۱ کد اولیه^۲؛ ۲۰ زیرمضمون^۳، مقوله یا درون‌مایه فرعی و ۷ مضمون اصلی، تم و یا درون‌مایه اصلی شد.

در تحلیل و بررسی مضمون‌های اصلی شناسایی شده در پژوهش می‌توان آن‌ها را در دو دسته اصلی قرارداد: ۱. عامل مربی که شامل سه مضمون اصلی تناسب با کودک، نقش مربی و کودک و نوع بازی است و اشاره به این دارد که در این مضمون‌ها مربی عامل اصلی و اثرگذار در اثربخشی بازی آموزشی است. ۲. عامل محیطی که شامل چهار مضمون فرهنگ، مدیریت، نگرش والدین به بازی و فضا و امکانات بازی است و اشاره به عواملی دارد که خارج از حیطه کاری و عمل مربی است و بر اثربخشی بازی آموزشی اثرگذار است.

جدول (۱): مضامین اصلی و فرعی آشکار شده از تحلیل داده‌های مصاحبه

1. Concrete
2. Initial Code
3. Category

| تعداد کدها | مضامین اصلی | مضامین فرعی | تعداد کدها |
|------------|--------------------------------|---|------------|
| ۵۱ | تناسب با کودک | همسویی با مراحل رشد؛ علایق و نیاز کودک؛ تفاوت‌های فردی | |
| ۴۹ | نقش مربی و کودک | مربی تسهیلگر؛ کودک فعال | |
| ۳۴ | نوع بازی | تنوع؛ جدید بودن؛ هیجان‌انگیز | |
| ۲۶ | فرهنگ | زمان بازی؛ جنسیت در بازی، روش بازی | |
| ۳۹ | مدیریت (مهدکودک یا پیش‌دبستان) | تهیه امکانات بازی؛ حمایت از مربی؛ تشویق برای انجام بازی توسط مربیان | |
| ۲۹ | نگرش والدین به بازی | درک مفهوم بازی، ارزش و هدف بازی | |
| ۴۱ | فضا و امکانات بازی | فضای مناسب؛ تعداد وسایل بازی؛ به‌روز بودن | |

عامل مربی

تناسب با کودک: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه تناسب با کودک در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های همسویی با مراحل رشد؛ علایق و نیاز کودک و تفاوت‌های فردی است که هرکدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه همسویی با مراحل رشد می‌توان به توانایی ذهنی، مهارت‌های جسمی، ویژگی اجتماعی و اخلاقی کودک در سن دوره پیش از دبستان اشاره کرد. به‌عنوان نمونه در زمینه توانایی ذهنی، مهارت‌های جسمی، ویژگی اجتماعی و اخلاقی کودک در سن دوره پیش از دبستان به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۲۱ و ۱۰ اشاره می‌شود. شماره ۲۱: «بچه‌های ۲-۳ ساله بیشتر دوست دارند تنها بازی کنند و وقتی با دوستان دیگرشان به‌صورت گروهی بازی می‌کنند خیلی ناسازگارند و همشون دوست دارند مرکز بازی باشند پس به نظرم وقتی می‌خوای برای بچه بازی آموزشی طراحی کنی حتماً بازی طوری باشه که با این ویژگی بچه‌ها بخونه و از انجامش لذت ببره». شماره ۱۰: «بچه‌های ۳ ساله با بچه ۵ ساله از جنبه‌های مختلف خیلی با هم فرق می‌کنند و هر کدوم مهارت‌های متفاوتی دارند و خیلی از بازی‌های را بچه‌های ۳ ساله نمی‌تونند ولی بچه‌های پنج‌ساله می‌تونند بهتره وقتی می‌خوای بازی را انتخاب کنی حتماً به ویژگی‌های مختلفشون توجه کنید.»

نقش مربی و کودک: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه نقش مربی و کودک در بازی در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های مربی تسهیلگر؛ کودک فعال شد که هرکدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه مربی تسهیلگر می‌توان به نقش برنامه‌ریز، تسهیل‌کننده و همکار اشاره کرد. به‌عنوان نمونه در زمینه نقش برنامه‌ریز، تسهیل‌کننده به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۳۲ و ۱۶ اشاره می‌شود. شماره ۳۲: «برای این که بتونی یک بازی خوبو تو کلاس اجرا کنی حتماً از قبل باید براش برنامه‌ریزی کنی و مراحل، شرایط، وسایل

و... را که بازی می‌خواهد مشخص کنید.» شماره ۱۶: «تو بازی بچه‌ها مربی نباید همه‌کاره بازی بشه بهتره مربی کنار و همراه بازی باشه و همه‌کاره بازی بچه‌ها باشن.»

نوع بازی: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه نوع بازی در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های تنوع، جدید بودن و هیجان‌انگیز شد. دو مقوله تنوع و جدید بودن بازی دارای زیر مقوله نیستند ولی مقوله هیجان‌انگیز بودن و خلاقیت دارای زیر مقوله است. در زمینه هیجان‌انگیز بودن می‌توان به مقوله‌های لذت‌بخش، سرگرم‌کننده، احساس خوشایندی اشاره کرد. به‌عنوان نمونه در زمینه لذت‌بخش و جدید بودن به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۲۵ و ۱۴ اشاره می‌شود. شماره ۲۵: «بازی خوبه باید طوری باشه که بچه از انجامش لذت ببرن و خیلی در آن درگیر بشند.» شماره ۱۴: وقتی بازی جدیدی را اجرا می‌کنی استقبال بچه‌ها از اون خیلی بیشتره تا وقتی بازی تکراری را انجام می‌دی و بچه‌ها در بازی جدید بیشتر درگیر می‌شن.»

