

Exploring the Disconnect Between Pedagogical Beliefs and Professional Practice Regarding Play-Based Learning: A Multiple Case Study of Preschool Educators

Elahe Sakian¹, Ali Beiramypur^{2 *}, Abbas Razavi³, Sheyda Echresh⁴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۷-۰۸

Accepted Date: 2026/01/22

Received Date: 2023/08/30

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the beliefs of preschool teachers regarding the game and its relationship with their classroom performance. The approach of the qualitative research was a multiple case study in which eight preschool teachers were selected by purposeful sampling. To collect data, structured interviews with teachers, classroom observations, document review, and follow-up interviews were used. The findings of the research showed that most of the coaches valued the game and supported the belief that there is a connection between the game and learning, but the concept of the game that the coaches had was not the same with each other. Also, the experience of playing with children and interacting with colleagues, university education, childhood experiences, the influence of parents' behavior in childhood, playing with peers and neighborhood children in the open air, the experience of playing with siblings in childhood, care and nursing of Younger siblings, reading books and articles related to the game and finally passing training courses were influential factors in the formation of coaches' beliefs about the game. Most of the coaches had a great relationship between their beliefs about the game and their classroom performance, but the observations showed that the time they had set aside for free activities or the same game in their interviews and curriculum was less and used There were more traditional methods for teaching academic concepts than what was observed in the classrooms. In addition, based on the results of this research, the relationship between teachers' beliefs and their classroom performance was not very strong; The existence of a competitive atmosphere in preschool centers where learning formal subjects is a priority, and the external pressure and emphasis of

¹ . MA in Curriculum Development, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

² . Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

*(Corresponding Author):

Email: a.beiramy@scu.ac.ir

³ . Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

⁴ . Ph.D. Student in Educational Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

parents on academic subjects and learning cognitive areas, were among the reasons for this weak relationship. In general, teachers in their classes use direct and traditional methods more than game oriented teaching methods, this trend is a worrying issue that needs to be taken into consideration.

In general, the researchers conducted this research through a case study using multiple cases to discover the relationship between preschool teachers' beliefs regarding play and their performance. In order to get a clearer understanding of the opinions and tendencies of the teachers towards the game, the researchers interviewed, observed the class and analyzed the curriculum of each of the teachers. The findings of this study showed that the game situation in Ahvaz city is somewhat worrying and measures should be taken to improve this issue. The findings showed that preschool teachers are more engaged in teaching academic subjects than playing games. Also, these teachers use the game more as a tool to achieve predetermined educational goals than as a spontaneous thing to cultivate children's creativity, this neglect and emphasis on teaching lessons causes many damages to education and Children have grown up, but it is hoped that in the near future, by carrying out numerous and effective investigations, as well as taking necessary measures in this field, we will soon see compensation for this deficiency in preschool centers.

Objective: Despite the explicit emphasis in Iranian "upstream documents" on the centrality of play during the preschool years, empirical evidence reveals a prevailing dominance of direct, rote-based instructional methods within these centers. This contradiction signifies a profound rupture between pedagogical ideals and operational realities. The current research aimed to provide an in-depth exploration of preschool teachers' beliefs regarding play and to elucidate the reasons underlying the disconnect between these beliefs and their actual classroom performance.

Methodology: This study employed a qualitative research approach with a multiple case study design. The research population consisted of preschool teachers in the city of Ahvaz, from which eight participants were selected via purposive sampling (information-rich cases) until theoretical saturation was achieved. Data collection was conducted through a triangulation technique involving in-depth semi-structured interviews, non-participatory classroom observations, and the analysis of pedagogical documentation, including curricula, supervisory logbooks, and student progress reports. To ensure the trustworthiness and rigor of the findings, the four criteria of Lincoln and Guba—credibility, dependability, transferability, and confirmability—were strictly applied. Data were analyzed using thematic analysis through a three-stage coding process.

Findings: A comprehensive analysis of the data yielded three overarching themes: first, "Conceptual Idealism," reflecting the teachers' perception of play as a form of "hidden pedagogy"; second, the "Ecology of Professional Identity," highlighting the influence of "nostalgic reconstructions of childhood" in the formation of teacher beliefs; and third, "Structural Rupture in the Field of Practice," characterized by the phenomenon of the "illusion of play-based learning." The results indicate that while teachers hold a profound internal conviction regarding the necessity of play, they face significant pressures arising from the "hegemony of parental expectations" and the "determinism of regulatory mandates." Consequently, they resort to a form of ceremonial compliance, reducing play to a mere vessel for direct instruction in

practice. This gap between theory and practice is not a result of a knowledge deficit but rather constitutes a "survival strategy" in response to the increasing commodification of education.

Conclusion: Based on these findings, it is recommended that policymakers re-evaluate evaluative indicators, shifting from a purely quantitative focus toward qualitative assessment. Such a shift is essential to facilitate the gradual transition of teachers from the role of "instructor" to that of "play facilitator."



Keywords: Teachers' beliefs, play-based learning, belief–practice gap, multiple case study, preschool education

باورهای مربیان دوره پیش دبستانی نسبت به بازی و ارتباط آن با عملکرد کلاسی آنها

الهه ساکیان.^۱، علی بیرمی پور^{۲*}، سید عباس رضوی^۳، شیدا اچرش^۴

چکیده

هدف: با وجود تأکید اسناد بالادستی بر محوریت بازی در دوره پیش دبستانی، شواهد میدانی حاکی از غلبه آموزش‌های مستقیم و حافظه‌محور در این مراکز است. این تناقض نشان‌دهنده وجود شکافی عمیق میان باورهای تربیتی و واقعیت‌های اجرایی است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق باورهای مربیان پیش دبستانی نسبت به بازی و تبیین چرایی گسست میان این باورها با عملکرد کلاسی آنان انجام شد.

روش: رویکرد پژوهش کیفی و از نوع مطالعه موردی چندگانه بود. جامعه پژوهش شامل مربیان پیش دبستانی شهر اهواز بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند (موارد مطلوب) هشت مربی تا حد اشباع نظری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از تکنیک «سه‌سوسازی داده‌ها» شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق، مشاهدات کلاسی غیرمشارکتی و تحلیل اسناد آموزشی (برنامه‌های درسی، دفاتر نظارتی و کارنامه‌ها) استفاده شد. جهت بررسی اعتبار و روایی پژوهش از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (مقبولیت، اطمینان‌پذیری، انتقال‌پذیری و تاییدپذیری) استفاده گردید. داده‌ها با روش تحلیل مضمون و کدگذاری سه مرحله‌ای تحلیل شدند.

یافته‌ها: با تحلیل عمیق داده‌ها، سه مضمون کلیدی به دست آمد: اول آرمان‌گرایی مفهومی (نگاه مربیان به بازی به مثابه یک پدagoژی پنهان)؛ دوم بوم‌شناسی هویت حرفه‌ای (تأثیر بازآفرینی نوستالژیک دوران کودکی در تکوین باورهای مربیان) و سوم گسست ساختاری در میدان عمل (پدیده توهم بازی‌محوری). نتایج نشانگر آن است که مربیان، علی‌رغم باور قلبی به اهمیت بازی، در مواجهه با فشارهای ناشی از «سلطه انتظارات والدین» و «جبر اسناد نظارتی»، به ناچار به نوعی تمکین ظاهری روی آورده و در عرصه عمل، بازی را تا سطح یک آموزش مستقیم فروکاسته‌اند. بر این اساس، شکاف میان نظر و عمل، نه برخاسته از کمبود دانش، که حاصل «راهبردی برای بقا» در برابر موج کالایی‌شدن آموزش است.

کلیدواژه‌ها: باورهای مربیان، یادگیری مبتنی بر بازی، شکاف باور-عمل، مطالعه موردی چندگانه، آموزش پیش دبستانی

^۱ دانش آموخته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

Email: a.beiramy@scu.ac.ir

*** (نویسنده مسئول):**

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

^۴ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

مقدمه

در پارادایم‌های نوین تعلیم و تربیت دوران کودکی اولیه، یک چرخش بنیادین در سطح جهانی رخ داده است؛ گذار از رویکردهای «معلم‌محور» و انتقال مستقیم دانش، به سمت رویکردهای «کودک‌محور» که در آن بازی نه به عنوان زنگ تفریح، بلکه به عنوان اصلی‌ترین مکانیسم یادگیری و توسعه شناختی شناخته می‌شود (Pyle & Danniels, 2017). اسناد معتبر بین‌المللی و ملی، از جمله «برنامه درسی ملی» و «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (۱۴۰۰)، همسو با نظریات ویگوتسکی، بازی را بستر خلق «منطقه تقریبی رشد» معرفی می‌کنند. بر اساس آخرین گزارش‌های رسمی، نرخ پوشش پیش‌دستانی در ایران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به بیش از یک میلیون و صدهزار نوآموز رسیده است (سالنامه آماری آموزش و پرورش، ۱۴۰۲). این آمار خیره‌کننده نشان می‌دهد که فرصت بی‌نظیری برای توسعه سرمایه انسانی در اختیار نظام آموزشی قرار گرفته است. با این حال، چالش اصلی دیگر دسترسی نیست، بلکه کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری است. شواهد نگران‌کننده حاکی از آن است که علی‌رغم این تأکیدات نظری، کلاس‌های پیش‌دستانی به طور فزاینده‌ای در حال تبدیل شدن به کلاس‌های درس کوچک‌شده هستند که در آن پر کردن کاربرگ‌های آموزشی و حفظ کردن محفوظات، جایگزین کاوشگری و بازی آزاد شده است (Amiri et al, 2022).

