

Research Paper

Developing and validating educator and child interaction process quality measure in kindergartens: A mixed-methods research

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

1. Ph.D. Student Educational Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

4. Associate professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Social Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Received:2022/02/16

Accepted:2022/05/01

PP:147-158

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/jedu.2023.29543.5905

Keywords:

process quality, educator, child ,interaction, kindergarten.

Abstract

Introduction: This study has been designed and implemented with the aim of developing and validating educator and child interaction process quality measurement in Tehran's kindergartens.

research methodology: The present research was a sequential exploratory mixed method that carried out in two parts, qualitative and quantitative. In the qualitative part, three phases of the hybrid model were used. In the theoretical phase, the subject was searched in main databases. . In the fieldwork phase, the research method was descriptive phenomenology. Therefore, 10 educators and 8 faculty members were selected by purposive sampling method. Data were collected by semi-structured interview and then analyzed by Colaizzi's method. Final analysis was done in the last phase. 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 intra-subject agreement and test-retest. In the quantitative part, After formulating the questionnaire and investigating the face and content validity of the items, the data were collected from a sample of 220 educators who were selected through sampling of stage cluster.

Findings: After analyzing the qualitative data, 6 main themes consisted of individual characteristics, positive emotional climate, supportiveness, educational support, participation and cooperation and behavior management were extracted. In the quantitative part, the confirmatory factor analysis and Cronbach's Alpha coefficient were used to determine the construct validity and the reliability. The results of confirmatory factor analysis showed that the six-factor hierarchical model has a good fit. Also, Cronbach's Alpha coefficient, was calculated to be 0.94 for the total questionnaire, which indicates the acceptable internal consistency.

Conclusion: The findings of this study showed that based on the obtained factors, the interaction process quality questionnaire is a reliable and valid tool for assessing the quality of child-educator interaction in Iran.

Keyword: process quality, interaction, educator, child, , kindergarten.

Citation: Rahpeyma Aghmiuni Sakineh, Dortaj Fariborz, Seadatee Shamir Aboutaleb, Abolmaali Khadijeh (2023). Developing and validating educator and child interaction process quality measure: A mixed-methods research. Journal of New Approaches in Educational Administration; 14(4):147-158

Corresponding author: Fariborz Dortaj

Address: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Tell: (021) 4453213

Email: f_dortaj@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction:

Educational systems, especially in early childhood education, seek to improve the quality of their performance. Therefore, if education has the required quality in these years, it will naturally improve children's performance in later periods (Khodabandeloo et al, 2019, p8). Researches in field of quality of education in preschool have shown that the interaction process quality in care and education centers for children, which focuses on the quality of actions and reactions occur between educators and children is one of the most important factors in boosting the quality of preschool courses (Harms et al, 2018, p3). Accordingly, educators play a vital role in providing optimal education and consequently result in a higher quality of the educational system (Marzooghi et al, 2019, p3). The results of the research studies consider the components of the process quality of child- educator interactions including emotional support (Connelly, 2018), educator presence in children's activities (Stroet et al, 2015), setting clear educational goals (Whitebread et al, 2015). Since much research has not been done in this field in Iran. Therefore, the purpose of this study was developing and validating educator-child interactions process quality measure.

Method:

The present research was a sequential exploratory mixed method with the tool making approach that was carried out in two parts, qualitative and quantitative. The first part of this study was a qualitative study that was performed by using the hybrid model to identify the components of the process quality of child- educator interactions. This model had three phases. In the theoretical phase, the subject was searched in main databases. In the fieldwork phase, the implemented qualitative research was descriptive phenomenology. In this regard, semi-structured interviews were conducted with 10 educators for the age group of four to six years and 8 university faculty members who were selected by purposive sampling, to reach the stage of data saturation. Then, the content analysis method was used to analyze the data obtained from the review of scientific texts and interviews. In the last step, the final analysis was performed. The results showed that the interaction process quality has 22 sub-themes and 6 main themes. In the quantitative part, After formulating the

questionnaires and investigating the face and content validity of the items, the data were collected from a sample of 220 educators who were selected through sampling of stage cluster.

Results:

After analyzing and classifying the data and completing the coding step, 6 main themes consisted of individual characteristics, positive emotional climate, supportiveness, educational support, participation and cooperation and behavior management were extracted. Based on the findings obtained from the qualitative stage, the primary questionnaire was designed. In the quantitative part, construct validity was performed by confirmatory factor analysis and maximum likelihood estimation (ML). The results have shown that the six-factor structure of the scale had a good fit ($df / 2.5 = 1.58$, CFI= 0.963, GFI= 0.897, AGFI= 0.854 and RMSEA= 0.052). Based on this, all six factors were confirmed. Furthermore, Internal consistency method (Cronbach's alpha coefficient) was used to evaluate the reliability of the questionnaire. The alpha coefficient for the whole scale was 0.94, and for each of the mentioned factors were 0.83, 0.87, 0.81, 0.83, 0.80 and 0.74, respectively, which indicated an acceptable internal consistency.

Conclusion:

In general, it can be concluded from the findings and psychometric measurement properties of the process quality of child-educator interactions that this questionnaire is a suitable tool for measuring the quality of interactions and can be used by researchers. However, generalization of results to other age groups is one of the limitations of this study. Therefore, in order to increase the generalizability of the questionnaire results, similar research studies should be performed on other age groups. Another limitation of this study is the lack of a similar internal questionnaire, which makes it impossible to compare the psychometric indices of this questionnaire with other indigenous instruments. Considering the importance of each of the presented research topics, it is recommended to use the research results as a framework in order to utilize qualified educators in kindergartens as well as conducting educational planning in accordance with relevant officials' platforms such as the National Organization of Child Education.

مقاله پژوهشی

ساخت و اعتباریابی سنجه کیفیت فرایندی تعامل مربی و کودک در مهدهای کودک: یک پژوهش ترکیبی

سکینه راه پیمان اعمیونی^۱، فریبرز درتاج^{۲*}، ابوطالب سعادت‌شامیر ابوالمعالی^۳، خدیجه ابوالمعالی^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

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

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: این مطالعه با هدف «ساخت و اعتباریابی سنجه کیفیت فرایندی تعامل مربی و کودک در مهدهای کودک شهر تهران» طراحی و اجرا گردید.

روش‌شناسی پژوهش: روش پژوهش حاضر ترکیبی اکتشافی متوالی بود که در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، از سه مرحله مدل هیبرید استفاده شد. در مرحله نظری به بررسی موضوع در پایگاه‌های معتبر پرداخته شد. در مرحله کار در عرصه، روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی بود. بنابراین، ۱۰ نفر از مربیان و ۸ نفر از اساتید با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و سپس با استفاده از روش کلایزی تحلیل گردید. در مرحله آخر، تحلیل نهایی صورت گرفت. روایی داده‌های کیفی با استفاده از چهار معیار قضاوت لینکن و گوبا و پایایی داده‌ها از طریق شیوه توافق درون موضوعی و پایایی بازآزمون تأیید شده است. در بخش کمی نیز، پس از تدوین پرسشنامه و بررسی روایی صوری و محتوایی گویه‌ها، داده‌ها از نمونه‌ای ۲۲۰ نفری از مربیان که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شده بودند، گردآوری گردید.

