

Research Paper

Exploring and Identifying the Components of Teacher-Child Interaction Process Quality: A Qualitative Research

Sakineh Rahpeyma Aghmiuni¹, Fariborz Dortaj^{*2}, Aboutaleb Seadatee Shamir³, Khadijeh Abolmaali⁴

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
4. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Citation: Rahpeyma Aghmiuni S, Dortaj F, Seadatee Shamir A, Abolmaali K. Exploring and identifying the components of teacher-child interaction process quality: a qualitative research. *J Child Ment Health*. 2021; 8 (2):62-77.

URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1121-en.html>



doi:10.52547/jcmh.8.2.62
20.1001.1.24233552.1400.8.2.9.0

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Process quality,
educator-children
interaction,
kindergarten

Background and Purpose: The quality of the interaction process between the child and the teacher considering the sensitivity, ease of effectiveness, stability, and depth of learning of children in this period will facilitate the educational process and better achieve the goals of the education system. Therefore, the present study aimed to explore and identify the components of the process quality of teacher-child interaction in kindergartens in Tehran.

Method: This research was conducted by qualitative method with the descriptive phenomenological approach in 2020. To this end, ten educators for the age group of four to six years in Tehran were selected by homogeneous sampling method and eight faculty members were selected through snowball purposive sampling that continued until saturation. Data were collected by semi-structured interview and then coded and analyzed by Colaizzi's method. The validity of qualitative data has been confirmed using four judgment criteria of Lincoln and Guba, the reliability of qualitative data has also been confirmed through test-retest reliability (validity index) and intercoder agreement (intra-subject agreement).

Results: By analyzing the data, 22 sub-themes and 6 main themes were extracted, the main themes are: individual characteristics, positive emotional climate, supportiveness, learning opportunities, group participation, and behavior management.

Conclusion: The results of this study showed that educators have a crucial role in providing conditions and opportunities for the optimal development of children, that is related to the educator-children interaction process quality. The implications of the results are discussed in the article.

Received: 14 Mar 2021

Accepted: 10 Jun 2021

Available: 22 Sep 2021

* **Corresponding author:** Fariborz Dortaj, Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

E-mail: F_dortaj@yahoo.com

Tel: (+98) 214453213

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Childhood is the most important and significant period of human life for the development of basic and motor skills. Due to the considerable speed of development in these ages, qualitative caring and appropriate learning experiences are considered the basic needs of children in this period (1). Therefore, educational policies should be towards designing quality learning environments (3). In centers, quality is focused on two dimensions of process and outcome. First, they focus on the quality of ongoing actions and reactions between educators and children, and then they focus on the quality of children's developmental status, abilities, disabilities, and behaviors. Therefore, by investing in the quality of the interaction process, we can expect the outcome (children) to be of good quality (5). Several components have been emphasized in reviewing research on the educator-children interaction process quality, including creating an atmosphere of respect and intimate relationships (12, 13), educator presence in children's activities (14), planning educational activities tailored to children's characteristics (15) Providing appropriate feedback (17) and using positive guidance methods in the face of misbehavior (18, 19). A study by Zarei et al. (21) concluded that individual characteristics such as well-groomed, classroom skills with patience, flexibility, and kindness have a great impact on the quality of interactions and attracting children. The research of Layzer and Goodson suggested that the ability to recognize the individual needs of children and respond in a positively is an effective factor in quality (22). Pianta and Hummer have emphasized the role of emotional support through intimate relationships with children, and mutual respect in the quality of the educator-children interaction process (24).

Since much study has not been done on the quality of the educator-children interaction process in Iran, this study was conducted to exploring and identifying the components of the educator-children interaction process quality.

Method

This qualitative research has been using the phenomenological approach. The present study population consisted of kindergarten teachers of four to six-year-old children in Tehran in 2020 and university faculty members with doctoral degrees in psychology and pre-school education. The sampling method of educators was purposive sampling based on inclusion criteria such as having at least two years of work experience and having at least an associate's degree in related fields. Sampling was continued until information saturation was reached, with a total of 10 interviews. The sample in the faculty section included eight faculty members of Allameh Tabatabai University, Shiraz University, Shahid Beheshti University, and the University of social welfare and Rehabilitation Sciences in the field of pre-school education who were selected by snowball sampling method. Semi-structured interviews were used to collect data. The length of the interviews was between 27 and 90 minutes.

They were digitally recorded with the informed consent of the participants. After collecting the required data, Colaizzi's method (28) was used to perform the data analysis process. For this purpose, the text of the interviews was carefully studied to understand the feelings and experiences of the participants, and meaningful and relevant information related to the research topic was recorded in code. The codes, which were conceptually similar to each other, were categorized and named for each category. Then, by merging different classes based on common concepts, more general categories were created in the form of main and sub-themes. Finally, validation was performed by referring to each sample and asking about the findings. The validity of qualitative data using four judgment criteria of Lincoln and Guba and reliability of qualitative data through test-retest reliability (validity index) and intercoder agreement (intra-subject agreement) has been confirmed.

Results

After analyzing and classifying the data and completing the coding step, about 217 initial codes were primarily extracted. After deleting and merging some of them, the number of codes was reduced to 139. These initial codes were categorized into 22 sub-themes and six main themes, which are:

The Main theme 1: Individual characteristics: Individual characteristics refer to the components that influence the characteristics of the educator as a role model for children and his ability to better perform his role. This was the most important topic of the research that the educators mentioned many times in their interviews, which includes 24 basic codes and three sub-themes of the personality characteristics, well-groomed, and educator's speaking.

The main theme 2: positive emotional climate: Emotional climate reflects the emotional connection between the educator and the child, intimacy, respect, and enjoyment, which includes 31 basic codes and five sub-themes of eye contact, verbal and non-verbal affection, positive emotions, and behaviors, respect for the child and active listening.

The main theme 3: supportiveness: It involves the educator's sensitivity and responsiveness to children's emotional needs, which facilitates exploration, comfort, and reassurance. This theme includes 28 primary codes and four sub-themes of responding, encouragement, and affirmation of the child, giving children the right to choose and delegate responsibility.

The main theme 4: learning opportunities: Includes the educator's use of educational activities and programs to enhance the quality of interactions and enhance higher-level thinking skills in children, creativity at work, and the provision of feedback that encourages children to learn and engage in activities. This theme includes 26 basic codes and four sub-themes of teaching-learning patterns, facilitation, and preparation, creativity at work and quality of feedback.

The main theme 5: group participation: Includes the role of the educator in creating a team spirit, expanding interactions with children, and sharing various daily experiences with the child. This theme includes 14 basic codes and three sub-themes of

educators' involving at the activities, group activities, and peer interaction.

The main theme 6: behavior management: Includes the ability and quality of the coach's action in the redirection of misbehavior and using appropriate strategies to prevent misconduct. This theme includes 16 primary codes and three sub-themes of setting clear behavioral expectations, the direction of the misconduct, and justice and non-discrimination.

Conclusion

The results showed that the quality of the child-educator interaction process falls within six main themes. The first theme was individual characteristics. Because children are easily affected by educational environments, the characteristics of the educator can lead to better fulfillment of the goals of the education system. This finding is consistent with Zarei's (21) research. The second theme was the positive emotional climate. Kindergarten is the second most important place after home where children spend considerable time in and its prevailing situation affects children's personality. This finding is consistent with those of prior studies (29,13,12). The third theme was supportiveness, which shows the educator's sensitivity and responsiveness to children's needs. This finding is consistent with the research of Layzer and Goodson (22). The fourth theme was learning opportunities. By using quality educational models and providing appropriate feedback, educators involve children both passively and actively in the learning experience. This finding is consistent with Yair's research (15). The fifth theme was group participation. Findings showed that providing a platform for group activities and the presence of an educator in the activities is an important factor in the quality of interaction. This finding is consistent with Stroet's research (14). Finally, the sixth theme was behavior management, which is in line with research by Diaz (18) and Sutherland (19), which showed that educators can

provide growth and learning by setting clear behavioral expectations and predicting problem behaviors. In conclusion, it can be argued that the early years of childhood are very important in relation to the development of basic skills and the formation of children's personalities.