برای درک ریشه‌های این انحراف عملکردی، پژوهشگران بر مفهوم باورهای مربیان تمرکز کرده‌اند. پاجارس^۱ (۱۹۹۲) باورها را به عنوان فیلترهای ذهنی قدرتمندی تعریف می‌کند که تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای معلم را در کلاس درس کنترل می‌کنند. فرض بنیادین این است که اگر مربی به اهمیت بازی باور داشته باشد، عملکرد او نیز بازی‌محور خواهد بود. اما ادبیات پژوهشی اخیر از پدیده‌ای پیچیده و متناقض پرده برداشته است که تحت عنوان «شکاف باور-عمل»^۲ شناخته می‌شود (Ghafari & Ali, 2025). این شکاف به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن مربیان در سطح کلامی^۳ حامی سرسخت بازی و یادگیری اکتشافی هستند، اما در سطح عملی^۴، کلاس را با روش‌های سنتی، کنترل‌گرا و معلم‌محور اداره می‌کنند. شناخت ماهیت این شکاف و عوامل تداوم‌بخش آن، حلقه مفقوده در ارتقای کیفیت آموزش پیش‌دستانی است.

در پاسخ به این چالش، سیستم‌های آموزشی عمدتاً بر برگزاری دوره‌های تربیت مربی و کارگاه‌های آموزشی متمرکز شده‌اند تا دانش نظری مربیان را درباره انواع بازی ارتقا دهند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که صرف دانستن نظریه‌های بازی در کارگاه‌های آموزشی، بدون تغییر در اکوسیستم و بافتار فیزیکی و سازمانی کلاس، نمی‌تواند تضمین‌کننده اجرای آن باشد (Hamre et al, 2012). این در حالی است که پیش‌فرض بسیاری از نظام‌های آموزشی آن است که افزایش دانش مستقیماً به تغییر باور و سپس اصلاح عملکرد منجر می‌شود. با این حال، مطالعات نشان می‌دهند که صرف آگاهی از نظریه‌های نوین آموزش‌S، از جمله

¹. Pajares

². Belief-Practice Gap

³. Espoused Beliefs

⁴. Enacted Practices

نظریات بازی، تضمین کننده اجرای آن‌ها در بافتار پیچیده کلاس نیست (Fullan, 2007) در واقع، انتقال دانش به حیطه عمل با موانع متعددی روبروست که باعث می‌شود مربیان علیرغم دانش نظری، در عمل به الگوهای سنتی وفادار بمانند (FathiVagharghah & Nayebyzadeh, 2015). مربیان ممکن است در کارگاه‌ها با مفاهیم بازی آشنا شوند، اما وقتی وارد اکوسیستم واقعی کلاس می‌شوند، دانش آن‌ها در مواجهه با واقعیت‌های اجرایی رنگ می‌بازد (Fesseha & Pyle, 2016). این امر نشان می‌دهد که تمرکز صرف بر متغیرهای فردی (دانش مربی) بدون در نظر گرفتن تعامل پیچیده آن با بافتار محیطی، یک راهکار تقلیل‌گرایانه و ناکافی است.

در نظام آموزشی ایران و به‌ویژه در کلان‌شهرهایی مانند اهواز، این مسئله با پدیده‌ای جهانی تحت عنوان «مدرسه‌ای شدن» گره خورده است. اسمیت^۱ (۲۰۲۰) و مورای^۲ (۲۰۲۵) هشدار می‌دهند که فشار فزاینده برای آماده‌سازی آکادمیک کودکان جهت ورود به دبستان، هویت مستقل دوره پیش‌دبستانی را تهدید می‌کند. در ایران، این فشار با انتظارات فرهنگی والدین و رقابت تجاری مراکز پیش‌دبستانی تشدید شده است. والدینی که موفقیت را در خواندن و نوشتن زود هنگام می‌بینند، فشار سنگینی را بر مربیان وارد می‌کنند. در چنین اتمسفری، مربی حتی اگر باور عمیقی به بازی داشته باشد، در میانه‌ی یک تضاد فرساینده بین عاملیت حرفه‌ای خود و ساختارهای محدودکننده محیطی گرفتار می‌شود. اینجاست که باورهای مربی نه به عنوان یک موتور محرک، بلکه به عنوان یک منبع تنش درونی عمل می‌کنند.

با این حال، یک سوال کلیدی به لحاظ نظری و عملی بی‌پاسخ مانده است: مکانیسم دقیق این گسست چیست؟ اکثر پژوهش‌های پیشین مانند فاس^۳ و همکاران (۲۰۱۸) با رویکردهای کمی و پیمایشی انجام شده‌اند که تنها قادرند وجود همبستگی یا عدم همبستگی بین باور و عمل را گزارش کنند، اما نمی‌توانند توضیح دهند که چرا و چگونه یک مربی با باور مثبت، در لحظه تصمیم‌گیری کلاسی، بازی را قربانی آموزش مستقیم می‌کند. آیا این گسست ناشی از یک ناهمخوانی مفهومی در تعریف بازی است (یعنی مربی آموزش مستقیم را بازی می‌پندارد)؟ یا ناشی از تسلیم شدن در برابر خواسته‌های والدین است؟ ادبیات موجود فاقد یک تبیین عمیق و کیفی از تعامل میان زیست‌بوم شکل‌گیری باورها (تجربیات کودکی، آموزش‌ها) و موانع ساختاری در بافت فرهنگی خاص ایران است. بی‌توجهی به واکاوی این شکاف، پیامدهای جبران‌ناپذیری دارد. از منظر عملی، تداوم این وضعیت منجر به شکل‌گیری توهم بازی‌محوری در مراکز پیش‌دبستانی می‌شود؛ جایی که فعالیت‌های خشک آموزشی با برچسب بازی ارائه می‌شوند، اما فاقد ویژگی‌های ذاتی بازی (اختیار، لذت، فرآیندمحوری) هستند. این امر کودکان را از فرصت‌های طلایی رشد مغزی و اجتماعی محروم می‌سازد. از منظر نظری، تا زمانی که ندانیم باورهای مربیان چگونه در برخورد با موانع محیطی تغییر شکل می‌دهند، هرگونه سیاست‌گذاری برای اصلاح برنامه درسی محکوم به شکست

¹. Smith

². Murray

³. Faas

است. بنابراین، انجام یک پژوهش کیفی عمیق برای نفوذ به لایه‌های زیرین ذهنیت مربیان و واقعیت کلاس‌های آنان، یک ضرورت است.

برای پاسخ به این ضرورت و پر کردن خلأ موجود، پژوهش حاضر با اتخاذ راهبرد مطالعه موردی چندگانه و بهره‌گیری از تکنیک سه‌سوسازی داده‌ها (شامل مصاحبه عمیق، مشاهده مشارکتی و تحلیل اسناد)، مسیری متفاوت از مطالعات پیمایشی پیشین را پیموده است. نوآوری و تمایز اصلی این مطالعه، عبور از خودگزارش‌دهی‌های مرسوم و واکاوی همزمان بوم‌شناسی باورها و واقعیت‌های اجرایی است تا مدلی تبیینی از تعامل پیچیده میان تجربیات فردی مربیان و فشارهای ساختاری در بافت بومی ارائه دهد؛ رویکردی که امکان درک عمیق چرایی گسست میان باور و عمل را فراهم می‌سازد. بر این اساس، هدف نهایی این پژوهش واکاوی عمیق ابعاد، منابع و پیامدهای شکاف بین باور و عمل در حوزه بازی در مراکز پیش‌دبستانی شهر اهواز است. این مطالعه در پی آن است تا با نفوذ به لایه‌های زیرین کلاس درس، به پرسش‌های محوری زیر پاسخ دهد:

- ۱) مربیان مراکز پیش‌دبستانی چه باورهایی نسبت به بازی دارند؟
- ۲) چه عواملی در شکل‌گیری باورهای مربیان نسبت به بازی نقش داشته‌اند؟
- ۳) ارتباط میان باورهای مربیان نسبت به بازی با عملکرد کلاسی آنان چگونه است؟

ادبیات و پیشینه پژوهش

بازی به عنوان بستر اصلی رشد همه‌جانبه در دوره کودکی اولیه، در اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران و نیز در ادبیات جهانی آموزش این دوره، جایگاهی بی‌بدیل دارد. برنامه درسی ملی دوره پیش‌دبستانی (۱۴۰۰) صراحتاً بر بازی به عنوان روش اصلی یادگیری تأکید کرده است. با این حال، تحقق این آرمان تربیتی در گرو تفسیر و تبدیل آن به عمل توسط مربیان است. باورها و شناخت‌های آنان فیلترهایی هستند که از طریق آنها سیاست‌ها و نظریه‌ها به کنش کلاسی ترجمه می‌شوند. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با تمرکز بر دو محور «باورهای مربیان» و «شکاف میان باور و عمل»، پیشینه موجود را واکاوی نماید.