یافته‌ها: پس از تحلیل داده‌های کیفی، ۶ مضمون اصلی شامل ویژگی‌های فردی، فضای عاطفی مثبت، حمایت، حمایت آموزشی، مشارکت و همکاری و مدیریت رفتار استخراج شد. در بخش کمی نیز، برای سازه از تحلیل عاملی تأییدی و برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل شش عاملی سلسله مراتبی از برازش خوبی برخوردار است. همچنین، بررسی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی قابل قبول است.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش نشان داد که بر اساس عامل‌های به دست آمده، پرسشنامه کیفیت فرایند تعامل، ابزاری معتبر و روا جهت ارزیابی کیفیت تعامل کودک-مربی در ایران است.

واژه‌های کلیدی: کیفیت فرایندی، تعامل، کودک، مربی، مهدکودک

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۱

شماره صفحات: ۱۵۸-۱۴۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jedu.2023.29543.5905

واژه‌های کلیدی:

کیفیت فرایندی، تعامل، کودک، مربی، مهدکودک

استناد: راه‌پیمان اعمیونی سکینه، درتاج فریبرز، سعادت‌شامیر ابوطالب، ابوالمعالی خدیجه (۱۴۰۲). ساخت و اعتباریابی سنجه کیفیت فرایند تعامل کودک و مربی:

یک پژوهش ترکیبی. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴ (۴): ۱۵۸-۱۴۷

نویسنده مسوول: فریبرز درتاج

نشانی: استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

تلفن: ۰۲۱-۴۴۵۳۲۱۳

پست الکترونیکی: f_dortaj@yahoo.com

نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف به دنبال بهبود کیفیت عملکرد خود هستند. حوزه آموزش و پرورش دوران اولیه کودکی یکی از حوزه‌هایی که همواره مورد توجه سیاستگذاران امر تعلیم و تربیت بوده است. این توجه در چند دهه گذشته به خاطر ظهور رویکردهای متنوع، از نمود بیشتری برخوردار بوده است؛ بنابراین اگر آموزش و پرورش در این سال‌ها از کیفیت لازم برخوردار باشد، بالطبع باعث بهبود عملکرد کودکان در دوره‌های بعد خواهد شد. نهایتاً این امر به توسعه کل نظام آموزشی منجر خواهد شد (Khodabandelo et al, 2019, p8). پژوهش‌ها در زمینه کیفیت آموزش و پرورش در دوره پیش‌دبستان و سال‌های اولیه کودکی نشان داده است، که کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی در مراکز مراقبت، نگهداری و آموزش کودکان زیر شش سال، که متمرکز بر کیفیت کنش‌ها و واکنش‌های در حال انجام بین مربیان و کودکان است، یکی از عوامل تاثیرگذار در افزایش کیفیت دوره‌های پیش‌دبستانی است (Harms et al, 2018, p3). بر این اساس، مربیان نقش مهمی را در زمینه ارائه آموزش مطلوب و در نتیجه کیفیت نظام آموزشی ایفا می‌کنند (Marzooghi et al, 2019, p3). بر اساس گزارش آماري سازمان بهزیستی تعداد مهدهای کودک در ایران، ۱۵۵۲۱ مرکز می‌باشد که ۶۶۰۹۹۷ نفر از کودکان را تحت پوشش قرار می‌دهند (Statistical yearbook, 2019). همچنین در سال ۲۰۰۸ وزارت آموزش و پرورش آمریکا در گزارشی اعلام کرد که کودکانی که در پیش‌دبستانی ثبت‌نام کرده‌اند، ۱۲۶۰ ساعت در سال را در مدرسه سپری می‌کنند، و این آمار نشان می‌دهد که بیش از ۵۸ درصد از زمان بیداری کودکان در طول روز را در رابطه با بزرگسالی غیر از والدین‌شان و در مهدکودک سپری می‌کنند (Miller, 2019, p2). این نشان‌دهنده اهمیت نقش مربیان و این مراکز در مسیر تحول و یادگیری کودکان است. بنابراین سیاست‌های آموزشی برای این دوره باید به سمت طراحی فضاهای یادگیری و فعالیت‌های آموزشی که بیشترین تعامل با کیفیت را طلب می‌کنند باشد (Nozohouri et al, 2019, p56). دیویی (Dewey, 1902-1990) در آثار اولیه‌اش به اهمیت روابط اجتماعی و عاطفی در ارتباط بین مربی-کودک که شامل همدلی، شناخت نیازها طبیعی کودک و همچنین به رسمیت شناختن نقش خانواده بعنوان منبعی برای ایجاد محیط یادگیری مطلوب است تاکید کرده است (Miller, 2019, p22). ویگوتسکی ریشه تمامی عملکرد عالی ذهنی، در روابط واقعی انسانی بین اشخاص است، بدین معنی که دانش و برداشت همواره به اشتراک گذاشته شده و پیوسته ساخته می‌شوند. به عبارتی، نقطه شروع یادگیری همواره اجتماعی است (Seif, 2020, p107). بر اساس نظریه دلبستگی، نیز بر روی روابط مربی-کودک تحقیقات مبسوطی انجام شده است. تحقیقاتی که با تمرکز بر بررسی روابط کودک با والدین، روابط کودکان با بزرگسالان را نمایان کرد (Sabl & Pianta, 2012, p217). نتایج این پژوهش‌ها بیانگر آن است که با توجه به تقاضای روزافزون برای مراکز نگهداری از کودکان می‌بایست مربیان و تعامل کودکان با آنها به عنوان واسطه‌های مهم در فرصت‌های یادگیری، رشد اجتماعی و بازی برای کودکان، و همین‌طور چگونگی ساماندهی چنین فرصت‌هایی در نظر گرفت (VanManen, 2008).

با این توضیح تعلیم و تربیت بیش از هر چیز بر تعامل معلم-کودک به عنوان دو «عامل» استوار است و عناصری مانند منابع و تجهیزات آموزشی چون قمرهایی به دور این قطب‌های تعاملی می‌گردند (Bagheri, 2014, P6). بنابراین با سرمایه‌گذاری بر کیفیت تعامل که مستقیماً در تعاملات اجتماعی، عاطفی و آموزشی که کودکان و مربیان در کلاس تجربه می‌کنند قابل مشاهده هستند، می‌توان انتظار عملکرد مطلوب کودکان را داشت (Harms et al, 2018). نتایج پژوهش‌ها، مؤلفه‌های کیفیت فرایندی تعامل کودکان و مربیان را شامل؛ حمایت عاطفی از طریق ایجاد فضای توأم با احترام و روابط صمیمانه (Ostrosky & Jung, 2012; Connelly, 2018)، کیفیت بازخورد (La Paro et al, 2004)، حضور مربی در فعالیت‌های کودکان (Stroet et al, 2015)، طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های کودکان (Yair, 2000)، گوش دادن فعال (Abed et al, 2017)، استفاده از روش‌های راهنمایی مثبت در مواجهه با رفتارهای نادرست (Diaz et al, 2017; Sutherland, 2017)، پاسخگو بودن و حمایت از استقلال کودکان (Pianta & Hamre, 2009) می‌دانند.