One of the limitations of this research was choosing the educators for the age group of four to six years as the research sample. Additionally, this study, like all other qualitative studies, was not far from the bias and personal analysis of researchers. However, separate coding and coding synchronization sessions may have helped solve this problem to some extent. Thus, in future research, studies in other age groups, as well as the development of quality assessment tools for child-educator interaction based on the research findings, are suggested. Therefore, we suggest that future researchers investigate other age groups and also develop a tool to measure the quality of child-educator interaction based on research findings.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This research has been extracted from the doctoral dissertation of the first author, in the Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran, on 2020/1/27, with ethics IR.IAU.SRB.REC.1400.113. its implementation license has been issued by the Welfare Organization of the country with the letter number 142708/99/900 and the Welfare Organization of Tehran province with the letter number 57187/993/717. In this research, the ethical codes like obtaining the informed consent of the participants and confidentiality were considered by the authors.

Funding: The present study has conducted without any sponsoring from a specific organization.

Authors' contribution: This article is part of the first author's doctoral dissertation under the supervision of the second and third authors and the advice of the fourth author.

Conflict of interest: There is no conflict of interest for the authors in this study.

Acknowledgments: The authors consider it necessary to appreciate dear professors, principals, and educators of kindergartens.

واکاوی و شناسایی مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل مربی-کودک: پژوهش کیفی

سکینه راه‌پیمای آغمیونی^۱، فریبرز درتاج*^۲، ابوطالب سعادت‌نی شامیر^۳، خدیجه ابوالمعالی^۴

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

کیفیت فرایند تعامل،
مربی-کودک،
مهد کودک

زمینه و هدف: کیفیت فرایند تعامل بین کودک و مربی، با توجه به حساسیت، سهولت اثرپذیری، پایداری و عمق یادگیری کودکان در این دوران، موجب تسهیل فرایند آموزش و تحقق هرچه بهتر هدف‌های نظام آموزش و پرورش خواهد شد. بدین ترتیب هدف این پژوهش واکاوی و شناسایی مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل مربی و کودک در مهدهای کودک شهر تهران بود.

روش: این پژوهش به روش کیفی با روی آورد پدیدارشناسی توصیفی در سال ۱۳۹۹ انجام شد. بدین منظور، ۱۰ نفر از مربیان گروه سنی چهار تا شش سال شهر تهران با روش نمونه‌گیری متجانس و ۸ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه با نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی و تداوم تا میزان اشباع، انتخاب شدند. داده‌ها از طریق روش مصاحبه نیمه‌ساختار یافته جمع‌آوری و سپس با استفاده از روش کلاسیکی تحلیل شد. روایی داده‌های کیفی با استفاده از چهار معیار قضاوت لینکن و گوبا و پایایی داده‌های کیفی از طریق پایایی بازآزمون (شاخص ثبات) و روش توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) تأیید شده است.

یافته‌ها: با تحلیل داده‌ها، ۲۲ مضمون فرعی و ۶ مضمون اصلی استخراج شد که مضمون‌های اصلی عبارت‌اند از: ویژگی‌های فردی، فضای عاطفی مثبت، حمایتگری، فرصت‌های یادگیری، مشارکت گروهی، و مدیریت رفتار.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که مربیان نقش اساسی در فراهم‌سازی شرایط و فرصت‌ها در جهت تحول مطلوب کودکان بر عهده دارند، تحولی که مرتبط با کیفیت فرایند تعامل کودک با مربی است. استلزام‌های نتایج به دست آمده در مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

دریافت شده: ۱۳۹۹/۱۲/۲۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۳/۲۰

منتشر شده: ۱۴۰۰/۰۶/۳۱

* نویسنده مسئول: فریبرز درتاج، استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

رایانامه: F_dortaj@yahoo.com

تلفن: ۰۲۱-۴۴۵۳۲۱۳

مقدمه

کودکی، مهم‌ترین و شاخص‌ترین دوره زندگی آدمی برای تحول مهارت‌های بنیادی و حرکتی^۱ است. با توجه به سرعت قابل ملاحظه تحول در این سنین، مراقبت با کیفیت و تجارب یادگیری مناسب به‌عنوان نیازهای مهم کودکان در این دوران مطرح می‌شود (۱). در سال ۲۰۰۸ وزارت آموزش و پرورش آمریکا در گزارشی اعلام کرد کودکانی که در مراکز پیش‌دبستانی ثبت‌نام کرده‌اند، ۱۲۶۰ ساعت در طول یک سال را در مدرسه سپری می‌کنند که این آمار نشان می‌دهد که کودکان بیش از ۵۸ درصد از زمان بیداری در طی روز را در ارتباط با بزرگ‌سالی غیر از والدین‌شان و در مهد کودک سپری می‌کنند (به نقل از ۲). این موضوع نشان‌دهنده اهمیت نقش مربیان و این مراکز در مسیر تحول و یادگیری کودکان است. در نتیجه سیاست‌های آموزشی برای این دوره باید به سمت طراحی محیط‌های یادگیری و برنامه‌های آموزشی با حداکثر تعامل با کیفیت مناسب، متمرکز شوند (۳). یکی از دغدغه‌های پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی، بررسی دائم کیفیت آموزشی در دوره پیش‌دبستانی است؛ زیرا اجماعی در این مورد وجود دارد که اگر آموزش و پرورش در این سنین از کیفیت لازم برخوردار باشد، باعث بهبود عملکرد کودکان در سال‌های بعد خواهد شد (۴).

کیفیت در مراکز مراقبت، نگهداری و آموزش کودکان سنین زیر شش سال، بر دو بعد *فرایند*^۲ و *برآیند*^۳ متمرکز است. بعد *فرایند* بر کیفیت کنش‌ها و واکنش‌های در حال انجام بین مربیان و کودکان در مرکز، و بعد *برآیند* بر کیفیت وضعیت تحول و تعالی کودکان، توانمندی و ناتوانی، گرایش‌ها و تمایلات، دانسته‌ها و ندانسته‌ها، رفتارها و روی‌آورد‌های آنها تمرکز دارد (۵). اسپینوزا نیز در ارتباط با میزان کیفیت برنامه‌های پیش‌دبستانی به دو بعد کیفیت فرایند و ساختار^۴ اشاره می‌کند. او تعامل‌ها، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، فرصت‌های یادگیری، و مقررات بهداشتی را تحت عنوان *بعد فرایندی*؛ و تعداد کودکان، نسبت کودکان به مربی و آموزش، و مهارت‌آموزی کارکنان را به‌عنوان *بعد ساختاری* طبقه‌بندی می‌کند (۶). با توجه به اینکه مهم‌ترین دوره تحولی مغز و سیستم عصبی سال‌های نخستین زندگی است و بیش از ۸۵ درصد

از ذهن، شخصیت، و مهارت‌های کودک در پنج سال نخست زندگی پرورش می‌یابد (۳)، این تحول فیزیکی مغز و ارتباطات بین‌سلولی آن، ارتباطی نزدیک با تجربه‌های هیجانی و میزان و کیفیت تعاملات سال‌های اولیه کودک دارد (۷). بر این اساس، با توجه به سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی (۸)، مربیان به مانند اشخاص مهمی در نظر گرفته می‌شوند که کودکان با آنها روابط اولیه و تأثیرگذار را در تعاملات روزانه‌شان برقرار می‌کنند (۹).

با این توضیح تعلیم و تربیت بیش از هر چیز بر تعامل معلم و دانش‌آموز^۵ به‌عنوان دو «عامل» استوار است و عناصری مانند کتاب و امکانات آموزشی چون قمرهایی به دور یک یا هر دوی این قطب‌های تعاملی می‌گردند (۱۰). بنابراین با سرمایه‌گذاری بر کیفیت فرایندی که به‌طور مستقیم در تعاملات اجتماعی، هیجانی، فیزیکی، و آموزشی که کودکان و مربیان در کلاس تجربه می‌کنند، می‌توان انتظار داشت برآیند (کودکان) هم از کیفیت مطلوبی برخوردار باشند (۵).