در مورد محور نخست، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باور مربیان درباره بازی، امری یکپارچه و ثابت نیست، بلکه طیفی از تعاریف و اولویت‌های عملیاتی را در بر می‌گیرد (Amiri & Fatahi, 2019). از یک سو، دیدگاهی ابزاری و نتیجه‌گرا وجود دارد که بازی را وسیله‌ای برای آموزش مستقیم مفاهیم شناختی می‌داند و از سوی دیگر، دیدگاهی فرآیندگرا و رشدمحور قرار دارد که بازی را فرصتی خودجوش برای تعامل اجتماعی، خلاقیت و حل مسئله قلمداد می‌کند. این نگرش‌های مختلف، ریشه در عواملی چندلایه دارد. تجربیات شخصی دوران کودکی، کیفیت آموزش‌های نظری و عملی پیش از خدمت و ضمن خدمت، و فرهنگ حاکم بر مرکز آموزشی، از جمله مهم‌ترین سرچشمه‌های شکل‌گیری این باورها هستند (Rezaghian, 2018). در بافت ایران، مطالعاتی مانند پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) نگرش کلی مثبت مربیان را گزارش کرده‌اند، اما به عمق و ریشه‌یابی این باورها و تنوع درونی آن‌ها کمتر پرداخته‌اند.

در محور دوم، شواهد پژوهشی در سطح جهانی و داخلی از وجود فاصله‌ای معنادار بین باور اعلام‌شده مربیان و عملکرد مشاهده‌شده آنان در کلاس حکایت دارد (Fesseha & Pyle, 2016 & Ghafari & Ali, 2025). این پدیده که تحت عنوان "شکاف باور-عمل" شناخته می‌شود، از تعامل پیچیده موانع بیرونی و درونی نشأت می‌گیرد (Amani & Arefi, 2016). در سطح درونی، عواملی نظیر ضعف در دانش پداگوژیکی و نگرانی از بی‌نظمی کلاس از موانع مهم فردی به شمار می‌آیند (Roostami et al, 2019). این یافته‌ها با نتایج مطالعات بین‌المللی از جمله پژوهش (Pyle & Danniels, 2017) که بر فشار والدین برای آماده‌سازی آکادمیک تأکید داشتند، همسویی دارد. این فشار در کنار محدودیت‌های فیزیکی مانند فضای ناکافی و برنامه زمانی فشرده، فضایی را ایجاد می‌کند که رانز-اسمیت (۲۰۲۰) از آن تحت مفهوم «مدرسه‌ای‌شدن» دوران کودکی اولیه یاد می‌کند؛ یعنی تحمیل روش‌ها، انتظارات و محتوای رسمی دوه دبستان به محیط پیش‌دبستانی (Murray, 2025). در سطح درونی، ضعف در دانش پداگوژیکی برای طراحی و هدایت بازی‌های غنی‌یادگیری، نگرانی از بی‌نظمی کلاس و عدم اطمینان از نتایج آموزشی بازی، از موانع مهم فردی به شمار می‌آیند.

با وجود بدنه رو به رشد تحقیقات در زمینه شکاف باور-عمل (Ghafari & Ali, 2025 & Pyle & Danniels, 2017)، یک نقد اساسی روش‌شناختی بر ادبیات موجود وارد است: اکثر این مطالعات با اتخاذ رویکردهای کمی و پیمایشی، صرفاً به "توصیف" گستردگی این شکاف بسنده کرده و از "تبیین" مکانیسم‌های پیچیده و پنهانی که مربیان را به سمت نادیده گرفتن باورهایشان سوق می‌دهد، بازمانده‌اند. رویکردهای غالب، کلاس درس را به مثابه یک "جعبه سیاه" نگریسته و با تکیه بر داده‌های خودگزارش‌دهی، قادر به ردیابی تعاملات لحظه‌به‌لحظه میان عاملیت مربی و ساختارهای محدودکننده محیطی نبوده‌اند. به‌ویژه در بافتارهای آموزشی متمرکز و نتیجه‌گرا (مانند آنچه در ایران مشاهده می‌شود)، ادبیات پژوهشی از فقدان مطالعات کیفی عمیقی رنج می‌برد که بتوانند نشان دهند چگونه "فشار انتظارات والدین" و "فشارهای نهادی" (Murray, 2025) در عمل، پداگوژی بازی را به حاشیه می‌رانند. بنابراین، نوآوری پژوهش حاضر عبور از نگاه تقلیل‌گرایانه به مسئله و بهره‌گیری از روش "مطالعه موردی چندگانه" است تا نه تنها چیستی این شکاف، بلکه چرایی و چگونگی استتال باورهای مرقی مربیان در برخورد با واقعیت‌های سخت اجرایی را واکاوی نماید.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی است. با توجه به ماهیت مسئله که نیازمند واکاوی عمیق باورها و عملکرد مربیان در بافت واقعی کلاس درس بود، از راهبرد مطالعه موردی

چندگانه استفاده شد. انتخاب این راهبرد مبتنی بر دیدگاه ین^۱ (۲۰۱۸) بود که مطالعه موردی را مناسب‌ترین روش برای پاسخ به پرسش‌های چگونه و چرا در سیستم‌های محدود (مانند کلاس درس) می‌داند، به‌ویژه زمانی که مرز بین پدیده (باورها) و زمینه (محیط کلاس) در هم تنیده است. این انتخاب مبتنی بر سه دلیل روش‌شناختی به هم پیوسته بود: نخست، ماهیت پیچیده، زمینه‌مند و چندبعدی پدیده مورد مطالعه که مستلزم بررسی آن در محیط طبیعی کلاس درس پیش‌دبستانی و بدون جداسازی مصنوعی از بافت بود (Merriam, 2007). مطالعه موردی به‌عنوان روشی که بر کاوش یک پدیده معاصر در عمق و در متن واقعی آن تأکید دارد، این امکان را فراهم می‌سازد. دوم، نیاز به ارائه تحلیلی غنی و معتبر از طریق مقایسه سیستماتیک بین موارد بود. بررسی همزمان چندین مورد (هشت مربی از مراکز مختلف) این فرصت را ایجاد کرد تا الگوهای مشترک فراگیر (مانند تأثیر فشار والدین) که بر اعتبار درونی یافته‌ها می‌افزاید، در کنار تفاوت‌های معنادار بین موارد (مانند نقش تجربیات شخصی) شناسایی و تبیین شوند. در نهایت، این راهبرد بستری ایده‌آل برای سه سوسازی (مثلاًسازی) داده‌ها فراهم نمود. در هر مورد، گردآوری داده از منابع چندگانه شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق (برای درک باورها)، مشاهده طولانی‌مدت (برای ثبت عملکرد) و بررسی اسناد (برای فهم بافت سازمانی)، امکان بازسازی ابعاد مختلف پدیده و راستی‌آزمایی یافته‌ها را مهیا ساخت (Creswell, 2007). در مجموع، راهبرد مطالعه موردی چندگانه به‌عنوان مناسب‌ترین چارچوب، امکان پاسخگویی به پرسش چگونگی و چرایی (Yin, 2008) شکل‌گیری این شکاف پیچیده را با حفظ غنای زمینه‌ای آن فراهم آورد.

مشارکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

قلمرو پژوهش شامل کلیه مربیان مراکز پیش‌دبستانی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند از نوع موارد مطلوب انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل: (۱) داشتن حداقل ۳ سال سابقه کار مرتبط، (۲) دارا بودن مدرک تحصیلی مرتبط (روانشناسی یا علوم تربیتی)، (۳) اشتغال تمام‌وقت در مرکز پیش‌دبستانی و (۴) رضایت آگاهانه برای مشارکت در مصاحبه و اجازه مشاهده کلاس بود. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت با انتخاب ۸ مربی (خانم)، کفایت داده‌ها حاصل شد. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد مربی	سن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه کار (سال)	نوع مرکز
مربی ۱	۳۲	کارشناسی	علوم تربیتی	۸	دولتی

¹. Yin

مربی ۲	۲۸	کارشناسی	روانشناسی	۴	غیردولتی
مربی ۳	۳۵	کارشناسی	مشاوره	۱۰	غیردولتی
مربی ۴	۳۰	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۵	دولتی
مربی ۵	۴۱	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۵	دولتی
مربی ۶	۲۹	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۳	غیردولتی
مربی ۷	۳۳	کارشناسی	علوم تربیتی	۷	غیردولتی
مربی ۸	۳۸	کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۲	دولتی

لازم به ذکر است که معیار انتخاب انحصاری مربیان کلاس مبتنی بر ساختار اجرایی مراکز پیش‌دبستانی در ایران است. در این بستر، برخلاف مدارس مقاطع بالاتر، مربی کلاس نقش یک مربی عمومی را ایفا می‌کند و مسئولیت کامل اجرای تمامی ابعاد برنامه درسی، از جمله فعالیت‌های بدنی و بازی را بر عهده دارد. علاوه بر این، از آنجا که تمرکز این پژوهش بر «بازی پداگوژیک» (تلفیق بازی با مفاهیم آموزشی) است و نه صرفاً فعالیت فیزیکی، مربی کلاس به عنوان تصمیم‌گیرنده نهایی در خصوص میزان و نحوه استفاده از بازی در فرایند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شود.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

الف) مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق:

ابزار اصلی کاوش در جهان زیسته مربیان، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. این رویکرد ضمن داشتن یک راهنمای مشخص (پروتکل مصاحبه)، انعطاف لازم برای کاوش در پاسخ‌های غیرمنتظره را فراهم می‌آورد. فرآیند مصاحبه در دو فاز انجام شد:

۱. مصاحبه اولیه: متمرکز بر چیستی باورها و تعاریف مربی از بازی (میانگین ۶۰ دقیقه).
۲. مصاحبه پیگیری: پس از مشاهدات کلاسی انجام شد تا تناقضات احتمالی میان گفتار و عمل واکاوی شود (مثلاً: شما گفتید به آزادی کودک معتقدید، اما در کلاس مشاهده شد که موضوع نقاشی را تعیین کردید؛ دلیل این امر چیست؟). تمامی مصاحبه‌ها ضبط و خطبه‌خط رونویسی شدند.

ب) مشاهدات کلاسی نظام‌مند (پروتکل مشاهده پداگوژی بازی)

برای پر کردن شکاف میان باور و اعتقاد اعلام‌شده از سوی مصاحبه‌شوندگان و عملکرد مشاهده‌شده، پژوهشگر در کلاس درس هر مربی (دو جلسه ۳۰ تا ۴۰ دقیقه‌ای) به عنوان مشاهده‌گر غیرمشارکت‌کننده حضور یافت. برای نظام‌مندی مشاهدات، از یک پروتکل مشاهده محقق‌ساخته (با توجه به شاخص‌های بازی آزاد) استفاده شد که بر سه محور تمرکز داشت:

۱. نقش معلم: (تسهیل‌گر، هم‌بازی، یا ناظر صرف؟)

۲. ماهیت فعالیت: (بازی آزاد، بازی هدایت شده، یا آموزش مستقیم؟)

۳. تعاملات: (میزان دخالت معلم در جریان بازی کودکان).

این پروتکل به پژوهشگر اجازه داد تا شواهد عینی را فراتر از ادعاهای کلامی ثبت کند. این پروتکل مشاهده، اگرچه محقق ساخته بود، اما شاخص‌های آن به صورت قیاسی از چارچوب نظری «پیوستار یادگیری مبتنی بر بازی» (پایل و دانیلز، ۲۰۱۷) استخراج گردید. دلیل عدم استفاده از فرم‌های استاندارد کمی، نیاز به ابزاری منعطف و کیفی بود که بتواند ظرایف تغییر نقش معلم در بافتار فرهنگی خاص ایران را ثبت کند. روایی محتوایی این پروتکل پیش از اجرا، توسط سه صاحب‌نظر حوزه برنامه درسی و آموزش پیش‌دبستانی تأیید شد.

(ج) تحلیل اسناد آموزشی

به عنوان منبع مکمل، اسنادی نظیر برنامه هفتگی، طرح درس روزانه و کاربرگ‌های آموزش با استفاده از چک‌لیست تحلیل محتوا بررسی شدند. هدف از این کار، بررسی این بود که آیا رویکرد بازی‌محور در مستندات رسمی و برنامه‌ریزی‌های مربی نیز بازتاب یافته است یا خیر.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از منابع سه‌گانه با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) تحلیل شدند. این فرایند در دو سطح انجام گرفت: ابتدا تحلیل درون‌موردی برای هر مربی به صورت جداگانه انجام شد تا پروفایل باور-عملکرد هر فرد مشخص شود؛ سپس تحلیل بین‌مورد برای شناسایی الگوهای مشترک و تفاوت‌ها در بین تمامی ۸ مورد صورت گرفت. فرایند کدگذاری شامل سه مرحله کدگذاری باز، سازمان‌دهنده و فراگیر بود.

اعتبار و اعتمادپذیری: برای تضمین کیفیت پژوهش از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد:

- مقبولیت: از طریق «سه‌سوسازی منابع» (تطبیق گفته‌های مصاحبه‌شوندگان با مشاهدات و اسناد) و «بازبینی اعضا»؛ بدین صورت که متن پیاده‌سازی شده و کدهای اولیه به سه نفر از مربیان بازخورد داده شد و تأیید آنان اخذ گردید.
- اطمینان‌پذیری: تمامی مراحل پژوهش از گردآوری تا تحلیل به صورت دقیق توسط پژوهشگر ثبت شد تا امکان ردیابی مسیر پژوهش برای داوران فراهم باشد.
- انتقال‌پذیری: در این پژوهش با ارائه توصیف غنی از بافت کلاس‌ها و ویژگی‌های مربیان، زمینه قضاوت برای کاربرست یافته‌ها در محیط‌های مشابه فراهم شد.

^۱ Braun & Clarke

^۲ Lincoln & Guba

- تاییدپذیری: برای جلوگیری از سوگیری پژوهشگر، از روش «بازبینی همکار» استفاده شد و کدهای استخراج شده توسط یک دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی مورد بازبینی قرار گرفت. همچنین پایایی کدگذاری با روش توافق درون موضوعی محاسبه شد که ضریب توافق ۸۰ درصد حاصل گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش، یافته‌های کیفی حاصل از تحلیل عمیق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، با استفاده از رویکرد تحلیل مضمون مورد واکاوی قرار گرفت. در این فرایند، داده‌ها از سطح توصیفات کلامی عبور کرده و طی سه مرحله کدگذاری (توصیفی، تفسیری و تبیینی)، به مفاهیم انتزاعی و شبکه مضامین تبدیل شدند. هدف از این تحلیل، گذار از سطح ظاهری گفته‌های مربیان به لایه‌های زیرین نظام باورهای آنان بود. اعتقادات، تصورات و گرایش‌های فعلی معلم به سمت بازی چیست؟ آیا دیدگاه شما تغییر کرده است؟ و اینکه چه میزان تجربیات شما به عنوان معلم پیش دبستانی روی باورهایتان در رابطه با بازی تأثیر گذار بوده است؟

سوال اول: مربیان مراکز پیش دبستانی چه ادراکات و باورهایی در خصوص بازی دارند؟

تحلیل داده‌ها نشان داد که نظام باورهای مربیان نسبت به بازی، فراتر از یک ابزار سرگرمی، دارای ابعاد پیچیده آموزشی و پرورشی است. مربیان در تجربیات زیسته خود، بازی را به مثابه یک اکوسیستم یادگیری ادراک می‌کنند که در آن رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی به صورت درهم تنیده رخ می‌دهد. مضامین استخراج شده برای این سوال، با حفظ تمامی ابعاد مورد اشاره مشارکت کنندگان (یادگیری، خلاقیت، مهارت اجتماعی و تجربه زیسته)، در قالب مفاهیم تخصصی در جدول شماره ۱ بازآرایی شده است.