عامل محیط

فرهنگ: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه فرهنگ در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های زمان بازی؛ جنسیت در بازی، روش بازی شد که هرکدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه جنسیت در بازی می‌توان به زیر مؤلفه‌های بازی‌های پسرانه و دخترانه و در روش بازی می‌توان به زیر مؤلفه‌های بازی آغاز شده توسط کودک یا بازی آغاز شده توسط مربی اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه نقش بازی‌های پسرانه و دخترانه و زمان بازی به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۱۵ و ۷ اشاره می‌شود. شماره ۷: «بیشتر پسر بچه‌های دوست دارند بازی‌های حرکتی و رقابتی داشته باشند و خیلی کمتر بازی‌های نمادین و همکاری انجام می‌دود.» شماره ۱۵: «متأسفانه تو جامعه ما به بازی به‌عنوان یک روش غنی و مهم توجه نمیشه و ارزششو باور ندارند واسه همین زمان بازی بچه‌ها تو مهد و حتی خونه‌ها کمه و بیشتر بهشون آموزش مستقیم داده میشه»

مدیریت (مهدکودک یا پیش‌دبستان): مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه مدیریت در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های اقدامات تهیه امکانات بازی؛ حمایت از مربی؛ تشویق برای انجام بازی توسط مربیان شد. به‌عنوان نمونه در زمینه تشویق مدیر برای انجام بازی و حمایت از مربی به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۴ و ۱۷ اشاره می‌شود. شماره ۴: «هرچی مدیر مهد به بازی بیشتر اهمیت بده و مربیا رو تشویق به استفاده از بازی برای همه موضوعات آموزشی بکنه انگیزه مربی برای استفاده از بازی و انجام بازی خوب بیشتر می‌شه.» شماره ۱۷: «علی‌رغم تمام تلاشی که ما می‌کنیم که بازی دارای امنیت باشه چون کودکان سرشار از جنبش و حرکت هستند بعضی مواقع در بازی بچه‌ها آسیب‌هایی می‌بینند در این شرایط اگر مدیر از ما در مقابل والدین حمایت نکنه شاید دفعه بعد به جای بازی از روش دیگه استفاده کنیم.»

نگرش والدین به بازی: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه دیدگاه والدین در مورد بازی در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های درک مفهوم بازی، ارزش و هدف بازی شد. به‌عنوان نمونه در زمینه درک مفهوم بازی، ارزش بازی به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۳ و ۲۷ اشاره می‌شود. شماره ۳: «وقتی از بازی‌های خیالی استفاده می‌کنم بعضی پدر و مادرا به من می‌گویند این بازی که شما انجام می‌دی اصلاً بازی نیست.» شماره ۲۷: «متأسفانه بیشتر والدین فکر می‌کنند بازی نقشی تو یادگیری نداره و براش ارزشی قائل نیستند و بیشتر تأکید بر آموزش با کتاب کار دارند.»

فضا و امکانات بازی: مربیان مصاحبه شده در پژوهش حاضر به مؤلفه محیط و امکانات بازی در اثربخشی بازی آموزشی اشاره می‌نمایند که شامل مقوله‌های فضای فیزیکی مناسب، تعداد وسایل بازی، به‌روز بودن وسایل بازی شد. به‌عنوان نمونه در زمینه محیط فیزیکی مناسب، به‌روز بودن وسایل بازی به نقل قول مشارکت‌کننده شماره ۱۱ و ۱ اشاره می‌شود. شماره ۱: «مهدها، فضا و مکان مناسبی برای بازی ندارند و متأسفانه ما به این دلیل خیلی از بازی‌ها را نمی‌توانیم انجام بدیم و اگر هم انجام بدیم به خاطر فضا بازی اون کیفیت و لذت را ایجاد نمی‌کنه.» شماره ۱۱: «هرچی اسباب‌بازی و وسایل بازی به تعداد بچه‌ها باشه و هرچند مدت یک‌بار وسایل جدید را اضافه کنند بچه‌ها تمایل بیشتر به بازی دارن و مربی می‌تواند بازی‌های بیشتر و باکیفیت‌تری را اجرا کنه.»

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی آموزشی از دیدگاه مربیان مهدکودک و پیش‌دبستانی شهر تهران بود؛ که تحلیل یافته‌ها منجر به استخراج دو عامل مربی با مضمون‌های تناسب با کودک، نقش مربی و کودک در بازی و نوع بازی و عامل محیط با مضمون‌های فرهنگ، مدیریت (مهدکودک یا پیش‌دبستان)، نگرش والدین به بازی و فضای و امکانات بازی شد.