با مرور پژوهش‌هایی که در این موضوع، ماهیت مؤلفه‌های کیفیت فرایندی تعامل کودکان و مربیان در کلاس گزارش کرده‌اند، چندین مؤلفه مهم از جمله صبوری و انعطاف‌پذیری مربیان در کار با کودکان (۱۱)، ایجاد فضای توأم با احترام و روابط صمیمانه (۱۲ و ۱۳)، حضور مربی در بازی و فعالیت‌های کودکان (۱۴)، برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌ها و شرایط کودکان (۱۵)، گوش دادن فعال (به نقل از ۱۶)، ارائه بازخوردهای مناسب (۱۷) و استفاده از روش‌های راهنمایی مثبت در مواجهه با رفتارهای نادرست (۱۸ و ۱۹) تأکید داشتند. برای مثال، نتایج پژوهش لاری و همکاران (۲۰) نشان داده‌اند که ارتباط معلم-دانش‌آموز، صرفاً کنش و واکنش ساده‌ای از جانب دو سوی این رابطه نیست، که تبادل کاملی است و در بستری از عوامل مؤثر بر آن مانند جو روانی اجتماعی کلاس، جذابیت محتوا، ویژگی‌های خلقی و شخصیتی، آراستگی و بی‌واسطگی کلامی و غیرکلامی شکل می‌گیرد. در پژوهشی دیگر زارعی و همکاران (۲۱) و کولکر (۱۱) نشان دادند که ویژگی‌های فردی مانند مهارت زبانی، مهارت‌های اجتماعی، ظاهر آراسته، علاقه و مهربانی، مهارت کلاس‌داری همراه با صبر و حوصله،

4. Two dimensions of quality process and structure
5. Teacher-student interaction

1. Fundamental & movement skills
2. Process
3. Outcome

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های بنیادی، به لحاظ ماهیت و روش از نوع پژوهش‌های کیفی، و با استفاده از روش پدیدارشناسی^۳ انجام شده است. دلیل گزینش شیوه پدیدارشناسی این است که افراد بهترین مرجع برای توصیف یک پدیده با واژگان خودشان هستند. در واقع پدیدارشناسی به بررسی تجربه زیسته افراد نسبت به یک پدیده و فهم ماهیت پدیده‌ها از این طریق می‌پردازد (۲۶). با توجه به اینکه پژوهشگر به دنبال درک عمیق از مؤلفه‌های تعامل کودک و مربی بوده و با توجه به ماهیت روش پدیدارشناسی، در این بررسی از شیوه پژوهش کیفی با روش تحلیل محتوا استفاده شد. داده‌های لازم هم از دو منبع: الف) «مربیان مهد کودک» و ب) «اعضای هیئت علمی» به دست آمد.

جامعه مورد مطالعه در این بخش مربیان گروه سنی ۴ تا ۶ سال مهدهای کودک شهر تهران در سال ۱۳۹۹ و اعضای هیئت علمی در رشته آموزش و پرورش پیش از دبستان و روان‌شناسی و همچنین فعال در حوزه آموزش و پرورش کودک بود. انتخاب نمونه‌ها در جامعه انسانی، نمونه‌گیری هدفمند بوده است. به این معنا که افراد شرکت‌کننده بر اساس قضاوت مبتنی بر مربوط بودن به اهداف پژوهش انتخاب شده‌اند و نمونه‌گیری نیز تا رسیدن به حد اشباع اطلاعاتی ادامه یافت. بدین ترتیب در بخش مربیان مهد کودک، نمونه‌گیری از نوع هدفمند بود. معیارهای ورود به پژوهش شامل: (۱) داشتن حداقل دو سال سابقه کار با کودکان گروه سنی ۴ تا ۶ سال؛ (۲) داشتن حداقل مدرک تحصیلی کاردانی در رشته‌های مرتبط (مانند رشته روان‌شناسی، کودک‌یاری، تربیت مربی مهد کودک)؛ و (۳) علاقه و زمان برای انجام مصاحبه بود. در مجموع با ۱۰ نفر در محل کارشان (مهد کودک) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. در بخش اعضای هیئت علمی، نمونه‌گیری به صورت گلوله‌برفی بود که افراد با سه شرط وارد پژوهش شدند: (۱) حداقل پنج سال سابقه تدریس در گروه آموزش و پرورش پیش از دبستان را داشته باشند، (۲) در زمینه آموزش و پرورش پیش از دبستان دارای کتاب یا مقاله باشند، و (۳) دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته‌های روان‌شناسی و

اعتماد به خود و احساس مسئولیت، انعطاف‌پذیری، مهارت حرکتی، خوش‌خلقی و خوش‌برخورد بودن تأثیر زیادی در کیفیت تعاملات و جذب کودکان به آنها دارند.

یافته‌های پژوهش لایزر و گودسان نشان دادند که توانایی تشخیص نیازهای فردی کودکان و پاسخ‌گویی به روشی مثبت، عاملی تأثیرگذار در کیفیت کلی آموزش سال‌های اولیه کودکی به شمار می‌رود (۲۲). حمایت عاطفی^۱، از دیگر مؤلفه‌های کیفیت فرایندی است که شامل روابط صمیمانه و توأم با احترام بین مربی و کودکان بر اساس آگاهی مربی از کودکان و پاسخگویی به نیازهای اجتماعی-عاطفی کودک است (۲۳). نتایج پژوهش پیناتا و هامر (۲۴) نشان دادند که حمایت عاطفی از طریق روابط صمیمانه با کودکان، پاسخ‌گو بودن، احترام متقابل و حمایت از استقلال کودک سبب کیفیت تعامل کودک و مربی است. هاوز و همکاران (۲۵) نیز در پژوهشی اهمیت چهارچوب‌های آموزشی^۲ را در کیفیت فرایند تعامل کودک و مربی نشان دادند. چهارچوب آموزشی شامل بهره‌وری، توسعه مفهوم، کیفیت بازخورد، و مشارکت کودکان در فعالیت‌ها است. کلاس‌هایی با فضای آموزشی حمایت‌گرا نه مکان‌های شلوغی هستند که با حضور مربی و کودکانی که فعالانه در فعالیت‌ها مشارکت می‌کنند، به‌طور هدفمند ایجاد می‌شوند.

مبتنی بر شواهد مطرح شده، کیفیت تعامل بین مربی و کودک را می‌توان جزئی ضروری از تجربه کلاس درس برای تمام کودکان و منبع بالقوه‌ای برای ارتقاء نتایج تحولی آنها در نظر گرفت (۲). بنابراین با وجود اهمیت موضوع، مطالعه چندانی درباره کیفیت فرایند تعامل مربی و کودک در دوران اولیه کودکی در ایران انجام نشده است؛ این در حالی است که پژوهش حاضر با مشارکت دادن مربیان و بررسی دیدگاه و ادراک آنها از متغیر کیفیت تعامل مربی و کودک و همچنین با تکیه بر فلسفه پژوهش‌های کیفی برای توصیف عمیق موضوع به دنبال آن است که با تدوین یک الگوی جامع، زمینه‌های لازم برای ارتقاء کیفیت خدمات مربیان در محیط آموزشی، آموزش و بهسازی، و ارزیابی عملکرد آنها را فراهم کند. بنابراین هدف از این مطالعه، شناسایی مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی است.

3. Phenomenology

1. Emotional support
2. Instructional frameworks

آموزش و پرورش پیش از دبستان باشند. در مجموع با ۸ نفر از استادان دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه شیراز، دانشگاه شهید بهشتی، و دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی مصاحبه انجام شد.

(ب) ابزار پژوهش: برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با تأکید بر روی آورد اکتشافی^۱ استفاده شد. این نوع مصاحبه‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن برای پژوهش‌های کیفی، مناسب هستند (۲۷). فرم راهنمای مصاحبه بر مبنای نظر متخصصان و پیشینه پژوهش، تنظیم و روایی صوری آن مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و با استخراج سؤال‌های متناسب با اهداف پژوهش، فرم نهایی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تدوین شد. سپس مصاحبه‌ها با سؤال‌های کلی درباره تعامل مربی با کودک شروع و در حین انجام مصاحبه‌ها نیز متناسب با پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان سعی شد با طرح سؤال‌های موشکافانه مانند: «ممکن است با ذکر یک تجربه عینی منظورتان را شرح دهید؟»، اطلاعات کافی و مناسب، تهیه و جمع‌آوری شود. در ضمن مصاحبه‌کننده کوشید با استفاده از روش توجه بدون قضاوت در طی مصاحبه‌ها، از جهت‌دهی و هدایت مصاحبه‌شوندگان بپرهیزد. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۲۷ تا ۹۰ دقیقه با میانگین ۴۴ دقیقه بود که با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها به صورت دیجیتالی ضبط شدند.