جدول ۱: شبکه مضامین و ادراکات مربیان نسبت به ماهیت و کارکرد بازی

مضامین پایه (کدهای مفهومی استخراج شده)	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر (تم اصلی)
• یادگیری غیرمستقیم: انتقال مفاهیم آموزشی بدون ایجاد مقاومت در کودک • بستر طبیعی آموزش: استفاده از بازی به عنوان بهترین میدان برای آموزش (به ویژه اخلاقیات) • جذابیت بخشی: جلوگیری از تبدیل کلاس به فضای خشک و رسمی	۱- بازی به مثابه پداگوژی پنهان	آرمان گرایی مفهومی نسبت به بازی

مضامین پایه (کدهای مفهومی استخراج شده)	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر (تم اصلی)
- یادگیری خودگام: امکان کشف مفاهیم با سرعت شخصی کودک - آزادی عمل: حذف اجبار و عجله از فرایند یادگیری - کشف فعال: درک دنیا از طریق آزمون و خطا و لمس واقعیت	۲- عاملیت و خودمختاری کودک	
- پرورش تفکر واگرا: تقویت قدرت تخیل و ممکن کردن ناممکن‌ها - بازنمایی نمادین: ایفای نقش‌های متفاوت و جان‌بخشی به اشیاء - هویت‌یابی: افزایش اعتمادبه‌نفس و یافتن جایگاه خود در جهان	۳- کارکردهای شناختی و وجودی	
- گذار از خودمحوری: خروج از دنیای فردی و درک دیدگاه دیگران - هم‌افزایی: تمرین کار گروهی و مشارکت با همسالان - حل تعارض: یادگیری مهارت‌های حل اختلاف در بستر بازی	۴- بلوغ اجتماعی	

تفسیر و تبیین یافته‌های جدول یک:

همان‌طور که در جدول ۱ ترسیم شده است، تحلیل پدیدارشناختی مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مربیان پیش‌دبستانی دارای یک نظام باورهای منسجم و مثبت نسبت به بازی هستند که می‌توان آن را آرمان‌گرایی مفهومی نامید. برخلاف رویکردهای سنتی که بازی را در تضاد با آموزش می‌پندارند، مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، بازی را کارآمدترین بستر برای پداگوژی پنهان قلمداد کردند؛ بستری که در آن آموزش نه به صورت تحمیلی، بلکه به صورت درونی رخ می‌دهد.

مربیان بر این باور بودند که مکانیسم یادگیری در بازی، بر مبنای یادگیری غیرمستقیم استوار است که مقاومت روانی کودک را در برابر آموزش می‌شکند. در همین راستا، یکی از مربیان باسابقه (مشارکت‌کننده ۳) اظهار داشت: «ارتباط میان بازی و یادگیری را نمی‌توان انکار کرد. به نظر من فضای بازی، بهترین میدان آموزش برای کودکان است، به خصوص برای آموزش مسائل اخلاقی. وقتی در قالب بازی به بچه می‌گوییم چه کاری خوب است، چون غیرمستقیم است، در جانش می‌نشیند؛ اما اگر مستقیم بگوییم، گارد می‌گیرد».

علاوه بر جنبه آموزشی، مربیان بر «عاملیت و خودمختاری کودک» به عنوان جوهره‌ی اصلی بازی تأکید داشتند. آنان معتقد بودند که ارزش بازی در این است که استرس و فشار زمانی را از فرایند یادگیری حذف می‌کند و به کودک اجازه می‌دهد با ریتم درونی خود پیش برود. مربی دیگری (مشارکت‌کننده ۷) در تبیین این ویژگی گفت: «کودکان از طریق بازی می‌توانند چیزهای جدید را با سرعت خاص خودشان

کشف کنند. در بازی هیچ‌گونه اجبار و عجله‌ای برای یادگیری وجود ندارد و همین امر، مهم‌ترین اصل اثرگذاری یادگیری از طریق بازی است. بچه در بازی پادشاه دنیای خودش است».

همچنین، تحلیل‌ها نشان داد که مربیان کارکردهای بازی را فراتر از لحظه حال می‌بینند و آن را تمرینی برای «زیست اجتماعی» و «تاب‌آوری» در آینده می‌دانند. به زعم آنان، بازی فضایی امن برای ممکن کردن ناممکن‌ها و خروج از خودمحوری است که زیربنای شخصیت اجتماعی کودک را شکل می‌دهد.

سوال دوم: چه عواملی در شکل‌گیری و تغییر باورهای مربیان مراکز پیش‌دبستانی نسبت به بازی نقش داشته‌اند؟

برای پاسخ به این سوال، از مربیان خواسته شد تا ریشه‌های شکل‌گیری باورهای خود را واکاوی کنند (سوالات مصاحبه: چه چیزی بر باورهای معلمان تأثیر می‌گذارد؟ چه چیزی روی شکل دادن باورهایتان در زمینه آموزش کودکان خردسال تأثیر گذاشته است؟ چه تاثیراتی باعث ایجاد تغییراتی در دیدگاه شما شده است).

تحلیل پدیدارشناختی پاسخ‌ها از وجود یک زیست‌بوم چندلایه در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای مربیان پرده برداشت. یافته‌ها نشان داد که نظام باورهای مربیان، محصول تعامل دیالکتیکی میان «تجربیات زیسته دوران کودکی» (لایه درونی) و «جامعه‌پذیری در محیط کار» (لایه بیرونی) است. نکته قابل تأمل این بود که نقش تجربیات غیررسمی در شکل‌دهی به باورها، بسیار پررنگ‌تر از آموزش‌های رسمی آکادمیک بود. جزئیات این عوامل در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شبکه مضامین و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری باورهای مربیان

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر (تم اصلی)	مضامین پایه (کدهای مفهومی استخراج شده)
۱. بازسازی نوستالژیک (ریشه‌های فردی و تاریخی)	بوم‌شناسی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای	- تداعی خاطرات زیسته: بازسازی اتمسفر رهایی‌بخش بازی‌های دوران کودکی خود در کلاس - الگوپردازی ناخودآگاه: تأثیرپذیری عمیق از سبک تربیتی والدین یا مربیان دوران کودکی خود - حسرت مثبت: تلاش برای جبران کمبودهای بازی کودکان امروز با ارجاع به گذشته
۲. جامعه‌پذیری حرفه‌ای (ریشه‌های محیطی و شغلی)		- یادگیری جانشینی: مشاهده و الگوپردازی از شیوه‌های موفق همکاران با سابقه - خرد عملی: تغییر نگرش نسبت به بازی از طریق تجربه مستقیم تعامل با کودکان

		• منتورینگ غیررسمی: تأثیر توصیه‌ها و هدایت‌های مدیران یا همکاران پیشکسوت
	۳. تحول پارادایمی فرزندپروری (ریشه‌های عاطفی)	• همدلی مادرانه: تغییر درک از نیازهای کودک پس از تجربه مادر شدن • مشاهده نزدیک: درک عمیق کارکردهای بازی از طریق مشاهده فرزندان خود • تعدیل انتظارات: کاهش فشار آموزشی بر شاگردان به واسطه تجربه والدگری
	۴. دانش آکادمیک (ریشه‌های نظری)	• مبانی نظری: آشنایی با تئوری‌های رشد و بازی در واحدهای دانشگاهی • خودآموزی: مطالعه مقالات و کتب تخصصی برای به‌روزرسانی دانش

تفسیر و تبیین یافته‌های جدول ۲:

تحلیل داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که قوی‌ترین منبع شکل‌دهنده باورهای مربیان، نه کتاب‌های درسی، بلکه «بازسازی نوستالژیک» است. اکثر مربیان اذعان داشتند که ریشه باور عمیق آن‌ها به آزادی در بازی، تداعی خاطرات شیرین و رهایی‌بخش کودکی خودشان (بازی در کوچه، تعامل با همسالان) است و آن‌ها ناخودآگاه تلاش می‌کنند آن اتمسفر را در کلاس بازآفرینی کنند. در همین راستا، یکی از مربیان (مشارکت‌کننده ۵) با لحنی نوستالژیک بیان کرد: «من هنوز طعم بازی‌های حیاط مادر بزرگم و بازی با بچه‌های محل زیر زبانم است. آن آزادی و رهایی باعث شد من خلاق شوم. حالا دلم می‌خواهد شاگردانم هم همان حس رهایی را تجربه کنند، نه اینکه مثل ربات پشت میز بنشینند».

علاوه بر ریشه‌های فردی، عامل «جامعه‌پذیری حرفه‌ای» از طریق تعامل با همکاران، نقش بسزایی در تغییر نگرش مربیان از «بازی به عنوان سرگرمی» به «بازی به عنوان آموزش» داشته است. مربیان بیان کردند که مشاهده تأثیر مثبت بازی در کلاس همکاران با سابقه، برای آن‌ها حجت موجه‌تری نسبت به تئوری‌های دانشگاهی بوده است. مربی دیگری (مشارکت‌کننده ۱) در این باره گفت: «وایل فکر می‌کردم بازی فقط وقت تلف کردن است، اما وقتی دیدم همکار با سابقه‌ام چگونه با بازی بچه‌ها را جذب می‌کند و یادگیری‌شان بهتر می‌شود، دیدگاه من هم عوض شد. تجربه کار با کودکان و دیدن برق چشمانشان در حین بازی، دریچه‌های روشنی را به روی من باز کرد».

