

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء^س

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۰/۲۰

تاریخ بررسی: ۸۹/۲/۲

دوره ۸، شماره ۱

تابستان ۱۳۹۱

صص ۲۹-۵۸

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱/۲۱

ارزشیابی میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش دبستانی شهر تهران

کامبیز پور^{*}، علی اکبر خسروی^{*} و ریناز پور علی^{**}

چکیده

هدف از این پژوهش، ارزشیابی میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش دبستانی شهر تهران بود. در این پژوهش از روش آمیخته استفاده شد و با به کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۴۰ مرکز پیش دبستانی شهر تهران انتخاب شدند. داده‌های پژوهش به روش‌های مصاحبه و مشاهده از محیط و فضای مراکز و کلاس‌های پیش دبستانی جمع‌آوری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد تعامل مربیان با کودکان در مراکز پیش دبستانی کیفیت لازم را ندارند. تنها در بخشی از مراکز پیش دبستانی، نسبت مربی به کودک تناسب لازم را دارد و نیز نسبت تعداد کودکان به کلاس در نیمی از مراکز پیش دبستانی از تناسب لازم بهره‌مند بود. مربیان مراکز پیش دبستانی در حد متوسط از مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌مربیگری بهره‌مند بودند و بیش از نیمی از مربیان مراکز، آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی گذرانده‌اند. همچنین روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان در مراکز پیش دبستانی در حد متوسط کیفیت لازم را دارند. میان کودکان، مربیان و والدین در حد متوسط تعامل مناسب وجود داشت و کادر آموزشی مراکز به طور متوسط از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند هستند. محیط فیزیکی مراکز پیش دبستانی از نظر سلامت و ایمنی کیفیت لازم را دارد.

کلید واژه‌ها

برنامه درسی، پیش دبستانی، ارزشیابی

* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد تهران مرکز

** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد تهران مرکز

*** نویسنده مسئول: مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد دماوند

مقدمه و بیان مسأله

بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش اوان کودکی اخیراً توجه خود را به تأثیر آموزش و پرورش اوان کودکی خارج از محیط خانه بر رشد کودکان معطوف داشته‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکانی که آموزش‌های پیش‌دبستانی را با کیفیت بالاتری گذرانده‌اند در دوره‌های آموزشی بالاتر هم از نظر اجتماعی و هم از نظر تحصیلی موفقیت بیشتری کسب کرده‌اند. (بارنت^۱، ۲۰۰۸). همچنین پژوهش‌گران دریافته‌اند چنانچه کودکان خانواده‌های کم درآمد و متعلق به طبقات اقتصادی-اجتماعی پایین در مراکز پیش‌دبستانی و مهد کودک‌های با کیفیت بالا خارج از خانه‌های خود آموزش ببینند می‌توانند از نظر عاطفی، اجتماعی و تحصیلی پیشرفت ملاحظه‌پذیری داشته باشند (اندرسون^۲، ۱۹۹۲؛ دوهرتی^۳، ۱۹۹۹).

از نتایج مطالعات می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت پایین برنامه‌های آموزشی و مراقبت اوان کودکی بازده‌های منفی زیادی به دنبال دارد، در حالی که برنامه‌های با کیفیت بالا باعث رشد اجتماعی، شناختی، عاطفی و اخلاقی کودکان خواهد شد (پروژه ملی جلب مشارکت خانواده و رشد اوان کودکی^۴، ۲۰۱۰).

با وجود این یکی از دغدغه‌های اساسی اکثر صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان آموزشی و پرورشی اوان کودکی همواره این بوده است که چگونه می‌توان کیفیت را اندازه گرفت؟ کارآمدترین برنامه‌ها کدام است؟ به چه استانداردهایی نیاز داریم؟ چگونه می‌توان به بهترین نحو به بازده‌های مطلوب رسید؟ چه چیزی مؤثرتر است؟ ویژگی مشترک چنین سؤالاتی ماهیت فنی و مدیریتی آنهاست.

کیفیت خدمات و برنامه‌های آموزش اوان کودکی بیشتر یک مفهوم تفسیری، ذهنی، مبتنی بر ارزش‌ها، باورها و علایق است تا یک مفهوم عینی و واقعی (هایز^۵، ۲۰۰۷؛ بلاگوئر^۶، ۲۰۰۴).

1. Barnett
2. Anderson
3. Doherty
4. A national project on enjoying families in the early childhood development
5. Hayz
6. Beleaguer



کاتز^۱ (۱۹۹۹) اشاره کرده است که نظریات مربوط به کیفیت با توجه به دیدگاه‌های شرکای اصلی برنامه آموزشی اوان کودکی تعیین می‌شوند. مثلاً تعریف کیفیت از دیدگاه یک کودک ممکن است برنامه‌ای باشد که او در آن احساس پذیرش کند از نظر عاطفی راحت باشد و فعالیت‌ها را جالب بیابد و در آن‌ها شرکت کند.

والدین ممکن است کیفیت را به عنوان موقعیتی در نظر آورند که سلامت و بهداشت فرزندان آن‌ها در آن تأمین شود. جایی که فرزندان آن‌ها به راحتی اسکان می‌یابند، یا ممکن است کیفیت عالی برنامه‌ها را در این بدانند که کودکان آن‌ها را از طریق فعالیت‌های ملموس و عینی برای ورود به مدرسه آماده می‌کند. مادران ممکن است نظرات متفاوتی نسبت به پدران داشته باشند. والدین متعلق به طبقات اجتماعی متفاوت یا گروه‌های نژادی متفاوت ممکن است دیدگاه‌های متفاوت حتی متضاد نسبت به ویژگی‌های کیفیت برنامه‌های اوان کودکی داشته باشند. کارکنان برنامه و مربیان مراکز پیش‌دبستانی ممکن است دید متفاوتی نسبت به کیفیت برنامه داشته باشند (نسبت به این‌که خصوصیات و ویژگی‌های برنامه‌های مورد نظر تا چه حد با ارزش‌ها، فلسفه‌ها و رویکردهایی همخوانی دارند که آن‌ها در دوره‌های آموزشی گذرانده‌اند). متخصصان و صاحب‌نظران که دانش تخصصی و آکادمیک در این زمینه دارند به احتمال زیاد دیدگاه‌های مشترکی درباره کیفیت دارند.

در جوامع مختلف نیز بسته به ارزش‌ها، باورها، فرهنگ‌ها، نیازها و آرمان‌های جوامع، دیدگاه‌ها نسبت به کیفیت برنامه‌های اوان کودکی متفاوت است. در کشورهای مختلف نیز حتی در کشورهایی که از نظر جغرافیایی و سیاسی به هم نزدیک هستند، برداشت‌ها و مفاهیم متفاوتی از کیفیت را مدنظر قرار می‌دهند. بیشتر کارهایی که در زمینه کیفیت مؤسسات و مراکز پیش‌دبستانی انجام شده است، با شناسایی رابطه بین ویژگی‌های متعدد این سازمان‌ها (مثل منابع و ویژگی‌های سازمانی همچون اندازه گروه‌ها، با سطوح کارگزینی و ویژگی‌های آنچه در واقع اتفاق می‌افتد مانند فعالیت‌های کودکان، رفتار کارکنان و تعامل کودک و بزرگسال) و بازده‌های متفاوتی که معمولاً بر حسب رشد کودک و در برخی موارد بر حسب عملکرد اجتماعی، اقتصادی و گذشته مدرسه تعریف می‌شوند. این امر اخیراً با توجه به یک بازده دیگر به نام

1. Katz

«رضایت والدین به عنوان مصرف کنندگان خدمات» کامل تر شده است.

یونیسف^۱ (۲۰۰۰) در جلسه کار گروه بین المللی فلورانس ایتالیا ابعاد کیفیت برنامه درسی اوان کودکی را به شرح زیر ارائه کرده است:

- کیفیت فراگیران شامل: بهداشت و تغذیه سالم، تجربیات رشد روانی اجتماعی اوان کودکی، حضور منظم برای یادگیری، حمایت خانواده برای یادگیری.
- کیفیت محیط یادگیری که از مؤلفه‌های مختلفی تشکیل شده است:
 - مؤلفه‌های مادی مثل: کیفیت تسهیلات مدرسه، تعامل بین زیر ساخت‌های مدرسه با سایر ابعاد کیفیت، اندازه کلاس.
 - مؤلفه‌های روانی اجتماعی مثل: محیط امن و صلح آمیز، به‌ویژه برای دختران، رفتارهای معلم که بر امنیت شاگردان اثر گذار است، سیاست‌های انضباطی مدرسه، محیط‌های فراگیر، فقدان خشونت.
 - مؤلفه ارائه خدمات مانند فراهم کردن خدمات بهداشتی.
- کیفیت محتوا، مثل: دانش آموز محور بودن، بدون تبعیض، ساختار برنامه درسی استاندارد محور، محتوای محلی و ملی، خواندن، نوشتن و حساب کردن، مهارت‌های زندگی، آموزش صلح، چالش در زمینه رسیدن تعداد زیادی از کودکان به محتوای با کیفیت.
- کیفیت فرآیند که شامل کیفیت معلمان مانند: یادگیری حرفه‌ای معلمان، صلاحیت‌های معلم و کارآمدی مدرسه، رشد حرفه‌ای مداوم، حمایت مداوم از یادگیری دانش آموز محور، روش‌های مشارکت فعال و مبتنی بر استاندارد، ساز و کارهای بازخورد معلم، اعتقادهای معلم در این مورد که همه دانش‌آموزان می‌توانند بیاموزند، و شرایط کاری معلمان، و همچنین کیفیت نظارت و حمایت، همچون: حمایت مدیریتی و رهبری، دستیابی دانش‌آموزان به زبان‌های کاربردی در مدرسه، استفاده از فناوری‌ها برای کاهش تبعیض‌ها و تنوع فرآیندها و تسهیلات است.