(ج) روش اجرا: بعد از کسب مجوزهای لازم از سازمان بهزیستی، در مرحله نخست برای انجام مصاحبه‌ها به صورت حضوری به مهدهای کودک مراجعه شد و افراد نمونه به شرح ارائه شده در بخش روش انتخاب شدند. در مرحله بعد پس از هماهنگی با پنج نفر از استادان به صورت حضوری در محل دانشگاه و با سه نفر به صورت تلفنی مصاحبه انجام شد. لازم به ذکر است که رعایت نکات اخلاقی در این پژوهش به دقت اجرا شد و رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان کسب شد. رضایت آگاهانه شامل آگاهی شرکت‌کنندگان درباره اهداف کلی پژوهش، رازداری، حریم خصوصی شرکت‌کنندگان، حق خروج از پژوهش و ضبط مصاحبه بود. پس از جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، جهت انجام

فرایند تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد. روش‌های مختلفی برای تحلیل محتوا وجود دارد که در این پژوهش از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۲ (۲۸) استفاده شده است؛ به این منظور، متن مصاحبه‌ها جهت درک احساس و تجارب شرکت‌کنندگان به دقت مطالعه و اطلاعات بامعنا و مرتبط با موضوع پژوهش به صورت کد یادداشت شد. کدهایی که به لحاظ مفهومی با یکدیگر مشابه بودند، به صورت طبقه‌ای در آمد و برای هر طبقه نامی در نظر گرفته شد. سپس با ادغام طبقات مختلف بر اساس مفاهیم مشترک، دسته‌های کلی تری ایجاد شد و در نهایت، نتایج به صورت توصیف کاملی از پدیده مورد مطالعه با هم ترکیب شد و در قالب مضمون‌های اصلی و فرعی سازمان‌دهی شد. در پایان، اعتباربخشی^۳ یافته‌ها با ارجاع به هر نمونه و پرسیدن درباره یافته‌ها انجام شد. به این ترتیب در ابتدا حدود ۲۱۷ کد اولیه استخراج شد و پس از حذف و ادغام برخی از آنها، به ۱۳۹ کد تقلیل یافت. این کدهای اولیه در ۲۲ مضمون فرعی و ۶ مضمون اصلی دسته‌بندی شد. برای تسهیل فرایند کدگذاری، از نسخه ۲۰ نرم‌افزار مکس کیودا^۴ استفاده شد.

جهت حصول اطمینان از روایی^۵ پژوهش از معیارهای چهارگانه لینکن و گوبا (۲۹) استفاده و اقدامات زیر انجام شد: (۱) قابلیت اعتبار^۶: صحت گزارش مصاحبه‌ها از طریق مشارکت‌کنندگان بررسی شد. (۲) قابلیت اطمینان^۷: از طریق مرور و بازبینی دقیق داده‌ها، روش‌ها و یافته‌های مربوط به پژوهش انجام شد. (۳) تأییدپذیری^۸: یافته‌های پژوهش توسط یک پژوهشگر متخصص دیگر بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. (۴) انتقال‌پذیری^۹: فرایند پژوهش به طور کامل توصیف شد تا دیگر پژوهشگران بتوانند درباره کاربرد یافته‌ها در موقعیت‌های دیگر قضاوت کنند. همچنین جهت بررسی اعتبار^{۱۰} داده‌های کیفی، از روش پایایی بازآزمون (شاخص ثبات) و روش توافق بین دو کدگذار (توافق درون‌موضوعی) استفاده شد که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۲ به دست آمد این شاخص و در هر دو مورد تأیید شد.

6. Credibility
7. Consistency or dependability
8. Confirmability
9. Transferability
10. Reliability

1. Exploratory approach
2. Colaizzi's seven step method
3. Accreditation
4. MAXQDA
5. Validity

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی داده‌ها، با یکدیگر مقایسه و تلفیق شد و ۶ مضمون اصلی و ۲۲ مضمون فرعی (جدول ۱) به دست آمد که در ادامه ارائه شده‌اند.

جدول ۱: مضامین اصلی و مضامین فرعی مؤلفه کیفیت فرایند تعامل مربی و کودک

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
ویژگی‌های فردی	آراستگی ویژگی‌های شخصیتی کلام مربی	الگوهای یاددهی-یادگیری تسهیل و آماده‌سازی خلاقیت در کار کیفیت بازخورد	فرصت‌های یادگیری
فضای عاطفی مثبت	ارتباط چشمی محبت کلامی و غیرکلامی عواطف و رفتار مثبت احترام به شخصیت کودک گوش کردن فعال	انجام فعالیت گروهی تعاملات کودکان با یکدیگر مشارکت مربی در فعالیت‌ها	مشارکت گروهی
حمایت‌گری	پاسخگو بودن تشویق و تأیید دادن حق انتخاب	انتظارات روشن رفتاری هدایت رفتار نادرست عدالت و عدم تبعیض	مدیریت رفتار
			واگذاری مسئولیت

مضمون اصلی ۱: ویژگی‌های فردی

ویژگی‌های فردی به مؤلفه‌هایی اشاره دارد که بر خصوصیات مربی به عنوان الگوی کودک و توانمندی وی در اجرای بهتر نقش خویش اثرگذار است. این مضمون مهم‌ترین مضمون پژوهش بود که مریبان به دفعات در مصاحبه‌های خود به آن اشاره می‌کردند که دربردارنده آراستگی، ویژگی‌های شخصیتی، و کلام مربی است که از دیدگاه مریبان نقش مهمی در تعامل با کودک دارد.

مضمون فرعی ۱ (آراستگی): این مضمون دربردارنده پنج کد اولیه؛ بوی خوش، خوش‌پوش بودن، راحت بودن لباس، شاد بودن رنگ لباس، و پوشش تمیز است.

مریبی شماره ۲: «کودک ارتباط را اول از ظاهر مربی دریافت می‌کند. ظاهر مربی خیلی تأثیر دارد که بچه جذب مربی بشه. مربی باید مرتب باشه، خوش‌رو باشه حتی خوش‌بو باشه. برای بچه‌ها خیلی مهم است که مربی لباس تمیز و شاد به تن داشته باشه».

مضمون فرعی ۲: ویژگی‌های شخصیتی

این مضمون دربردارنده ده کد اولیه؛ انعطاف داشتن، رازداری، مهربانی، شوخ‌طبعی، واکنش مناسب به خطای کودک، صبوری، قضاوت نکردن بچه‌ها، خوش‌رویی، قاطعیت در رفتار، و مهار هیجانات است.

مریبی شماره ۱: «کار با کودک صبوری می‌خواد. چون باید یک موضوع را در قالب‌های مختلف آموزش بدهد؛ یعنی شعرش را بگوید، بازی را بکند و قصه‌اش را بگوید. این نیاز به تکرار دارد».

مضمون فرعی ۳: کلام مربی

این مضمون دربردارنده نه کد اولیه؛ صدای آرام و دل‌نشین، شاد و پرانرژی، تغییر مناسب تن صدا، لحن بدون جدیتی که با یک بزرگ‌سال صحبت می‌شود، لحن مهربان و صمیمی، کلام سلیس و روان، کلمات ساده با جملات کوتاه، استفاده از واژگان کودک در گفتگو، و عدم به‌کارگیری غلط‌های گفتاری کودک در گفتگو است.

مضمون فرعی ۴) احترام به شخصیت کودک: این مضمون دربردارنده نه کد اولیه؛ سلام و احوال‌پرسی گرم هنگام ورود کودک، خطاب کودک با ضمیر شما، خطاب کودک با صفات زیبا یا لفظ آقا و خانم، استفاده از واژه‌های مؤدبانه، خداحافظی و بدرقه کودک، احترام به خواسته کودک، اجازه گرفتن برای ورود در فعالیت کودک، احترام به آثار و کارهای کودک و عدم دخالت هنگام انجام کار توسط کودک است.

مربی شماره ۴: «اگر چیزی از کودک بخواهم. مثلاً می‌گم لطفاً اسباب‌بازی رو به من بده وقتی داد، می‌گم مرسی پسر که این رو به من دادی. دفعه بعد او هم از من تشکر می‌کنه».

