

Parental perception of children's play: A phenomenological research

Saber Abdolmaleki^{*}, Narges Akrami^{}**

Masoumeh Mahboubi^{*}**

Abstract

Parents, as one of the basic components of early childhood education, perceive children's play in different ways than educators. Understanding and identifying parents' perspectives provides the foundation for a deeper understanding of play and, consequently, its more effective implementation in the preschool curriculum. The aim of this study was to investigate parents' views on children's play. The method of the present study was qualitative with a phenomenological approach. The study population was mothers of children in preschool centers in Tehran. Data were collected through purposive sampling of 15 mothers through semi-structured interviews. Data were analyzed by Colaizzi (1987) seven-step method. The findings led to the identification of three main parental views on play: play as a tool for learning, play as a fun activity, and play as energy draining activity. The findings also showed that most parents had a results-oriented view of play. They valued play mostly for its developmental and academic learning achievements.

Keywords: Play, parents, children, early childhood, learning

* Ph.D. Curriculum Planning, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author),
s.abdolmalaki@gmail.com

** Masters of Clinical Psychology, Azad University, Alborz Branch, Alborz, Iran,
Akrami.narges2013@gmail.com

*** Master's student of educational psychology, Azad University, Tehran, Iran, farzandaneftab.96@gmail.com

Date received: 2023/02/07, Date of acceptance: 2023/05/13



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

دیدگاه والدین از بازی کودکان: یک پژوهش پدیدارشناسی

صابر عبدالملکی*

نرگس اکرمی**، معصومه محبوبی***

چکیده

والدین به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی آموزش در دوران اوان کودکی، به شیوه‌هایی متفاوت نسبت به متخصصان آموزش، بازی کودکان را درک می‌کنند. درک و شناسایی دیدگاه والدین، زمینه را برای فهم عمیق‌تر بازی و در نتیجه پیاده‌سازی اثربخش‌تر آن در برنامه‌های آموزشی دوران اوان کودکی را فراهم می‌کند. هدف پژوهش حاضر بررسی دیدگاه والدین از بازی کودکان بود. روش پژوهش حاضر کیفی با رویکرد پدیدارشناسی بود. جامعه پژوهش مادران کودکان پیش از دبستان شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند از ۱۵ مادر به طریق مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته، داده‌ها گردآوری شد. داده‌ها با روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۸۷) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها منجر به شناسایی سه دیدگاه اصلی والدین از بازی شد بازی وسیله‌ای برای یادگیری، بازی فعالیتی سرگرم‌کننده و بازی فعالیتی برای تخلیه انرژی. همچنین یافته‌ها نشان داد اغلب والدین دیدگاه نتیجه محوری به بازی داشتند و بازی را بیشتر به خاطر دستاوردهای یادگیری رشدی و دانشگاهی ارزشمند می‌دانستند.

کلیدواژه‌ها: بازی، والدین، کودکان، دوران اوان کودکی، یادگیری.

*دانش آموخته دکتری برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،
s.abdolmalaki@gmail.com

**دانش آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد البرز، البرز، ایران،
Akram.narges2013@gmail.com

***دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران،
Farzandaneftab.96@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۳



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

۱. مقدمه

دوران اوان کودکی (Early childhood) یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین دوره‌های زندگی است که تجربیات این دوره، بر زندگی آینده کودکان اثرات سازنده بسیاری دارد (UNICEF, 2012). آموزش و یادگیری در این دوران متمایز از آموزش در مدرسه و بیشتر مبتنی بر بازی (Play) است (Hyvonen, 2011; Moore, Edwards, Cutter-Mackenzie & Boyd, 2014). بازی پرکاربردترین و مهم‌ترین روش یاددهی-یادگیری در کودکان است (Ducusin & Dy, 2016) که پژوهش‌های بسیاری از اثرات آن در یادگیری مهارت‌های رشدی و تحصیلی کودکان حمایت می‌کند (Pyle, 2013; DeLuca & Danniels, 2017; McGinn, 2017; Weisberg, Hirsh- Pasek & Golinkoff, 2013). به همین خاطر امروزه بازی بخش مهم و مبنای بسیاری از برنامه‌های درسی در دوران اوان کودکی شده است (Hennessey, 2016; Wisneski & Reifel, 2012).

علیرغم اهمیت بازی و نقش آن در یادگیری کودکان، (Yahya, 2016) در پژوهش خود نشان داد والدین نمی‌خواهند فرزندانشان از طریق بازی یاد بگیرند و تمایل دارند مراکز آموزشی کودکان، بیشتر بر آموزش مهارت‌های تحصیلی تمرکز کنند همچنین مطالعه (Roopnarine, 2011) نشان داد والدین جوامع غربی به بازی‌هایی بیشتر تمایل دارند که از رشد شناختی و اجتماعی کودکان حمایت می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد دیدگاه والدین از بازی عامل بسیار مهمی در تعیین انواع تجربیات یادگیری برای کودکان است (Bulotsky-Shearer, López & Mendez, 2016). امروزه اثرات دیدگاه‌های والدین از بازی را می‌توان در سطح مراکز آموزشی و زندگی کودکان، به صورت رفتارهای مانند کاهش زمان بازی آزاد کودکان (Gray, 2011) مشاهده کرد. لذا بررسی و شناسایی دیدگاه‌های والدین از بازی که بازتابی از فرهنگ خانواده‌های آنها است، نقش بسیار مهم در اجرای اثربخش فرایند یاددهی-یادگیری مبتنی بر بازی برای کودکان دارد (LaForett & Mendez, 2017; Chowdhury & Obaydullah, 2019; Jensen, 2010; Breathnach, O'Gorman, & Danby, 2016).