نتایج پژوهش لاری و همکاران (Lari et al, 2020, p53) نشان داد که ارتباط معلم-دانش‌آموز، صرفاً کنش و واکنش ساده‌ای نیست، بلکه تعامل کاملی است که در بستری از عوامل مؤثر بر آن نظیر؛ جو روانی اجتماعی کلاس، ویژگی‌های خلقی و شخصیتی، آراستگی و بی‌واسطگی کلامی و غیر کلامی شکل می‌گیرد. در پژوهشی دیگر زارعی و همکاران (Zarei et al, 2017) و کولکر (Colker, 2008) نشان دادند که ویژگی‌های فردی نظیر؛ مهارت زبانی، ظاهر آراسته، مهربانی، مهارت کلاس‌داری همراه با صبر و حوصله، احساس مسئولیت، انعطاف‌پذیری، مهارت حرکتی، خوش خلق و خوش برخورد بودن تأثیر زیادی در کیفیت تعاملات و جذب کودکان به آنها دارند. وایتبیرد و همکاران (Whitebread et al, 2015) در پژوهشی با عنوان «کیفیت در آموزش دوران اولیه کودکی» نشان دادند کیفیت فرایندی؛ کنش‌ها و تعاملات اجتماعی، هیجانی و آموزشی کودک را با مربی، همسالان و محیط را منعکس می‌کند. شاخص‌های خاص کیفیت فرایندی در این پژوهش شامل تعاملات بین کودکان در فعالیت‌ها، احترام به والدین، هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های کودک، روابط صمیمانه در کلاس، اختصاص زمان بیشتر برای کاوش مواد، تجهیزات و امکانات، ارایه بازخورد، توجه و برآوردن نیازهای کودکان، انعطاف‌پذیری و تعیین اهداف

روشن آموزشی می‌باشد. هاوز و همکاران (Hawes et al, 2013) نیز در پژوهشی اهمیت چهارچوب‌های آموزشی را در کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی نشان دادند. چهارچوب آموزشی شامل بهره‌وری، توسعه مفهوم، کیفیت بازخورد و مشارکت کودکان در فعالیت‌ها است. مبتنی بر شواهد مطرح شده، کیفیت تعامل بین مربی-کودک را می‌توان جزئی ضروری از تجربه کلاس درس برای تمام کودکان و منبع بالقوه‌ای برای ارتقا نتایج تحولی آنها در نظر گرفت. اما آنچه مشهود است با وجود اهمیت موضوع، پژوهشی در این زمینه در ایران صورت نگرفته و اکثر پژوهش‌ها، در این حوزه به بررسی موضوعاتی مانند صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان، محتوای آموزشی، فضای فیزیکی و تجهیزات پرداخته‌اند؛ لیکن مساله تعامل همچنان مغفول مانده است. در بررسی انجام شده در ارتباط با پرسشنامه‌های موجود، پرسشنامه تعامل مراقب-کودک [Child Caregiver Interaction Scale (CCIS)] یک ابزار اندازه‌گیری برای ارزیابی تعامل مراقب-کودک در گروه‌های سنی مختلف، از دوران نوزادی تا سن مدرسه بدون در نظر گرفتن شرایط متفاوت رشدی کودکان در این سنین است. این ارزیابی کلی بیشتر برای مقاصد تحقیقاتی و برای مقایسه کیفیت مراقبت از کودکان هم در خانه و هم در مرکز مراقبت از کودک انجام می‌شود. CCIS شامل ۱۷ ماده است که سه بعد عاطفی، بعد شناختی/اجسمی و بعد اجتماعی را پوشش می‌دهد (Carl, 2007, p6-7). یا یکی از ابزارهای موجود در این زمینه مقیاس سنجش کیفیت مراکز آموزشی سال‌های اولیه کودکی (اکرز) Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) است که برای سنجش کیفیت کلی مراکز پیش از دبستان طراحی شده است (Harms et al, 2018, p7). از این رو، پژوهش حاضر با مشارکت دادن مربیان و بررسی دیدگاه آنها به دنبال آن بود، تا سنجه کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی را مبتنی بر مؤلفه‌های آن تدوین نماید. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به دو سوال زیر انجام شده است: الف) کیفیت فرایندی تعامل مربی-کودک از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟ و ب) آیا مقیاس طراحی شده از روایی و پایایی برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با روش ترکیبی اکتشافی متوالی با رویکرد تدوین ابزار انجام شده است. بخش اول این پژوهش مطالعه‌ای کیفی است که با استفاده از روش جمع‌آوری اطلاعات مدل هیبرید برای شناسایی مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل مربی-کودک انجام گردید. این مدل دارای سه مرحله است. در مرحله نظری به بررسی موضوع در پایگاه‌های معتبر پرداخته شد. در مرحله کار در عرصه، روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. بنابراین، مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۱۰ نفر از مربیان گروه سنی ۴ تا ۶ سال و ۸ نفر از اساتید که به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند تا رسیدن به مرحله اشباع داده‌ها، انجام گرفت. سپس داده‌ها با روش هفت مرحله‌ای کلاسیکی تحلیل شدند. به این منظور، متن مصاحبه‌های پیاده شده جهت درک احساس و تجارب شرکت‌کنندگان به دقت مطالعه شد، اطلاعات با معنی و جملات مهم مرتبط با موضوع پژوهش تعیین گردید و مفهوم هر عبارت مهم به صورت کد یادداشت شد. در ادامه، کدهای حاصل از تحلیل اولیه به صورت جداگانه یادداشت گردید و 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 کلی‌تری ایجاد شد و نتایج به صورت توصیف کاملی از پدیده مورد مطالعه با هم ترکیب شد و در قالب مضمون‌های اصلی و مضمون‌های فرعی سازماندهی شد (Emami Sigaroodi et al, 2012). جهت حصول اطمینان از روایی پژوهش در بخش کیفی از معیارهای چهارگانه لینکن و گوبا استفاده گردید (Abbaszadeh, 2012). همچنین جهت بررسی پایایی پژوهش از دو شیوه توافق درون موضوعی و پایایی بازآزمون استفاده شد که در هر دو مورد پایایی تأیید شد. در مرحله سوم روش هیبرید، با ترکیب دو مرحله قبل تحلیل نهایی انجام شد. در بخش کمی پژوهش، از روش توصیفی-زمینه‌یابی استفاده شد. جامعه آماری، شامل تمامی مربیان گروه سنی چهار تا شش سال مهدهای کودک شهر تهران در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای در مجموع ۲۲۰ نفر از مربیان مورد مطالعه قرار گرفتند. نسخه اولیه پرسشنامه مشاهده‌ای کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی مشتمل بر ۲۲ گویه بود که پس از تدوین اولیه، به منظور بررسی روایی صوری در اختیار مربیان و خبرگان موضوعی قرار گرفت و از آنها خواسته شد درباره سطح دشواری، تناسب و ابهام هر یک از گویه‌ها اظهار نظر کنند. سپس بر اساس نظرات آنها اصلاحات انجام گردید. در ادامه روایی محتوایی ابزار، به دو روش کیفی و کمی بررسی شد. در بررسی روایی محتوایی کیفی از ۸ نفر از کارشناسان حوزه کودکان سازمان بهزیستی با مدرک کارشناس ارشد روانشناسی و حداقل ۵ سال سابقه کار و همچنین ۷ نفر از اساتید روان‌شناسی و پیش‌دبستانی خواسته شد که نظر خود را در مورد هر گویه ارائه دهند. بر مبنای نظرات جمع‌آوری شده، اصلاحات لازم صورت گرفت. برای بررسی روایی محتوایی کمی نیز از شاخص روایی محتوا (CVI) و نسبت روایی محتوایی (CVR) استفاده شد. در نهایت با اعمال نظرات اصلاحی آنان، پرسشنامه در نمونه ۲۲۰ نفری اجرا و روایی سازه و پایایی آن بررسی گردید.