مضمون فرعی ۵) گوش کردن فعال: این مضمون دربردارنده شش کد اولیه؛ توجه به صحبت‌های کودک، واکنش به صحبت‌های کودک (مثل تکان دادن سر)، سؤال کردن از گفته‌های کودک، انعکاس گفته‌های کودک، انعکاس احساسات کودک، و قطع نکردن صحبت کودک است.

مربی شماره ۷: «باید به‌دقت به صحبت‌های کودک گوش کرد و واکنش مناسب نشان داد. مثل گفتن آهان متوجه شدم. وقتی با حوصله به حرفشون گوش می‌دیم بیشتر به ما نزدیک می‌شوند».

مضمون اصلی ۳: حمایت‌گری

حمایت‌گری دربرگیرنده حساسیت و پاسخگویی مربی به نیازهای عاطفی کودکان است که موجب تسهیل کاوشگری، آسایش و اطمینان خاطر کودکان می‌شود. این مضمون دربردارنده چهار مضمون فرعی است.

مضمون فرعی ۱) پاسخ‌گو بودن: این مضمون دربردارنده یازده کد اولیه؛ پاسخ به موقع به نیاز کودک، مراقبت مسئولانه، توجه به خواسته کودک، حساس بودن به نیازهای فیزیولوژیک کودک (مثل تغذیه و خواب)، مراقبت از کودک در مقابل خطرات، پاسخ دادن به سؤال‌های کودکان، درک و پذیرش احساسات کودک، تشویق کودکان به ابراز احساسات، فراهم کردن زمینه آرامش کودک، درک معنای پنهان حرف کودک، و نگاه به دنیا از دریچه نگاه کودک است.

مربی شماره ۳: «کودک باید توجه را از طرف مربی دریافت بکند. مثلاً کودکی را والدینش از خواب بیدار می‌کنند و صبح می‌آورند».

کارشناس شماره ۱: «در محتوای کلام هم نباید غلط‌های کودک را تکرار کرد. مثلاً کودکی می‌گفت: «خلروس» و والدینشان همان اشتباه را در صحبت با کودک به کار می‌بردند باعث شد کودک در بزرگ‌سالی نیز به خروس، خلروس بگوید».

مضمون اصلی ۲: فضای عاطفی مثبت

فضای عاطفی بازتاب‌دهنده پیوند عاطفی بین مربی و کودکان، و تبادل صمیمیت، احترام و شادمانی در ارتباطات است. این مضمون دربردارنده پنج مضمون فرعی است.

مضمون فرعی ۱) ارتباط چشمی: این مضمون دربردارنده سه کد اولیه؛ در قامت کودکان قرار گرفتن، حالت بدنی مربی و کودک در مقابل یکدیگر، و برقراری ارتباط چشمی با کودک است.

مربی شماره ۶: «اگر از بالا با کودک صحبت بکنید خب بچه قدش کوتاه است باید سرش را بالا بگیرد خب شاید نتواند و یا دوست نداشته باشد. برای همین کنارشان می‌نشیم و تماس چشمی با آنها برقرار می‌کنم».

مضمون فرعی ۲) محبت غیرکلامی و کلامی: این مضمون دربردارنده نه کد اولیه؛ نوازش کردن، در آغوش گرفتن، بوسیدن، تماس بدنی (مثل مرتب کردن مو و لباس کودک)، استفاده از کلمات با بار معنایی دوست داشتن (عزیزم)، کاربرد کلمه جان در انتهای نام کودک، صدا کردن کودک با نام کوچک، استفاده از جملاتی برای بیان اهمیت سلامت کودک (مواظب دستت باش) و گفتگو توأم با عطف است.

مربی شماره ۲: «مربی که اسم بچه‌ها را سریع حفظ می‌کند و اسم کودکان را می‌گوید و دنباله اسم کودکان یک صفت بکار می‌برد بچه‌ها آنها را خیلی دوست دارند».

مضمون فرعی ۳) عواطف و رفتار مثبت: این مضمون دربردارنده چهار کد اولیه؛ رفتاری عاری از خشونت، انجام کار با لذت، پر جنب و جوش و فعال بودن، و عدم استفاده از واژه‌های تهدیدآمیز است. مربی شماره ۹: «یک اتفاقی دیروز در مهد افتاد کودک توقع نداشت که من دعواش کنم. این کودک یکی از دوستانش را هل داد که سرش به لبه میز خورد. من چون خیلی ترسیده بودم داد زدم چرا این کار و کردی؟ همین احمی که کردم به پدرش گفته بود».

مهدکودک. خب این کودک واقعاً نیاز دارد بخوابد و من به‌عنوان مربی باید درکش بکنم».

مضمون فرعی ۲) تشویق و تأیید کودک: این مضمون دربردارنده ده کد اولیه؛ تشویق مشخص و بلافاصله، تحسین آنچه کودک به‌طور واقع انجام داده است (آفرین چه کاردستی درست کردی)، تحسین آنچه کودک به‌طور واقع انجام نداده است (به‌به چه غذایی درست کردی)، استفاده از کلمات غیرتحسینی اما با بار معنایی تحسینی (چه مویی درست کرده دخترمون)، تأیید آثار و تولیدات کودک، تشویق پیشرفت و تلاش کودک، تشویق هیجان‌ات مثبت، تشویق و حمایت از رفتار مثبت کودک و توجه و تأکید بر فرایند کار است.

مربی شماره ۲: «مربیانی که خاطره خوش برای کودکان می‌گذارند مثلاً هر کار خوبی که بچه می‌کنه را بهش می‌گویند، برایشان تکرار می‌کنن، مرور می‌کنن و آفرین می‌گویند».

مضمون فرعی ۳) دادن حق انتخاب: این مضمون دربردارنده چهار کد اولیه؛ در نظر گرفتن نظرات کودکان برای انتخاب بازی و فعالیت، آزادی عمل کودک در نحوه انجام فعالیت و انتخاب وسایل، انتخاب آثار توسط خود کودک برای نمایش، و حق انتخاب کودک از بین چند برنامه و فعالیت کلاسی است.

مربی شماره ۱: «مثلاً ما امروز می‌خواهیم قصه بگویم قصه را با شما بگم یا من خودم بگم. چند موضوع را از قبل انتخاب کردم. حق انتخاب از بین آنها را به کودکان می‌دهم که یکی را انتخاب کنند».

مضمون فرعی ۴) واگذاری مسئولیت: این مضمون دربردارنده سه کد اولیه؛ دادن مسئولیت به تمام کودکان با توجه و ویژگی‌شان، سپردن وظایف مشخص به کودک، و ایجاد حس ارزشمندی است.

کارشناس شماره ۷: «به کودکان می‌توان مسئولیت‌های کوچکی داد قاعداً باید به همه کودکان مسئولیت بدهیم نه اینکه به چند نفر بدهیم و به برخی ندهیم».

مضمون اصلی ۴: فرصت‌های یادگیری

دربرگیرنده استفاده مربی از فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی به‌منظور ارتقا کیفیت تعاملات و تقویت مهارت‌های سطح بالاتر اندیشه در کودکان، و خلاقیت در کار و ارائه بازخوردهایی که موجب یادگیری

و ترغیب کودکان به انجام فعالیت می‌شود. این مضمون دربردارنده چهار مضمون فرعی است.

مضمون فرعی ۱) الگوهای یاددهی-یادگیری: این مضمون دربردارنده هشت کد اولیه؛ توجه به توانایی و تفاوت‌های فردی، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها بر اساس ویژگی و علایق کودک، برنامه‌های روزانه مشخص، توازن بین انواع فعالیت‌ها، ایجاد فرصت‌های کشف و جستجو، انعکاس تفاوت‌های فرهنگی در برنامه‌ها، مدیریت زمان، و تنوع برنامه‌ها و فعالیت‌ها است.

مربی شماره ۴: «بچه‌ها وقتی وارد کلاس می‌شوند برنامه‌ها رو برایشون می‌گم که چه کارهایی می‌خواهیم انجام بدیم مثلاً دعا می‌خونیم و بعد ورزش می‌کنیم؛ یعنی کارهایی که داریم رو برایشون توضیح می‌دم».

