



Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Issue 66, 2024
Pp. 23-37

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir





Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received July 28, 2024
Received in revised form
October 27, 2024
Accepted October 31, 2024
Published Online
November 05, 2024

Keywords:
positive development,
developmental assets,
early childhood,
qualitative study

Design and Validation of a Positive Development Educational Package for Early Childhood in the Iranian Context: A Qualitative Study

Fatemeh Sepehrnoush Moradi¹ , Elahe Hejazi^{2✉} , Zahra Naghsh³ ,
and Payam Roshanfekr⁴ 

1. Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: f.sepehrnoush@ut.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: ehejazi@ut.ac.ir
3. Department of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: z.naghsh@ut.ac.ir
4. Social Welfare Management Research Center, University of Social Welfare & Rehabilitation, Tehran, Iran. E-mail: Pa.roshanfekr@uswr.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Positive development in early childhood can serve as a foundation for enhancing a child's abilities in subsequent developmental stages. The aim of this study was to identify the concepts of positive early childhood development in the context of Iran and to design an educational package based on them.

Method: Considering the research objective, a qualitative approach and descriptive phenomenology strategy were used. The participants were parents, active educators, and professionals in this field in Tehran. In the first stage, 14 parents, educators active in early childhood education, and experts who were selected through criterion-based purposive sampling participated in semi-structured interviews. The data were analyzed and coded using the Strauss & Corbin (1990) method, and a positive development educational package in early childhood was designed.

Results: According to the research findings, eight main categories were identified: contextual support, individual empowerment, rules and expectations, optimal timing, motivation and learning, positive values, social and cultural competencies, and identity. An educational package was developed accordingly. For validating the program, two coefficients, content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI), were used. The coefficients in all items, based on evaluation of ten experts, were above 0.79 and 0.62 for CVI and CVR respectively.

Conclusions: Based on the findings, it can be said that the positive development educational package, which is based on developmental assets, can enhance childhood experiences. This, in turn, allows the child to achieve optimal growth and development in cognitive, social, and emotional areas and has positive long-term outcomes.

Cite this article: Sepehrnoush Moradi, F., Hejazi, H., Naghsh, Z., & Roshanfekr, P. (2024). Design and Validation of a Positive Development Educational Package for Early Childhood in the Iranian Context: A Qualitative Study. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(66), 23-37. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2025.480755.3232>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2025.480755.3232>

Introduction

The developmental psychology approach in the contemporary world has paid special attention to promoting positive development in early childhood education. Early childhood education based on positive development focuses on preparing children before school entry by fostering their cognitive, social and emotional skills. This approach can be beneficial for all children, especially those who have experienced deprivation. Despite significant advances in designing and developing educational packages entered on positive development, there are notable differences in the emphasis on the outcomes of these interventions, which poses substantial challenges for implementing positive development educational interventions. Therefore, research that particularly focuses on positive early childhood development based on a qualitative approach grounded in values and culture compatible with the context of Iranian children's society, with an emphasis on family and school as the most crucial contexts for early childhood positive development, is essential. Consequently, the aim of this research was to identify the factors and concepts of positive early childhood development within the Iranian children's context, design an educational package based on these findings, and validate the package.

Method

This study was conducted with a qualitative approach. In the first section, sources related to protective and risk factors and interventions associated with positive early childhood development were reviewed. In the content analysis section of the study sources, four criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability were used for their evaluation (Lincoln & Guba, 1986), and the main focus of the interview questions was extracted.

In the second section, with the aim of discovering and identifying factors that positively influence early childhood development within the context of Iran and designing an educational package, a sample of 14

parents of preschool children in Tehran, active educators in early childhood education at preschools (in districts 1 and 13), and development specialists who are faculty members at the University of Tehran and Shahid Beheshti University were selected through purposeful sampling. They participated in semi-structured interviews. The sample size was determined based on data saturation.

The data collection tool in this section was a semi-structured interview. The questions directly and indirectly examined the participants' experiences regarding the themes of positive transformation in the family, school, and social context of the child, aimed at empowering and enhancing the child's individual and social competencies. The analysis method used in this section was content analysis of the interviews based on Strauss & Corbin's systematic design. (۱۹۹۰)

The next phase was dedicated to the validation of the educational package. The statistical population for the validation of the educational package comprised all the experts and specialists in the field of educational and developmental psychology working at the University of Tehran, the Research Center of the University of Rehabilitation Sciences and Social Health, and the Education Department of Tehran city. Ten experts were selected as a sample using purposive sampling, according to Lawshe's (1975) method.

To establish face validity, the educational package was provided to experts, and their corrective feedback was received. Subsequently, ten experts were asked to evaluate the steps and content of the designed package using a three-point scale, assessing the necessity of each educational component in the educational package developed for operationalizing theoretical constructs based on three options: appropriate, appropriate but needs revision, and inappropriate. To assess content validity comprehensively, both the Content Validity Ratio (CVR) and the Content Validity Index (CVI) were utilized.

Results

Based on the analysis of interviews conducted with participants, a total of eight main and common themes

(concepts) were identified: contextual supports, individual empowerment, rules and expectations, optimal timing, motivation and learning, positive values, social and cultural competencies, and positive identity, each of which had distinct categories, subcategories, and codes. Then, in light of this, the initial educational protocol for positive development in early childhood was formulated.

The final text of the educational package was determined after incorporating the experts' corrective feedback. To assess the content validity of each session in the educational package, the content validity ratio (CVR) was calculated using Lawshe's formula. According to Lawshe's table, considering that the panel consisted of ten experts, the CVR value needed to be greater than 0.62. Based on the findings, this criterion was met, and the content of all sessions achieved the required score. Additionally, the Content Validity Index (CVI) was evaluated for each session's content, and the result was above 0.79 for all items. Since the CVI score was deemed appropriate based on the feedback and suggestions, ultimately, all the session contents were approved and the content validity of the educational package was confirmed.

Conclusions

The educational protocol presented in this research reflects a search for an ability-based and asset-focused approach to child development. The aim is to design frameworks and guidelines that align with the real lives of young children, their families, and their educators. According to the findings and results of this study, in the context of the importance of support, supportive assets should be prioritized for positive early childhood development. Essentially, these assets may be considered the most crucial initial supports that play a role in the formation and continuity of children's relationships and activities, as well as positive development in the preschool years and upon school entry. This section can include the attention and love of parents and caregivers, family stability and coherence, interaction between the child and other adults, especially their teacher and educator, and parental

involvement in education. Other significant factors in positive early childhood development include children's individual capabilities, additionally, optimal and appropriate boundaries and expectations describe an interpersonal context that encourages suitable and successful behavior in various aspects. Preschool-aged children should spend part of their time forming strong bonds with their primary caregivers. This time should be of good quality and in an environment that includes a daily schedule, individualized attention, and enjoyable activities, all of which necessitate the management of electronic devices. As another finding, interest in learning appears to be important for young children, becoming even more critical in the early school years. Preschool-aged children are continuously learning. Curiosity, investment, and perseverance in challenging tasks, and the necessary energy expenditure, all indicate that children are acquiring the appropriate traits for subsequent educational activities. For positive early childhood development, awareness of other's feelings and empathic responses are crucial not only as social skills but also as part of a broader value system that should be internalized by children. Finally, positive identity, defined as the child's sense of self and their place in the world, is a significant theme in the educational package.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors thank all participants in this study.