یافته‌ها

در این قسمت ابتدا یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های بخش کیفی گزارش شده است. بر این اساس مؤلفه‌های کیفیت فرایند تعامل مربی-کودک با استناد به متون علمی و نتایج مصاحبه‌ها جهت پاسخگویی به سوال اول پژوهش شناسایی و در قالب ۶ مضمون اصلی: ویژگی‌های

فردی، فضای عاطفی مثبت، حمایتگری، حمایت آموزشی، مشارکت و همکاری و مدیریت رفتار طبقه‌بندی گردید. جدول ۱ یافته‌های کیفی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱- مضامین اصلی و مضامین فرعی مرتبط با کیفیت فرایند تعامل مربی و کودک

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
ویژگی‌های فردی	آراستگی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
ویژگی‌های شخصی	کلام مربی	مدیریت رفتار	انتظارات روشن رفتاری
پاسخگو بودن	تثویق و تحسین	حمایت آموزشی	هدایت رفتار نادرست
دادن حق انتخاب	واگذاری مسئولیت	مشارکت و همکاری	عدالت و عدم تبعیض
ارتباط چشمی	عواطف مثبت		برنامه‌ریزی فعالیت آموزشی
فقدان فضای منفی	احترام متقابل		تسهیل و آماده‌سازی
احترام متقابل	گوش کردن فعال		خلاقیت در کار
			کیفیت بازخورد
			بسترسازی فعالیت گروهی
			تعاملات کودکان با یکدیگر
			حضور مربی در فعالیت‌ها

در جدول شماره یک، ۲۲ مضمون فرعی استخراج شده در اسناد علمی و مؤلفه‌های آن مشخص شده است. با شناسایی مضامین فرعی مبتنی بر تحلیل متن، گویه‌های متناسب با هر مؤلفه طراحی و اجرا گردید.

جدول ۲- میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی هر یک از گویه‌ها

گویه	میانگین (SD)	چولگی (کشیدگی)	گویه	میانگین (SD)	چولگی (کشیدگی)
۱	۳/۶۸ (۱/۲۳)	-۰/۸۲ (-۰/۳۳)	۱۲	۳/۳۰ (۱/۲۳)	-۰/۱۲ (-۱/۰۵)
۲	۳/۷۵ (۱/۱۰)	-۰/۹۲ (-۰/۳۴)	۱۳	۲/۸۳ (۱/۱۹)	۰/۲۶ (۰/۷۴)
۳	۳/۵۷ (۱/۰۹)	-۰/۸۱ (-۰/۲۳)	۱۴	۲/۸۴ (۱/۳۲)	-۰/۲۶ (-۰/۹۸)
۴	۳/۷۶ (۱/۲۱)	-۱/۰۸ (-۰/۲۳)	۱۵	۳/۰۴ (۱/۱۰)	-۰/۳۹ (-۰/۶۳)
۵	۳/۵۵ (۰/۷۵)	-۱/۳۱ (-۱/۵۲)	۱۶	۲/۵۹ (۱/۲۲)	۰/۴۲ (۰/۸۲)
۶	۳/۳۸ (۰/۸۸)	-۱/۴۰ (-۱/۳۷)	۱۷	۲/۹۶ (۱/۰۱)	-۰/۳۸ (۰/۰۶)
۷	۳/۵۰ (۰/۹۲)	-۰/۵۹ (-۰/۱۳)	۱۸	۳/۲۱ (۱/۱۴)	-۰/۱۴ (-۰/۸۹)
۸	۳/۲۸ (۰/۸۶)	-۰/۵۷ (-۰/۳۴)	۱۹	۲/۹۰ (۱/۲۳)	-۰/۱۴ (۱/۰۹)
۹	۳/۴۳ (۰/۸۸)	-۰/۸۴ (-۰/۱۵)	۲۰	۳/۳۱ (۱/۰۷)	-۰/۵۱ (-۰/۳۶)
۱۰	۳/۲۴ (۱/۳۲)	-۰/۱۵ (-۱/۱۲)	۲۱	۳/۵۵ (۱/۲۵)	-۰/۳۱ (-۱/۱۷)
۱۱	۲/۹۶ (۱/۲۵)	۰/۰۱ (-۱/۰۴)	۲۲	۳/۳۲ (۰/۹۵)	-۰/۵۲ (-۰/۱۶)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بالاترین میانگین متعلق به گویه ۴ و پایین‌ترین میانگین متعلق به گویه ۱۶ می‌باشد و مقادیر چولگی و کشیدگی برای همه گویه‌ها در محدوده ± ۲ قرار دارد. بنابراین توزیع داده‌های مربوط به آن گویه‌ها نرمال بود. در این پژوهش برای ارزیابی ساختار عاملی مقیاس کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی از روش تحلیل عاملی تاییدی و با بکارگیری نرم افزار AMOS و برآورد بیشینه احتمال استفاده شد. به این منظور ساختار عاملی مقیاس در سه حالت یک عاملی، شش عاملی و شش عاملی سلسله مراتبی مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل یک عاملی تحلیل تمام گویه‌ها را در بر گرفت و به همه گویه‌ها اجازه داده شد تا تنها بر یک عامل بار عاملی ایجاد کنند. در مدل شش عاملی به گویه‌ها اجازه داده شد تا منطبق بر یافته‌های حاصل از پژوهش کیفی بر شش عامل بار عاملی ایجاد کنند و به عامل‌ها اجازه داده شد تا با یکدیگر همبسته باشند. در مدل شش عاملی سلسله مراتبی به گویه‌ها اجازه داده شد تا بر شش عامل بار عاملی ایجاد کنند و همینطور به عامل‌ها اجازه داده شد تا به عامل کلی‌تر بار عاملی ایجاد کنند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش پرسشنامه کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی

مدل	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
یک عاملی	۷۹۴/۲۴	۲۰۹	۳/۸۰	۰/۷۵۶	۰/۶۷۲	۰/۸۱۵	۰/۱۱۳
شش عاملی	۴۳۲/۶۱	۱۹۴	۲/۲۳	۰/۸۷۱	۰/۸۱۲	۰/۹۲۶	۰/۰۷۵
شش عاملی سلسله مراتبی	۴۳۲/۶۱	۲۰۳	۱/۵۸	۰/۸۹۷	۰/۸۵۴	۰/۹۶۳	۰/۰۵۲
نقطه برش	-	-	کمتر از ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۸۵	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸

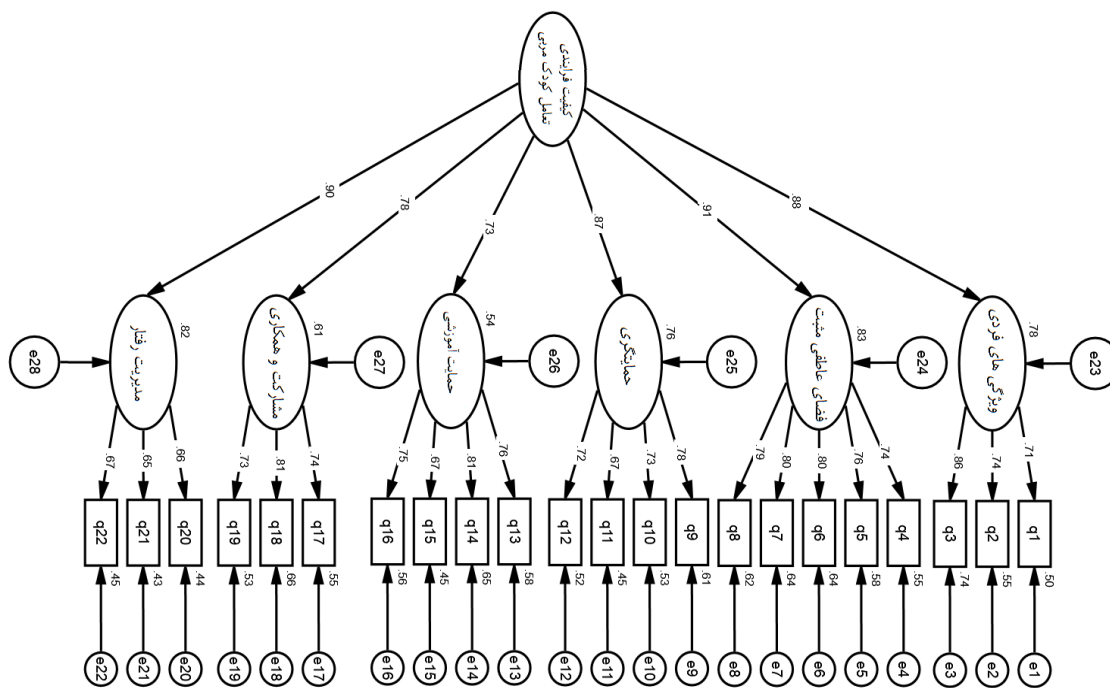
جدول ۳ نشان می‌دهد، هیچ یک از شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل یک عاملی با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند ($\chi^2/df=3/80$)، $CFI = 0/815$ ، $GFI = 0/756$ ، $AGFI = 0/672$ و $RMSEA = 0/113$). همچنین به استثنای شاخص AGFI دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل شش عاملی مقیاس کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی حمایت می‌کنند ($\chi^2/df=2/23$)، $CFI = 0/926$ ، $GFI = 0/871$ ، $AGFI = 0/812$ و $RMSEA = 0/075$. در نهایت نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل شش عاملی سلسله مراتبی مقیاس کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی حمایت می‌کنند ($\chi^2/df=1/58$)، $CFI = 0/963$ ، $GFI = 0/897$ ، $AGFI = 0/854$ و $RMSEA = 0/052$. براین اساس می‌توان گفت در مقایسه با دو مدل دیگر، مدل شش عاملی سلسله مراتبی مقیاس کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی برازش بهتری با داده‌های گردآوری شده دارد.

جدول ۴- پارامترهای مدل شش عاملی سلسله مراتبی پرسشنامه کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی

سطح	متغیرهای مکنون - نشان‌گر	b	SE	B	p
	ویژگی‌های فردی - ۱	۱		۰/۷۰۸	
	ویژگی‌های فردی - ۲	۰/۹۳۵	۰/۰۹۳	۰/۷۴۳	۱۰/۰۸**
	ویژگی‌های فردی - ۳	۱/۰۸۲	۰/۰۹۵	۰/۸۶۳	۱۱/۳۶**
	فضای عاطفی مثبت - ۴	۱		۰/۷۴۵	
	فضای عاطفی مثبت - ۵	۰/۶۳۱	۰/۰۵۶	۰/۷۶۰	۱۱/۲۵**
	فضای عاطفی مثبت - ۶	۰/۷۷۶	۰/۰۶۵	۰/۷۹۸	۱۱/۸۶**
	فضای عاطفی مثبت - ۷	۰/۸۱۵	۰/۰۶۹	۰/۸۰۲	۱۱/۹۲**
	فضای عاطفی مثبت - ۸	۰/۷۵۴	۰/۰۶۴	۰/۷۸۹	۱۱/۷۱**
	حمایتگری - ۹	۱		۰/۷۸۰	
	حمایتگری - ۱۰	۱/۳۹۲	۰/۱۳۱	۰/۷۲۶	۱۰/۶۹**
	حمایتگری - ۱۱	۱/۲۲۲	۰/۱۲۵	۰/۶۷۱	۹/۷۸**
	حمایتگری - ۱۲	۱/۲۸۸	۰/۱۲۲	۰/۷۲۰	۱۰/۵۷**
	حمایت آموزشی - ۱۳	۱		۰/۷۵۸	
	حمایت آموزشی - ۱۴	۱/۱۸۲	۰/۱۰۴	۰/۸۰۶	۱۱/۳۵**
	حمایت آموزشی - ۱۵	۰/۸۱۶	۰/۰۸۶	۰/۶۶۸	۹/۴۴**
	حمایت آموزشی - ۱۶	۱/۰۱۹	۰/۰۹۶	۰/۷۵۱	۱۰/۶۷**
	مشارکت و همکاری - ۱۷	۱		۰/۷۴۲	
	مشارکت و همکاری - ۱۸	۱/۲۴۰	۰/۱۱۶	۰/۸۱۰	۱۰/۷۱**
	مشارکت و همکاری - ۱۹	۱/۱۹۸	۰/۱۲۲	۰/۷۲۶	۹/۸۴**
	مدیریت رفتار - ۲۰	۱		۰/۶۶۱	
	مدیریت رفتار - ۲۱	۱/۱۵۱	۰/۱۴۳	۰/۶۵۳	۸/۰۴**
	مدیریت رفتار - ۲۲	۰/۹۰۲	۰/۱۱۰	۰/۶۷۰	۸/۲۱**
	کیفیت فرایندی تعامل-ویژگی‌های فردی	۱		۰/۸۸۱	
	کیفیت فرایندی تعامل-فضای عاطفی	۱/۰۶۸	۰/۱۳۱	۰/۹۱۰	۸/۷۹**
	کیفیت فرایندی تعامل-حمایتگری	۰/۷۸۱	۰/۰۸۹	۰/۸۷۲	۸/۷۶**
	کیفیت فرایندی تعامل-حمایت آموزشی	۰/۸۵۹	۰/۱۱۲	۰/۷۳۳	۷/۶۹**
	کیفیت فرایندی تعامل-مشارکت و همکاری	۰/۷۵۵	۰/۰۹۷	۰/۷۹۹	۷/۸۱**
	کیفیت فرایندی تعامل-مدیریت رفتار	۰/۸۳۳	۰/۱۰۷	۰/۹۰۴	۷/۸۳**

نکته: گویه‌های ۱، ۴، ۹، ۱۳، ۱۷ و ۲۰ در تحلیل مرتبه اول و عامل ویژگی‌های فردی در تحلیل مرتبه دوم با عدد ۱ تثبیت شده و بنابراین خطای استاندارد و سطح معناداری برای آنها محاسبه نشده است.