مضمون فرعی ۲) تسهیل و آماده‌سازی: این مضمون دربردارنده شش کد اولیه؛ آماده کردن کلاس برای شروع فعالیت و بازی، آماده کردن ابزار و وسایل، در دسترس بودن وسایل، راحتی در دسترسی به وسایل بدون کمک مربی، آزادی در برداشتن وسایل مورد نیاز و تنوع تجهیزات و وسایل آموزشی است.

مربی شماره ۱۰: «قفسه‌های باز در مهدکودک وجود داشته باشد. کودک می‌دونه که می‌تونه ابزار رو برداره نیازهای مادی برطرف بشه مثلاً اگر پروژه داره انجام می‌ده و چیزی می‌خواد مثلاً لوبیا می‌خواد می‌تونه بره از بخش آشپزخانه لوبیا بردارد».

مضمون فرعی ۳) خلاقیت در کار: این مضمون دربردارنده پنج کد اولیه؛ پیدا کردن تشابه بین علایق کودک و مربی، توجه به زندگی واقعی کودکان در برنامه‌ریزی‌ها، خلاقیت در استفاده از فرصت‌های غیرمنتظره، استفاده از روش‌های جذاب و خلاقانه در کار و فراهم کردن محیط برای حل مسئله است.

مربی شماره ۷: «آموزش حیوانات اهلی و وحشی رو داشتیم یه گاو درست کردم برای شیر دوشیدن و وقتی بچه‌ها وارد کلاس شدند خیلی شوق و ذوق داشتند».

مضمون فرعی ۴) کیفیت بازخورد: این مضمون دربردارنده هفت کد اولیه؛ تنوع در ارائه بازخورد، بازخورد سریع و به‌موقع، ارائه بازخورد به‌صورت خاص نه کلی، آگاهی کودک از بازخورد،

بازخورد به معانی آثار کودکان، توضیح دقیق در مورد کیفیت کار تک تک کودکان، و گفتگوهای رفت و برگشتی است.

مربی شماره ۷: «بازخورد باید سریع باشد چون بازخوردهای دیرنگام ارزش ندارد. دوم اینکه کودک هم باید متوجه بازخورد بشه یعنی این طوری نباشه که فقط ما خودمان متوجه بازخورد باشیم».

مضمون اصلی ۵: مشارکت گروهی

درب‌گیرنده نقش مربی در ایجاد روحیه کار گروهی، گسترش تعاملات بین کودکان و یاری دادن و سهیم شدن در تجربیات مختلف روزمره با کودک است. این مضمون دربردارنده سه مضمون فرعی است.

مضمون فرعی ۱) انجام فعالیت گروهی: این مضمون دربردارنده پنج کد اولیه؛ فراهم کردن بستر فعالیت‌های گروهی، احساس تعلق به گروه، مشارکت فعال همه کودکان در فعالیت‌ها، توجه به تک تک کودکان در گروه و توسعه مشارکت به جای رقابت است.

مربی شماره ۱: «من هم کار گروهی و هم کار فردی رو سعی می‌کنم انجام بدم. کودکی که دوست دارد همش کار فردی بکنه سعی می‌کنم وارد گروهش کنم و اون کاری رو که دوست داره در گروه انجام بدهد تا بفهمد در گروه بودن چه تجربه‌ای دارد».

مضمون فرعی ۲) تعاملات کودکان با یکدیگر: این مضمون دربردارنده سه کد اولیه؛ تعامل کودکان با یکدیگر، همکاری و رابطه دوستانه بین کودکان و انتخاب همبازی است.

مربی شماره ۷: «توی تعامل مربی و کودک تعامل بچه‌ها با هم خیلی مهمه یعنی باید شرایطی فراهم بشه که تعامل بچه‌ها با هم قوی بشه که مربی بتونه تعامل سازنده‌ای با تک تکشون داشته باشه».

مضمون فرعی ۳) مشارکت مربی در فعالیت: این مضمون دربردارنده شش کد اولیه؛ نشستن در کنار کودکان، همراهی با کودک جهت انجام کارها، انجام هم‌زمان فعالیت توسط مربی در کنار کودک، خنده و شادی با کودک سر موضوعات مختلف و کوچک، شرکت در بازی کودکان به‌عنوان یک همراه و ورود به دنیای مطلوب کودک است.

مربی شماره ۲: «بازی‌های کودکان خیلی معانی دارند. ما اکثراً فکر می‌کنیم که باید به‌عنوان یک بزرگ‌تر توی این بازی حضور داشته

باشیم، مراقبت بکنیم در صورتی که تعامل این می‌شود که ما خودمون رو بخشی از بازی کودک بدونیم و همراه بچه‌ها بازی کنیم».

مضمون اصلی ۶: مدیریت رفتار

درب‌گیرنده توانایی و کیفیت اقدام مربی در هدایت مجدد رفتار و استفاده از راهبردهای مناسب برای جلوگیری از رفتارهای منفی است. این مضمون دربردارنده سه مضمون فرعی است.

مضمون فرعی ۱) انتظارات روشن رفتاری: این مضمون دربردارنده چهار کد اولیه؛ تعیین انتظارات روشن رفتاری، تکرار قوانین رفتاری، مشارکت کودکان در تعیین قوانین روشن رفتاری، و ثبات انتظارات رفتاری است.

مربی شماره ۴: «رعایت قوانین مهم است برای نمونه قبل از خوراکی خوردن دستشون را بشورند. یا بعضی از بچه‌ها توی حرف همدیگرمی‌پرنند، می‌گویم من صدا نمی‌شنوم. پس هرکی بخواد حرف بزنه باید دستش را بالا ببرد».

مضمون فرعی ۲) هدایت رفتار نادرست: این مضمون دربردارنده شش کد اولیه؛ پیش‌بینی رفتار مشکل‌آفرین، استفاده از راهنمای‌ها و روش‌های مثبت، هدایت مؤثر رفتار نادرست، به‌کارگیری جملات غیرمستقیم برای هدایت رفتار، کم کردن انتظار بین فعالیت‌ها، و عدم استفاده از تهدید و تنبیه برای مهار کودک است.

کارشناس شماره ۳: «بافت رفتاری کودک رو در نظر بگیره چون هر رفتاری توی بافت شکل می‌گیره مثلاً کودک یک رفتاری می‌کنه باید ببینه روز گذشته چه اتفاقی افتاده است در خانه، محله. تا بتونه رفتار کودک را به‌درستی تفسیر نماید».

مضمون فرعی ۳) عدالت و عدم تبعیض: این مضمون دربردارنده شش کد اولیه؛ توجه به تک تک کودکان، نگاه به تک تک کودکان، عدم تبعیض حتی در نگاه به کودک، عدم تفاوت از نظر سر زبان و قیافه، عدم تفاوت بین دختر و پسر، عدم مقایسه کودکان با یکدیگر است.

مربی شماره ۵: «بین بچه‌ها فرق نمی‌ذارم. خوشگل بودنشان یا دختر و پسر بودنشان برای من فرقی نمی‌کنه همه رو در یک سطح می‌بینم».

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با روی آورد پدیدارشناسی به شناسایی مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل کودک و مربی پرداخت. تحلیل داده‌ها به پیدایش شش مضمون اصلی منجر شد که در ادامه به تبیین این مضمون‌ها پرداخته خواهد شد.

از مضامین اصلی این پژوهش می‌توان به ویژگی‌های فردی اشاره کرد. این مضمون مورد تأکید بیشتر مربیان و استادان شرکت‌کننده در پژوهش بود و شامل مضمون‌های فرعی آراستگی، ویژگی‌های شخصیتی، و کلام مربی بود. ویژگی‌های فردی مقوله‌ای مهم برای معلم‌ها در هر دوره تحصیلی قلمداد می‌شود، اما توجه به این موضوع در دوران اولیه کودکی از دو جنبه قابل تأمل است؛ یکی حساسیت و سهولت اثربخشی کودکان از محیط‌های آموزشی و دیگری پایداری و عمق یادگیری آنها در این سنین است؛ یعنی یادگیری اولیه زمینه مناسبی برای کسب تجارب بعدی کودکان فراهم می‌کند (۸). از آن جایی که مربی در تحقق اهداف آموزشی نقشی کلیدی ایفا می‌کند، بدون تردید ویژگی‌ها، عملکرد و کلام وی می‌تواند موجب تسهیل فرایند آموزش و تحقق هرچه بهتر هدف‌های نظام آموزش و پرورش شود. یافته‌های این پژوهش با شواهد پژوهشی کولکر (۱۱)، لاری (۲۰) و زارعی (۲۱) همسو است که اهمیت ویژگی‌های فردی نظیر انعطاف‌پذیری، صبوری، کلام، ظاهر، و آراستگی مربی را در کیفیت تعامل مربی و کودک نشان می‌دهد. اگرچه آراستگی در پژوهش‌های غربی به عنوان مقوله‌ای مهم و مستقل کمتر مورد تأکید قرار گرفته است، ولی از نگاه فرهنگی و بافتی در جامعه ما به آن پرداخته شده است.