در عامل مربی از جمله مضمون‌های به‌دست‌آمده تناسب بازی با کودک است که اشاره به این دارد بازی‌هایی و شرایط آن‌ها که در فرایند آموزش برای اجرا در کلاس طراحی می‌شود باید با مراحل رشد؛ علایق و نیاز کودک و تفاوت‌های فردی همسو باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (2015، Smit 2009؛ Gmitrova et al. 2009؛ Yang, 2013؛ Walsh, Sproule and McGuinness, 2010؛ Fromberg, 2015؛ Kolucki and Lemish, 2011؛ Papatheodoru 2012؛ Nowruz Tajeddin, 2012؛ Papatheodorou, 2010؛ walsh et al., 2010) از بدو تولد کودکان متناسب با سن و میزان رشدشان بازی می‌کنند (Choopankareh, Shahabi and Seyed Abrishami, 2011). بازی باید با نیازها، علایق و سلیقه‌های کودکان مطابقت داشته باشد، چراکه در غیر این صورت ممکن است نه‌تنها بازده مناسبی دربر نداشته باشد بلکه تأثیر نامناسب داشته و موجب دل‌زدگی یادگیرندگان نسبت به موضوع مورد آموزش توسط بازی می‌گردد (Zaraii Zavaraki Gorzin, 2014). مربیان با

انتخاب بازی‌های متناسب با روحیه و ویژگی جسمی و شناختی کودکان، محیطی شاداب و فرح‌بخش در کودکان را برای رسیدن به تکامل شخصیتی و فیزیکی در آن‌ها هموار می‌کند. (Hajsaeedi, 2015). نوع بازی‌ها و اسباب‌بازی‌هایی که کودکان با آن‌ها بازی می‌کنند جنسیت آن‌ها را اغلب نمایان می‌کند و اولویت‌های بازی کودکان به واسطه تفاوت‌های جنسیتی‌شان به وجود می‌آید (Francis, 1997; Bergen and Fromberg, 2015). دختران بازی‌های وانمودسازی را بیشتر ترجیح می‌دهند در حالی که پسران بازی‌های سازنده را بیشتر ترجیح می‌دهند (Gmitrova et al., 2009). همچنین پسرها بیشتر از بازی‌هایی لذت می‌برند که دشوار است و نیاز به فعالیت جسمانی دارد و دخترها اغلب بازی‌های ساکت، آرام و ظریف را ترجیح می‌دهند (Nowruzzi and Tajeddin, 2012).

مضمون دیگر در عامل مربی، نقش مربی و کودک در بازی است که اشاره به این دارد در بازی مربی موقعیت و امکانات بازی را طراحی تهیه و در اختیار کودک قرار می‌دهد و تلاش می‌کند فرایند اجرای بازی را به کودکان واگذار کنند که همه‌کاره بازی کودکان شوند و خودش در کنار کودکان به‌عنوان تسهیل‌کننده و همراه قرار می‌گیرد تا اگر کودک به مشکل یا مسئله‌ای برخورد کرد به او کمک کند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Singer et al., 2014; smit, 2015; Singer et al., 2013; Gmitrova, 1997; Davies, 2010; Kennedy and Barblett, 2011; Ebrahim, 2013; Oers and Duijkers, 2013; Moyles, 2008; Ochiogu, 2013; Weisberg, 2014; Frobose, 2008; Hargreaves, Robson, Greenfield and Fumoto) همسو است. در تحقق یادگیری از طریق بازی روابط میان کودک و آموزگار بر مسیر یادگیری کودک تأثیر می‌گذارد (Kennedy and Barblett, 2010). معلمان با نقش‌هایی که در فرایند بازی ایفا می‌کنند در اثربخشی بازی کودکان اثر بسیار بالایی می‌گذارند (Ochiogu, 2013). مربی با حضور در بازی و تعامل با شاگردان موجب افزایش ظرفیت، مدت‌زمان و پیچیدگی بازی کودکان و افزایش سطح مهارت‌های زبانی و شناختی می‌شود (McAfee and Leong, 2015). در فرایند بازی زمانی که معلمان کنترل را در دست می‌گیرند، فعالیت‌های بازی بیشتر صورت کار می‌گیرد تا بازی (Bruckman, 1999; Weisberg et al., 2013). معلمان شایسته بیشتر اعتقاد به همکاری‌های علمی دارند که در آن کودک قسمتی از روند یادگیری است و تنها به‌طور محض یک دریافت‌کننده اطلاعات نیست (Excell and Linington, 2008). معلمان بهتر است گاهی اوقات خود را وارد بازی کودکان کنند و یک نقش تعاملی تکمیل‌کننده را ایفا کنند که به‌خوبی گوش می‌دهند و به همان نسبت برای تحریک کسب تجربه و حل مشکلات و مسائل مسؤولیت‌هایی را به عهده می‌گیرند (Chaille, 2008). آموزش و یادگیری باید یک‌روند متعادل بین یادگیرنده‌ها و معلمان دنبال کند و کودکان باید وقت و فضای کافی را برای به‌کارگیری ایده‌های شخصی‌شان در طی بازی داشته باشند (Thomas, Warren and De Vries, 2011).