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۶، ۱۴۰۳
ص ۲۳-۳۷

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۰۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵

واژه‌های کلیدی:

تحول مثبت

سرمایه‌های تحولی

کودکی اولیه

مطالعه کیفی

طراحی و اعتبارسنجی بسته آموزشی تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایرانی: یک مطالعه کیفی

فاطمه سپهرنوش مرادی^۱، الهه حجازی^۲، زهرا نقش^۳، و پیام روشنفکر^۴

۱. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

f.sepehrmoush@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

ehejazi@ut.ac.ir

۳. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه:

z.naghsh@ut.ac.ir

۴. مرکز تحقیقات رفاه اجتماعی، دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران. رایانامه:

pa.roshanfekr@uswr.ac.ir

چکیده

هدف: تحول مثبت در کودکی اولیه می‌تواند آغازی برای ارتقا سطح توانمندی‌های کودک در دوره‌های تحولی بعدی او محسوب گردد. هدف پژوهش حاضر شناسایی مفاهیم تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایران و طراحی یک بسته آموزشی مبتنی بر آن بود.

روش: این با توجه به هدف پژوهش از رویکرد کیفی و راهبرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. شرکت کنندگان، والدین، مربیان فعال و متخصصان این حوزه در شهر تهران بودند. در مرحله اول ۱۴ نفر از والدین، مربیان فعال در زمینه آموزش کودکی اولیه و متخصصان که به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شده بودند به مصاحبه نیمه ساختاریافته پاسخ دادند. داده‌ها مورد تحلیل و کدگذاری به روش اشتراک و کوربن (۱۹۹۰) قرار گرفت و بسته آموزشی تحول مثبت در کودکی اولیه طراحی شد. **یافته‌ها:** مطابق با یافته‌های پژوهش هشت مقوله اصلی حمایت‌های بافتی، توانمندسازی فردی، قوانین و انتظارات، زمان بهینه، انگیزش و یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی و هویت استخراج گردید که بسته آموزشی متناسب با آنها تدوین شد. برای اعتبارسنجی برنامه دو ضریب نسبت و شاخص روایی محتوا استفاده گردید که ضرایب در تمام ماده‌ها بر اساس نظر ده تن از متخصصان برای شاخص CVI و CVR به ترتیب بالاتر از ۰/۷۹ و ۰/۶۲ بود.

نتیجه‌گیری: بنابراین با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که بسته آموزشی تحول مثبت، مبتنی بر سرمایه‌های تحولی است و می‌تواند موجب تقویت تجربیات کودکی شود و همین امر موجب می‌گردد تا کودک در زمینه‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی به رشد و تحول بهینه دست یافته و در بلند مدت نیز پیامدهای مثبت داشته باشد.

استناد به این مقاله: سپهرنوش مرادی، فاطمه، حجازی، الهه، نقش، زهرا، و روشنفکر، پیام (۱۴۰۳). طراحی و اعتبارسنجی بسته

آموزشی تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایرانی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی،

۱۷(۶۶)، ۲۳-۳۷. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2025.480755.3232>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

رویکرد روان‌شناسی تحولی در دنیای معاصر همراستا با اهداف توسعه هزاره سوم، توجه به تحول همه جانبه و یا تحول مثبت^۱ به ویژه در کودکی اولیه^۲ است. متخصصان این رویکرد در سه دهه اخیر تلاش داشته‌اند تا تعریف جامعی از تحول مثبت ارائه دهند که نقطه مشترک این تعاریف آن است که تحول مثبت پاسخی مبتنی بر ظرفیت‌ها و توانمندی‌های کودکان است که در نقطه مقابل رویکرد سنتی مبتنی بر خطر و آسیب‌پذیری قرار دارد (سیورتنسن، اسکلز و تومی^۳، ۲۰۲۱). علیرغم این تلاش‌ها می‌توان گفت که دیدگاه‌های متنوعی درباره تحول مثبت وجود دارد و به اشکال متفاوتی تعریف شده است؛ برای مثال شایستگی‌های اجتماعی^۴ (واترز و اسروف^۵، ۱۹۸۳)، یادگیری اجتماعی-هیجانی^۶ (الیس، زینس و ویسبرگ^۷، ۱۹۹۷)، روانشناسی مثبت^۸ (سلیگمن و سیکرنتمیهالی^۹، ۲۰۰۰) و تحول مثبت جوانی^{۱۰} (لرنر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۲). لرنر و همکاران (۲۰۰۵) به منظور مفهوم‌سازی تحول مثبت اصطلاح "شش C" (شایستگی^{۱۲}، اعتماد^{۱۳}، ارتباط^{۱۴}، منش^{۱۵}، مراقبت^{۱۶} و مشارکت^{۱۷}) را مطرح نمودند. شایستگی، دیدگاه فرد در مورد توانایی‌های خویش در حوزه عملکرد اجتماعی و تحصیلی؛ اعتماد، احساس درونی فرد در مورد همه ابعاد خودارزشمندی و هویت مثبت و ظاهری؛ ارتباط، رابطه مثبت فرد با خانواده، همسالان، مدرسه و دیگران؛ منش، احساس مسئولیت-پذیری فرد پیرامون قوانین، ارزش‌ها، فرهنگ و استانداردهای رفتاری درست و غلط؛ مراقبت، احساس همدردی و همدلی با دیگران و مشارکت، شرکت فرد در چالش‌های شهروندی و پویای اجتماعی و تشریک مساعی در حل مشکلات جامعه است (لرنر و لرنر، ۲۰۱۳). همچنین لرنر و همکاران (۲۰۱۸) مداخله‌های تحول مثبت را در سه بخش محوری؛ حمایت‌های مثبت، فعالیت‌های ساختارمند مهارت‌های زندگی و فراهم ساختن فرصت مشارکت در خانواده، مدرسه و جامعه دانسته‌اند که در این میان بافت^{۱۸} و منابع محیطی به عنوان سرمایه‌های تحولی^{۱۹} نقش بسزایی در ارتقا تحول مثبت کودکان دارد (فورست-بانک^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۵). تحقیقات گسترده بر نقش پایدار و حمایتی خانواده، روابط مثبت در مدرسه و تجربیات موجود در جامعه (هان^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۳) و توانمندی‌های فردی همچون همدلی و ابراز همدردی (فایندلی، گیراردی و کاپلان^{۲۲}، ۲۰۰۶) در تحول مثبت کودکی اولیه تأکید دارد. چهارچوب سرمایه‌های تحولی توسط بنسون^{۲۳} (۱۹۹۸) و با تأکید بر دوره تحولی نوجوانی مطرح و سپس به کودکی اولیه گسترش یافت. این چهارچوب مبتنی بر چهل سرمایه خاص در دو دسته بیرونی و درونی است. سرمایه‌های بیرونی عوامل یا اقدامات محیطی هستند که مجموعه‌ای از شرایط را برای تشویق تحول مثبت کودکان خردسال تأمین می‌نمایند و سرمایه‌های درونی، ظرفیت‌ها و دیدگاه‌های روانشناختی و تحولی هستند که در کودکان خردسال در طول زمان و به کمک بزرگسالان شکل می‌گیرد (واندرون^{۲۴}، ۲۰۰۸). ادبیات پژوهشی به ارتباط بین آموزش و تحول مثبت کودکی اولیه پرداخته و اینگونه بیان شده است که اگر چه فرایندهای تحول و آموزش هر دو مکمل و وابسته به هم هستند، اما در ماهیت منحصر به فرد می‌باشند. شکاف موجود بین این دو، با در نظر گرفتن هم‌گرایی و واگرایی میان آنها تنها با برنامه‌ها و بسته‌های آموزشی مبتنی بر تحول مثبت پر خواهد گردید. همین امر روانشناسان و متخصصان را بر آن داشته تا طرح‌ها و برنامه‌هایی را از منظر سیستم‌های بافتی (برونفن‌برن^{۲۵}، ۱۹۷۴) و تعامل آن بر شخص (بندورا^{۲۶}، ۱۹۷۴) طراحی کرده و اقداماتی با هدف حمایت محیط‌های کودکان همچون خانواده (ورلا لاندونو، مارتینز-دی-سوریا و ریواس^{۲۷}، ۲۰۱۹)، مدرسه (والان و انوچسان^{۲۸}، ۲۰۲۴) و جامعه (فایندلی، گیراردی و کاپلان، ۲۰۰۶) و ویژگی‌های شخصیتی در جهت تقویت توانمندسازی آنان فراهم آورند که در این میان آموزش به عنوان یک راهبرد اساسی برای ارتقا تحول در دوران کودکی نقش محوری ایفا می‌کند (جوزف، مورفی و هالفورد^{۲۹}، ۲۰۲۰).