یافته دیگر پژوهش حاضر، مضمون فضای عاطفی مثبت در کیفیت تعامل مربی و کودک بود. با توجه به اینکه مهدکودک پس از خانه مهم‌ترین مکانی است که کودکان بیشترین زمان را در آنجا سپری می‌کنند و جو حاکم بر آن بر تجارب، یادگیری، و شخصیت کودکان اثرگذار است (۲). یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که برقراری روابط گرم و صمیمی توأم با احترام در قالب رفتارهایی نظیر لبخند زدن، گوش دادن فعال، انتقال احساسات و هیجان‌ها از طریق نوازش کردن، در آغوش گرفتن، برقراری ارتباط چشمی و وارد شدن در بسیاری از تعاملات یک‌به‌یک با کودکان سبب شکل‌گیری فضای

عاطفی مثبت می‌شود. فضای عاطفی به مربی کمک می‌کند تا روابطی استوار و حمایتی با کودکان شکل دهد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش استروسکی و یونگ (۱۲)، فیشر و همکاران (۱۳)، کانلی (۲۳) و پیانتا و هامر (۲۴) همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند مربیان باید محیط یادگیری صمیمانه‌ای برای همکاری کودکان با یکدیگر و همکاری با مربی، از طریق رفتارهایی همچون خوش‌رو بودن، ارتباط چشمی با کودک، شوخ‌طبعی، و رفتارهای احترام‌آمیز فراهم کنند. زیرا وقتی مربیان با کودکان با احترام و صمیمیت برخورد می‌کنند، احترام و لبخندهای بیشتری از سوی آنها دریافت می‌کنند. رفتارهایشان بهتر می‌شود و می‌توانند ارتباطات مؤثری با دیگران برقرار کنند. نتیجه پژوهش مک لارن (به نقل از ۱۶) نیز نشان داد هنگامی که به صورت فعال به کودکان گوش فرا می‌دهیم، در مقابل احساسات و توانایی‌هایشان با احترام برخورد می‌کنیم، و پذیرش خود را به آنان نشان می‌دهیم، حرمت خود آنها افزایش یافته و خودپنداشت‌های مثبتی از خود خواهند داشت.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، نقش مؤلفه حمایت‌گری در کیفیت تعامل مربی و کودک بود. مضمون اصلی حمایت‌گری شامل مضمون‌های فرعی پاسخ‌گو بودن، تشویق و تأیید کودک، دادن حق انتخاب و واگذاری مسئولیت به کودکان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند مربی حمایت‌گر، نسبت به تمامی نیازهای کودکان حساس و پاسخ‌گو است، پیشرفت و تلاش کودکان را تشویق می‌کند و همراه با واگذاری مسئولیت به کودکان، حق انتخاب و فرصت‌هایی برای ابراز احساسات، افکار، و دیدگاه‌ها درباره تکالیف نیز فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش لایزر و گودسان (۲۲) همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند که رفتار و نحوه تعامل مربی با کودکان و نحوه پیکربندی فعالیت‌ها بر اساس ویژگی کودکان، توجه به نیازهای کودکان و حمایت از استقلال کودکان از جنبه‌های رفتاری یک مربی حمایت‌گر هستند و از عوامل اصلی و مهم در تجربیات کودکان به شمار می‌روند.

مضمون فرصت‌های یادگیری از دیگر یافته‌های این پژوهش بود. مضمون اصلی فرصت‌های یادگیری شامل مضمون‌های فرعی الگوهای یاددهی-یادگیری، تسهیل و آماده‌سازی، خلاقیت در کار، و کیفیت

باز خورد بود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش هاوز و همکاران (۲۵) همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند که فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی زمانی بهترین عملکرد را در ارتقا کیفیت تعامل مربی و کودک دارند و بهترین فرصت‌ها را برای یادگیری فراهم می‌کنند که بر اساس ویژگی و علایق کودک، با استفاده از روش‌های جذاب و خلاقانه در فعالیت‌ها و ارائه بازخوردهای مناسب و به موقع به فعالیت کودک است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش بیر (۱۵) و لایزر و گودسان (۲۲) همسو است. آنها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کودکان در کلاس‌های با کیفیت توجه بیشتری به یادگیری مبدول می‌دارند و این کلاس‌ها ارتباط مستقیمی با یادگیری آنها دارد. برای یادگیری، لازم است که از نظر احساسی علاقه‌مند به فعالیت‌های فراهم شده برای آنها باشند. هرگاه مربیان الگوهای آموزشی با کیفیت را به کار گیرند، و برای بسط و گسترش یادگیری کودکان بازخوردهای مناسب ارائه می‌دهند، کودکان نه تنها به صورت منفعل، که به صورت فعالانه نیز در تجربه یادگیری شرکت می‌کنند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر مضمون مشارکت گروهی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که فراهم‌سازی بستر فعالیت‌های گروهی، مشارکت دادن فعال همه کودکان در فعالیت‌ها، توجه به تک‌تک کودکان در گروه، توسعه مشارکت به جای رقابت، ایجاد زمینه‌های تعامل کودکان با یکدیگر و حضور و همراهی مربی با کودک در برنامه‌ها و فعالیت‌ها نقش مهمی در کیفیت تعامل مربی و کودک دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش استرویت (۱۴) همسو است. وی به این نتیجه رسید وقتی مربیان زمینه تعامل کودکان با یکدیگر را فراهم می‌کنند و همچنین فعالانه به بازی کودک توجه کرده و در بازی آنها (بدون تصرف در بازی) مشارکت می‌کنند و در تجربیات مختلف روزمره با کودک سهیم می‌شوند، به کودکان می‌فهمانند که آنها در امنیت هستند و کاری که انجام می‌دهند برای مربی مهم است و کودکان با احتمال بیشتری احترام، مراقبت و احساس تعلق او را باور می‌کنند. در ضمن تعامل مثبت کودکان با یکدیگر و با مربیان نه تنها بر بسیاری از خروجی‌های وابسته به تحصیل اثر می‌گذارد، بلکه بر شایستگی‌ها و کارایی‌های کودکان با همسالانشان در کلاس درس نیز تأثیرگذار است.

در پایان مضمون مدیریت رفتار از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. مدیریت رفتار یک موضوع اصلی برای مربیان با تجربه و مبتدی دوران اولیه کودکی است که شامل انتظارات روشن رفتاری، هدایت رفتار نادرست، و عدالت و عدم تبعیض است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که مربیان با تعیین انتظارات رفتاری شفاف و باثبات، پیش‌بینی به موقع رفتارهای مشکل‌آفرین، عدم استفاده از تهدید و تنبیه برای مهار کودک و تبعیض قائل نشدن بین کودکان می‌توانند یک فضای فیزیکی و اجتماعی ایجاد کنند که زمینه رشد و یادگیری را فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دیاز (۱۸) و ساترلند (۱۹) همسو است آنها به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش‌های راهنمایی مثبت مانند مدل‌سازی و ترغیب رفتار درست، راهنمایی مجدد کودکان به انجام فعالیت‌های قابل قبول‌تر و توجه مثبت به کودکان در گسترش روابط قابل اطمینان با مربیان‌شان کمک می‌کند. در نتیجه فرصت‌های یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی بیشتری نصیب این کودکان می‌شود.