- کیفیت بازده شامل: پیشرفت در زمینه خواندن، نوشتن، حساب کردن، استفاده از سنجش تکوینی برای ارتقاء بازده‌های پیشرفت تحصیلی، ارائه بازده‌ها به والدین، بازده‌های مربوط به مشارکت اجتماعی، اعتماد به نفس فراگیر، یادگیری مادام‌العمر، رویکردهای آزمایشی به تحقق بازده‌ای مورد نظر، بازده‌های بهداشتی، مهارت‌های زندگی و بازده‌ها.

در پروژه «کیفیت از طریق طراحی» مؤلفه‌های کیفیت به هشت مقوله تقسیم شده‌اند: آرمان‌ها، دولت، زیرساخت‌ها، برنامه‌ریزی و تدوین سیاست، امور مالی، منابع انسانی، محیط مادی، داده‌ها، پژوهش، ارزشیابی (فرنولی^۱ و همکاران، ۲۰۰۰).

ولف^۲ (۲۰۰۰) معیارهای کیفیت را در ۱۰ مقوله طبقه‌بندی کرده است: دسترسی و بهره‌مندی، محیط، فعالیت‌های یادگیری، روابط، نظر والدین، جامعه، تنوع ارزش‌گذاری سنجش کودک و مقیاس بازده، هزینه فایده، و هویت مؤسسه.

به هر حال هرچند یک تعریف جامع و همگانی درباره کیفیت وجود ندارد، ولی برخی ارزش‌ها به قدری اساسی هستند که اکثر کشورهای جهان (مانند انگلستان، کانادا، آمریکا، آلمان، گرانا، هندوستان، نیجریه، فیلیپین و پرتغال) آن‌ها را به عنوان مبنایی برای کیفیت به کار گرفته‌اند:

امنیت، بهداشت مناسب، تغذیه خوب، فرصت‌های مناسب برای استراحت، ارتقاء کیفیت فرصت‌ها بدون توجه به جنسیت و تفاوت‌های دیگر، فرصت‌هایی برای رشد، بازی و مهارت‌های حرکتی، زبانی، اجتماعی و شناختی، تعامل مثبت و سازنده با بزرگسالان، ترغیب و تسهیل رشد عاطفی، محیط و اقداماتی را فراهم می‌کند که میان کودکان تعامل مثبت را به وجود می‌آورد (دوهرتی و بیچ، ۱۹۹۹).

حفظ کیفیت بالای برنامه‌های آموزشی و مراقبت اوان کودکی مستلزم بررسی و برنامه‌ریزی مداوم است و یکی از ابعاد مهم این برنامه‌ریزی ارزشیابی دقیق کیفیت برنامه‌های آموزشی و مراقبت اوان کودکی است. ارزشیابی برنامه، یک فرآیند مداوم و پویاست. بین ارزشیابی برنامه و اعتبار برنامه باید تمایز قائل شد، همانند اعتبار بخشی، ارزشیابی برنامه نیز

1. Friendly
2. Wolf

کیفیت درون برنامه را به‌عنوان نتیجه خود-ارزشیابی، پایش می‌کند. اعتبار بخشی بر مبنای قوانین و مقررات بنا می‌شود، به هر حال باید بر این نکته تأکید کرد که هر چند قوانین و مقررات برای تضمین کیفیت لازم هستند، ولی کافی نیستند.

مهمترین هدف ارزشیابی برنامه، بهبود کیفیت آموزش و پرورش و سایر خدمات فراهم شده برای کودکان خردسال و خانواده‌های آنها است. (کالدر^۱، ۲۰۰۳).

اسپینوزا^۲ (۲۰۰۲) برای درجه‌بندی میزان کیفیت برنامه‌های پیش‌دبستانی به دو بعد اشاره می‌کند، بعد فرایند و بعد ساختار. او تعامل‌ها، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، فرصت‌های یادگیری و مقررات بهداشتی و سلامت را تحت عنوان بعد فرآیندی و تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس، نسبت کودک به بزرگسال و آموزش و مهارت‌آموزی کارکنان را به‌عنوان بعد ساختاری طبقه‌بندی می‌کند. کیفیت فرآیند، معمولاً از طریق مشاهده تجربیات در مرکز و کلاس درس و درجه‌بندی ابعاد برنامه مانند تعامل میان معلم-کودک، انواع آموزش، محیط اتاق، مواد آموزشی، روابط با والدین و مقررات بهداشتی و سلامت اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش‌های تربیتی معمولاً برای کیفیت فرآیند از ابزارهای متفاوتی استفاده می‌شود.

یکی از مقیاس‌های شناخته شده اندازه‌گیری فرآیند، مقیاس رتبه‌بندی محیط مراقبت اوان کودکی است (هارمز و کلیفورد^۳، ۱۹۹۸). این مقیاس ۳۷ سؤال دارد که در یک مقیاس ۷ درجه‌ای از نامناسب تا عالی درجه‌بندی شده و ۷ بعد را می‌سنجد. مقررات مراقبت شخصی، اسباب و اثاثیه، تجارب مربوط به استدلال زبان، فعالیت‌های حرکتی، فعالیت‌های خلاق، رشد اجتماعی و نیازهای کارکنان. مقیاس دیگر مقیاس درجه‌بندی محیط نوزادان و نوباوگان است. این مقیاس ۳۵ سؤال دارد که ۷ بعد کیفیت و فرآیند را می‌سنجد و دامنه درجه‌بندی آن از ۱ الی ۷ درجه است.

همین متخصصان یک مقیاس مشاهده‌ای ۳۲ سؤالی تدوین کرده‌اند تحت عنوان مقیاس درجه‌بندی مهدکودک خانوادگی که کیفیت فرآیند مهدکودک‌های خانوادگی را می‌سنجد. این مقیاس به طور وسیع در ارزیابی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی استفاده می‌شود

-
1. Calder
 2. spinoza
 3. Harms & clifford



و ویژگی‌های روانسنجی مطلوبی دارد. مقیاس دیگر مقیاس تعامل مراقبان (آرنت^۱، ۱۹۸۹) است که حساسیت تعامل معلم با دانش‌آموز را می‌سنجد.

دومین روش برای اندازه‌گیری کیفیت، بررسی ویژگی‌های ساختاری و معلمان است مانند: نسبت دانش‌آموز به معلم، اندازه کلاس، پاداش‌ها و صلاحیت‌های معلمان و کارکنان، مساحت به متر مربع، این نوع اندازه‌گیری نسبت به اندازه‌گیری کیفیت فرآیند غیر مستقیم‌تر است (وندال^۲ و ولف، ۲۰۰۲).

پژوهش‌گران معتقد هستند که شاخص‌های هر دو بعد بر کیفیت تجارب آموزشی کودکان مؤثر هستند و با هم ارتباط دارند. برای مثال هر چه گروه کودکان کوچکتر باشد معلمان، تعامل مثبت، حمایتی و برانگیزاننده‌تری با کودکان خواهند داشت. تعامل‌های گرم و صمیمانه در مؤلفیّت تحصیلی و صلاحیت اجتماعی کودکان به طور مستقیم با هم مرتبط هستند و چنین تعامل‌هایی برای کیفیت بالا ضروری هستند. (بخش تحقیقاتی مراقبت‌های اوان کودکی^۳، ۲۰۰۰). در ایالت می‌سی‌سی‌پی آمریکا مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی با توجه به میزان کیفیت خدماتی که ارائه می‌دهند به مراکز از یک ستاره تا پنج ستاره درجه بندی می‌شوند. (مؤسسه دانشگاهی اوان کودکی ایالت می‌سی‌سی‌پی^۴، ۲۰۰۷)

مطالعات بسیاری در رابطه با استانداردها و عوامل تأثیرگذار در کیفیت مراکز پیش‌دبستانی انجام شده است اسمیت (۱۹۹۶) مؤلفه‌هایی چون تعامل بین مربیان و کودکان^۵، نسبت مربی به کودک^۶، اندازه گروهی^۷، آموزش کارکنان^۸، مهارت کارکنان^۹، روش‌های یاددهی - یادگیری^{۱۰}، هماهنگی میان کودکان^{۱۱}، ارتباط با والدین^{۱۲}، ویژگی‌های کادر آموزشی مطلوب و