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. positive development | 16. caring |
| 2. early childhood | 17. contribution |
| 3. Syvertsen, Scales & Toomey | 18. context |
| 4. social competence (SC) | 19. developmental assets |
| 5. Waters & Stroufe | 20. Forrest-Bank |
| 6. social Emotional Learning (SEL) | 21. Han |
| 7. Elias, Zins & Weissberg | 22. Findlay, Girardi & Coplan |
| 8. positive psychology (PPsy) | 23. Benson |
| 99. Seligman & Csikszentmihalyi | 24. VanderVen |
| 10. positive youth development (PYD) | 25. Bronfenbrenner |
| 11. Lerner | 26. Bandura |
| 12. competence | 27. Varela Londono, Martínez-de-Soria & Rivas |
| 13. confidence | 28. Walan & Enochsson |
| 14. connection | 29. Joseph, Murphy & Holford |
| 15. character | |

مرور شواهد مربوط به آموزش مبتنی بر تحول مثبت برای کودکان قبل از ورود به مدرسه براساس آمادگی در مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی می‌باشد که می‌تواند برای همه کودکان، به ویژه آنهایی که محرومیت‌هایی را تجربه کرده‌اند، مفید باشد (نوروزیان و همکاران، ۱۴۰۱) و ارتقا دهنده ظرفیت تاب‌آوری در آنها گردد (داماشک^۱ و همکاران، ۲۰۲۲).

آموزش و یادگیری‌های اولیه، پایه و اساس یادگیری‌های مادام‌العمر انسان را فراهم می‌آورند و به این ترتیب، تحول کودک به عنوان یک فرایند مستمر ادامه می‌یابد (دی‌بری^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). آموزش و تأثیر پایدار آن بر مهارت‌های سوادآموزی کودکان همچون کاتالیزورهایی برای پرورش تحول مثبت در میان یادگیرندگان کودکی اولیه محسوب می‌شود (کوردوا^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). تجارب مثبت و منفی در دوران کودکی اولیه، نه تنها پیامدهای مهمی برای عملکرد مغزی دارد، بلکه در زمینه‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی منجر به رشد و تحول بهینه در کودک می‌گردد (هان و بارت^۴، ۲۰۲۳). از این رو برنامه‌های آموزشی غنی در کودکی اولیه، یک نقطه ورود مهم برای ارتقای تحول مثبت بزرگسالی به شمار می‌رود (پیکوک-چامبرز و برین-مریت^۵، ۲۰۱۷). همچنین شواهد قوی در این بین وجود دارد که رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی می‌تواند با مداخلات آموزشی کودکی اولیه تسریع شود (مارتیکینن^۶ و همکاران، ۲۰۲۳).

مطالعات طولی آموزش‌های کودکی اولیه که از اواخر قرن بیستم آغاز شده بود، نتایج مثبت خود را تا سن ۲۷ سالگی گزارش داده است. این یافته‌ها نشان‌دهنده بهبود قابل توجه مسئولیت اجتماعی و عملکرد آموزشی در زندگی بزرگسالانی است که تحت یک برنامه مداخله آموزشی تحول مثبت در کودکی اولیه در مقایسه با کودکان غیرمشارکت‌کننده در چنین برنامه‌ای قرار گرفته بودند (ویکارت^۷، ۱۹۹۸). بلویت^۸ و همکاران (۲۰۱۸) پنجاه و یک برنامه مداخله‌ای متمرکز بر رشد اجتماعی-هیجانی که اکثر آن مطالعات در آمریکا شمالی و اروپا انجام شده است، را بررسی کردند. این مداخلات به طور کلی حمایت مؤثری را در زمینه رشد اجتماعی، هیجانی و مهارت‌های یادگیری اولیه داشت. قوی‌ترین تأثیرات در حمایت از شایستگی هیجانی (به عنوان مثال همدلی و روابط اجتماعی) مشاهده شد. جلسات مداخله‌ای توسط محققان یا متخصصان آموزش دیده نسبت به معلمان کارآمدتر و مداخله در میان کودکان بزرگ‌تر تا حدودی اثربخش‌تر از کودکان کوچک‌تر بود. همچنین دستورالعمل زمان یا طول مداخله بر نتایج تأثیر نداشت. همچنین بارتلو^۹ و همکاران (۲۰۱۹) بر نقش عوامل بافتی و لیتل و کاراولیس^{۱۰} (۲۰۲۴) بر فعالیت بازی در تحول مثبت کودکی اولیه تأکید داشتند.

بنابر آنچه گفته شد، در جامعه ایرانی و در دهه‌های اخیر پیشرفت‌های چشم‌گیری در خصوص طراحی و تدوین بسته‌های آموزشی با محوریت تحول مثبت انجام گرفته است. اما هر کدام تنها به بخش کوچکی از آن پرداخته‌اند به عنوان مثال؛ فرزندپروری مثبت (مراد و همکاران، ۱۴۰۳)، رابطه مثبت کودک و والد (شریفی و سپهوند، ۱۴۰۲)، تأثیر بازی‌ها بر توسعه مهارت‌های ذهنی واجتماعی (اله‌دادی، ۱۴۰۲)، مهارت‌های ارتباطی مثبت (رضایور میر صالح و همکاران، ۱۴۰۲)، فعالیت‌های جسمانی، فرهنگی، معنوی و اجتماعی (تجربه‌کار و همکاران، ۱۳۹۹) و احساس داشتن آینده‌ای مثبت (جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۹) که در این میان تفاوت‌های قابل توجهی در تأکید بر نتایج هر کدام از این مداخلات به چشم می‌خورد؛ بخشی از این تفاوت‌ها حاصل برداشت محققان از آنچه تحول مثبت است، می‌باشد. همچنین تفاوت‌ها در گروه‌های سنی و بافت جمعیت‌شناختی پژوهش، مداخلات آموزشی تحول مثبت را با چالش بسیار روبرو ساخته است (تولان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶). این در حالی است که توافق گسترده‌ای بین پژوهشگران، کنشگران و سیاست‌گذاران وجود دارد که کیفیت آموزش در دوره کودکی اولیه، نیازمند برنامه‌ای شایسته و نتیجه‌ای از تعامل متقابل و تجارب چندگانه برای نتایج مثبت است (دارلینگ-چارچیل و لپمن^{۱۲}، ۲۰۱۶). اما هنوز مشخص نیست که چه مولفه‌هایی یک برنامه آموزشی شایسته را می‌سازد (اوربان^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۱). به همین دلیل، پژوهشی که به تحول مثبت کودکی اولیه با رویکردی کیفی بپردازد و متکی بر ارزش‌ها و فرهنگ سازگار با بافت جامعه کودکان ایرانی باشد، و خانواده و مدرسه را به عنوان مهم‌ترین بافت‌های تأثیرگذار در نظر بگیرد، ضرورت دارد.