در مجموع می‌توان چنین نتیجه گرفت که سال‌های اولیه کودکی اهمیت بسیار زیادی در رابطه با تحول و گسترش مهارت‌های بنیادی و شکل‌گیری شخصیت کودکان دارد. بنابراین مربیان نقش مهمی در فراهم‌سازی شرایط و فرصت‌ها در جهت تحول مطلوب کودکان بر عهده دارند، تحولی که مرتبط با کیفیت فرایند تعامل کودک با مربی است؛ بنابراین بسیار مهم است افرادی با کودکان سنین پیش‌دستانی کار می‌کنند و با آنها در تعامل هستند، درک درستی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده کیفیت فرایند تعامل در محیطی که کودکان رشد می‌کنند، یاد می‌گیرند، و فکر می‌کنند داشته باشند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به انتخاب افراد نمونه از بین مربیان گروه سنی ۴ تا ۶ سال، به‌عنوان محدودیت اصلی این پژوهش اشاره کرد. علاوه بر این، این پژوهش نیز مانند تمام تحلیل‌های کیفی دیگر از سوگیری و تحلیل شخصی تحلیل‌گران به دور نبود. با این حال، کدگذاری جداگانه و جلسات هماهنگی کدگذاری‌ها احتمالاً تا حدی به حل این مشکل کمک کرده است. بدین ترتیب در مطالعات آتی بررسی در سایر گروه‌های سنی و همچنین ساخت ابزار سنجش کیفیت تعامل مربی-کودک مبتنی بر یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این،

پیشنهاد می‌شود از نتایج پژوهش حاضر به‌عنوان چهارچوبی برای تأمین مربیان شایسته و کارآمد در مهدهای کودک و همچنین برنامه‌ریزی‌های آموزشی توسط متصدیان دست‌اندرکار مانند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک استفاده شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله مربوط به بخشی از رساله دکترای نویسنده نخست در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران با تاریخ تصویب پروپوزال ۹۸/۱۱/۱۷ و کد اخلاق IR.IAU.SRB.REC.1400.113 است. همچنین مجوز اجرایی این مطالعه نیز توسط سازمان بهزیستی کشور به شماره نامه ۹۰۰/۹۹/۱۴۲۷۰۸ و سازمان بهزیستی استان تهران به شماره نامه ۷۱۷/۹۹۳/۵۷۱۸۷ صادر

شده است و تمامی ملاحظات اخلاقی مانند رضایت کامل افراد نمونه، رعایت اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات رعایت شده است.

حامی مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمانی انجام شده است. **نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده نخست این مقاله به‌عنوان پژوهشگر اصلی، نویسندگان دوم و سوم به‌عنوان استادان راهنمای یکم و دوم، و نویسنده چهارم به‌عنوان استاد مشاور در این پژوهش نقش داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از استادان محترم، مدیران و مربیان مهدهای کودک شرکت‌کننده در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Abolmaali Alhosseini K, Naghd bishi E. The role of metacognitive beliefs and difficulties in emotion regulation in job satisfaction of kindergarten mentors. *Pre-school and Elementary School Studies*, 2016; 2 (5): 47-68. [Persian]. [Link]
- Fowlkes-Miller L. The impact of child teacher relationship training for early childhood education: The role of the relationship [Thesis for Doctor of Philosophy Counselin]. University of north Texas; 2019, PP: 21-69. [Link]
- nozohouri R, Fathiazar E, Adib Y, Bafandeh Gharamaleki H. The effect of brain-based education on level of learning of pre-schoolers and their linguistic preparedness. *Research in Curriculum Planning*. 2019; 16 (62): 53-63. [Persian]. [Link]
- Khodabandelo R, Mehran G, Mohseni H, Rajabi F. An analytical study of professional development in pre-school education: An overview of the research carried out over the past 36 years. *Jornal of New Thoughts on Education*. 2019;15 (1): 7-26. [Persian]. [Link]
- Harms T, Clifford R.M, Cryer D. Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3). Talae E, Sajjadian H. (Persian Translator). 3rd Ee. Tehran; Koroush Publication. 2018, pp: 82-92. [Persian]. [Link]
- Espinosa L. High-Quality pre-school: Why we need it and what it looks like. NIEER pre-school policy matters, Issue 1. New Brunswick, NJ: National institute for early education research. 2002. Available from: URL: <http://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf>. [Link]
- Zare H, Tahmassiyan K, Pakdaman S, Davari Ardakani N, Rahimi T. Observing Iranian mother-child interaction in a playing situation. *Journal of Family Research*. 2016;12 (45): 7-25. [Persian]. [Link]
- Hosseinkhah A, Abbasi E, Mosapour N. Pre-school pathology of Iran. *Pre-school and elementary school studies*. 2016; 2 (6): 1-31. Doi: 10.22054/soece.2018.22077.1127. [Persian]. [Link]
- Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W , Lerner R , *Handbook of child psychology, Vol 1: Theoretical models of human development*. 6th ed. Hoboken, N. J.: Wiley. 2007, pp: 793-828. [Link]
- Bagheri k. Teaching "to" and "learning from. *Journal of fundamentals of education*. 2014; 3(2). 5-24. [Persian]. [Link]
- Colker L. Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young Children on the Web*. 2008; 63 (2): 68-73. [Link]
- Ostrosky M.M, Jung E.Y. Building Positive Teacher-Child Relationships. Project funded by the Child Care and Head Start Bureaus in the U.S. Department of Health and Human. 2012. Available from: URL: <http://csefel.uiuc.edu>. [Link]
- Fisher D, Waldrip B, den Brok P. Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *Int J Educ Res*. 2005; 43 (1/2): 25-38. [Link]
- Stroet K, Opdenakker M, Minnaert A. Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Soc Psychol Educ*, 2015; 18 (3), 585-613. [Link]
- Yair G. Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociol Educ*. 2000; 73: 247-269. [Link]
- Abed N, Pakdaman S, Mazaheri M, Heidari M, Tahmassian K. Evaluating the Influence of "Listening to Children Respectfully" Package on Enhancing Children's Well-being. *Clinical Psychology Studies*, 2017; 7 (26): 25-42. [Persian]. [Link]
- La Paro K, Pianta R, StuhlmannM. The classroom assessment scoring system (CLASS): Findings from the Prekindergarten Year. *Elem Sch J*. 2004; 5 (104): 409-426. [Link]
- Diaz A, Eisenberg N, Valiente C, VanSchyndel S, Spinrad L, Berger R, Southworth J. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *J Res Pers*. 2017; 67: 3-14. [Link]
- Sutherland K, Conroy M, Algina J, Ladwig C, Gabriel J, Gyure M. Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Child Res Q*. 2018; 42: 31-43. [Link]
- Lari N, Hejazi E, Joukar B, Ejei J. Phenomenological analysis of students' perception of teacher' s effective features and actions in teacher-student relationship. *J Psychol*. 2020;24 (93): 3-22. [Persian]. [Link]
- Zarei M, Nasr Esfahani A, Mir Shah Jafari E, Liaghtdar M. Pre-school teachers who and with what characteristics? *Journal of Theory and Practice in Curriculum*.2017; 4 (8): 181-204. [Persian]. [Link]
- Layzer J, Goodson B. The "quality" of early care and education settings: Definitional and measurement issues. *Eval Rev*. 2006; 30; 556-577. [Link]
- Connelly J. Pre-school teacher characteristics: Professional development and classroom quality. [master's thesis]. University of Rhode Island; 2018, pp: 4-17. [Link]
- Pianta R. C, & Hamre B. K. Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*. 2009; 38 (2): 109-119. [Link]
- Howes C, Sidle-Fuligni A, Soliday Hong S, Huang Yiching D, Lara-Cinisomo S. The pre-school instructional context and child-teacher relationships. *Early education and development*. 2013; 3 (24): 273-291. [Link]
- Parvari P. The transition from philosophy to methodology, a new reading of the phenomenology method: the foundation of philosophical approaches and

- implementation steps. Sociological studies. 2019; 12 (44): 87-106. [Persian]. [\[Link\]](#)
27. Nazir J. Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. J Environ Educ, 2016; 47 (3): 179-190. [\[Link\]](#)
28. Emami S. A, Dehghan Nayeri n, Rahnavard Z, Nori Saeed A. Qualitative research methodology: phenomenology. J Holist Nurs Midwifery. 2013; 22 (68): 56-63. [Persian]. [\[Link\]](#)
29. Abbaszadeh M. Validity and reliability in qualitative researches. Journal of applied sociology. 2012; 1 (45): 19-34. [Persian]. [\[link\]](#)