مضمون آخر در عامل مربی، نوع بازی است که اشاره به این دارد که مربی باید بازی‌های متفاوت و جدید و هیجان‌انگیزی را در کلاس اجرا کنند تا تجربه‌های خلاق و غنی را برای کودکان فراهم آورد.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش (Smit, 2015) همسو است. هرچه فرایند بازی لذت بیشتری در کودکان ایجاد نماید تمایل بیشتری به انجام آن بازی و درگیر شدن فعال در آن بین کودکان به وجود می‌آید (Akhoond, 2009). برای ایجاد یک فضای باز مناسب و قابل‌دسترس و فعالیت‌های پر بازی و برای به‌دست‌آمده آوردن و چیدن یک محیط مناسب آموزشی، نیاز هست که مربیان شایستگی لازم را داشته باشند و به‌اندازه کافی خلاقیت به خرج دهند (Zarei Nasr Mirshahjafari and Smit, 2015)؛ Liaghadar, 2017) در بیان ویژگی‌های مربیان پیش‌دبستانی اشاره می‌کنند مربیان با داشتن ذهن خلاق و منعطف می‌توانند از امکانات و وسایل موجود در مهدکودک و پیش‌دبستانی به بهترین نحو استفاده کنند.

در عامل محیط از جمله مضمون‌های به‌دست‌آمده فرهنگ است که اشاره به این دارد باورها و جایگاه بازی در جوامع مختلف متفاوت است و هر چه در فرهنگ جوامع برای بازی کودکان اهمیت قائل شوند، به کودکان فرصت بیشتری برای بازی داده شود و بزرگسالان و کودک باهم بازی را شروع کنند بازی و اجرای آن بیشتر و اثربخش‌تر در فرایند یادگیری کودکان موردتوجه قرار می‌گیرد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Seagoe, 1970؛ Kareempour, 2016؛ Mehrabian, 2014؛ Goldstein, 2012)؛ Lester and Russell, 2010) همسو است. تئوری‌های مرتبط با بازی و ارزش آن با توجه به زمان و مکان متفاوت است (Ebrahim, 2012؛ Van Niekerk and Ashley-Cooper, 2012). اگرچه بازی در همه جوامع دارای کودکان مشاهده می‌شود ولی عمل بازی در فرهنگ‌های مختلف به روش‌های متفاوتی انجام می‌شود (Mehrabian, 2014). بازی، رفتاری اجتماعی در سیمایی فرهنگی است. بازی‌های رایج در یک جامعه، حاوی معانی، ارزش‌ها و دلالت‌های خاص و برخاسته و برساخته از نوع بینش و اندیشه مردمان آن جامعه‌اند از این‌رو بازی‌ها بخشی از فرهنگ جامعه و واجد خصایص و ویژگی‌های سنت‌های فرهنگی آن هستند (Kareempour, 2016). مثلاً در کشورهایی که در فرهنگ آن‌ها مسئله رقابت از اهمیت کمی برخوردار است، باعث می‌شود در بازی کودکان تأکید بیشتر بر فرایند باشد تا نتیجه و همچنین در بازی‌های آن‌ها کمتر بازنده و یا برنده به‌طور مجزا جدا می‌شوند (Calhoun, 1987) و یا بازی تخیلی در فرهنگ‌هایی یافت می‌شود که برای انعطاف‌پذیری، ابداع و ذوق فردی ارزش قائل هستند و نه در فرهنگ‌هایی که همه‌چیز با سیستم‌هایی ثابت و قوانینی خشک کنترل می‌شود (Feitelson, 1977؛ Ariel and Sever, 1980؛ Storey, 1977). همچنین جوامع از نظر حمایت در فرایند بازی کودکان تفاوت دارند مثلاً در ژاپن، تمرکز روی بازی آغاز شده توسط کودک و هدایت‌شده توسط معلم است (Synodi, 2010).

مضمون دیگر در عامل محیط، نقش مدیریت (مهدکودک یا پیش‌دبستان) در بازی است که اشاره به فعالیت‌ها و اقدامات مدیر مانند تهیه امکانات بازی؛ حمایت از مربی و تشویق برای انجام بازی توسط مربیان دارد. هر چه مدیر فرهنگ حمایت از بازی را در مرکز آموزشی خود ایجاد کند تلاش مربیان برای اجرا و به‌کارگیری بازی در کلاس افزایش می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (2011)،

Odom, Fleming, Diamond, 2010 ؛ Sumsion, 2003 ؛ Flottman, McKernan and Tayler است. معلمان پیش‌دبستانی برای اثربخش بودن در فرایند آموزش خود به یک حمایت حوزه‌ای، تخصصی از جانب مدیر نیاز دارند (Flottman et al., 2011) معلمان پیش‌دبستانی گاهی اوقات با شرایط کاری مواجه می‌شوند که حمایت از آن‌ها در امر تحقق آموزشی از طریق بازی نقش مؤثری دارد (Sumsion, 2003). در رویکرد حمایت سازمانی، کارکنان سعی می‌کنند تلاش و حضور بیشتری در سازمان داشته باشند، چراکه شغل خود را فرصتی برای بالندگی خود و جبران تلاش سازمان و تعالی آن می‌دانند که کارکنان دیدگاهی کلی از میزان حمایت سازمان نسبت به خود شکل می‌دهند و درازای این حمایت به اهداف سازمان و تحقق آن‌ها توجه می‌کنند (Iraji Noghondar and Hamidi, 2014). تنش‌هایی بین دیدگاه‌های رشد و دیدگاه‌های آکادمیک در مورد بازی و یادگیری در طی چند سال اخیر بارها توسط مربیان بیان شده است که مربیان برای اجرای اثربخش فرایند یادگیری از طریق بازی نیازمند حمایت از ابعاد مختلف از سوی مدیر مدرسه می‌باشند.