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۴ بارهای عاملی استاندارد همه گویه‌ها بالاتر از ۰/۳۲ است. بزرگترین بارعاملی متعلق به گویه ۳ ($\beta=0/863$) و کوچکترین بارعاملی متعلق به گویه ۲۱ ($\beta=0/653$) بود. همچنین در مرتبه دوم تحلیل بزرگترین بار عاملی متعلق به عامل فضای عاطفی ($\beta=0/910$) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به عامل حمایت آموزشی ($\beta=0/733$) بود. براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که همه گویه‌ها از توان لازم برای سنجش عامل‌های شش‌گانه کیفیت فرایند تعامل کودک-مربی برخوردار بودند.



شکل ۱- مدل شش عاملی سلسله مراتبی کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی با استفاده از داده‌های استاندارد

شکل ۱ نشان می‌دهد که مدل شش عاملی سلسله مراتبی مقیاس کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی با استفاده از داده‌های استاندارد در مقایسه با مدل شش عاملی و یک عاملی از برازش مطلوب‌تری با داده‌ها برخوردار است. در ادامه جدول ۵ ضرایب همبستگی بین عامل‌های مقیاس کیفیت فرایندی تعامل را نشان می‌دهد.

جدول ۵- ضرایب همبستگی بین عامل‌های مقیاس

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ویژگی‌های فردی	-						
۲. فضای عاطفی	۰/۶۸**	-					
۳. حمایت‌گری	۰/۵۶**	۰/۷۱**	-				
۴. حمایت آموزشی	۰/۵۶**	۰/۵۸**	۰/۵۹**	-			
۵. مشارکت و همکاری	۰/۵۹**	۰/۵۹**	۰/۴۹**	۰/۴۴**	-		
۶. مدیریت رفتار	۰/۵۳**	۰/۶۶**	۰/۶۰**	۰/۴۹**	۰/۵۷**	-	
۷. نمره کل	۰/۸۱**	۰/۸۸**	۰/۸۳**	۰/۷۸**	۰/۷۴**	۰/۷۸**	-
میانگین	۱۰/۹۹	۱۷/۴۷	۱۲/۹۴	۱۱/۳۰	۹/۰۵	۱۰/۱۹	۷۱/۹۵
انحراف استاندارد	۲/۹۵	۳/۷۹	۳/۷۶	۳/۹۵	۲/۸۶	۲/۵۹	۱۶/۰۷
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۸۳	۰/۸۷	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۸۰	۰/۷۴	۰/۹۴

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که همه عامل‌های مقیاس همبستگی مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با یکدیگر دارند. علاوه بر این، برای بررسی پایایی عامل‌های پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ قرار دارد. با توجه به نتایج جدول ۵، آلفای کرونباخ تمام عامل‌ها بزرگتر از ۰/۷۵ می‌باشد، که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ساخت، رواسازی و اعتباریابی مقیاس کیفیت تعامل کودک-مربی انجام شد. بر اساس تحلیل کیفی شش مضمون اصلی استخراج گردید. در بخش کمی نیز یافته‌های حاصل از بررسی پرسشنامه نشان داد که ضرایب آلفای به دست آمده برای تمام مؤلفه‌های سنجه کیفیت تعامل کودک-مربی بزرگتر از ۰/۷۵ است، که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه کیفیت فرایندی تعامل کودک-مربی می‌باشد.

همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که آزمون دارای عوامل و سازه‌های مورد نظر سازندگان آن است. در حقیقت، نتایج تحلیل عاملی روایی سازه آزمون را تأیید کردند. شش مضمون اصلی برای تبیین سازه عاملی ابزار سنجش کیفیت فرایند تعامل مربی-کودک بشرح زیر می‌باشد.

عامل اول «ویژگی‌های فردی» دربرگیرنده ویژگی‌هایی همچون آراستگی، ویژگی‌های شخصیتی و کلام مربی بود. توجه مربیان به ظاهر خود نشان از اهمیت دادن و توجه به خود است. برای اینکه مربیان بتوانند مسئولیت‌های مهم زندگی خود را بر عهده بگیرند و منبع آرامش کودکان باشند مسلماً حق دارند، به دور از دغدغه‌ها به خود توجه کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که توجه به ظاهر و پوشش به افزایش هیجان‌های مثبت و کیفیت تعامل آنان منجر می‌شود. نتایج پژوهش‌های لاری و همکاران (Lari et al, 2020) و زارعی و همکاران (Zarei et al, 2017) با یافته پژوهش حاضر همسو بوده است. ویژگی‌های شخصیتی و کلام مربی از دیگر مؤلفه‌های مهم در تعامل کودک-مربی می‌باشد. سهم احتمالی این مطالعه در این واقعیت نهفته است که شخصیت مربیان پیش‌دستانی در زندگی کودک بسیار مهم است. آنها الگوهای بسیار تأثیرگذاری برای بیان احساسات، شکل دادن به افکار و الگوهای رفتاری و مشاهده کودکان هستند و بر تحول کودکان و نحوه یادگیری آنها تأثیر می‌گذارند. به این ترتیب، آنها به طور دائم در حافظه کودکان باقی می‌مانند، چیزی که مسئولیتی بزرگ و همچنین چالشی مستمر و الهام بخش برای مربیان ایجاد می‌کند. نتایج پژوهش‌های کولکر (Colker, 2008)؛ لاری و همکاران (Lari et al, 2020) با یافته پژوهش حاضر همسو می‌باشد. کلام مربی هم یکی از عوامل اثرگذار در کیفیت تعامل است. مربیان با کلماتشان احساساتشان را به کودکان منتقل می‌کنند. بر این اساس ویژگی‌های فردی در دوران اولیه کودکی از دو جنبه قابل تأمل‌تر است؛ یکی حساسیت و سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی هست و دیگری دوام و عمق یادگیری آنها در این سالها است (Hosseinkhah, 2016, P4).