درک باورهای والدین از بازی به ما در فهم میزان حمایت والدین از بازی کودکان، نحوه مشارکت و تعامل در آن و روش‌هایی که از طریق آن محیط‌های یادگیری را برای بازی ترتیب می‌دهند کمک می‌کند (Whitebread, 2012; Basilio, Kunalja & Verma, 2012). زمانی که والدین درک بهتری از بازی و پتانسیل آن دارند به همان میزان کودکانشان زمان، نوع و کیفیت‌های متفاوت تری از بازی را تجربه می‌کنند. (Hirsh-Pasek, Golinkoff & Eyer, 2004) که در این حالت آنها از بکارگیری بازی در برنامه درسی حمایت می‌کنند اما اگر بین دیدگاه متخصصان، مربیان و والدین از بازی کودکان تفاوت وجود داشته باشد این مسئله کاربرد بازی در برنامه درسی را با

مشکلاتی روبه‌رو خواهد کرد (Zigler & Bishop-Josef, Kostelnik, Soderman & Whiren, 2007). چنانچه در طراحی و اجرای برنامه درسی دوره پیش از دبستان به دیدگاه والدین توجه نکنیم و انتظارات آن‌ها برآورده نشود آن‌ها برنامه درسی را زیر سؤال می‌برند و با آن به مخالفت می‌پردازند و این شرایط بر روی یادگیری کودکان اثر دارد (Turk, 2015). به همین دلیل امروزه در فرایند کاربرد بازی در آموزش دوران اوان کودکی، در کنار تأکیدی که بیشتر بر نقش معلم (عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۹) می‌شود توجه به نقش عوامل زمینه‌ای همچون فرهنگ خانواده ضروری است تا بدانیم چگونه دیدگاه والدین می‌تواند تسهیل‌کننده یا مانع اجرای کاربرد بازی در برنامه آموزشی کودکان باشد (LaForett & Mendez, 2016).

علی‌رغم اهمیت این مسئله، تنها یک پژوهش در داخل کشور انجام شده است، که در آن Shahidi (2010) به بررسی دیدگاه والدین مناطق شمال شهر تهران از بازی پرداخته است که اعضای این نمونه داری اختلاف زیادی از نظر وضعیت اقتصادی-اجتماعی با سایر مناطق شهر تهران بودند و همچنین در این مطالعه فقط به بررسی دیدگاه والدین از یک نوع بازی (بازی وانمودی) تأکید شده است لذا نتایج بدست آمده نمی‌تواند درک جامعی از مفهوم بازی از نظر والدین شهر تهران ارائه دهد. بنابراین به دلیل اهمیت این موضوع و پژوهش‌های بسیار کمی داخلی، مطالعه حاضر به صورت عمیق و با روش پدیدارشناسی به بررسی دیدگاه‌های فرهنگی والدینی از طبقات اجتماعی- فرهنگی مختلف در خصوص بازی کودکان می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در دو سطح به بهبود آموزش کودکان کمک کند در سطح کلان می‌تواند برای برنامه ریزان درسی دوره پیش از دبستان سازمان آموزش و پرورش (بویژه برنامه ریزان پروژه بازی و یادگیری^۱) دانشی از دیدگاه‌های فرهنگی والدین به بازی را فراهم کند، تا با توجه به این دیدگاه‌ها آن‌ها به طراحی و تدوین برنامه درسی بپردازند و با ایجاد پیوند و وحدت بین فرهنگ خانواده و برنامه درسی باعث افزایش اثربخشی برنامه درسی شوند. همچنین در سطح خرد، مدیران و مربیان مراکز آموزش پیش از دبستان که بر بازی در فرایند یاددهی-یادگیری خود تأکید دارند می‌توانند بر مبنای دانش حاصل از این مطالعه، زمینه و فرصت‌های غنی‌تری از بازی را متناسب با ویژگی‌های فرهنگی خانواده‌ها در مراکز آموزشی خود فراهم آورند که این کار باعث شکل‌گیری پیوند عمیق‌تری با خانواده‌ها و در نتیجه افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزشی آنها می‌شود. لذا برای تحقق این هدف سؤال زیر بیان شد:

- دیدگاه والدین از بازی کودکان چگونه است؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