بنابراین هدف این پژوهش شناسایی عوامل و مفاهیم تحول مثبت کودکی اولیه در بافت کودکان ایرانی، طراحی بسته آموزشی مبتنی بر آن و اعتبارسنجی آن بود و به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش بود که مؤلفه‌های آموزشی مبتنی بر تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایرانی کدامند؟

1. Damashek
2. De Brey
3. Cordova
4. Han & Barnett
5. Peacock-Chambers & Bair-Merriitt
6. Martikainen
7. Weikart

8. Blewitt
9. Bartolo
10. Little & Karaolis
11. Tolan
12. Darling-Churchill & Lippman
13. Urban

روش

این مطالعه با رویکردی کیفی انجام پذیرفت. در بخش نخست، منابعی که با عوامل محافظ و خطرزا و مداخلات مرتبط با تحول مثبت کودکی اولیه، بررسی شدند. در بخش تحلیل محتوای منابع مطالعاتی جهت ارزشیابی آنها از چهار معیار مقبولیت، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و قابلیت تأیید استفاده شد (لینکولن و گوبا، ۱۹۸۶) و محوریت سؤال‌های مصاحبه‌ها استخراج گردید.

در بخش دوم به منظور کشف و شناسایی عوامل مؤثر بر تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایران و طراحی بسته آموزشی، از جامعه آماری والدین کودکان پیش‌دبستانی شهر تهران، مربیان فعال در زمینه آموزش کودکی اولیه در مراکز آموزش پیش‌دبستانی (مناطق ۱ و ۱۳) و متخصصان حوزه تحولی که اساتید دانشگاه‌های تهران و شهید بهشتی بودند، ۱۴ والد، مربی فعال در زمینه آموزش کودکی اولیه و متخصص تحول کودکی اولیه، با روش نمونه‌گیری هدفمنداً انتخاب شدند و به مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته پاسخ دادند. حجم نمونه بر مبنای اشیاع داده‌ها تعیین شد. مصاحبه‌ها در بازه زمانی چهار ماه صورت گرفت. اساسی‌ترین ملاک ورود به پژوهش تمرکز بر تحول کودکی اولیه شامل؛ داشتن فرزند در بازه سنی ۵ تا ۷ سال، مربی این گروه سنی و متخصصانی که پژوهش‌ها و تمرکز تخصصی آنها در زمینه تحولی کودکی اولیه بود. اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان بخش کیفی در جدول زیر ذکر گردیده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

| ردیف | سن | جنس | تحصیلات | شغل | نقش |
|------|----|-----|---------------|-----------------------|-------|
| ۱ | ۳۶ | زن | کارشناسی ارشد | مترجم زبان انگلیسی | والد |
| ۲ | ۳۹ | زن | کارشناسی | خانه‌دار | والد |
| ۳ | ۶۷ | مرد | دکتری | مدرس دانشگاه | متخصص |
| ۴ | ۵۹ | مرد | دکتری | مدرس دانشگاه | متخصص |
| ۵ | ۳۴ | مرد | کارشناسی | کارمند بهزیستی | مربی |
| ۶ | ۵۱ | زن | کارشناسی | معلم دبستان | مربی |
| ۷ | ۴۲ | زن | کارشناسی ارشد | خانه‌دار | والد |
| ۸ | ۳۳ | زن | دانشجوی دکتری | رواندرمانگر حوزه کودک | متخصص |
| ۹ | ۴۴ | زن | دانشجوی دکتری | معلم | والد |
| ۱۰ | ۲۷ | زن | کارشناسی | مربی پیش‌دبستانی | مربی |
| ۱۱ | ۵۳ | مرد | کارشناسی | مهندس کامپیوتر | والد |
| ۱۲ | ۴۵ | مرد | کارشناسی | مهندسی مکانیک | والد |
| ۱۳ | ۲۴ | زن | کارشناسی | مربی پیش‌دبستانی | مربی |
| ۱۴ | ۲۸ | زن | دانشجوی دکتری | روانشناس حوزه کودک | متخصص |

ابزار گردآوری در این بخش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. به این منظور در راستای کشف دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، تعدادی سؤال‌های کلی و بازپاسخ طراحی گردید. سؤال‌های اصلی مصاحبه بر اساس بررسی منابع پژوهشی و به ویژه با الهام از واندرون (۲۰۰۸) نگارش گردید و پس از تأیید متخصصان (اساتید حوزه تحولی کودکی اولیه دانشگاه تهران) در خصوص روایی صوری آن، مورد استفاده قرار گرفت. سؤال‌ها به طور مستقیم و غیرمستقیم تجارب مشارکت‌کنندگان را در خصوص محورهای تحول مثبت در خانواده، مدرسه و بافت اجتماعی کودک در جهت توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های فردی و اجتماعی کودک مورد بررسی قرار داد.

پیش از آغاز فرایند مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از فرایند کلی و هدف مصاحبه آگاهی یافتند و به آنان توضیحات لازم پیرامون رعایت اصولی اخلاقی پژوهش داده شد و پس از آنکه رضایت آنها کسب گردید و در مورد حق انصراف و محرمانه بودن مشخصات در کل فرایند پژوهش اطمینان داده شد، اجازه لازم در جهت ضبط جلسه گرفته و آنگاه مصاحبه آغاز گشت. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام پذیرفت. هر مصاحبه به طور متوسط زمانی بین ۴۰ تا ۷۵ دقیقه زمان و بسته به میزان علاقه و بسط معنایی شرکت‌کنندگان به طول انجامید.

مصاحبه‌ها تا زمانی که داده‌ها به حد اشباع رسیدند ادامه یافت. اشباع در این مطالعه زمانی اتفاق افتاد که داده بیشتری که سبب بسط یافتن مفاهیم موجود در پژوهش بود، دیگر وارد پژوهش نشدند. همچنین برای آنکه سوگیری‌های احتمالی شناسایی و کنترل گردد، از راهبردهای توصیه شده توسط مورس^۱ (2015) استفاده شد؛ به این منظور پژوهشگران به مدت طولانی درگیری خود را با متن مصاحبه‌ها حفظ کرده و تحلیل‌ها برای جلوگیری از سوگیری ذهنی پژوهشگران در اختیار دو همکار پژوهشی دیگر نیز قرار داده شد و مضامین به دست آمده مورد بررسی مجدد قرار گرفتند و در نهایت نسخه ابتدایی بسته آموزشی تحولی مثبت کودکی اولیه آماده شد.