مضمون دیگر در عامل محیط، نگرش والدین به بازی است که اشاره به این دارد والدین چه درک و نگرشی نسبت به مفهوم بازی و اهمیت آن در زندگی کودک دارند. هرچه والدین درک علمی و درستی از مفهوم بازی و نقش و اهمیت آن در فرایند زندگی و یادگیری کودک داشته باشند حمایت و تعامل آن‌ها با مرکز آموزشی برای استفاده از بازی بیشتر می‌شود و این امر عاملی انگیزشی و حمایتی برای توجه و به‌کارگیری بازی به‌عنوان یک روش مؤثر در مهد یا پیش از دبستان است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Priestley and Sime, 2005 ؛ Walsh and Petty, 2007 ؛ Jayasuriya, 2016 ؛ O’Gorman and Jensen, 2010 ؛ Holland, 2012 ؛ Williams, Edwards and Tandon, 2012 ؛ Dockett, 2011 ؛ Windisch, Jenvey and Drysdale, 2003 ؛ Tobin and Kurban, 2010) همسو است. تحقق آموزش از طریق بازی نه‌تنها تحت تأثیر تجربیات شخصی معلم و عملکردهای آموزشی اوست بلکه نیازهای چیده شده والدین و درک آن‌ها از مفهوم بازی بر آن اثر می‌گذارد (Priestley and Sime, 2005). والدین می‌توانند نقش مهم و اثرگذاری بر آموزش کودکان پیش‌دبستانی، داشته باشند. آن‌ها ممکن است نظریات متفاوتی در زمینه چگونگی یادگیری کودکان داشته باشند و معتقد باشند که کیفیت تجربیات آموزشی با نتایج فوری حاصل از یادگیری مشخص می‌شود (والش و پتی، ۲۰۰۷). که با توجه به این مسئله تأکید زیادی بر بازی ندارند چون در بازی کودک با نتایج فوری یادگیری خود را نشان نمی‌دهد بلکه یادگیری از طریق بازی فرایندی آهسته و عمیق است. (Dockett, 2011) گزارش داد که معلمین فکر می‌کنند نگرش والدین به بازی مانعی را در برابر بازی در اوایل کودکی می‌سازد. چون والدین ارزشی برای بازی قائل نبوده و در عوض به دنبال تمرکز بر چیزی بودند که کار می‌دانستند. (Windisch et al., 2003) دیدگاه‌های والدین بومی استرالیایی به بازی را بررسی کردند و دریافتند که والدین عموماً برای بازی ارزش زیادی قائل بودند،

به‌خصوص بازی که محتوای بومی را به تصویر می‌کشید. مدیران مراکز آموزشی کودکان ممکن است به‌دلیل خواسته‌هایی که والدین دارند و به‌دلیل نبود فهم مناسب از سودها و اهمیت بازی خود را موظف به اجرای یادگیری‌های آکادمیک در مدارس پیش از دبستانی هستند کنند (Walsh et al., 2010). که در این حالت بر اجرای بازی در فرایند یادگیری کودکان تأکید ندارند و آن را عامل سازنده‌ای نمی‌دانند.

مضمون دیگر در عامل محیط، فضا و امکانات بازی است که اشاره به این دارد مرکز آموزشی در محیط آموزشی خود باید فضای فیزیکی مناسب، تعداد وسایل بازی و به‌روز بودن وسایل لازم را برای بازی کودکان فراهم کرده باشد هرچه محیط این شرایط را فراهم آورده باشد فرایند بازی کودکان غنی‌تر و اثربخش‌تر خواهد بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Canning, 2010؛ 2013، Brooker, Jarvis and Olusoga, 2008؛ Frobose, 2014؛ Brooker and Blaise Edwards, 2012؛ Goldstein) همسو است.

بازی در خلأ اتفاق نمی‌افتد معمولاً در یک فضای فیزیکی و اجتماعی انجام می‌شود (لستر و راسل، ۲۰۰۸). بازی کودکان متأثر از محیط آن‌ها است (Frobose, 2010). فضای مناسب بازی و انواع مختلفی از مواد بازی می‌تواند در توسعه و رشد کودکان نقش حیاتی ایفا کند (Goldstein, 2012). اعمال یادگیری از طریق بازی نیازمند این است که معلم یک محیط پر از بازی را طراحی و برنامه‌ریزی کنند که از کودکان برای کشف، امتحان، پرسیدن و پیش‌بینی، آزمایش، بحث و بررسی و کشف اشتباهات و دستکاری‌های ماهرانه دعوت شود (Brooker et al., 2014). این محیط باید به یک روش پر بازی ساخته شود و موضوعات و تجهیزات مناسب بازی در اختیار کودک قرار بگیرد (Frobose, 2008). طراحی و برنامه‌ریزی یک محیط آموزشی هیجان‌آور نیاز ذاتی کودک را برای یادگیری برآورده می‌سازد (Koralek, 2004). ایجاد یک محیط مناسب محرکی است که فعالیت‌های عملی را ارتقا دهد و منابع جالب‌توجهی را فراهم می‌آورد (Brooker, 2013). Canning (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادگاهی اوقات تغییرات ساده موقعیت تجهیزات بازی می‌تواند هیجان و تغییرپذیری بیشتری را برای استفاده کودکان به وجود آورد. محیط آموزشی باید برای کودکان موضوعاتی را برای بازی فراهم کند و تجهیزات لازم را در اختیار آن‌ها بگذارد و کودکان باید بتوانند تظاهرات کافی در حیطه موضوعاتی را که آموخته‌اند و از تجهیزاتی که استفاده کرده‌اند را داشته باشند (Brooker et al., 2014؛ Packer Isenberg and Quisenberry, 2012). کودکان با استفاده از مواد سازمان‌یافته در قفسه‌ها و سطرها می‌توانند انتخاب‌های خود را برای روز به‌روشنی ببینند. لوازم بازی در مکان‌های خاص و در دسترس کودکان قرار می‌گیرند (Bodrova and Leong, 2007). انگیزه و حس کنجکاوی در کودکانی که بازی و اسباب‌بازی متنوع و خود انتخاب‌شده‌ای دارند بیشتر تحریک‌شده و کنجکاوی‌های مناسب‌تر و موشکافانه‌تری دارند (Choopankareh et al., 2011).