1. Arnet
2. Vandal
3. NICHD
4. Mississippi state university early childhood institute.
5. Interaction between adults and children
6. Adult – child ratios
7. Group size
8. Staff training and education
9. Staff ability
10. Curriculum and program focus
11. Peer group harmony
12. Communication with parents

کیفیت کاری^۱، محیط فیزیکی سالم و ایمن^۲ را از جمله مهمترین عوامل مؤثر بر کیفیت قلمداد کرده است. (بارنت^۳، ۲۰۰۸)

نتایج پژوهش لافرنی^۴ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که کیفیت کلاسی، رابطه مستقیم با درجه دانشگاهی و میزان مهارت آموزی مربیان پیش‌دبستانی دارد، بوال و کسیدی^۵ (۲۰۰۱) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که مربیان در کلاس‌های با کیفیت بالا دارای مدرک دانشگاهی مرتبط هستند و رفتارهای مثبت بیشتری همچون حساسیت و توجه نسبت به کودکان از خود نشان داده و واکنش‌های منفی کمتری چون تنبیه و تندخویی در رفتار آنها وجود داشته است. رودز و هنسی^۶ (۲۰۰۰) نیز در مطالعات خود اثر آموزش دوره مهارت آموزی را بر رفتار و عملکرد مربیان آزمایش کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت کلاسی در دوره پیش‌دبستان، زمانی ارتقاء می‌یابد که مربیان، این دوره‌ها را گذرانده باشند، چرا که دانش‌آموزان مربیان دوره دیده، از لحاظ رشد اجتماعی و شناختی در مقایسه با دانش‌آموزان مربیان دوره ندیده در سطح بسیار بالاتری قرار داشته و تعاملات مناسب‌تری برقرار کرده‌اند. موسسه ملی تحقیقات آموزشی اوان کودکی (۲۰۰۶) در پژوهشی اعلام داشته زمان کودکان در مراکز با کیفیت کاری مطلوب، صرف کار روی کاربرگ‌ها یا گوش کردن به معلم نمی‌گذرد، مربیان در این مراکز برای کودکان فرصت‌های مکرری^۷ را برای درگیر^۸ شدن در فعالیت‌های خلاقانه به وجود می‌آورند. کودکان در گروه‌های کوچک و بزرگ در فعالیت‌ها شرکت کرده و همه شانس این را دارند که از این طریق، توانایی‌های شناختی، زبانی و مهارت‌های عاطفی و اجتماعی خود را ارتقاء بخشند.

میدانی پور (۱۳۸۰) در بررسی وضعیت موجود مراکز پیش‌دبستانی به این نتیجه رسیده است که در اکثر این مراکز، مربیان به روش آموزش سخنرانی متکی بوده‌اند، از لحاظ وسایل

1. Favourable staff wages and working conditions
2. Safe and healthy physical environments
3. Barnet / NIEER
4. Laferney
5. Buell & kassidy
6. Rhodes & Hennessy
7. Frequent opportunities
8. Engage



آموزشی و تجهیزات، درصد کمی از مراکز پیش دبستانی به این وسایل مجهز بوده‌اند، اکثر مربیان و مدیران دارای سطح تحصیلی پایین بوده و هیچ دوره مهارت آموزی یا آموزشی را نگذرانده‌اند.

با توجه به این که پژوهش‌های انجام شده در کشور عمدتاً از نقطه نظر تأثیرات این دوره بر جنبه‌های مختلف عملکرد تحصیلی بوده است و پژوهش‌هایی انجام نشده که به جنبه‌های کیفی برنامه‌های درسی توجه کرده باشند، لذا هدف از این پژوهش بررسی کیفیت برنامه‌های ارائه شده توسط مراکز پیش دبستانی بوده است.

مسأله پژوهش

با توجه به این که هدف از این پژوهش، ارزشیابی میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش دبستانی شهر تهران بود، در این پژوهش یک پرسش اصلی و ده پرسش فرعی به شرح زیر بررسی شدند:

پرسش اصلی:

تا چه اندازه برنامه‌های مراکز پیش دبستانی شهر تهران کیفیت مناسب را دارند؟

پرسش‌های فرعی پژوهش:

- ۱- تا چه اندازه، تعامل مربیان با کودکان از کیفیت مناسب بهره‌مند است؟
- ۲- تا چه اندازه، مربیان مهارت‌های مورد نیاز حرفه مربیگری را دارند؟
- ۳- تا چه اندازه، روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان کیفیت لازم را دارد؟
- ۴- تا چه اندازه، میان کودکان تعامل مناسب وجود دارد؟
- ۵- تا چه اندازه، کادر آموزشی از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری مناسب بهره‌مند است؟
- ۶- تا چه اندازه، محیط فیزیکی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است؟
- ۷- تا چه اندازه، نسبت مربی به کودک تناسب لازم را دارد؟
- ۸- تا چه اندازه، نسبت تعداد کودکان به کلاس (اندازه گروهی)، تناسب لازم را دارد؟
- ۹- تا چه اندازه، مربیان از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی آموزش و پرورش پیش از دبستان بهره‌مند هستند؟
- ۱۰- تا چه اندازه، میان مربیان و والدین ارتباط و تعامل مناسب وجود دارد؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت و هدف پژوهش، در این مطالعه از روش پژوهش آمیخته^۱ استفاده شد. در این نوع پژوهش‌ها، در سراسر مطالعه از یک مرحله کیفی و یک مرحله کمی استفاده می‌شود (جانسون و کریستنسن^۲، ۱۳۹۰).

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را کلیه مراکز پیش‌دبستانی مناطق بیست و دوگانه شهر تهران تشکیل داده است. (۵۵۰ مرکز) که با استفاده از جدول نمونه برداری اسرائیل^۳ (۲۰۰۳) و با خطای نمونه برداری ۱۰٪ تعداد نمونه مورد نیاز، ۴۰ مرکز محاسبه شد و این ۴۰ مرکز به صورت تصادفی طبقه‌ای با توجه به نسبت توزیع مراکز در مناطق شمیرانات، تهران و ری به شرح جدول ذیل انتخاب شدند.

جدول ۱: جامعه آماری، درصد و تعداد نمونه پژوهش

مناطق	تعداد	گروه نمونه	درصد نمونه	تعداد نمونه
شمیرانات	۱۲۰		٪۲۱	۹
تهران	۴۰۰	۴۰	٪۷۰	۲۸
ری	۳۰		٪۹	۳
جمع	۵۵۰		٪۱۰۰	۴۰

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از دو روش «مصاحبه هدایت شده^۴» و «مشاهده^۵» استفاده شد، به طوری که در بخش مصاحبه هدایت شده ۱۲ سؤال بر مبنای ۶ مؤلفه کیفیت شامل آموزش

1. Mixed Research
2. Johnson & Christensen
3. Essrael
4. Directed interview
5. Observation

مربیان، مهارت‌های مربیان، روش‌های یاددهی یادگیری، ارتباط با والدین، نسبت مربی به کودک و اندازه گروهی و در بخش مشاهده از چک لیستی مشتمل بر ۱۶ گویه با مقیاس لیکرت^۱ بر پایه ۶ مؤلفه کیفیت شامل تعامل و پاسخگویی، مهارت مربیان، روش‌های یاددهی یادگیری، هماهنگی و تعامل بین کودکان، کیفیت کادر آموزشی و سلامت و ایمنی محیط برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش استفاده شد.

در جدول ۲ پرسش‌های پژوهش و گویه‌های مربوط به تفکیک آمده است.

جدول ۲: سؤالات و گویه‌های مربوط در چک لیست مشاهدات

سؤالات پژوهش	گویه‌ها
سؤال ۱: تاچه اندازه، تعامل با کودکان در مراکز پیش‌دبستانی از کیفیت مناسب بهره‌مند است؟	میزان صمیمیت مربیان با دانش‌آموزان نظارت بر رفتار کودکان کار با کودکان در گروه (سه تا چهار نفره) میزان رغبت و شادمانی کودکان در فعالیت‌ها توجه به خواسته‌ها و گفت و شنودهای کودکان
سؤال ۲: تا چه اندازه، مربیان مهارت‌مورد نیاز شغل مربیگری را دارند؟	استفاده از روش‌های صحیح برای هدایت رفتار کودکان
سؤال ۳: تا چه اندازه، روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان کیفیت لازم را دارد؟	فرصت برای بازی و کشف فعالیت‌های اوان کودکی برنامه روزمره
سؤال ۴: تا چه اندازه، بین کودکان تعامل مناسب وجود دارد؟	زمان مشخص برای بازی در فضای بیرون از کلاس گفتگو، تعامل و فعالیت کودکان با یکدیگر
سؤال ۵: تاچه اندازه، کادر آموزشی از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند است؟	تشویق کودکان به بازی‌های متنوع کنترل کلیه درهای خروجی محوطه
سؤال ۶: تاچه اندازه، محیط فیزیکی مراکز پیش‌دبستانی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است؟	فضاهای آموزشی شامل قسمت‌های مختلف یادگیری فضای کافی برای کودک در داخل و خارج از کلاس تمیزی و شرایط ظاهری مطلوب کودکان وجود دستگاه‌های تهویه مطبوع یا هواکش