روش تحلیل در این بخش، تحلیل محتوای مصاحبه‌ها به روش طرح سیستماتیک اشتراک و کوربن^۲ (۱۹۹۰) بود و بر کدگذاری باز^۳، کدگذاری محوری^۴ و کدگذاری گزینشی^۵ تأکید گردید. بدین منظور هر کدام از ایده‌ها در مصاحبه شناسایی و فرایند مقایسه داده‌ها برای ظهور طبقات و ارتباط میان کدها برای مفهوم‌پردازی مورد استفاده قرار گرفت. این فرایند یکبار دیگر نیز توسط نرم‌افزار مکس کیودی‌ای^۶ نسخه ۲۰ مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، برای شاخص‌های باورپذیری، قابلیت اطمینان و انتقال‌پذیری از روش‌های مثلث‌سازی^۷، تفاوت بیشینه^۸ و توصیف غنی و قطور^۹ شرایط و زمینه پژوهش استفاده شده است.

مرحله بعد به اعتبارسنجی بسته آموزشی اختصاص داشت. جامعه آماری مربوط به اعتبارسنجی بسته آموزشی، مشتمل بر کل صاحب‌نظران و متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی و تحولی شاغل در دانشگاه تهران و مرکز تحقیقات دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی و آموزش و پرورش شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند طبق نظر لاوشه^{۱۰} (۱۹۷۵) ۱۰ نفر متخصص به عنوان نمونه انتخاب شدند.

به منظور تعیین روایی صوری، بسته آموزشی در اختیار متخصصان قرار گرفت و نظرات اصلاحی آنها دریافت گردید. پس از اعمال نظرات آن‌ها، مجدداً به منظور بررسی روایی محتوایی به شکل کمی به صورت پرسشنامه در اختیار متخصصان قرار گرفت. از روش لاوشه (۱۹۷۵) جهت تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیت استفاده شد. بدین منظور از ده متخصص درخواست شد تا مراحل و محتوای بسته طراحی شده را با توجه به مقیاس سه درجه‌ای آزموده و ضرورت وجود هر اقدام آموزشی را در مجموعه بسته آموزشی تدوین شده برای عملیاتی کردن سازه‌های نظری، بر اساس سه گزینه مناسب، مناسب اما نیازمند اصلاح و نامناسب بررسی و تعیین نمایند.

برای بررسی روایی محتوایی به شکل کلی از دو شاخص نسبت روایی محتوا^{۱۱} و شاخص روایی محتوا^{۱۲} استفاده شد.

یافته‌ها

داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ تحلیل و کدگذاری گردید. نگاه عوامل مرتبط با تحول مثبت کودکی اولیه در بافت ایرانی شناسایی و طبقه‌بندی گردید. بر اساس تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته با مشارکت کنندگان در کل هشت مضمون^{۱۳} (مفهوم^{۱۴}) اصلی و مشترک حمایت‌های بافتی، توانمندسازی فردی، قوانین و انتظارات، زمان بهینه، انگیزش و یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی و هویت مثبت به دست آمد که هر کدام دارای مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها و کدهای مجزایی بودند. نگاه با توجه به آن، پروتکل آموزشی اولیه تحول مثبت در کودکی اولیه شکل گرفت.

1. Morse
2. Strauss & Corbin
3. open coding
4. axial coding
5. selective coding
6. MAXQDA
7. triangulation

8. Maximum variation
9. thick
10. Lawshe
11. Content Validity Ratio (CVR)
12. Content Validity Index (CVI)
13. theme
14. concept

جدول ۲. پروتکل طراحی شده برای آموزش تحول مثبت کودکی اولیه

| جلسه | هدف | محتوا |
|------------|---|--|
| جلسه اول | شناخت نقاط قوت و ضعف کودک و تمرکز بر نقاط قوت او توجه به تفاوت‌های فردی انگیزه تسلط به تجربیات جدید به همراه تشویق به کنجکاوری و حفظ لذت یادگیری مشارکت فعال کودک در تجربه‌های یادگیری یادگیری در قالب فعالیت‌های مورد علاقه کودک | دادن فرصت مناسب به هر کودک برای معرفی خود بطور آزادانه و بازگو کردن علایق و فعالیت‌های مورد علاقه او توجه به تفاوت‌های فردی و شناخت هر چه بیشتر کودک یا به رسمیت شناختن هویت منحصر به فرد او در نظر گرفتن سطح تکالیف با توانایی و نقاط قوت کودک و فراهم آوردن فرصت موفقیت برای او و تشویق کودک دادن آزادی انتخاب برای تجربه‌های یادگیری به کودک، بازی‌های هدفدار و هم‌جهت با سواد اولیه کودک |
| جلسه دوم | معرفی ارزش‌های مثبت همچون مراقب، برابری، عدالت، صداقت، درستکاری، مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی مواجه شدن با پیامدهای ارزش‌های مثبت | خواندن داستان و نمایش انیمیشن با موضوع محوری ارزش‌های مثبت و دیدگاه‌گیری کودک گفت و گو پیرامون داستان و نمایش هدایت توجه کودک به پیامدهای ارزش‌های مثبت گروه‌بندی کودکان و ایفای نقش متناسب با ارزش‌های مثبت با انتخاب موضوع توسط خود کودکان |
| جلسه سوم | شناخت کودک در زمینه برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری تقویت مهارت‌های بین فردی بالا بردن حساسیت فرهنگی در کودکان نحوه حل و فصل مسالمت‌آمیز اختلافات | به کودک آموزش داده می‌شود تا بتواند برای آینده نزدیک برنامه‌ریزی کند. آموزش برای هماهنگی با دیگر همسالان در قالب بازی، همکاری، اشتراک وسایل خود با دوستان خود یادگیری در زمینه هویت فرهنگی خود و پذیرش افراد با تفاوت‌های گوناگون مقاومت در برابر فشار همسالان برای شرکت در فعالیت‌هایی که ممکن است برایش خطرناک باشد آموزش در جهت سازش و حل و فصل اختلاف‌های خود بدون استفاده از پرخاشگری بدنی یا زبانی |
| جلسه چهارم | ارتقا قدرت شخصی احساس هدف داشتن دیدگاه مثبت داشتن نسبت به آینده | کودک بتواند خود را دوست بدارد و احساس ارزش کند. کودک فرصت‌های جدید، تجربیات و نقاط عطف رو به رشد خود را بتواند پیش‌بینی نماید. این احساس در کودک ایجاد شود که جهان جالب و لذت‌بخش بوده و او جایگاه مثبتی در آن دارد. |
| جلسه پنجم | دریافت حمایت خانواده ارتباط مثبت خانوادگی جو مراقبتی آموزشی مشارکت والدین در آموزش | همراهی یکی از والدین یا مراقب جایگزین والد در جلسه تدارک دیدن بازی‌ها و تکلیف آموزشی والد (مراقب) و کودک تدارک دیدن محیط آموزشی توأم با پرورش، پذیرش و تشویق توسط مربی تلاش در جهت مشارکت والد (مراقب) با مربی |
| جلسه ششم | ارتقا حس ارزشمندی کودک آگاهی از نیازها خدمت به دیگران سلامت و ایمنی کودک | ایجاد احساس ارزشمندی در کودک کمک در جهت شناخت کودک از نیازهای جسمانی، اجتماعی و عاطفی خود فراهم آوری فرصت اقدامات ساده، معنادار و دلسوزانه برای دیگران آگاه سازی کودک و والدین در زمینه سلامت و ایمنی کودک |
| جلسه هفتم | نظم و انضباط و پیامدهای حاصل از آن شناخت مدل‌های نقش بزرگسالی تعامل مثبت با سایر کودکان | آموزش در جهت نظم و انضباط و رعایت آن و مواجه شدن با پیامدهای رعایت و عدم رعایت آن ایفای نقش بزرگسالی توسط کودکان کارهای گروهی و ایجاد روحیه تعامل مثبت کودک با سایر همسالان و کودکان |
| جلسه هشتم | بازی و فعالیت‌های خلاقانه برنامه‌های خارج از خانه و مدرسه زمان در خانه | کودک فرصت‌های روزانه خود را برای بازی کردن و امکان بیان خود، فعالیت‌های بدنی و تعامل با دیگران را بیان می‌دارد و در جهت غنی‌سازی آن تلاش می‌گردد. کودک تشویق می‌گردد برای انجام برنامه‌های طراحی شده توسط مربی در خارج از خانه و مدرسه تشویق کودک به صرف وقت خود در فعالیت‌های خانوادگی و بازی‌های سازنده و آگاه سازی در استفاده مناسب از تلویزیون و بازی‌های الکترونیکی |