همچنین، تجربه «فرزندپروری» به عنوان یک نقطه عطف در تغییر باورها شناسایی شد. مربیانی که خود مادر بودند، اذعان داشتند که پس از تولد فرزندشان، درک عمیق‌تری از نیاز بیولوژیک کودک به

بازی پیدا کرده‌اند و سخت‌گیری‌های آموزشی را کنار گذاشته‌اند. سوال سوم: ارتباط میان باورهای مربیان نسبت به بازی با عملکرد کلاسی آنان چگونه است؟

این بخش، نقطه ثقل یافته‌های پژوهش است که از تقابل داده‌های مصاحبه (باورهای اعلام‌شده) و مشاهدات میدانی (عملکرد انجام‌شده) حاصل گردید. چگونه باورهای مربیان در مورد بازی، عملکرد کلاسی، الگوهای آموزشی و نوع برنامه درسی آن‌ها را در کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهند؟ (این سؤال از طریق مصاحبه‌های اولیه، مشاهدات کلاسی، یادداشت‌های میدانی و آنالیز برنامه درسی کاوش شد). تحلیل داده‌ها از وجود یک گسست ساختاری میان باور و عمل پرده برداشت. اگرچه مربیان در کلام حامی بازی بودند، اما مشاهدات نشان داد که عملکرد آنان در کلاس، گرفتار پدیده‌ای شده است که در این پژوهش تحت عنوان «توهم بازی محوری» نام‌گذاری شد. به عبارت دیگر، مربیان ناخودآگاه مفهوم «بازی آزاد» را با «فعالیت‌های آموزشی هدایت‌شده» جایگزین کرده‌اند تا بتوانند میان فشار باورهای درونی و فشارهای بیرونی (والدین و سیستم) تعادل ایجاد کنند. جزئیات این گسست و عوامل شکل‌دهنده آن در جدول شماره ۳ تبیین شده است.

جدول ۳: شبکه مضامین مرتبط با چگونگی ارتباط باور و عمل

مضمون فراگیر (تم اصلی)	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه (کدهای مفهومی استخراج شده)
گسست ساختاری در میدان عمل	۱. توهم بازی محوری (نمود عملکردی در کلاس)	- تقلیل‌گرایی: فروکاستن مفهوم غنی «بازی» به «گیم» (فعالیت‌های قاعده‌مند و نتیجه‌گرا) - ابزارانگاری: استفاده از بازی صرفاً به عنوان ابزاری برای «شیرین‌سازی» آموزش مستقیم - پاداش‌دهی کنترلی: تنزل جایگاه بازی به عنوان «جایزه» برای سکوت یا اتمام تکالیف.
	۲. مدرسه‌ای شدن پیش‌دبستانی (فشار ساختاری سیستم)	- سیطره حافظه‌محوری: اولویت‌بخشی مطلق به آموزش مستقیم الفبا و اعداد در برنامه درسی - جمود فیزیکی: سازماندهی فضای کلاس به سبک دبستان (نیمکت‌های ردیفی) که مانع تحرک است - قطعه‌بندی زمان: تفکیک مکانیکی میان «زنگ درس» و «زنگ تفریح» و حذف بازی از متن آموزش
	۳. فشارهای اکولوژیک و نهادی (فشار بافتار بیرونی)	- هژمونی انتظارات والدین: فشار خانواده‌ها برای دریافت «خروجی ملموس» (سواد خواندن و نوشتن) - کالایی شدن آموزش: رقابت تجاری مراکز برای جذب مشتری از طریق نمایش پیشرفت‌های آکادمیک - ضعف عاملیت مربی: ناتوانی مربی در مقاومت در برابر سیاست‌های مدیر و والدین

تفسیر و تبیین یافته‌های جدول ۳:

مهم‌ترین یافته در این بخش، شناسایی پدیده «توهم بازی محوری» است. مشاهدات کلاسی و تحلیل اسناد (برنامه درسی) نشان داد که آنچه مربیان «بازی» می‌نامیدند، در واقع «گیم» یا فعالیت‌های آموزشی شدیداً ساختاریافته بود که هدفش یادگیری یک مفهوم خاص (مثل رنگ یا عدد) بود، نه کشف آزادانه کودک. گارنر (۲۰۱۸) این وضعیت را تبدیل بازی به «تکلیف لعاب‌دار» توصیف می‌کند. در همین راستا، مشاهدات نشان داد که زمان اختصاص یافته به «بازی آزاد» در عمل بسیار کمتر از زمان ادعا شده در مصاحبه‌ها (کمتر از ۳۰ دقیقه در روز) بود. یکی از مربیان (مشارکت‌کننده ۲) در توجیه این وضعیت، به فشار ساختاری اشاره کرد و گفت: «من قلباً به بازی ایمان دارم، اما اینجا یک فضای رقابتی است. اگر مادر دانش‌آموز بیاید و ببیند بچه‌اش فقط بازی کرده و چیزی در دفترش ننوشته، فکر می‌کند من کم‌کاری کرده‌ام. والدین اینجا "سواد" می‌خواهند، نه "بازی". من مجبورم بازی را بگذارم برای وقت اضافه».

عامل کلیدی دیگر در ایجاد این شکاف، «مدرسه‌ای شدن» فضای پیش‌دبستانی است. ساختار فیزیکی کلاس‌ها و انتظارات مدیران، مربی را به سمت آموزش مستقیم سوق می‌دهد. مربی دیگری (مشارکت‌کننده ۸) با گلایه از این فشار سیستماتیک اظهار داشت: «سیستم آموزشی خشک و رسمی دست و پای ما را بسته است. وقتی مدیر از من می‌خواهد که تا آخر ماه بچه‌ها اعداد را یاد بگیرند، دیگر فرصتی برای بازی خلاقانه نمی‌ماند. ما در حرف می‌گوییم بازی، اما در عمل داریم کلاس اول را زودتر شروع می‌کنیم».

بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهد که شکاف موجود ناشی از نفاق یا بی‌صدافی مربیان نیست، بلکه یک راهبرد بقا در برابر فشارهای والدین و سیستم است که عاملیت مربی را محدود کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف غایی این پژوهش، واکاوی پدیدارشناختی و ساختاری «زیست‌جهان» مربیان پیش‌دبستانی و تبیین چرایی گسست میان «باورهای تربیتی» و «واقعیت‌های اجرایی» در بستر مراکز پیش‌دبستانی شهر اهواز بود. تحلیل عمیق داده‌های حاصل از سه‌سوسازی (مصاحبه، مشاهده، اسناد) نشان داد که نظام آموزشی پیش‌دبستانی در این بافتار، با یک تضاد وجودی مواجه است: از یک سو، مربیان دارای نوعی «آرمان‌گرایی مفهومی» نسبت به بازی هستند و آن را جوهره‌ی رشد کودک می‌دانند؛ اما از سوی دیگر، در میدان عمل، گرفتار «توهم بازی محوری» شده و تحت فشار «استبداد اسناد» و «هژمونی والدین»، بازی را به حاشیه رانده‌اند. در ادامه، این یافته‌ها در پرتو ادبیات پژوهشی و بافتار بومی تبیین می‌شوند.

الف) آرمان‌گرایی مفهومی: نخستین یافته پژوهش حاکی از آن است که مربیان در سطح باورها، به بلوغ فکری قابل توجهی دست یافته‌اند. آنان بازی را نه ابزاری برای اتلاف وقت، بلکه پداگوژی پنهان برای

درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی و شناختی می‌دانند. این یافته با نتایج پژوهش‌های بین‌المللی نظیر فسی و پایل (۲۰۲۰) و مطالعات داخلی بهاری (۱۴۰۰) همسو است که گزارش کردند اکثر مربیان نگرش مثبتی به بازی دارند. با این حال، تفاوت ظریف و انتقادی یافته حاضر با پژوهش‌های پیشین در این است که مربیان مورد مطالعه، علی‌رغم باور مثبت، دچار نوعی ناهمخوانی معنایی هستند. آن‌ها اگرچه از آزادی کودک سخن می‌گویند، اما در تعریف عملیاتی، مرز میان بازی آزاد و گیم آموزشی را مخدوش می‌کنند. این یافته تاییدکننده نظریه باورهای متناقض است که نشان می‌دهد مربیان ممکن است همزمان به دو پارادایم متضاد (کودک‌محوری و معلم‌محوری) باور داشته باشند، بدون آنکه از این تضاد آگاه باشند. همسو با یافته‌های اخیر مطالعه غفاری و عالی (۲۰۲۵) نشان داد که شکاف باور-عمل، ریشه در ناآگاهی ندارد، بلکه ناشی از تعامل پیچیده میان عاملیت مربی و ساختارهای محدودکننده فرهنگی است. مربیان مورد مطالعه در اهواز، علی‌رغم دانش نظری، در ترجمه باورهای خود به عمل دچار نوعی «فلج پداگوژیک» شده‌اند. این وضعیت تأییدی بر استدلال (Hamre et al, 2012) است که معتقدند صرف دانستن نظریه‌های بازی در کارگاه‌های آموزشی، بدون تغییر در اکوسیستم کلاس، نمی‌تواند تضمین‌کننده اجرای آن باشد. در واقع، مربیان دانش را دارند، اما قدرت اجرای آن را در برابر فشارهای محیطی ندارند.