References:

- Aarabi, S. and Boudlaie, H. (2011). Phenomenological Research Strategy. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 17(68): 31-58. [In Persian].
- Adib, Y., Ahadi Arsou, K., and Mola ghalghachi, S. (2016). A Study of Tabriz High School Teachers' Experiences of the Continuous Evaluation: A Phenomenological Study. *Journal of Instruction and Evaluation*, 9(33): 13-43. [In Persian].
- Aghajani, T., Vakil Jabbarov, R., and Mustafayev, M. (2014). The Effect of Playing on Children's Social Skills (Case of Study: Preschool Children in Tehran). *Journal of Iranian Social Development Studies*, 6(3): 97-104. [In Persian].
- Akhoondi, M. (2009). Computer Games and Religious Education. *Religion & Communication*, 15(34): 5-37. [In Persian].
- Ariel, S., and Sever, I. (1980). Play in the desert and play in the town: On play activities of Bedouin Arab children. In H.B. Schwartzman (Ed.), *Play and culture* (pp. 164-175). West Point, NY: Leisure Press. Culture and Social Development.
- Ashiabi, G.S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socio emotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5): 099-517.
- Atashzadeh Shoorideh, F., Pazargadi, M., Zagheri Tafreshi, M. (2012). The Concept of Nursing Care Quality from the Perspective of Stakeholders: A Phenomenological Study. *J Qual Res Health Sci*, 1 (3) :214-228. [In Persian].
- Baqeri, S., and Khani, M. (2013). Comparison of effectiveness of the trainings in preschool centers under welfare coverage and education department in girls and boys novices with intelligence control. *Training and learning studies Magazine*, second season, 23-46. [In Persian].
- Bodrova, E., and Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (5nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 35(5): 090-517.
- Brock, A., Jarvis P., and Olusoga, Y. (2013). *Perspectives on Play: Learning for life*. Second edition. London: Routledge.
- Brooker, L., Blaise, M., and Edwards, S. (2014). *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: SAGE.
- Bruckman, A. (1999). Can educational be fun? Paper presented at the Game Developers Conference '99, San Jose, CA.
- Calhoun, Donald, W. (1987). *Sport, Culture, and Personality*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers. Second edition.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4): 555-556.
- Chaillé, C. (2008). *Constructivism across the curriculum in early childhood classrooms: big ideas as inspiration*. Boston: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Cheng, D. P. W., and Stimpson, P. (2004). Articulating Contrasts in Kindergarten Teachers' Implicit Knowledge on Play-Based Learning. *International Journal of Educational Research*, 41(4/5), 339-352.
- Choopankareh, V., Shahabi, S. M., and Seyed Abrishami, A. (2011). An investigation of a method for gathering basic information about children with an aim to design educational Game considering user-centered approach. *Journal of Honar-Ha-Ye-Ziba: Honar-Ha-Ye-Tajassomi*, 2(43): 69-80. [In Persian].
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1: 2-11.
- Dockett, S. (2011). The challenge of play for early childhood educators. in S. Rogers (Ed.) *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, contexts and cultures*. London: Routledge.