به منظور تعیین روایی صوری بسته آموزشی، ابتدا، متخصصان گروه نمونه ضمن بررسی روایی صوری بسته آموزشی، نظرات اصلاحی خود را در خصوص بسته به صورت مبسوط و کتبی اعلام کردند که پس از اعمال نظرات آن‌ها، متن نهایی و اصلاح شده برنامه مجدداً به منظور بررسی روایی محتوایی بسته در اختیار آنان قرار گرفت.
تحلیل روایی محتوایی با استفاده از فرمول محاسبه نسبت روایی محتوایی لاوشه (۱۹۷۵) برای تک‌تک جلسات بررسی شد.

جدول ۳. روایی محتوایی بسته آموزشی تحول مثبت کودکی اولیه

| نسبت روایی محتوایی | شاخص روایی محتوایی | | | | | | جلسات | | | |
|--------------------|--------------------|------|-----------|------|-----------|------|------------|---|-------|-----|
| | ضروری بودن | | ساده بودن | | واضح بودن | | مرتبط بودن | | محتوا | گام |
| | تعداد | نمره | تعداد | نمره | تعداد | نمره | تعداد | نمره | | |
| ۱۰/۸ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | تمرکز بر نقاط قوت به جای نقطه ضعفها انگیزش تسلط کنجکاوی و لذت یادگیری یادگیری در قالب علاقه و بازی | اول | |
| ۱۰/۸ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۱ | ۱۰ | معرفی و آموزش ارزش‌های مثبت مواجهه با پیامدهای ارزش‌های مثبت | دوم | |
| ۱۰/۸ | ۱۰ | ۰/۹ | ۹ | ۱ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | آموزش برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری تقویت مهارت‌های بین‌فردی و حل مسأله‌های آموخته‌شده | سوم | |
| ۱۰/۸ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ارتقا قدرت شخصی احساس هدفمندی و دیدگاه مثبت درباره آینده | چهارم | |
| ۱۰/۸ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | ۱ | ۱۰ | حمایت خانواده و ارتباطات مثبت خانوادگی جو مراقبتی آموزشی و ارتباط مؤثر معلم و کودک مشارکت والدین در آموزش | پنجم | |
| ۱۰/۸ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ارتقا ارزشمندی کودک آگاهی از نیازهای کودک آموزش خدمت به دیگری | ششم | |
| ۱۰/۸ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۱ | ۱۰ | نظم و انضباط و پیامدهای حاصل از آن شناخت مدل‌های نقش بزرگسالی تعامل با سایر کودکان | هفتم | |
| ۱۰/۸ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۰/۹ | ۹ | ۱ | ۱۰ | بازی و فعالیت‌های خلاقانه جایگزین بازی‌های الکترونیکی برنامه‌های خارج از خانه مدرسه | هشتم | |

مقادیر نسبت روایی محتوایی بر اساس جدول لاوشه (۱۹۷۵) و با توجه به اینکه تعداد پنل متخصصان در این بخش ده نفر بودند، این مقدار می‌بایست بیشتر از ۰/۶۲ می‌بود که با توجه به یافته‌ها مورد پذیرش قرار گرفت و محتوای کلیه جلسات نمره لازم را کسب نمودند. همچنین برای تک‌تک محتوای جلسات، شاخص روایی محتوایی بررسی و نتیجه در تمام آیتم‌ها بالاتر از ۰/۷۹ بود و از آنجا که بر اساس نظرات و پیشنهادها نمره شاخص روایی محتوایی مناسب تشخیص داده شد، در نهایت همه محتوای جلسات آموزشی تأیید شد و اعتبار محتوایی بسته آموزشی، مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف طراحی و تدوین بسته آموزشی تحول مثبت در کودکی اولیه انجام شد. رویکرد این بسته آموزشی مبتنی بر رویکرد توانمندی و متمرکز بر نظریه سرمایه‌های تحولی بنسون (۱۹۹۸) و تحول مثبت کودک (لرنر و همکاران، ۲۰۰۲) بود. چنین چهارچوبی با تأکیدی که بر شکوفا ساختن توانمندی‌ها و انعطاف‌پذیری دارد، نشان دهنده تحول عظیم اخیر در حوزه روانشناسی از تمرکز بر روی آسیب‌شناسی به سمت تأکید بر توانمندی‌هاست (سیورتسن، اسکلز و تومی، ۲۰۲۱).

یافته‌های حاصل از این پژوهش بخوبی نمایانگر اهمیت بافت‌های حمایتگری بودند که کودک با آنها به‌صورت مستقیم و یا غیر مستقیم در ارتباط است. همانطور که تأکید نظریه سرمایه‌های تحولی است، در ساختارهای حمایتی، کودک از طریق فرایندهای نزدیک (برونفن برنر، ۱۹۷۴) به ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود آگاه می‌شود، آنها را ارتقا می‌دهد و حتی در شرایط آسیب‌زا تاب‌آوری بالایی را تجربه می‌کند (داماشک و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین طراحی یک بسته آموزشی جامع تحول مثبت برای کودکان نه فقط برای خود کودک اهمیت دارد بلکه به خانواده‌ها و مربیان هم در جهت ارتقا توانمندی‌های کودک کمک می‌کند. براساس یافته‌ها روابط حمایتی اولیه کودک با خانواده در شکل‌گیری و تداوم روابط و فعالیت‌های کودک و تحول مثبت در سال‌های پیش از دبستان و بدو ورود به مدرسه نقش ایفا می‌کند (ورلا لاندونو، مارتینز-دی-سوریا و ریواس، ۲۰۱۹). این سرمایه‌ها می‌تواند شامل توجه و عشق والدین و مراقبان کودکان، ثبات و انسجام خانواده، ارتباطات بزرگسالان دیگر با کودک به ویژه معلم و مربی او و مشارکت والدین در امر آموزش باشد (عسکری و همکاران، ۱۴۰۲).