ب) بوم‌شناسی هویت: در تبیین منابع شکل‌گیری باورها، این پژوهش نشان داد که بازسازی نوستالژیک کودکی و یادگیری جانشینی از همکاران، نقش بسیار پررنگ‌تری نسبت به آموزش‌های رسمی دانشگاهی ایفا می‌کنند. این یافته با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۸) که بر نقش تجربیات زیسته تأکید داشتند، همخوانی دارد. در تبیین ریشه‌های شکل‌گیری باورها، پژوهش حاضر نشان داد که «بازسازی نوستالژیک کودکی» و «یادگیری جانشینی»، منابع اصلی معرفت‌شناسی مربیان هستند. این یافته نشان می‌دهد که چرا برنامه‌های تربیت معلم رسمی اغلب ناکارآمدند؛ زیرا هویت حرفه‌ای مربیان بیش از آنکه بر پایه متون دانشگاهی بنا شده باشد، بر پایه تجربیات زیسته و عاطفی آنان استوار است. این امر با نتایج فسی و پایل (۲۰۱۶) همخوانی دارد، اما در بافت ایران، این بازگشت به نوستالژی را می‌توان نوعی مکانیسم دفاعی در برابر خشکی و جمود سیستم آموزشی فعلی تفسیر کرد. مربیان با پناه بردن به خاطرات کودکی خود، سعی در حفظ معنای بازی در دنیای بوروکراتیک شده‌ی امروز دارند.

ج) گسست ساختاری: مهم‌ترین و انتقادی‌ترین یافته این پژوهش، شناسایی پدیده «توهم بازی‌محوری» به عنوان یک استراتژی بقا بود. مربیان برای مدیریت تعارض میان باورهای درونی و فشارهای بیرونی، دست به «اطاعت نمادین» زده‌اند؛ یعنی بازی را در ظاهر حفظ، اما ماهیت آن را به آموزش مستقیم تقلیل داده‌اند. این یافته به روشنی با مفهوم «مدرسه‌ای شدن» که توسط اسمیت (۲۰۲۰) مطرح شده، همسویی دارد. اسمیت هشدار می‌دهد که فشار برای آماده‌سازی آکادمیک، هویت مستقل پیش‌دبستانی را می‌بلعد. در مراکز مورد مطالعه در اهواز، این پدیده به شکل حاد خود را نشان داد؛ جایی که نیمکت‌های ردیفی و

کاربرگ‌های پرشمار، فضای فیزیکی و روانی بازی را اشغال کرده‌اند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر بعد جدیدی به بحث‌های مورای (۲۰۲۵) در خصوص «ابعاد جهانی حکمرانی و مدیریت در دوران کودکی» می‌افزاید. مورای (۲۰۲۵) استدلال می‌کند که سیاست‌های مدیریتی کلان، تعیین‌کننده کیفیت تعاملات خرد در کلاس هستند. در این پژوهش نیز مشخص شد که «استبداد اسناد نظارتی» و «انتظارات والدین»، مربی را از نقش «تسهیل‌گر بازی» به «تکنسین پر کردن کاربرگ» تنزل داده است. در بازاری که آموزش دچار کالایی‌شدن شده است، والدین (به مثابه مشتری) خواهان خروجی‌های ملموس (سواد خواندن و نوشتن) هستند و مربیان برای حفظ موقعیت شغلی، ناچارند عاملیت حرفه‌ای خود را قربانی این تقاضای بازار کنند. بنابراین، «توهم بازی‌محوری» نه یک فریبکاری عاقدانه، بلکه پاسخی اجتناب‌ناپذیر به ساختاری است که در آن، بازی واقعی (آزاد و بدون ساختار)، وقت‌کشی تلقی می‌شود.

فراتر از توصیف صرف شکاف باور-عمل در سطح آماری، یافته‌های این پژوهش به کشف یک گسست هستی‌شناختی عمیق در زیست‌جهان مربیان پیش‌دبستانی می‌انجامد. برخلاف مدل‌های خطی تغییر معلم که بر فرض «دانش بیشتر، عملکرد بهتر» استوارند، این مطالعه نشان می‌دهد که مربیان در بافت کنونی دچار نوعی دوباره‌گی هویت حرفه‌ای شده‌اند؛ وضعیتی که در آن، دنیای ذهنی آن‌ها مملو از ارزش‌های انسان‌گرایانه و خاطرات نوستالژیک از آزادی و بازی خودانگیخته است، اما واقعیت عینی کلاس، آن‌ها را به تکنسین‌های اجرایی فرمان‌بردار تقلیل داده است. در این راستا، پناه بردن مربیان به «نوستالژی کودکی» نباید صرفاً به مثابه حسرت رمانتیک تلقی شود؛ بلکه این بازگشت به گذشته، نمودی از مقاومت ناخودآگاه در برابر استعمار فضای کلاس توسط منطق ابزاری و نتیجه‌گراست. از این منظر، مربیان با تکیه بر تجرب کودکی خویش، در پی حفظ امنیت روانی خود در برابر سیستمی هستند که کودکی را به «پروژه آماده‌سازی برای مدرسه» فروکاسته است.

از سوی دیگر، پدیده نوظهور «توهم بازی‌محوری» که در این پژوهش شناسایی شد، به بسط نظریه اجراگری در نظام‌های آموزشی متمرکز می‌انجامد. مربیان برای بقا در بازاری که والدین، به مثابه مشتری، خواهان خروجی‌های ملموس نظیر سواد خواندن و نوشتن هستند و بازرسان خواستار انطباق دقیق با اسناد بالادستی، ناچار به اتخاذ استراتژی «طاعت تشریفاتی» شده‌اند. در این وضعیت متناقض، بازی از ماهیت اکتشافی و کودک‌محور خود تهی شده و به «کالای بسته‌بندی‌شده‌ای» بدل می‌شود که صرفاً برای مشروعیت‌بخشی به آموزش‌های مستقیم به کار گرفته می‌شود. این یافته، نظریات کلاسیک «کمبود مهارت معلم» را به چالش می‌کشد و پیشنهاد می‌کند که شکاف باور-عمل، نه یک نقص فردی، بلکه پاسخ انطباقی هوشمندانه‌ای به فشارهای محیطی و ساختاری است. بنابراین، افق علمی نوینی که این پژوهش پیش روی سیاست‌گذاران می‌گشاید، ضرورت گذار از پارادایم «تربیت معلم» (مبتنی بر تزریق دانش) به پارادایم «اصلاح اکوسیستم» است؛ زیرا تا زمانی که «ساختار و معیارهای حاکم بر مدارس»، شامل انتظارات والدین،

شیوه‌های ارزشیابی کمی، و ساختارهای نظارتی، دستخوش تحول نشوند، عاملیت حرفه‌ای مربیان همچنان تحت فشار ساختارهای نهادی محدود باقی خواهد ماند.

برخلاف اغلب پژوهش‌های پیشین که کمبود امکانات یا ضعف دانش مربی را عامل اصلی حذف بازی معرفی می‌کردند (مانند Mahmoodi, 2020)، این پژوهش با رویکردی انتقادی نشان داد که مسئله اصلی، اقتصاد سیاسی آموزش و استبداد اسناد است. یافته‌ی منحصربه‌فرد این مطالعه، افشای نقش اسناد نظارتی و ارزیابی به عنوان ابزارهای کنترل‌گر است که به صورت نامرئی، پداگوژی بازی را سرکوب می‌کنند. این پژوهش نشان داد که مربیان نمی‌خواهند بازی را حذف کنند، بلکه در یک ساختار «هم‌شکل‌سازی با مدرسه» گیر افتاده‌اند که در آن، هر فعالیتی که قابل سنجش کمی نباشد، محکوم به حذف است. این پژوهش مفهوم جدید توهم بازی‌محوری را به ادبیات موضوع اضافه می‌کند؛ وضعیتی که در آن فعالیت‌های خشک آموزشی با لعبی از سرگرمی ارائه می‌شوند تا وجدان مربی و قانون‌گذار را راضی کنند، اما کودک را از مزایای رشدی بازی محروم می‌سازند. بر اساس یافته‌های آسیب‌شناسانه، پیشنهادات زیر برای سطوح مختلف ارائه می‌گردد:

الف) پیشنهادات برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان (سطح کلان):

۱. تغییر پارادایم نظارتی: گذار از نظارت مستندات‌محور (چک کردن طرح درس و کاربرگ) به نظارت فرایند‌محور بازرسان باید به جای شمارش تعداد برگه‌های کار، کیفیت تعاملات و فرصت‌های بازی آزاد را در کلاس ارزیابی کنند.