1. Likert

فرآیند جمع‌آوری اطلاعات، پس از دریافت مجوز از سازمان بهزیستی و هماهنگی لازم با مراکز پیش‌دبستانی تحت نظارت آن سازمان آغاز شد. اطلاعات مربوط به مصاحبه از طریق مصاحبه انفرادی با مدیران مراکز و اطلاعات مربوط به مشاهده با استفاده از چک لیست مشاهدات و از طریق مشاهده پژوهشگر از محیط و فضای مراکز، جمع‌آوری شد. سؤالات هر دو بخش مشاهدات و مصاحبه هدایت شده با توجه به ملاک‌های استانداردهای مراقبت آمریکا^۱ (استانداردهای مراقبت، ۲۰۰۸) راهنمای کیفیت برنامه‌های پیش‌دبستانی^۲ (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی (۲۰۰۶) یافتن پیش‌دبستانی با کیفیت بالا^۳ (بارنت، ۲۰۰۸) و جنبه‌های کیفیت^۴ (پود مور، ۲۰۰۰) تهیه و تدوین شد. در نهایت به منظور بررسی میزان روایی پرسش‌ها، فرم اولیه چک لیست مشاهدات و نیز بخش مربوط به مصاحبه به نظر چند تن از صاحب‌نظران و استادان دانشگاه رسید و در نهایت پس از حذف برخی پرسش‌ها، چک لیست نهایی مشاهدات و پرسش‌های مصاحبه تنظیم شد.

یافته‌های پژوهش

الف) نتایج به دست آمده از مشاهدات

جدول ۳: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خی‌دو معداری	سطح معداری
سؤال ۱: تاچه اندازه، تعامل	کم	۱۷	۲۰	-۳			
مربیان باکودکان در مراکز پیش‌دبستانی از کیفیت مناسب بهره‌مند است؟	متوسط زیاد خیلی زیاد کل	۲۳ ۴۰	۲۰ ۴۰	۳	۱	۰/۹	۰/۳۴۳

1. Standards of care (SOC)
2. Guide to quality in preschool curriculums (OECD)
3. Finding high – Quality pre school. (NIEER)
4. Aspects of Quality (NZCER)
5. Podmore

با توجه به جدول ۳، ۴۲/۵ درصد از مشاهدات به گزینه متوسط، ۵۷/۵ درصد به گزینه زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خبی دو مشاهده شده (۰/۹) با درجه آزادی (۱) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خبی دو جدول کوچکتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار تفاوت معنادار وجود ندارد و با ۹۵ درصد اطمینان، تعامل مربیان با کودکان در مراکز پیش‌دبستانی از کیفیت لازم بهره‌مند نیست.

جدول ۴: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری
سؤال ۲: تا چه اندازه، مربیان مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌مربیگری را دارند؟	کم	۵	۱۰	-۵			
	متوسط	۲۲	۱۰	۱۲			
	زیاد	۱۲	۱۰	۲			
	خیلی زیاد	۱	۱۰	-۹	۳	۲۵/۴	۰/۰۰۰۱
	کل	۴۰					

با توجه به جدول ۴، ۱۲/۵ درصد از مشاهدات به گزینه کم، ۵۵ درصد به گزینه متوسط، ۳۰ درصد به گزینه زیاد و ۲/۵ درصد به گزینه خیلی زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خبی دو مشاهده شده (۲۵/۴) با درجه آزادی (۳) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خبی دو جدول بزرگتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار، تفاوت معنادار وجود دارد و با ۹۵ درصد اطمینان، مربیان به طور متوسط مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌مربیگری را دارند.

جدول ۵: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری
سؤال ۳: تا چه اندازه، روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان کیفیت لازم را دارد؟	کم	۱	۱۳/۳	-۱۲/۳			
	متوسط	۲۱	۱۳/۳	۷/۷			
	زیاد	۱۸	۱۳/۳	۴/۷	۲	۱۷/۴۵	۰/۰۰۰۱
	کل	۴۰					

با توجه به جدول ۵، ۲/۵ درصد از مشاهدات به گزینه کم، ۵۲/۵ درصد به گزینه متوسط و ۴۵ درصد به گزینه زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خبی دو مشاهده شده (۱۷/۴۵) با درجه آزادی (۲) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خبی دو جدول بزرگتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار، تفاوت معنادار وجود دارد و با ۹۵ درصد اطمینان، تجربیات و روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان به طور متوسط، کیفیت لازم را دارند.

جدول ۶: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خبی دو	سطح معناداری
سؤال ۴: تا چه اندازه، میان کودکان تعامل مناسب وجود دارد؟	کم	۱	۱۰	-۹			
	متوسط	۲۱	۱۰	۱۱			
	زیاد	۱۷	۱۰	۷			
	خیلی زیاد	۱	۱۰	-۹	۳	۳۳/۲	۰/۰۰۰۱
	کل	۴۰					

با توجه به جدول ۶، ۲/۵ درصد از مشاهدات به گزینه کم، ۵۲/۵ درصد به گزینه متوسط، ۴۲/۵ درصد به گزینه زیاد و ۲/۵ درصد به گزینه خیلی زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خبی دو مشاهده شده (۳۳/۲) با درجه آزادی (۳) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خبی دو جدول بزرگتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار، تفاوت معنادار وجود دارد و با ۹۵ درصد اطمینان، میان کودکان، به طور متوسط، تعامل مناسب وجود دارد.

جدول ۷: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خبی دو	سطح معناداری
سؤال ۵: تاچه اندازه، کادر آموزشی از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند است؟	خیلی کم	۲	۱۰	-۸			
	کم	۱۱	۱۰	۱			
	متوسط	۲۳	۱۰	۱۳			
	زیاد	۴	۱۰	-۶	۳	۲۷	۰/۰۰۰۱
	کل	۴۰					

با توجه به جدول ۷، ۵ درصد از مشاهدات به گزینه خیلی کم، ۲۷/۵ درصد به گزینه کم، ۵۷/۵ درصد به گزینه متوسط و ۱۰ درصد به گزینه زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خیی دو مشاهده شده (۲۷) با درجه آزادی (۳) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خیی دو جدول بزرگتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار، تفاوت معنادار وجود دارد و با ۹۵ درصد اطمینان، کادر آموزشی مراکز پیش‌دبستانی به طور متوسط، از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند است.

جدول ۸: بررسی معناداری فراوانی‌های مشاهده شده

سؤالات	آماره‌ها گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	مانده	درجه آزادی	خیی دو معداری	سطح معداری
سؤال ۶: تاچه اندازه، محیط فیزیکی مراکز پیش‌دبستانی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است؟	متوسط	۱۱	۱۳/۳	-۲/۳			
	زیاد	۲۱	۱۳/۳	۷/۷			
	خیلی زیاد	۸	۱۳/۳	-۵/۳	۲	۶/۹۵	۰/۰۳۱
	کل	۴۰					

با توجه به جدول ۸، ۲۷/۵ درصد از مشاهدات به گزینه متوسط، ۵۲/۵ درصد به گزینه زیاد و ۲۰ درصد به گزینه خیلی زیاد اختصاص دارد. همچنین مقدار خیی دو مشاهده شده (۶/۹۵) با درجه آزادی (۲) در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ از میزان خیی دو جدول بزرگتر است. بنابراین، بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار، تفاوت معنادار وجود دارد و با ۹۵ درصد اطمینان، محیط فیزیکی مراکز پیش‌دبستانی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است.

ب) نتایج به‌دست آمده از مصاحبه هدایت شده

در پاسخ به سؤال هفت پژوهش که تا چه اندازه، نسبت مربیی به کودک تناسب لازم را دارد؟ نتایج مصاحبه انجام شده نشان داد که از بین ۴۰ مرکز پیش‌دبستانی تنها در ۳۰٪ از مراکز (۱۲ مرکز)، نسبت مربیی به کودک رعایت شده است. (استانداردهای مربوط به کل مراکز پیوست است) بنابراین، با توجه به این که در ۷۰٪ مراکز، این نسبت رعایت نشده است می‌توان

چنین اظهار کرد که نسبت مربی به کودک تنها در بخشی از مراکز پیش‌دبستانی تناسب لازم را دارد.

در پاسخ به سؤال هشت پژوهش که تا چه اندازه، نسبت تعداد کودکان به کلاس (اندازه گروهی) تناسب لازم را دارد؟، گروهی) نتایج مصاحبه انجام شده نشان داد تعداد استاندارد کودکان در ۵۰٪ از مراکز، رعایت شده و در ۵۰٪ دیگر این تعداد رعایت نشده است. بنابراین، می‌توان چنین اظهار کرد که نسبت تعداد کودکان به کلاس (اندازه گروهی) در نیمی از مراکز پیش‌دبستانی مورد بررسی، تناسب لازم را دارد.