براساس یافته‌ها از دیگر عوامل مهم در امر تحول مثبت کودکی اولیه می‌توان به توانمندی‌های فردی کودکان اشاره داشت. توانمندی‌های فردی به عنوان احساس مهم بودن و مؤثر بودن چه در ایجاد تغییر و چه در دستیابی به هدف مورد نظر، اهمیت دارد. مطابق نظر (اوربان و همکاران، ۲۰۱۱) برای آنکه یک کودک خردسال به احساس توانمندی برسد باید از نظر جسمی و روانشناختی احساس ایمنی داشته باشد، چرا که این دو تصور در هم تنیده هستند. این در حالی است که اضطراب و نگرانی، حس ابتکار کودکان را محدود کرده و آنها را در برداشتن گام‌های مهم تحولی که نیاز به چالش در آن احساس می‌گردد، دچار تردید می‌کند.

براساس یافته‌ها کودک در فرایندهای نزدیک متوجه انتظارات و همچنین چهارچوب‌های عمل (مرزها) می‌شود که این یادگیری‌ها به او در تنظیم روابط بین فردی یاری می‌رساند. این مرزها و انتظارات بهینه و متناسب، زمینه بین‌فردی را برای تشویق رفتار مناسب و موفق در شرایط مختلف ایجاد می‌کند. کودکان در سنین پیش از دبستان باید بخشی از زمان خود را صرف پیوند محکم با مراقبین اولیه خود کنند. براساس یافته‌ها در این زمان طراحی بازی‌های گروهی و مشارکت در فعالیت کودک (اله‌دادی، ۱۴۰۲) و استفاده از ابزارهای دیجیتال (والان و انوچسان، ۲۰۲۴) می‌تواند در ایجاد فضای تعاملی و حمایتی مؤثر باشد.

به عنوان بخش دیگری از نتایج حاصل از یافته‌ها، به نظر می‌رسد علاقه به یادگیری برای کودکان خردسال مهم است و این علاقه در اوایل مدرسه حیاتی‌تر است. کودکان در سنین پیش از دبستان در حال یادگیری مداوم هستند. کنجکاوی، سرمایه‌گذاری و پشتکار در یک کار چالش‌برانگیز و صرف انرژی لازم همگی نشان می‌دهد که کودکان در حال کسب ویژگی‌های مناسب برای انجام کارهای آموزشی بعدی هستند. همچنین برای تحول مثبت کودکی اولیه، آگاهی از احساس دیگران و پاسخ همدلانه نه تنها به عنوان یک مهارت اجتماعی، بلکه بخشی از سیستم ارزشی بزرگتری است که می‌بایست در کودکان درونی گردد. کودکان برای جلوگیری از وارد شدن به رفتارهای مخاطره‌آمیز و حتی ورود موفق به اجتماع می‌بایست به دنبال توسعه ارزش‌های مثبتی همچون همدلی و ابراز همدردی برآیند (فاینلدی، گیراردی و کاپلان، ۲۰۰۶). آگاهی از اینکه دیگران ممکن است گاهی اوقات در شرایط سخت یا ناخوشایند قرار بگیرند در کنار شایستگی‌های اجتماعی برای زندگی بزرگسالی بهینه حیاتی هستند و بالاخره آنکه هویت مثبت به احساس کودک از آنچه که هست و جایگاه آنها در جهان بستگی دارد. این در حالی است که ما عموماً هویت‌سازی را مرتبط با دوره نوجوانی می‌دانیم ولی مبانی هویت مثبت در اوایل دوران کودکی اولیه در رابطه با تحول مثبت به کودکان کمک می‌کند تا احساس کنند چه کسی هستند، ظرفیت‌ها، ارزش‌ها و معنای آنها برای دیگران چیست و چه احساسی از آینده‌ای مثبت و لذت‌بخش دارند (جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین سازمان‌بندی سرمایه‌ها مطابق با تعیین‌گری متقابل و نظریه شناختی-اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۴)، یک روند مداوم از کودکی اولیه را به عنوان نتیجه تعامل متقابل بین ویژگی‌های ژنتیکی، وراثتی و ذاتی و تربیت و محیط بیان می‌کند به عبارت دیگر تجارب چندگانه در انواع زمینه‌ها، نقش حیاتی در شکوفایی، توانمندسازی و انعطاف‌پذیری کودکان ایفا می‌کند (دارلینگ-چارچیل و لیپمن، ۲۰۱۶).

نکته قابل تأمل دیگری که سعی بر آن شد تا بدان پرداخته شود، تشخیص اهمیت فعالیت‌ها در کودکی اولیه است. فعالیت‌هایی مانند بازی، جایگاه شادی به عنوان مرکز آموزش (لیتل و کاراولیس، ۲۰۲۴) و فعالیت‌های جسمانی، فرهنگی، معنوی و اجتماعی که اغلب مورد تأکید و حمایت قرار گرفته است و به عنوان اصلی‌ترین عامل در پیشرفت تحول کودک اولیه محسوب می‌گردد (تجربه‌کار و همکاران، ۱۳۹۹). این پروتکل آموزشی چرایی و چگونگی فعالیت‌هایی که می‌تواند به عنوان فرایندهای اساسی تحول محسوب شوند را نشان می‌دهد. این برنامه مداخله‌ای با تأکید بر فعالیت‌های هدفمند، رابطه متقابل عوامل فردی و بافتی را در تحول مثبت نشان می‌دهد و در این رابطه با برنامه ارائه شده توسط بارتلو و همکاران (۲۰۱۹) که نقش عوامل بافتی و به ویژه فرایندهای نزدیک را در تحول کودک مؤثر می‌داند، هماهنگ است.

این پژوهش با دو محدودیت روبرو بود. با توجه به این موضوع که رویکرد پژوهش کیفی بوده، ممکن است در تحلیل داده‌ها و استخراج مضامین، سوگیری دخالت داشته باشد. روش نمونه‌گیری غیر تصادفی نیز می‌تواند تعمیم نتایج را با مشکل مواجه سازد. در انتها بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌گردد این بسته آموزشی در دوره کودکی اولیه و در بدو ورود به دبستان در بین کودکان اجر گردیده تا بتوان از ثمرات یک تحول مثبت و آثار مثبت آن در آینده فرزندان بهره گرفت. به این دلیل که خانواده و به ویژه والدین به عنوان سرمایه تحولی نقش مهمی در تحول مثبت دارند، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی والدین با بسته آموزشی تشکیل شود. پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های بسته آموزشی تحول مثبت کودک میانه وارد کتاب‌های درسی دوره ابتدایی شود و از طریق تدریس مشارکتی، کودکان با آنها آشنا شوند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تایید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان به طور مساوی در شکل‌دهی و نگارش مقاله مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت‌کنندگانی که وقت خود را به این پژوهش اختصاص داده‌اند و تمامی کسانی که به نوعی در معرفی و ایجاد بستر همکاری با مشارکت‌کنندگان تلاش کرده‌اند، سپاسگزاری می‌کنیم.