۲. اصلاح اسناد بالادستی: بازنگری در آیین‌نامه‌های ارزشیابی پیش‌دبستانی و حذف هرگونه شاخص کمی (نمره، رتبه، تعداد کتاب خوانده شده) و جایگزینی آن با پوشه کار توصیفی که مستندات بازی (عکس، فیلم، روایت) را شامل شود.

ب) پیشنهادات برای مدیران مراکز (سطح میانی):

۱. شکستن هژمونی والدین: برگزاری کارگاه‌های فرزندپروری آگاهانه برای تغییر نگرش والدین از «کودک دانشمند» به «کودک سالم». مدیران باید شجاعت ایستادگی در برابر تقاضای کاذب والدین برای آموزش‌های زود هنگام را داشته باشند و ارزش افزوده مرکز خود را بازی غنی معرفی کنند، نه تعداد کتاب کار.

۲. فضا سازی منعطف: بازطراحی محیط فیزیکی کلاس‌ها و حذف میز و نیمکت‌های ردیفی به نفع ایستگاه‌های یادگیری و فضای باز، تا ساختار فیزیکی خودبه‌خود مربی را به سمت بازی سوق دهد.

ج) پیشنهادات برای مربیان (سطح خرد):

۱. مستندسازی پداگوژیکی: مربیان باید یاد بگیرند که یادگیری‌های رخ داده در حین بازی را مرئی کنند. با ثبت عکس و نوشتن روایت از رشد کودک در حین بازی و ارائه آن به والدین، می‌توانند ثابت کنند که بازی، اتلاف وقت نیست.
۲. بازاندیشی در نقش: حرکت از نقش «مجری کتاب کار» به نقش تسهیل‌گر و هم‌بازی. مربیان باید بدانند که اقتدار معلمی در سکوت کلاس نیست، بلکه در پویایی و هیاهوی سازنده بازی است.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی شرکت‌کننده‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالب حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابراظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Amani, M., & Arefi, M. (2016). Analyzing the gap between educational beliefs and curriculum practice of preschool educators. *Quarterly of Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 7–18. [in Persian].
- Amiri, M., & Fattahi, R. (2019). The concept of play and its types in the classroom: The perspective of kindergarten and preschool educators. *Quarterly Journal of Child Educational and Psychological Studies*, 12(2), 45–67. https://soece.atu.ac.ir/article_8949.html [in Persian].
- Bavi, A. (2016). Educational games and their impact on learning, *Ettela'at Newspaper*, p. 6. [in Persian].
- Benjamin, G. (2019). Playing at control: writing surveillance in/for gamified society. *Surveillance & Society*, 17 (5), 699-713.
- Bodrova, E. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *Young Children*, 63 (2), 56-58.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dako-Gyeke, M. (2011). Examining preschool and kindergarten teachers' beliefs about play in Ghana. *Academic Leadership the Online Journal*, 9 (1).

- Dehghanzadeh, T., & Alidoust, F. (2018). The effectiveness of play-based training on learning social skills in preschool children. Paper presented at the *Fifth National Conference on School Psychology*, Tehran, Iran. [in Persian].
- Ebrahimi, M., & Kamiabi, M. (2019, February). The importance of educational games on the academic and social development of children in the preschool education system. Paper presented at the *First National Conference on Exceptional Children from the Perspective of Educational Psychology, Cognitive Sciences and Pathology*, Ahvaz, Iran. [in Persian].
- Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard educational review*, 45 (1), 44-70.
- Fathi Vajargah, K., & Naibzadeh, S. (2015). Analyzing the barriers to transfer of learning to the work environment in teachers' in-service training courses. *Journal of Teaching Research*, 3(1), 1-22. [in Persian].
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press
- Garner, R. (2018). Digital art therapy assessment: Overcoming cultural and language barriers globally. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*, 9, 35-47.
- Ghaffari, M., & Aali, A. (2025). Narrative review of studies on the impact of culture on play-based learning. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*. https://jcd.r.cfu.ac.ir/article_4233.html [in Persian].
- Ghorbani, F. (2017). The impact of play-based teaching method on deepening students' learning. Paper presented at the *Second National Conference on Modern Approaches in Education and Research*, Mahmoudabad, Iran. [in Persian].
- Ginsberg, M. B. (2007). *Lessons at the kitchen table*. *Educational Leadership*, 64 (6), 56.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119 (1), 182-191.
- Hackman, J. R. (2011). *Collaborative intelligence: Using teams to solve hard problems*. Berrett-Koehler Publishers.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., & Downer, J. T. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Izumi-Taylor, S., Rogers, C. S., & Samuleson, I. (2007). *Teachers' perspectives on play in Japan, the US, and Sweden*. In *annual meeting of the Association for the Study of Play*. Rochester, NY.
- Kaedi, R., & Romiani, S. (2016). [role of play in children's development (cognition and awareness, self-esteem, emotional, creativity, ethics). Paper presented at the *Nationwide Conference on Modern Research in Psychology and Social Sciences*, Tehran, Iran. [in Persian].
- Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D., & Roberts, J. (2000). 'Well, I've not done any work today. I don't know why I came to school'. Perceptions of play in the reception class. *Educational Studies*, 26 (4) , 437-454

- Khoshrowsh, V., & Hosseini Roshan, F. (2018). Investigating the effect of group games on social skills and learning of preschool children in Tonekabon city. [in Persian]. Paper presented at the *International Conference on New Horizons in Psychology and Cognitive Sciences*, Tehran, Iran. [in Persian].
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. Alliance for childhood* (NJ3a).
- Milteer, R. & Ginsburg, K. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129 (1), e204-e213. doi: 10.1542/peds.2011-2953.
- Mohammadi, Y., Golzari, M., & Ouraki, M. (2015). Investigating the role of play on learning speed and information transfer between the two brain hemispheres. *Journal of Neuropsychology*, 1(3), 57–66. [in Persian].
- Mofidi, F. (2007). *Education and training curriculum in the preschool period*. Samt Publications. [in Persian].
- Moghaddasi, M., Sarmasti, Z., Mirhosseini, M., Masoud, S., & Morajab, M. (2020). Investigating the performance of mind games in teaching and learning of elementary school students, Paper presented at the *Ninth National Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, Babol, Iran. [in Persian].
- Murray, J. (2025). *Global dimensions of governance and management in early childhood*. Routledge.
- Oliver, M. & Klegman RM. (2008). Physical activity in preschoolers: Understanding prevalence and measurement issues. *Sports Medicine*, 37 (12) , 1045-1070.
- Pati, S. P. (2010). Employee engagement: Role of self-efficacy, organizational support & supervisor support. *Indian Journal of Industrial Relations*, 126-137.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 451-459.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind?. *Early education and development*, 18 (2) , 271-303.
- Rastin, M. (2016). Play and its importance in the learning of preschool children (ages 4 to 6) in Quchan city. Paper presented at the *Second National Conference on Modern Studies and Research in the Field of Educational Sciences and Psychology of Iran*, Qom, Iran. [in Persian].
- Rezaghian, Z., Poorgaz, S., & Tomaj, A. (2018). Attitudes, challenges and problems of preschool educators. *Quarterly of Dynamism in Education of Educational Sciences and Counseling*, 4(9), 129–150. [in Persian].
https://educationscience.cfu.ac.ir/article_1112_55e0b46448e221fd54aada0525b912d.pdf
- Rostami, S., Molooki, N., & Kheirati, M. (2019). Analyzing the challenges and obstacles of implementing play-based curriculum in preschool: A qualitative study. *Health Promotion Management Quarterly*, 8(4), 38–47. [in Persian].

- Sadeghian, N., & Shabani, A. (2007). *Teaching-learning activities of the curriculum for the preschool period*. Tuka Publications. [in Persian].
- Samuelson, K. W., Krueger, C. E., & Wilson, C. (2008). Relationships between maternal emotion regulation, parenting, and children's executive exposed to intimate functioning in families partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (17): 3532-3550.
- Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge.
- Sarouri, F., & Dovanlou, Z. (2018). The role of play in the development of social skills of preschool children. Paper presented at the *Third National Conference on Modern Approaches in Education and Research*, Mahmoudabad, Iran. [in Persian].
- Schroeder, F., Renaud, A. B., Rebelo, P., & Gualda, F. (2007). *Addressing the network: Performative strategies for playing apart*. In In International Computer Music Conference.
- Shahmohammadi, N. (2016). Effective preschool educators. *Growth: Preschool Education*, 30, 23-25. [in Persian].
- Stipek D. Context matters: Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. *The Elementary School Journal* 2012; 112 (4): 590-606.
- Tekin, G., & Tekin, A. K. (2007). Meanings of child's play according to Turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (4), 207.
- Vu, J., Han, M., & Buell, M. (2012). Preserving play in early childhood classrooms: Suggestions for early childhood teachers education and policy. In *Play – a polyphony of research, theories, and issues: Play & culture studies* (12), 207-90. NY: University Press of America.
- Yin, R. (2008). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Public