عامل دوم «فضای عاطفی مثبت» با گویه‌هایی همبسته شد که بیانگر مؤلفه‌های ارتباط چشمی، عواطف مثبت، فقدان فضای منفی، احترام متقابل و گوش کردن فعال بودند. با توجه به اینکه مهدکودک پس از خانه مهم‌ترین مکانی است که کودکان بیشترین زمان را در آنجا سپری می‌کنند و فضای حاکم بر آن بر یادگیری و شخصیت کودکان اثرگذار است (Miller, 2019). تعاملات مثبت و مکرر به مربی کمک می‌کند تا روابطی استوار و حمایتی با کودکان شکل دهد. یکی از این اجزاء اصلی در چنین روابطی، گرمی و صمیمیت است که احساسات مثبت را به کودکان منتقل می‌کند و رفتارهای مثبت کودکان را تأیید می‌کند و به کودک کمک می‌کند در ارتباطات احساس راحتی نماید. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش، وایتبیرد و همکاران (Whitebread et al, 2015)، کانلی (Connelly, 2018) و استروسکی و یونگ (Ostrosky & Jung, 2012) همسو است. 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 مک‌لارن (McLarnon, 2011) 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 (Abed et al, 2017, p39).

عامل سوم «حمایت‌گری» با گویه‌هایی همبسته شد که بیانگر پاسخگو بودن، تشویق و تحسین، دادن حق انتخاب و سپردن مسئولیت به کودکان بودند. کودکان در یک محیط حمایتگر، جایی که مربیان پذیرا و مهربان و در عین حال راسخ هستند، حس مثبتی از خود نشان خواهند داد و تعاملشان با دیگران به طور روزافزونی از نظر اجتماعی مناسبت خواهد شد. ون‌مانن (VanManen, 2008) نشان داد که مربی حمایتگر باید بتواند با درایت عمل کند و آنچه در وجود کودکان می‌گذرد را ببیند و تجربه کودک را درک کند و اهمیت آموزشی در موقعیت ارائه شده را بفهمد و ایده‌ای برای انجام و چگونه و چرا انجام دادن داشته باشد. در پژوهش حاضر، همسو با تحقیق صورت گرفته توسط پیانتا و هامر (Pianta & Hamre, 2009) نشان داده مربی‌ایی که حمایتگر است، صرف نظر از اینکه کودکان تحت مراقبتش در چه مرحله رشدی قرار دارند به تمامی نیازهای آنها آگاه و حساس باشد. نتایج تحقیق لاپارو و همکاران (La Paro et al, 2004) نیز نشان داد که توانایی تشخیص نیازهای فردی کودکان از سطوح ابتدایی گرفته تا نیازهای پیچیده و پاسخگویی به روشی مثبت که بدنه یادگیری و رشد را پشتیبانی می‌کند، عاملی تأثیرگذار در کیفیت کلی آموزش دوران اولیه کودکی به شمار می‌رود.

عامل چهارم «حمایت آموزشی» دربرگیرنده مضامینی همچون برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی، تسهیل و آماده سازی، خلاقیت در کار، کیفیت بازخورد بود. کنش متقابل میان کودک-مربی، مهمترین سازوکار فراهم نمودن حمایت آموزشی برای کودکان در سنین پیش‌دستانی است. بنابراین عامل حمایت آموزشی بر محتوای برنامه‌ی درسی یا فعالیت‌های یادگیری متمرکز نیست بلکه بر راه‌های اجرای هر فعالیت آموزشی که مربیان بکار می‌برند تمرکز می‌کند تا بتواند به گونه‌ای موثر به رشد شناختی و زبانی کودک کمک کند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌هاوز و همکاران (Hawes et al, 2013) 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 براساس علایق کودک، با استفاده از روش‌های جذاب و خلاقانه در فعالیت‌ها و ارائه بازخوردهای مناسب و به موقع به فعالیت کودکان است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش بیر (Yair, 2000) وایتبیرد و همکاران (Whitebread et al, 2015) همسو است. آنها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که هرگاه مربیان فعالیت‌های آموزشی باکیفیت را بکار گیرند، و برای گسترش یادگیری کودکان بازخوردهای مناسب ارائه می‌دهند، کودکان نه تنها به صورت منفعل، بلکه به صورت فعالانه نیز در تجربه یادگیری وارد می‌شوند.

عامل پنجم «مشارکت گروهی» در برگیرنده مضامینی همچون بسترسازی فعالیت‌های گروهی، مشارکت دادن همه کودکان در فعالیت‌ها، توجه به تک تک کودکان در گروه، توسعه مشارکت به جای رقابت، ایجاد زمینه‌های تعامل کودکان و شرکت مربی فعالیت‌ها بود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش وایتبیرد (Whitebread) و استرویت و همکاران (Stroet et al, 2015) همسو است. در حقیقت وقتی مربیان زمینه تعامل کودکان با یکدیگر را فراهم می‌کنند و همچنین فعالانه به بازی کودک توجه کرده و در بازی آنها مشارکت می‌کنند و در تجربیات مختلف روزمره با کودک سهیم می‌شوند، به کودکان می‌فهماند که آنها در امنیت هستند و کاری که انجام می‌دهند برای مربی مهم است. علاوه بر این همراهی و مشارکت مربی در یادگیری کودک، هم باعث احساس پذیرش و درک بیشتر و بهتر آنها از کودک می‌شود و هم سبب اشتیاق کودک به یادگیری می‌شود؛ زیرا که در این حالت کودک در یک سو و مربی در سوی دیگر نیستند، بلکه کودک و مربی هر دو در یک جهت قرار دارند و مربی همراه با کودک تلاش می‌کند.

در نهایت عامل ششم «مدیریت رفتار» با گویه‌هایی همبسته شد که بیانگر انتظارات روشن، هدایت رفتار نادرست و عدالت و عدم تبعیض بودند. مدیریت رفتار یک موضوع اصلی برای مربیان با تجربه و مبتدی دوران اولیه کودکی است. پژوهش حاضر نشان دادند که مربیان با تعیین انتظارات رفتاری شفاف و با ثبات، پیش‌بینی به موقع رفتارهای مشکل‌آفرین، عدم استفاده از تهدید و تنبیه برای کنترل کودک و تبعیض قائل نشدن بین کودکان می‌توانند یک فضای فیزیکی و اجتماعی ایجاد کنند که زمینه رشد و یادگیری را فراهم می‌کند. در حقیقت مربیانی که راهبردهای مثبتی برای جلوگیری از رفتارهای منفی و هدایت مجدد رفتار کودکان دارند معمولاً کودکانی دارند که پیشرفت بیشتری می‌کنند. برای مثال اگر زمان مرتب کردن وسایل به شکلی قابل پیش‌بینی بعد از هر بار فعالیت آزاد صورت پذیرد و اگر هر روز این کار بر عهده کل بچه‌ها باشد پس از اینکه این روند تثبیت شود، بدون درگیری و هرج و مرج کلاس آماده فعالیت بعدی می‌شود. رویه‌های قابل پیش‌بینی و مداوم کلاس درس باعث می‌شوند زمان کمتری صرف تحولات ناخوشایند شود. اگر کودکان و مربی به آرامی فعالیت‌های یادگیری را دنبال کنند دیگر کودکان زمان زیادی را بی‌هدف پرسه نمی‌زنند یا بیش از حد منتظر نمی‌مانند. یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های ساترلند (Sutherland, 2017) و دیاز (Diaz et al, 2017) همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش‌های راهنمایی مثبت نظیر مدل‌سازی و ترغیب رفتار درست، راهنمایی مجدد کودکان به انجام فعالیت‌های قابل قبول‌تر و توجه مثبت به کودکان در رشد روابط قابل اطمینان با مربیان‌شان کمک می‌کند. در نتیجه فرصت‌های یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی بیشتری نصیب این کودکان می‌شود.