منابع

- اله‌دادی، حمیدرضا. (۱۴۰۲). تاثیر بازی‌های پیش‌دستانی بر مهارت‌های ذهنی و اجتماعی کودکان پیش‌دستانی. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۴(۲۸)، ۲۷۳-۲۸۵.
- تجربه‌کار، مهشید؛ عموقدیری، مهسا و پوراحسان، سمیه (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزه‌های اجتماعی لگو بر قضاوت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۵۱)، ۶۱-۷۰.
- جلوه‌گر، افسانه؛ رضایی، علی محمد و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی مبتنی بر مدل تحول یکپارچه انسان بر مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دستانی. روان پرستاری، ۸(۲)، ۶۵-۷۵.
- رضاپور میر صالح، یاسر؛ احسان‌پور، محمدحسین و شیرودی، الهه (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر بهبود اختلال‌های رفتاری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مهاجر افغان. تداوم و تغییر اجتماعی، ۲(۲)، ۳۳۹-۳۵۷.
- شریفی، مینا و سپهوند، تورج (۱۴۰۲). اثربخشی درمان رابطه کودک-والد بر ابعاد عملکرد خانواده در مادران کودکان پیش‌دستانی: یک مطالعه نیمه تجربی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۲۲(۷)، ۶۷۷-۶۹۰.
- عسکری، فرزانه؛ جوادی‌پوی، محمد؛ حکیمزاده، رضوان و صالحی، کیوان (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی متراکم در دوره ابتدایی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۳)، ۳۴-۴۸.
- مرادی، مبارکه؛ بخشی پورجویاری، باباله و عمادیان، سیده علیا (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش فرزندپروری مثبت بر احساس شرم در کودکان طلاق. طلوع بهداشت، ۲۳(۲)، ۱۶-۳۲.
- نوروزیان، مهتاب؛ نجاتی، وحید و باقری، فریبرز (۱۴۰۱). بررسی تحول توانایی‌های مرتبط با توجه در کودکان پیش‌دستانی و دبستانی با رشد طبیعی. تازه‌های علوم شناختی، ۲۴(۳)، ۳۰-۴۰.

References

- Allahdadi, H.R. (2023). The impact of preschool play on the mental and social skills of preschool children, *Journal of strategic research in education*, 4(28), 273-285. (In Persian)
- Askary, F., Jaadipour, M., Hakimzadeh, R., & Salehi, K. (2024). Identifying the dimensions and characteristics of overloaded curriculum in the primary education. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 34-48. (In Persian)
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant, & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: A qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 3-15.
- Benson, P. L. (1998). Mobilizing communities to promote developmental assets: A promising strategy for the prevention of high-risk behaviors. *Family Science Review*, 11(3), 220-238.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of the child. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Cordova Jr, N., Kilag, O. K., Andrin, G., Groenewald, E., & Abella, J. (2024). Promoting literacy in early childhood: Leadership practices and long-term educational impact. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 2(1), 79-89.
- Damashek, A., Ross, D., Corlis, M., Uwayo, M., & Westine, C. (2022). Treatment and prevention approaches for economically disadvantaged young children: Challenges and opportunities. *Early Child Development and Care*, 192(5), 679-696.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- De Brey C., Snyder T.D., Zhang A., & Dillow S.A. (2021). *Digest of education statistics*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. US: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.

- Forrest-Bank, S. S., Nicotera, N., Anthony, E. K., & Jenson, J. M. (2015). Finding their Way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review, 55*, 147-158.
- Han, D., Dieujuste, N., Doom, J. R., & Narayan, A. J. (2023). A systematic review of positive childhood experiences and adult outcomes: Promotive and protective processes for resilience in the context of childhood adversity. *Child abuse & neglect, 144*, 106346.
- Hahn, R. A., & Barnett, W. S. (2023). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health, 44*, 75-92.
- Jelvegar, A., Rezaee, A., & Talepasand, S. (2020). Effectiveness of emotional regulation training based developmental, individual differences, relationship based model (DIR) on social skills of preschool children. *Iranian Journal of psychiatric Nursing, 8(2)*, 65-75. (In Persian)
- Joseph, S., Murphy, D., & Holford, J. (2020). Positive education: A new look at Freedom to Learn. *Oxford Review of Education, 46(5)*, 549-562.
- Lawshe, C. H. (1975). An qualitative approach to content validity. *Personal Psychology, 28*, 563-575.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T., & Dowling, E. (2018). Studying positive youth development in different nations: Theoretical and methodological issues. In J. J. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook on adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 68-83). New York, NY: Oxford University Press.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development*. Washington: Institute for Applied Psychology.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development, (95)*, 11-34.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence, 25(1)*, 10-16.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. E. (1986). Research, evaluation, and policy analysis: Heuristics for disciplined inquiry. *Review of Policy Research, 5(3)*, 546-565.
- Little, C., & Karaolis, O. (2024). The lost art of joy in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood, 49(1)*, 81-90.
- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., Vasileiou, Z., & Tervaniemi, M. (2023). Supporting social-emotional development in early childhood education and care: a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research, 68(5)*, 1-19.
- Moradi, M., Bakhshipour Joybari, B., & Emadian, S.O. (2024). The Effectiveness of Positive Parenting Training on Feelings of Shame in Children of Divorce, *Toloee Behdasht, 23(2)*, 16-32. (In Persian)
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research, 25(9)*, 1212-1222.
- Norouzian, M., Nejati, V., & Bagheri, F. (2022). Investigation of the evolution of attention-related abilities in preschool and primary school children with normal development. *Advances in cognitive sciences, 24(3)*, 30-40. (In Persian)
- Peacock-Chambers, E., Ivy, K., & Bair-Merritt, M. (2017). Primary care interventions for early childhood development: a systematic review. *Pediatrics, 140(6)*, e20171661.
- Rezapour, Y., Ehsanpoor, M.H., & Shirovi, E. (2023). Effectiveness of communication skills teaching on improving behavioral disorders and social skills afghan immigrant students, *Journal of social continuity & change, 2(2)*, 339-357. (In Persian)
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1)*, 5-14.
- Sharifi, M., & Sepehvand, T. (2023). The effectiveness of parent-child relationship therapy on family functioning dimensions in mothers of preschool children: a quasi-experimental study, *Rafsanjan University of Medical Sciences Journal, 22(7)*, 677-690. (In Persian)
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology, 13(1)*, 3-21.
- Syvertsen, A. K., Scales, P. C., & Toomey, R. B. (2021). Developmental assets framework revisited: Confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science, 25(4)*, 291-306.
- Tajrobehkar, M., Amooghadiri, M., & Pourehsan, S. (2021). The effectiveness of the Lego social trainings educational package on moral judgment and social skills. *Journal of Research in Educational System, 14(51)*, 61-79. (In Persian)

- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236.
- Urban, M., Lazzari, A., Vandebroek, M., Peeters, J., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. University of East London.
- Varela Londono, S. P., Martínez-de-Soria, A. B., & Rivas, S. (2019). Early childhood development and education: theoretical convergences and divergences. *International Education Studies, 12*(7), 1-12.
- VanderVen, K. (2008). *Promoting positive development in early childhood: Building blocks for a successful start*. New York: Springer.
- Walan, S., & Enochsson, A. B. (2024). Affordances and obstacles when integrating digital tools into science teaching in preschools. *Research in Science & Technological Education, 42*(3), 533-552.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*(1), 79-97.
- Weikart, D. P. (1998). Changing early childhood development through educational intervention. *Preventive Medicine, 27*(2), 233-237.