در پاسخ به سؤال نه پژوهش که تا چه اندازه، مربیان از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی آموزش و پرورش پیش از دبستان بهره‌مند هستند، نتایج مصاحبه انجام شده نشان داد از میان ۸۶ مربی در ۴۰ مرکز پیش‌دبستانی مورد بررسی تعداد ۷۰ مربی، مدرک لیسانس داشتند که مدرک ۵۲ نفر از این مربیان، مرتبط با آموزش پیش‌دبستانی است و در یکی از رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی، پیش‌دبستانی و کودکیاری فارغ التحصیل بوده‌اند. با توجه به این که ۶۰٪ از مربیان دارای مدرک مرتبط با آموزش پیش‌دبستانی بوده‌اند، می‌توان چنین اظهار کرد که بیش از نیمی از مربیان از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی بهره‌مند بوده‌اند.

در پاسخ به سؤال ده پژوهش که تا چه اندازه، میان مربیان و والدین ارتباط و تعامل مناسب وجود دارد؟، نتایج مصاحبه انجام شده نشان داد در رابطه با شیوه‌های گزارش پیشرفت کودک از سوی مربیان تقریباً تمامی (۱۰۰٪) مراکز مورد بررسی، گزارش پیشرفت کودکان را به یکی از روش‌های فوق در اختیار والدین قرار داده‌اند. والدین نیاز دارند که به‌طور منظم درباره پیشرفت کودک خود آگاهی یابند. این ارتباط می‌تواند از طریق ملاقات‌ها و جلسات ماهانه یا سه ماه یکبار، از طریق روزنامه و مجله خبری مدرسه یا ملاقات‌های اتفاقی و ضمنی باشد. همچنین در رابطه با شیوه پذیرش نظرات والدین در اجرای برنامه‌ها، نظرات والدین یا از طریق انتقاد و پیشنهاد یا با ارائه نظر در انتهای فرم‌های ارزشیابی در پایان سال یا در جلسات دریافت شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال یک پژوهش که تا چه اندازه، تعامل با کودکان در



مراکز پیش دبستانی از کیفیت مناسب بهره‌مند است؟ نتایج نشان داد که تعامل مربیان با کودکان در مراکز پیش دبستانی از کیفیت لازم بهره‌مند نبوده است. مؤسسه ملی تحقیقات آموزشی اوان کودکی (۲۰۰۶) بیان می‌کند، برای تعامل مناسب با کودکان، مربیان باید تجربیات مناسبی را برای کودکان فراهم کنند که این خود مستلزم گذراندن دوره‌های آموزشی و مهارت آموزی است. لذا با توجه به این‌که، تنها برخی از مربیان مراکز مورد بررسی، دوره دیده و مهارت‌هایی را کسب کرده‌اند؛ بیشتر ایشان آگاهی و دانش لازم را در مواجهه و تعامل مناسب با کودکان ندارند. همچنین مطالعات بوال و کسیدی (۲۰۰۱) حاکی از آن است که مربیان در کلاس‌های با کیفیت بالا دارای مدرک دانشگاهی مرتبط هستند و رفتارهای مثبت بیشتری همچون حساسیت و توجه به کودکان از خود نشان داده‌اند و واکنش‌های منفی کمتری چون تنبیه و تند خویی در رفتار آن‌ها وجود دارد. احتمالاً نداشتن مدرک دانشگاهی مرتبط می‌تواند یکی از دلایل تعامل پایین مربیان با کودکان باشد.

چنانچه میدانی پور (۱۳۸۰) و عباسی (۱۳۸۲) نیز در بررسی وضعیت موجود مراکز پیش دبستانی به این نتیجه رسیده‌اند که اکثر مربیان و مدیران دارای مدرک تحصیلی پایین بوده و هیچ دوره آموزشی یا مهارت آموزی را نگذرانده‌اند. بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان احتمالاً علت تعامل پایین مربیان با کودکان را به مدرک تحصیلی پایین همچنین نداشتن مدرک دانشگاهی مرتبط با آموزش پیش دبستانی و ضعف مهارت معلم به دلیل نگذراندن دوره‌های مهارت آموزی نسبت داد.

در پاسخ به سؤال دو پژوهش که تا چه اندازه مربیان مهارت‌های مورد نیاز حرفه مربیگری را دارند؟ نتایج نشان داد که مربیان مراکز پیش دبستانی در حد متوسط مهارت‌های مورد نیاز حرفه مربیگری را دارند. بر اساس پژوهش‌های آرنت (۱۹۹۸) کسانی که دوره‌های مهارت آموزی را می‌گذرانند، نسبت به سایر مربیان با حس قدرت طلبی کمتری با کودکان رفتار کرده و گذراندن این دوره‌ها در بهبود عملکرد مربی و بالا بردن کیفیت مراکز، نقش به‌سزایی دارد. رودز و هنسی (۲۰۰۰) نیز در مطالعات خود اثر دوره‌های مهارت آموزی را بر رفتار و عملکرد مربیان آزمایش کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت کلاسی در دوره پیش دبستانی، زمانی ارتقاء می‌یابد که مربیان، این دوره‌ها را گذرانده باشند همچنین نتایج پژوهش لافرینی (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که کیفیت کلاسی، با درجه دانشگاهی و میزان مهارت آموزی

مربیان پیش دبستانی رابطه مستقیم دارد.

توضیحات فوق بیان‌کننده آن است که مربیان، لازم است دوره‌های آموزشی و مهارت آموزی مناسب را طی کنند در صورتی که برخی از مربیان یا این دوره‌ها را طی نکرده‌اند یا اگر دوره‌ای را گذرانده‌اند بنا بر اظهارات ایشان کاربردی نبوده است. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان اظهار کرد احتمالاً به دلیل آن که برخی از مربیان مراکز، دوره‌های مهارت آموزی را نگذرانده‌اند و با توجه به نتایج مشاهدات و مصاحبه‌های انجام شده، مربیان در حد متوسط مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌مربیگری را دارند. این یافته با نتایج پژوهش میدانی پور که اظهار داشته است هیچ یک از مربیان، دوره مهارت آموزی یا آموزشی را نگذرانده‌اند مطابقت ندارد چرا که پژوهش‌گر در سال ۱۳۸۰ وضعیت موجود مراکز پیش دبستانی را بررسی کرده است.

در پاسخ به سؤال سه پژوهش که تا چه اندازه، روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان

کیفیت لازم را دارند؟، نتایج پژوهش نشان داد که روش‌های یاددهی - یادگیری مربیان در مراکز پیش دبستانی، در حد متوسط کیفیت لازم را دارند. مؤسسه ملی تحقیقات آموزشی اوان کودکی (۲۰۰۶) برنامه‌های دوره پیش از دبستان را شامل فعالیت‌ها و تجربیاتی می‌داند که به رشد کودک در موارد زیر منتهی شود:

- رشد جسمی و حرکتی (رشد و هماهنگی ماهیچه‌های بزرگ و ماهیچه‌های ظریف؛ فعالیت‌هایی مانند بریدن، چسباندن، نخ کردن، خمیر بازی، دویدن، تعادل برقرار کردن و ...)
- رشد شناختی (رشد توانایی تفکر متوالی، به خاطر سپاری، طبقه‌بندی بر اساس سه مفهوم، رنگ، شکل، اندازه، شکل‌گیری برخی مفاهیم مثل عدد، فصول، زمان، دما و ...)
- رشد زبان و گفتار (استفاده از جملات پیچیده، رشد آمادگی خواندن و نوشتن، رشد کلمات، بیان و ابراز خود به طور خلاق)
- رشد عاطفی - اجتماعی (رعایت نوبت، حسن رفتار، سلام و احوالپرسی با کارکنان و مربیان مسئولیت‌پذیری، شراکت و همکاری، خود پنداری مثبت و ...)
- رشد خلاقیت، ابراز وجود و درک زیبایی‌ها. (رشد بیان خلاق از طریق فعالیت‌های هنری، رشد حساسیت نسبت به رنگ‌ها و زیبایی‌ها در طبیعت)

بر طبق اظهارات عباسی (۱۳۸۲) برداشت‌های مدیران و مربیان از جنبه‌های مختلف رشد محدود است. برای مثال، مدیری رشد اجتماعی را فقط رشد اعتماد به نفس می‌داند؛ و مربی دیگری رعایت آداب معاشرت را به معنی رشد اجتماعی می‌داند یا برخلاف نظر درمن (۱۹۹۸) که شروع خواندن می‌تواند از سنین پایین، حدود سه سالگی شروع شود، در مراکز پیش دبستانی، خواندن آموزش داده نمی‌شود و حتی لوحه‌هایی، که قبلاً به همین منظور تهیه شده، حذف شده‌اند، ولی نوشتن که می‌تواند بعد از رشد عضلات کوچک کودک آغاز شود و باید با تأخیر بیشتری نسبت به شروع خواندن انجام شود مقدمات آن آموزش داده می‌شود.