- Ebrahim, H. B. (2014). Foregrounding silences in the South African national early learning standards for birth to four years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1): 67-76
- Ebrahim, H.B. (2012). Tensions in incorporating global childhood with early childhood programs: The case of South Africa. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(3): 80-86.
- Ebrahim, H. (2011). Children as agents in early childhood education . *Education as . Change*, 15(1): 121-131.
- Elkind, D. (2007). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. United States of America, Cambridge: Da Capo Press.
- emadi, S., Orvati movafagh, M. (2016). The Effect of Educational Group Game Based on Constructivist Learning on Training of Creative Thinking Skill of preschool children, 6(1): 19-44. [In Persian].
- Emami Sigaroodi, A., Dehghan Nayeri, N., Rahnavard, Z., and Nori Saeed, A. (2012). Qualitative research methodology: phenomenology. *J Holist Nurs Midwifery*, 22 (2):56-63. [In Persian].
- Excell, L., and Linington, V. (2008). Children of democracy: Teaching for democracy in early childhood classrooms in South Africa. *Southern African Review of Education*, 04(3), 22-75.
- Fazel-Kalkhoran, J., Homayounnia, M., and Mohammadzadeh M. (2015). The Impact of Primary School Games on the Social Development of Educable Mentally Retarded Children . *Iran J Health Educ Health Promot*, 3 (3):266-276. [In Persian].
- Feitelson, D. (1977). Cross-Cultural Studies of Representational Play. in: Tizard, Barbara; Harvey, David (eds.): *Biology of Play*. (Clinics in Developmental Medicine, vol. 62) London: William Heinemann, p. 6-14.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play - teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12): 1801 - 1814.
- Flottman, R., McKernan, A., and Tayler, C. (2011). *Victorian Early Years Learning and Development Framework*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- Francis, B. (1997). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9: 179- 91.
- Frobese, J.K. (2008). *Learning through play – A child's job*. Denver: Colorado State University.
- Fromberg, D.P., and Bergen, D. (2015). *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings* (3rd ed.). Third Avenue, New York: Taylor & Francis.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development & Care*, 183(11): 1705-1719.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3): 339-351.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).
- Grieshaber, S., McArdle, F. (2010). *The trouble with play*. Berkshire, England: Open University Press.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of game-based learning environment. *Research on Technology in Education*, 40(1): 23-38.
- Hajsaeedi, V. (2015). These objects are forbidden in the environment of children plays. *Educational, Analyzing quarterly broad casting of preschool education*, 18: 24-28. [In Persian].
- Hargreaves, D.J., Robson, S., Greenfield, S., and Fumoto, H. (2014) Ownership and autonomy in early learning: The Froebel Research Fellowship project, 2002- 2015, *Journal of Early Childhood Research*, 12(3): 308-21.
- Hassani, F., Mahmoodi, Q., Tehrani, N. (2013). The effectiveness of lego in the increase of practical intelligence and creativity in children of preschool. *Psychological research quarterly*, 5(20): 66-81. [In Persian].

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. (2003). Einstein never used flash cards: How our children really learn – And why they need to play more and memorize less. United States of America: Rodale Inc.
- Holland, sk, (2012). Parental Perceptions About The Importance of Play in the First Three Years, A thesis submitted to the Victoria University of Wellington in fulfilment of the requirements for the degree of. Master of Education. Victoria University of Wellington.
- Hyvonen, P., and Kangas, M. (2007). From bogey mountains to funny houses: Children's desires for play environment. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(3): 39-47.
- Iraji Noghondar, R., Hamidi, M. (2014). The Relationship between Perceived Organizational Support with Employees Organizational Citizenship Behavior in Youth and Sport Organization of Mazandaran, 5 (21): 81-96. [In Persian].
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T. and Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Journal Early Education and Development*, 27(7).
- Jensen, Danielle M., (2010). Parental Perspectives of Play with Preschool Children". Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Departmental Honors. In *Family, Consumer, and Human Development*.
- Johnson, E. J., Christie, J. F., Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson.
- Kangas, M. (2010). *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Kareempour, N., (2016). Study and analyzing of children plays during 13th century, with evidences of Kaqani Shervani poems, *Anthropology quarterly*, 13(23): 194-218.
- Karimi, Y., Almasi, S., Mohammadi, R., and Fazeli, H. (2017). A Phenomenological Inquiry of the Divorce Contexts among Divorced Individuals. *Clinical Psychology Studies*, 7(25): 191-211. [In Persian].
- Kennedy, A., Barblett, L. (2010). *Learning and teaching through play*. Australia: Early Childhood Australia Inc.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development*. Dublin: Merrion Square.
- Khojasteh Mehr R, and Mohammadi R. (2017). The experience of happiness in enduring marriages: A qualitative study. *ijfp*, 3 (2) :59-70. [In Persian].
- King, N. R. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of Education*, 164(2): 320-329.
- King, N. R. (1986). When educators study play in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(3): 233-246.
- Kolucki, B., Lemish, D. (2011). *Communicating with children: Principles and practices to nurture, inspire, excite, educate and heal*. New York: Unicef.
- Koralek, D. (2004). *Spotlight on young children and play*. Washington: National Association for Education.
- Lau, G., and Cheng, P.W.D. (2010). Learning through play in the early childhood classroom: Myth or reality?. *Hong Kong Journal of Early Childhood Education*, 9(5): 57-43.
- Lester, S., Russell, W. (2010). *Children's right to Play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Majdfar, M. (2016). Would the children be genius if they learn alphabet in preschool? *Educational, analyzing and broadcasting quarterly of preschool*, 8(2): 14-18. [In Persian].
- Martinsen, M.T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10(1): 1-18.
- McAfee, O., Leong, D. (2015). *Assessing and guiding young children's development and learning* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mehrabian, Qh. (2014). The effectiveness of training and native plays in Motor and social development in preschool. MA thesis in sport course, Chamransport and body sciences university Ahwaz. [In Persian].
- Merewether, J., and Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: a respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 186(6): 897-914.