در مجموع از یافته‌های روان‌سنجی پرسشنامه می‌توان نتیجه گرفت که این پرسشنامه ابزار مناسبی برای سنجش کیفیت تعامل است. با این وجود تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی از محدودیت‌های این پژوهش است. بنابراین لازم است جهت افزایش قابلیت تعمیم نتایج پرسشنامه، پژوهش‌های مشابهی بر روی سایر گروه‌های سنی انجام شود. از دیگر محدودیت‌های این مطالعه، عدم وجود پرسشنامه مشابه داخلی بوده است که امکان مقایسه شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه را با سایر ابزارهای بومی، غیر ممکن کرده است. در ادامه با توجه به اهمیت هر کدام از مضامین ارائه شده در این پژوهش، توصیه می‌شود، از نتایج پژوهش به عنوان چهارچوبی برای به‌کارگیری مربیان شایسته و کارآمد در مهدهای کودک و همچنین انجام برنامه‌ریزی آموزشی توسط دست‌اندرکاران ذیربط مانند سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک استفاده شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مقاله دارای کد اخلاق IR.IAU.SRB.REC.1400.113 است و تمامی ملاحظات اخلاقی مانند رضایت کامل افراد نمونه، رعایت اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات رعایت شده است.

حامی مالی

در این پژوهش از حمایت مالی سازمانی خاص استفاده نشده است.

مشارکت نویسندگان

در ابتدای مقاله بر اساس سهم در تدوین مقاله ذکر شده است.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abbaszadeh M. (2012). Validity and Reliability in Qualitative Researches. *Journal of Applied Sociology*. 1 (45): 19-34. [in persian].
- Abed, N., Pakdaman, S., Mazaheri, M., Heidari, M., & Tahmassian, K. (2017). Evaluating the Influence of "Listening to Children Respectfully" Package on Enhancing Children's Well-being. *Clinical Psychology Studies*. 7 (26): 25-42. [in persian].
- Bagheri, k. (2014). Teaching "to" and "learning from. *Journal of fundamentals of education*. 3(2). 5-24. [in persian].
- Carl, B. (2007). Child Caregiver Interaction Scale. [Doctoral thesis]. Doctor of Studies and Research Department of Sociology. Indiana University of Pennsylvania. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. pp: 1-539.
- Colker, L. (2008). Twelve Characteristics of Effective early Childhood teachers. *Young Children on the Web*. 63 (2): 68-73.
- Connelly, J. (2018). Preschool teacher Characteristics: Professional Development and Classroom Quality. [Master's thesis]. University of Rhode Island. pp: 4-17.
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, L., Berger, R., & Southworth, J. (2017). Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to kindergarteners' Student-Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *J Res Perss*. 67: 3-14.
- Emami Sigaroodi, A., Dehghan, N., Rahnvard, Z., & Nori Saeed, A. (2012). Qualitative Research Methodology: Phenomenology. *J Holist Nurs Midwifery*. 22 (2):56-63.[in persian].
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (2018). Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3). Talaee E, Sajjadian H. (Persian Translator). (2015). 3rd Ee. Tehran; Koroush Publication. pp: 82-92. [in persian].
- Hosseinkhah, A., Abbasi, E., & mosapour, N. (2016). pre-school Pathology of Iran. *Preschool and Elementary School Studies*, 2(6), 1-31. [in persian].
- Howes, C., Sidle-Fuligni, A., Soliday Hong, S., Huang Yiching, D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool Instructional Context and Child-Teacher Relationships. *Early Education and Development*. 3 (24): 273-291.
- Khodabandelo, R., Mehran, G., Mohseni, H., & Rajabi, F. (2019). An Analytical Study of Professional Development in Preschool Eeducation: An Overview of the Research Carried out over the Past 36 Years. *Jornal of New Thoughts on Education*. 15 (1): 7-26. [in persian].
- La Paro, K., Pianta, R., & Stuhlmann, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the Year. *Elem Sch J*. 5 (104): 409-426.
- Lari, N., Hejazi, E., Joukar, B., & Ejei, J. (2020). Phenomenological Analysis of Students' Perception of Teacher' s Effective Features and Actions in Teacher-Student Relationship. *J Psychol*. 24 (93): 3-22. [in persian].
- Marzooghi, R., Torkzadeh, J., Jabbari, S., & Noroozi, N. (2019). Designing a Curriculum Framework for Preschool Teacher Education in the Education System of Islamic Republic of Iran. *Curriculum Research*, 9(1 (17)), 1-29. [in persian].
- Miller, L. (2019). 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. PP: 21-69.
- Nozohouri, R., Fathiazar, E., Adib, Y., & Bafandeh Gharamaleki, H. (2019). The Effect of Brain-Based Education on Level of Learning of Pre-Schoolers and their Linguistic Preparedness. *Research in Curriculum Planning*. 16 (62): 53-63. Doi: 10.30486/jsre.2019.549851. [in persian].
- Ostrosky, M.M., & Jung, E.Y. (2012). Building Positive Teacher-Child Relationships. Project Funded by the Child Care and Head Start Bureaus in the U.S. Department of Health and Human.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher–Child Relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231.
- Seif, A. (2020). Modern Educational Psychology: Learning and Teaching Psychology. 7th Edition, Print 58, Doran Publications, Tehran. [in persian].

- Statistical yearbook of the Welfare Organization. (2019). Publications of the Welfare Organization of the Country. [in persian].
- Stroet, K., & Opendakker, M. (2015). Minnaert A. Need Supportive Teaching in Practice: A Narrative Analysis in Schools with Contrasting Educational Approaches. *Soc Psychol Educ*,; 18(3), 585-613.
- Sutherland, K., Conroy, M., Algina, J., Ladwig, C., Gabrie, J., & Gyure, M. (2018). Reducing Child Problem Behaviors and Improving Teacher-Child Interactions and Relationships: A Randomized Controlled Trial of BEST in CLASS. *Early Child Res Q*. 42: 31-43
- VanManen, M. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teacher's Practical Knowing In-action. *Peking University Education Review*, 1, 2-20.
- Whitebread, D., Kuvalja, M. & O'Connor, A. (2015). Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers. Report for the world Innovation Summit for Education. Dohar: WISE.
- Yair, G. (2000). Educational Battlefields in America: The Tug-of-War over Students' Engagement with Instruction. *Sociol Educ*. 73: 247-269.
- Zarei, M., Nasr Esfahani, A., Mir Shah Jafari, E., & Liaghtdar, M. (2017). Preschool Teachers Who and With What Characteristics? *Journal of Theory and Practice in Curriculum*. 4 (8): 181-204. [in persian].