مربیان فقط اجرای واحد کار را، کار اصلی خود و مرکز می‌دانند؛ در زمینه‌های دیگر مثل موسیقی و کارهای هنری (مانند سفالگری) و زبان دوم (انگلیسی)، به علت این‌که مربیان دانش تخصصی و تجربه کافی ندارند یا انجام نمی‌شود یا این‌که مراکز ناگزیر هستند از افراد دیگری، که صرفاً در یک رشته هنری مهارت دارند، در طی هفته برای آموزش این موارد دعوت به همکاری کنند. در مشاهده کلاس‌های آموزشی، به عنوان مثال در کلاس سفالگری، به تماس خود کودک با خاک رس اصراری نداشتند، بیشتر مربی درست می‌کرد و برای رنگ با گواش در اختیار کودک قرار می‌داد تا آنچه که والدین می‌بینند کار شکل گرفته‌ای باشد به نام کار خود کودک، اما در واقع کار کودک نیست. در حقیقت، رضایت والدین، بیشتر مد نظر است تا رشد مهارت‌های کودک.

اگر چه مربیان در مصاحبه‌ها اظهار می‌داشتند که بیشتر مفاهیم را به صورت مهارتی و عملی آموزش می‌دهند، اما به دلیل ضعف عملکردشان، در اغلب مراکز آموزش‌ها به صورت توضیحی، سخنرانی و غیر فعال انجام می‌شد، که عملاً چندان سودی برای کودکان ندارد. حتی از بازی، که امکان تجربه و تعاملات مستقیم با عوامل محیطی را برای کودک فراهم می‌کند و کودک با دستکاری و تجربه مستقیم اشیاء و رویدادهای محیطی به دانسته‌ها و دانش خود می‌افزاید و رفتارهای مقبول اجتماعی را یاد می‌گیرد، به‌طور درست استفاده نمی‌شود، از بازی، بیشتر برای پر کردن وقت آزاد کودکان و به‌صورت غیر هدفمند استفاده می‌شود.

اکثر والدین زمانی از عملکرد مرکز راضی هستند که نمود مطالب آموزشی بیشتری را در فرزند خود مشاهده کنند، در این شرایط مرکز نمی‌تواند زمان زیادی برای بازی و فعالیت‌های شوق انگیز اختصاص دهد و به ناچار برنامه‌ریزی‌ها بیشتر، شامل مفاهیم آموزشی مستقیم

است، تا آموزش غیر مستقیم از طریق بازی.

نکته دیگر این‌که بر طبق اظهارات ال‌کیند^۱ (۱۹۹۸) آموزش در کلاس‌های پیش‌دبستانی باید توأم با تعامل باشد، هدف از آموزش متعامل آن است که کودکان وادار شوند تا کار را از مسیر صحیح آغاز کنند در حالی که آن‌ها بر این باور هستند که خود در حال انجام دادن فعالیت‌های یادگیری هستند و خود مسئول یادگیری خود هستند. همچنین گوفین (۱۹۸۴) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیده است که کودک از طریق تعامل با محیط، فرصت‌هایی را برای حل مسأله به دست می‌آورد، به این ترتیب به‌جای تأکید بر نتیجه به فرآیند رشد ذهنی تأکید می‌شود. فرصت‌های حل مسأله در دوران کودکی، کودک را به خلق روابط ذهنی جدید از طریق تعامل با محیط بر می‌انگیزد. ایجاد چنین فرصت‌هایی برای حل مسأله، کنجکاوی، نوآوری، همکاری و عمق بخشیدن به مفاهیم را به طور همزمان به همراه خواهد داشت. بنابراین، مربیان با برنامه جامع و درست و فراهم آوردن محیط غنی، امکانات بالقوه‌ای برای اکتشاف و برانگیختن کودکان در حل مسأله به‌وجود خواهند آورد در حالی که در برخی مراکز این‌گونه عمل نمی‌شود. میدانی پور (۱۳۸۰) در بررسی وضعیت موجود مراکز پیش‌دبستانی به این نتیجه رسیده است که در اکثر این مراکز، مربیان به روش آموزش سخنرانی متکی بوده‌اند؛ همچنین عباسی (۱۳۸۲) و میدانی پور (۱۳۸۰) در بررسی وضعیت مراکز پیش‌دبستانی به این نتیجه رسیده‌اند که هدف‌های آموزشی بیشتر متوجه آموزش حقایق و افزایش دانش کودکان است تا پرداختن به رشد استدلال، تفکر خلاق و هدف‌ها و مهارت‌هایی مانند رشد اجتماعی و عاطفی به‌طور برنامه‌ریزی شده دنبال نمی‌شود. پاکاریان (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی برای آگاهی از وضعیت کیفی ابعاد برنامه به تحلیل برنامه‌های دوره آمادگی اقدام کرده و نشان داده که در تعیین محتوا تمامی اهداف مد نظر قرار نگرفته و روش‌ها عمدتاً سخنرانی بوده است.

در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان اظهار داشت با توجه به این‌که برخی از مراکز هنوز از روش‌های سخنرانی و غیر فعال برای آموزش کودکان استفاده می‌کنند و همچنین به ایجاد فرصت‌های حل مسأله، کنجکاوی، نوآوری و عمق بخشیدن به مفاهیم، تنها در برخی از مراکز توجه می‌شود و نیز با توجه به نتایج مطالعات انجام شده و نتایج به‌دست آمده از مصاحبه و



مشاهده‌ها می‌توان اظهار کرد که روش‌های یاددهی - یادگیری مریبان در حد متوسط کیفیت لازم را دارد.

در پاسخ به سؤال چهار پژوهش که تا چه اندازه، میان کودکان تعامل مناسب وجود دارد؟ نتایج نشان داد که میان کودکان به طور متوسط تعامل مناسب وجود دارد. برای تعامل و هماهنگی مناسب بین کودکان باید ابتدا به رشد مهارت‌های عاطفی اجتماعی کودکان توجه کرد. از آنجا که کودکان بیشترین زمان خود را در مراکز در حال بازی و تعامل با همسالان خود می‌گذرانند مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که این تعامل^۱ کودکان با یکدیگر و ارتباط با گروه همسالان، در درک مفاهیم اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی اهمیتی فراوان دارد. آن‌ها در این تعاملات می‌آموزند که افکار یکدیگر را بخوانند و عکس‌العمل را پیش‌بینی کنند، کودکان در فعالیت‌های گروهی و تعامل با یکدیگر تشویق به تفکر معنادار می‌شوند و فرصت می‌یابند تا افکار و نقطه نظرات خود را به‌طور شفاف به یکدیگر بیان کنند. رودز و هنسی (۲۰۰۰) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان مریبان دوره دیده، از لحاظ رشد اجتماعی و شناختی در مقایسه با دانش‌آموزان مریبان دوره ندیده در سطح بسیار بالاتری قرار داشته و تعاملات مناسب‌تری برقرار کرده‌اند. بر طبق مطالعات انجام شده و با توجه به این‌که به تعامل کودکان با یکدیگر، همچنین بازی در فضای آزاد در نزدیک به نیمی از مراکز، توجه شده است. بنابراین، می‌توان اظهار کرد که میان کودکان به طور متوسط تعامل مناسب وجود دارد.

در پاسخ به سؤال پنج پژوهش که تا چه اندازه، کادر آموزشی از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری مناسب بهره‌مند است؟ نتایج نشان داد که کادر آموزشی مراکز پیش‌دبستانی مورد بررسی به طور متوسط از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند هستند. بر طبق مطالعات موسسه ملی تحقیقات آموزشی اوان کودکی (۲۰۰۶) زمان کودکان در مراکز با کیفیت کاری مطلوب، صرف کار روی کاربرگ‌ها یا گوش کردن به معلم نمی‌گذرد، مریبان در این مراکز برای کودکان فرصت‌های مکرری^۲ را برای درگیر^۳ شدن در فعالیت‌های خلاقانه به‌وجود می‌آورند. کودکان در گروه‌های کوچک و بزرگ در فعالیت‌ها شرکت کرده و همه

-
1. Interaction
 2. Frequent opportunities
 3. Engage

شانس این را دارند که از این طریق، توانایی‌های شناختی، زبانی و مهارت‌های عاطفی و اجتماعی خود را ارتقاء بخشند. لافرني (۲۰۰۶) و بوال و کسیدی (۲۰۰۱) نیز در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که مربیان در کلاس‌های با کیفیت بالا دارای مدرک دانشگاهی هستند و کیفیت کلاسی رابطه مستقیم با درجه دانشگاهی و میزان مهارت آموزی مربیان دارد. در تبیین این یافته، بر طبق مطالعات انجام شده که نشان می‌دهند مهارت مربیان با میزان کیفیت کاری رابطه مستقیمی دارد. بنابراین، به دلیل آن‌که برخی از مربیان، دوره‌های مهارت آموزی یا آموزشی خاصی نگذرانده‌اند و با توجه به نتایج به دست آمده از مصاحبه و مشاهدات می‌توان اظهار کرد که کادر آموزشی به طور متوسط از کیفیت کاری بهره‌مند هستند.