- Ministry of Education [MOE]. (2012). Nurturing early learners: A curriculum framework for kindergartens in Singapore. Accessed 14 June 2015 from <http://www.moe.gov.sg>.
- Moradi, P.H., and Sadeqi, S. (2014). Phenomenology, Philosophy interpretation Methodological approach to Entrepreneurship studies, *Religious Methodology studies quarterly*, 1(2): 62-72.[In Persian].
- Moyles, J. (2008). Empowering children and adults: play and child-initiated learning. In S. Featherstone and P. Featherstone (eds) *Like Bees Not Butterflies: Childinitiated Learning in the Early Years*. Market Bosworth: Featherstone Education.
- Moyles, J. R. (2012). *A-Z of play in early childhood*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Ochiogu, I.A. (2013). The power of play on early childhood school children. *Journal of Research and Development*, 5(1): 87-95.
- Odom, S. L., Fleming, K., Diamond, K., Lieber, J., Hanson, M., Butera, G., Horn, E., Palmer, S., and Marquis, J. (2010). Examining different forms of implementation in early childhood curriculum research. *Early Childhood Research Quarterly*, 25: 314-328.
- O'Gorman, Lyndal May, and Ailwood, Jo (2012). They get fed up with playing.' Parents' views on play-based learning in the Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4): 266-275.
- Packer Isenberg, J.P., and Qinsberry, N. (2002). Play: essential for all children. *Childhood Education*, 78(1): 33-40.
- Papatheodorou, T. (2010). Being, belonging and becoming: Some worldviews of early childhood in contemporary curricula. *Forum on Public Policy* 2010(2): 1-18.
- Pramling Samuelsson, I., and Asplund, M. C. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6): 623-641.
- Priestley, M., Sime, D. (2005). Formal assessment for all: a whole school approach to pedagogic change. *Curriculum Journal*, 16(4): 475-492.
- Rajabivarzani, M., Qassemi, H., and Khosravi, A. (2011). The role of school plays in the improvement of learning for Boys in forth grade. *Behavior science quarterly*, 3(9): 70-50.[In Persian].
- Russ, S. W., and Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18: 347-354.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48: 236-267.
- S., Marquis, J. (2010). Examining different forms of implementation in early childhood curriculum research. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3): 314-328.
- Saadatmand, Z., Sarlak, N. (2014). Curriculum in education department for preschool, Khorasgan, The open university publication of khorasgan. [In Persian].
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Saloni-Pasternak, D., Ponte, I. (2005). *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seago, May V. (1970). Children's Play as an Indicator of Cross-Cultural and IntraCultural Differences. in: Lüschén, Günther (ed.), *The Cross-Cultural Analysis of Sport and Games*. Champaign, Illinois: Stipes, p. 132-137.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184: 1233-1249.
- Smit, K. (2015). Preschool teachers' understanding and implementation of learning through play. Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Magister Educations ,Faculty of Education University of Pretoria.
- Storey, K. S. (1977). *Field Study: Children's Play in Bali. The Anthropological Study of Play: Problems and Prospects*. Eds. D. F. Lancy, and B. A. Tindall. New York, NY: Leisure Press, 1976, 66-71.
- Sumsion, J. (2003). Rereading metaphors as cultural texts: A case study of early childhood teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*, 30(3): 67-77.

- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tajeddin, M., and Nowruzi, D. (2012). The effectiveness of pedagogical plays on training of driving directions and signs. *Research studies Quarterly of Rahvar*, 1(2): 48-71. [In Persian].
- Thomas, L., Warren, E., and De Vries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4): 69-72.
- Tobin, J., and Kurban, F. (2010). Preschool practitioners' and immigrant parents' beliefs about academics and play in the early childhood education curriculum in five countries. *Orbis Scholae*, 4(2): 75-87.
- United Kingdom Department for Education (UKDfE). (2014). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. England: Department for Education.
- Van Niekerk, L., Ashley-Cooper, M. (2012). *Challenges facing early childhood development sector in South Africa*. Johannesburg: National Development Agency.
- van Oers, B., and Duijkers, D. (2012). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of Developmental Education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4): 511-534.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*, 32: 5-15.
- Walsh, B. A., and Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of Early Childhood Education Journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5): 301-305.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Ingram, G. (2010). *Developmentally Appropriate Practice and play based pedagogy in Early Years Education*. Belfast: School of Psychology, Queens University.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., and Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7: 104-112.
- Weisberg, D.S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., and Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6: 39-54.
- Williams, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4): 307-339.
- Windisch, L., Jenvey, V., and Drysdale, M. (2003). Indigenous parents' ratings of the importance of play, Indigenous games and language and early childhood education, *Australasian Journal of Early Childhood Education*, 28(3): 50- 56.
- Wood, E. (2009). *Conceptualising a Pedagogy of Play: international perspectives from theory, policy and practice*. In Kushner D (Ed.), *Play and Culture Studies* (pp. 166-189). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Wood, E., Attfield, E. (2013). *Play, learning and early childhood curriculum*. London: Sage Publications.
- Yang, Y. (2013). 'A qualitative study of teachers' involvement in children's play'. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4): 1153-60.
- Zaraii Zavaraki, E., and Gorzin, Z. (2014). The Effects of Educational Computer Game based on EFM Model on Students' Motivation and Learning. *Technology of Instruction and Learning*, 1(1): 21-37. [In Persian].
- Zarei, M H., Nasr, A R., Mirshahjafari, S.E., and Liaghadar, M.J. (2017). Preschool Teachers: Who and With What Characteristics?. *CSTP*. 4 (8) :181-204. [In Persian].