در پاسخ به سؤال شش پژوهش که تا چه اندازه، محیط فیزیکی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است، نتایج پژوهش نشان داد که محیط فیزیکی مراکز پیش‌دستانی مورد بررسی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است. مطالعات بسیاری درباره جنبه‌های فیزیکی محیط پیرامون به دست آمده است. از جمله پودمور (۲۰۰۰) عوامل مؤثر در محیط فیزیکی سالم و مطلوب را به شرح زیر ارائه کرده است:

۱. فضاهای آموزشی مشخص شامل قسمت‌های مختلف یادگیری (قسمت‌های

مربوط به مطالعه، بازی‌های نمایشی، نوشتن و ...)

۲. فضای کافی برای بازی و سایر فعالیت‌های مختص سنین اوان کودکی

۳. دسترسی آزادانه و راحت کودکان به ابزار و وسایل موجود در مرکز.

به اعتقاد کورتیس (۱۹۹۸) وجود مکان‌هایی برای شن بازی، آب بازی، اتاق رایانه، وجود یک میز و چند صندلی دور آن برای کار گروهی کودکان، محیطی مناسب برای کارهای صوتی، سفالگری و هنری و بالاخره فضا و محیطی متناسب با نیازهای رشد کودکان در مراکز لازم است. در رابطه با دسترسی کودکان به ابزار و وسایل در مراکز مورد بررسی، چنین نتیجه‌گیری شده که مراکز بدون مشکل از نظر بودجه، وسایل زیادی در اختیار دارند که عمدتاً خریداری شده‌اند، فضاهای آموزشی شامل قسمت‌های مختلف یادگیری است همچنین کلیه درهای خروجی محوطه تحت کنترل و مراقبت هستند، دستگاه‌های تهویه مطبوع یا هواکش نیز در کلاس‌ها وجود دارد. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان اظهار کرد که محیط فیزیکی مراکز پیش‌دستانی مورد بررسی از نظر سلامت و ایمنی از کیفیت لازم بهره‌مند است،



اما بر طبق مشاهدات، مواد و منابعی که در مراکز پیش دبستانی مورد مشاهده وجود دارد، برای کودکان دشوار است که بتوانند به راحتی به آن‌ها دسترسی پیدا کنند تا متناسب با ذوق و علاقه و کنجکاوی خود فعالیت و بازی کنند، بلکه این مواد و منابع به شکل محدود در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد. نکته مهم آن است که مربی بتواند در آموزش، از مواد، منابع، وسایل و امکانات به نحو احسن استفاده کند؛ شرایط و امکاناتی را به وجود آورد که کودکان خود به‌طور فردی، یا گروهی بتوانند از وسایل موجود، یا موادی که خود کودکان تهیه کرده‌اند و به مراکز آورده‌اند، به ساخت و ساز اقدام کنند و تسهیلات لازم را برای دست یافتن به اهداف برنامه فراهم آورند.

در پاسخ به سؤال هفت پژوهش که تا چه اندازه، نسبت مربی به کودک تناسب لازم را دارد؟ نتایج نشان داد که تنها در بخشی از مراکز پیش دبستانی و به میزان اندکی نسبت مربی به کودک تناسب لازم را دارد. این یافته با نتایج پژوهش ضیایی نجف آبادی (۱۳۸۶) مغایر است چراکه محقق در آن پژوهش، نسبت مربی به کودک در مراکز پیش دبستانی تحت نظارت آموزش و پرورش را بررسی کرده است و به این نتیجه رسیده که نسبت مربی به کودک تقریباً در هیچ یک از مراکز رعایت نشده است. نسبت مربی به کودک پیشنهاد شده از سوی پودمور (۲۰۰۰) یک مربی به ۸ الی ۱۰ کودک است کودکان در گروه‌های ۲۴ نفره با ۳ مربی ممکن است توجه فردی کمتری نسبت به گروه‌های ۸ نفره با ۱ مربی دریافت کنند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد احتمالاً در بیشتر مراکز، چون جذب و استخدام نیروی بیشتر، مستلزم صرف هزینه بیشتر است. بنابراین، اکثر مراکز، هنگام افزایش تعداد ثبت نام کنندگان، مربی بیشتر استخدام نمی‌کنند. مسئولان مراکز، محدودیتی در ثبت نام کودکان با توجه به تعداد مربی قائل نیستند، برخی مراکز اگر کودکان بیشتری برای ثبت نام مراجعه کنند، حتی کلاسی با بیست دانش‌آموز را نیز در اختیار یک مربی قرار می‌دهند و تنها کار ورزان هستند که گاهی به عنوان کمک مربی در این کلاس‌ها حضور دارند. بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان احتمالاً دلیل تناسب پایین را به ناآگاهی مدیران از تعداد استاندارد کودکان در هر کلاس و نیز جلوگیری از صرف هزینه بیشتر برای استخدام نیروی جدید در صورت افزایش تعداد ثبت نام کنندگان نسبت داد.

در پاسخ به سؤال هشت پژوهش که تا چه اندازه نسبت تعداد کودکان به

کلاس (اندازه گروهی)، تناسب لازم را دارد؟، نتایج نشان داد که اندازه گروهی در نیمی از مراکز پیش‌دبستانی مورد بررسی تناسب لازم را دارد. بخش پژوهشی توماس کورام (۱۹۹۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسید که تعداد کودکان (اندازه گروهی) بر کیفیت آموزش‌های پیش‌دبستانی تأثیر به‌سزایی دارد. پودمور (۲۰۰۰) بیان می‌کند که تعداد استاندارد کودکان در کلاس‌های پیش‌دبستانی، کمتر از ۲۰ نفر است. همچنین بر طبق مطالعات بخش تحقیقاتی مراقبت‌های اوان کودکی^۱ (۲۰۰۰) هنگامی که اندازه گروهی تناسب لازم را دارد، کودکان در چنین شرایطی استرس کمتری را متحمل می‌شوند و از سوی مربی مورد توجه و مراقبت بیشتری قرار می‌گیرند. در این حالت مربیان زمان کمتری را صرف مدیریت و نظم‌دهی کلاس می‌کنند. بنابراین، زمان کلاس صرف ارائه محرکات آموزشی بیشتری می‌شود. کلارک^۲ (۲۰۰۰) نیز اظهار می‌کند کودکان در کلاس‌هایی با تعداد دانش‌آموزان کم، مفاهیم را بهتر متوجه می‌شوند، در گفتگوها بهتر شرکت می‌کنند و اطلاعات عمومی بیشتری دارند.

در تبیین نتایج به‌دست آمده می‌توان بیان کرد که هنوز در نیمی از مراکز، به نسبت مربی به کودک توجه نمی‌شود، تنها با رعایت اندازه گروهی، نمی‌توان در شرایط کلاس، تغییری ایجاد کرد و کودکان در کلاس‌های ۲۰ نفره با یک مربی، همچنان توجه کمتری از سوی مربی دریافت می‌کنند و بنابر اظهارات مربیان نیز در چنین کلاس‌هایی، زمان، بیشتر از آموزش صرف نظم‌دهی می‌شود.

در پاسخ به سؤال نه پژوهش که تا چه اندازه، مربیان از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی آموزش و پرورش پیش از دبستان بهره‌مند هستند؟

نتایج نشان داد که بیش از نیمی از مربیان مراکز مورد بررسی از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی بهره‌مند هستند. مربیان پیش‌دبستانی باید حداقل ۴ سال آموزش مرتبط با اوان کودکی را در دانشگاه گذرانده باشند. مؤسسه ملی تحقیقات آموزشی اوان کودکی (۲۰۰۶) در مطالعات خود به این نتیجه رسیده است که یکی از عوامل مؤثر در کیفیت برنامه‌های پیش‌دبستانی، آموزش مربیان است، مربیانی که آموزش لازم را دریافت کرده‌اند؛ راهکارهای مناسبی برای

1. Early childcare research Network
2. Clarke



رشد مهارت‌های زبانی - شناختی و اجتماعی کودکان دارند. علاوه بر این، آن دسته از مربیانی که بیشترین میزان حساسیت و کمترین میزان رفتار نامالایم را نسبت به کودکان دارند، هم دارای مدرک کارشناسی در رشته مرتبط با اوان کودکی هستند و هم دوره‌های مهارت آموزی مختص اوان کودکی را گذرانده‌اند و تأثیر این آموزش‌ها و دوره‌ها در رفتار، عقاید و عملکرد این مربیان مشهود است، به طوری که به بهترین نحوی می‌توانند تجربیات ارزشمندی را برای کودکان این سنین فراهم آورند. لافرني (۲۰۰۶) بوال وکسیدی (۲۰۰۱) نیز در مطالعات خود همین نتایج را اظهار داشته‌اند؛ همچنین در گزارش N.G.A^۱، درباره بررسی مراقبت از کودکان در سال ۱۹۹۰، آمده است، مربیانی بهترین رفتار را با کودکان داشته‌اند که به رشد و نیازهای کودکان آگاه بوده‌اند، این آگاهی‌ها به میزان آموزشی بستگی دارد که هر یک از کارکنان دیده‌اند. همچنین بر طبق پژوهش‌های فولر^۲ و همکاران (۲۰۰۲) آموزش مربی حساسیت مربی را در مراقبت و تعامل با کودک افزایش می‌دهد، رفتار این مربیان به گونه‌ای است که رشد شناختی کودکان را در پی دارد، چنانچه طبق اظهارات ولف (۲۰۰۰) نیز این کودکان از لحاظ رشد شناختی در سطح بالاتری قرار دارند و در مقایسه با دانش‌آموزان مربیان آموزش ندیده مشکلات رفتاری کمتری را بروز می‌دهند.

انجمن ملی آموزش و پرورش کودکان خردسال (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که رفتار مناسب مربیان از دانش و تجربه‌ای ناشی است که شامل «... سطح آموزش دانشگاهی، آمادگی تخصصی در آموزش و پرورش کودکان خردسال، رشد کودکان ... دانش جاری درباره رشد کودک و کاربرد آن در اجرای آموزش و پرورش کودکان ...» است.

در تبیین این یافته می‌توان اظهار کرد بر طبق مطالعات انجام شده و نتیجه مشاهده و مصاحبه‌ها، از آنجا که مربیان در بیش از نیمی از مراکز دارای مدرک تحصیلی دانشگاهی و مرتبط با آموزش پیش‌دبستانی بوده‌اند؛ بنابراین، می‌توان گفت بیش از نیمی از مربیان مراکز مورد بررسی از آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی بهره‌مند هستند.

در پاسخ به سؤال ده پژوهش که تا چه اندازه، میان مربیان و والدین ارتباط مناسب

1. National Government Association
2. Fuller

وجود دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که میان مربیان و والدین در حد متوسط ارتباط مناسب وجود دارد. کودکان می‌توانند به والدین به عنوان مشارکت‌کنندگان قوی در برنامه‌ها خوشامد بگویند. ولفندیل (۱۹۹۳)، یکی از نخستین کسانی که بیان کرد؛ باید تلقی مسئولان آموزشی از پدران و مادران به عنوان یک شریک و همکار باشد نه این‌که آن‌ها را ارباب رجوع بدانند. والدین باید در تصمیم‌گیری‌ها به عنوان محور کار به شمار روند و در حاشیه قرار داده نشوند. با توجه به نتایج به دست آمده از مصاحبه و مشاهده‌ها تقریباً در بیشتر مراکز، گزارش پیشرفت کودک ارائه می‌شود و ارتباط والدین با مربیان به یکی از طرق ملاقات‌های حضوری، جلسات یا مجله خبری برقرار می‌شود، اما بر طبق اطلاعات کسب شده از مصاحبه با والدین، در اغلب موارد، مدیران و مربیان مراکز، تنها شنونده نظرات والدین بوده‌اند و به ندرت، این نظرات اعمال شده است. بنابراین، می‌توان چنین اظهار کرد که میان مربیان و والدین در مراکز پیش دبستانی، در حد متوسطی، ارتباط مناسب وجود دارد.

پیشنهاد‌های پژوهش

- ۱- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در رابطه با تهیه استاندارد ملی در زمینه روش‌های آموزشی صحیح در مراکز پیش‌دبستانی اجرا شود.
- ۲- با توجه به یافته‌های به دست آمده از این پژوهش که هیچ یک از مربیان، دوره‌هایی در رابطه با روش‌های ارزشیابی کودکان نگذرانده‌اند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مسئولان و مجریان امر آموزش پیش‌دبستانی نسبت به فراهم سازی فرصت‌های آموزشی برای مربیان آموزش و پرورش پیش از دبستان اهتمام ورزند.
- ۳- با توجه به نتایج به دست آمده، پیشنهاد می‌شود، مربیان از دوره‌های آموزشی دانش‌افزایی مورد نیاز در ارتباط با وظایف شغلی بهره‌مند شوند و تحت آموزش مناسب و مکرر قرار گیرند و به طور مستمر در جریان تحولاتی باشند که در زمینه آموزش و پرورش اوان کودکی انجام می‌شود.



منابع

- پاکاریان، س، (۱۳۷۶). تحلیل برنامه دوره آمادگی و تأثیر آن در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اصفهان. رساله دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران. جانسون، ب و کریس ت. س. ل، (۱۳۹۱). تحقیقات آموزشی کیفی، کمی و آمیخته، ترجمه کامبیز پوشنه و علی اکبر خسروی و محرم آقازاده، تهران: آبیژ.
- ضیایی نجف آبادی، س، (۱۳۸۶). بررسی تطبیق نظام آموزش پیش‌دبستانی کشورهای ایران، کره، انگلیس. پایان نامه ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عباسی، ع، (۱۳۸۲). طراحی الگوی برنامه درسی بهینه برای دوره کودکستان نقد و بررسی وضعیت این دوره در مقایسه با آن الگو، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- میدانی پور، ک، (۱۳۸۰). بررسی وضعیت موجود مراکز پیش‌دبستانی تحت پوشش سازمان بهزیستی استان تهران از دیدگاه کادر آموزشی و ارائه راه‌کارهای مناسب برای آن‌ها، رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- Arnet, S,(1989). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, Washington D.C, National association for the education of young children, NAEYC.
- A National project conducted on behalf of the ministerial council for education early childhood development and youth affairs final project report of stage 1,(2010). *Enjoying families in the early childhood development story*. Newyork: Mcgraw Hill.
- Anderson, B.E,(1992). *Effects of day – care on cognitive and socio- emotional competence of thirteen year old swedish schoolchildren*, p.h.d thesis, Stockholm University.
- Barnet, W.S,(2008). *Better teachers better preschools*, Newyork: Columbia University.
- Beleaguer, I,(2004). Building a shared vision for quality, *Children in Europe, Edinburgh: children in Scotland*, 12, 7-8-9.
- Buell, M.J & Cassidy, D.J,(2001). The complex and dynamic nature of quality in early care educational programs: A case for chaos. *Journal of Research in childhood Education*, 15, 209-219.
- Calder, Pamela,(2003). *Using the Early childhood Environment Rating Scale as a Measure to Make Cross – National Evaluation of quality: Advantages and Limitations*, Paris: EDRS.

- Clarke ,S, (2000). *Relating Quality of center child Care to early cognitive and language Development longitudinally*, University of Wisconsin; Madison.
- Curtis, A.M,(1998). *A curriculum for preschool child: Learning to learn*, London: Merrill prentice Hall.
- Derman, (2009). <http://www.montessori-hamata.org/feneralhtml>: *the montessori develop mental countinuum*. Retrieved on January 17th.
- Doherty, G & Beach, J,(1999). *Quality by design: what do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?* A literature review.
- Elkind, D,(1998). *Developmentally appropriate education for 4 year-olds*, Ohio: Ohio State University.
- Essrael, G.P,(2003). *Determining sample size*, Florida, OECD.
- Friendly, M; Doherty, G & Beach, j,(2000). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?* A literature review.
- Fuller, B; Kagan,S. L& Caspary, G,(2002). *Welfare reform and child care options for low income families*, Newyork, Newyork press.
- Harms, T& Clifford, R.M,(1998). *Early childhood environment rating scale* , New York, Teachers college press.
- Hayes, N,(2007). *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood*, Florida, National council for curriculums assessment, NCCA.
- Katz, L,(1999). *Early childhood program: multiple perspectives on quality*, keynote adders at the fourth international conference of the world organization for early childhood education, Hong Kong, March 1999. Eric document number 428868.
- Laferney, S.P,(2006). *Early childhood Professional Development Classroom Quality In Preschool Classroom*. Thesis of Master of Science, Oklahoma University.
- Mississippi state university early childhood institute.(2007). *The step by step workbook for child care directors in the Mississippi child care quality step system*, Mississippi, Mississippi state University.
- NICHD Early child care research Network,(2000). *The relation of child care to cognitive and language development*, Newyork prentice hall.
- NIEER (National institute for early Education Research), (2006). *Preschool Policy Matters, Rutgers University*, 21, Issue6.
- NIEER (National institute for early Education Research),(2008). *Finding high – quality per school*, Newyork: Paul Publishing.
- OECD,(2006). *Early Childhood education and care*, Parsi: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Pod more, V.N,(2000). *Aspects of quality in early child hood education*. New Zealand council for educational research, NZCER, Wellington.



- Rhodes's & Hennessy, E,(2000). *The effects of specialized training on caregivers and children in early year*. An evaluation of foundation course in playgroup practice, p.h.d thesis, Ohio University.
- SOC,(2008). *Standards of care director's Guide*. America publishing available, online ([http:// www.decal.state. Ga.us/Document / standards](http://www.decal.state.Ga.us/Document/standards)).
- Spinoza, M.L,(2002). *High quality preschool; why we need it looks like*, Newyork, National institute for early education research.
- Thomas Coram research unit,(1998). *Preschool education and childcare in Scotland, focus on quality setting the science*, Scotland, Scottish office.
- Vandal, D and wolf, B,(2002). *Child care quality: does it matter and does it need to improve?* Wisconsin: University of Madison.
- Wolf, B,(2000). *Child care Quality : Does It Matter and Does it need to be Improved?* Wisconsin: University of Madison.
- Wolfendale, S,(1993). *In Search of the Rainbow*, Netherland; Van Leer Foundation.