با اینکه بازی پدیده‌ای جهانی است ولی ماهیت بازی در فرهنگ‌های مختلف باهم متفاوت است. (Pufall & Pufall, 2008). بافت فرهنگی - اجتماعی بر انواع تجربیات و فرصت‌هایی که کودکان برای انجام فعالیت بازی دارند، تأثیر می‌گذارد (Fogle & Mendez, 2006). بازی‌های کودکان ریشه در تجربیات فرهنگی - اجتماعی خانواده‌هایشان دارد که اغلب بازتاب‌دهنده آن جزئیات و مواردی است که در خرده‌فرهنگ‌های آن‌ها دارای ارزش است (Gaskins, Haight & Lancy, 2007). لذا ادراکات و باورهای والدین به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر خانواده که بازتابی از فرهنگ آنها است، به میزان بالایی بر روی تجربیات بازی کودکان اثر دارد (Lungu & Matafwali, 2020). به‌گونه‌ای که نگرش‌ها و باورهای والدین این توانایی را دارد که ماهیت بازی (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Gryfe, 2008)، دسترسی به انواع بازی (Watchman, & Spencer, 2017) و کیفیت فرایند اجرای بازی کودکان را تقویت یا مانع آن شود (DeVito, 2014). این باورهای والدین در مورد فرایند یادگیری کودکان، تحت تأثیر تجربیات شخصی آن‌ها است که بسته به فرهنگشان می‌تواند متفاوت و منحصر به خودشان باشند (Sigel, Lisi, & Ann, 2002) و باعث می‌شود والدین دیدگاه‌های گوناگونی نسبت به پدیده بازی داشته باشند. همچنین باورهای والدین از بازی بر نتایج رشدی کودکان اثرگذار است در این زمینه، Metaferia, Futo, Drew & Takacs (2020) هم در پژوهش خود نشان دادند دیدگاه حمایتی والدین از بازی در خانه، پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای مهارت‌های عملکرد اجرایی کودکان هستند.

فهم ادراک والدین از بازی باعث می‌شود مریان بتوانند محیط یادگیری غنی‌تر و سازنده‌تری را برای کودکان فراهم آورند (Colliver, 2016; Jensen, 2010). اهمیت این مسئله باعث شده است امروزه اغلب نظام‌های آموزشی دنیا که بر کاربرد بازی در برنامه‌های دوران اوان کودکی تأکید دارند در پژوهش‌هایی به بررسی دیدگاه والدین از بازی بپردازند (Wu, Faas, & Geiger, 2018; Wu, 2020). در بررسی یافته‌های این پژوهش‌ها، می‌توان آنها در دسته‌هایی بیان کرد: اولین دسته از یافته‌ها، که بیشتر پژوهش به آن پرداخته‌اند، بیان‌کننده دیدگاه‌های دو دسته والدین است والدینی که بازی را ارزشمند می‌دانند و به حمایت از آن می‌پردازند و برعکس والدینی که آن را بی‌فایده و فقط سرگرم‌کننده می‌دانند به‌عنوان نمونه Parmar, Harkness & Super (2004) در پژوهش خود نشان دادند والدین اروپایی - آمریکایی باور دارند که بازی یک وسیله خوب برای پرورش مهارت رشدی در کودکان است درحالی‌که والدین آسیایی برای بازی ارزش رشدی زیادی قائل نیستند. در پژوهش دیگر LaForett & Mendez (2016) به بررسی

باورهای والدین دو فرهنگ امریکایی-آفریقایی و لاتین (مهاجرین امریکای جنوبی و مرکزی مانند مکزیک، اسپانیا و...) در مورد بازی کودکان پرداختند که یافته‌ها نشان داد والدین لاتین بازی را به‌عنوان امری ارزشمند در زمینه ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی در نظر می‌گیرند و والدین امریکایی-آفریقایی معتقدند بازی نقش و ارزشی در یادگیری مهارت‌های تحصیلی کودکان ندارد. دسته دوم یافته‌ها بیان‌کننده دیدگاه‌های والدینی بود که بازی را فعالیتی مهم می‌دانستند ولی به اثر یادگیری آن باور نداشتند به‌عنوان مثال O'Gorman & Ailwood (2012) در یافته‌های پژوهشی خود نشان داد اگرچه والدین درک درستی از ارزش بازی در رشد کودکان را نشان دادند اما هنوز آن فعالیتی مناسب و کافی برای آماده کردن کودک برای آموزش در آینده نمی‌دانند. در پژوهش دیگر Chowdhury & Obaydullah (2019) در مطالعه خود نشان دادند که اگرچه بیشتر والدین بازی را از دیدگاه مثبت درک می‌کردند، اما فاقد دانش روشن و مشخص در مورد فواید بازی در رشد کودکان بودند. همچنین Woolnough (2017) در مطالعه خود نشان داد که اگرچه اکثر والدین در نیجریه از رویکرد یادگیری مبتنی بر بازی حمایت می‌کنند، اما در مورد نحوه عملکرد این رویکرد تردید داشتند. دسته سوم یافته‌ها اشاره به دیدگاه‌های والدینی دارد که بازی-هایی را ارزشمند می‌دانند، که با یادگیری آکادمیک همراه است در این مورد Lin & Li (2018) در پژوهش خود نشان داد که والدین چینی برای بازی‌هایی که یادگیری کودکان را در حوزه‌های یادگیری حروف، اعداد و مفاهیم اساسی دانشگاهی افزایش می‌دهد اهمیت و ارزش بیشتری قائل هستند زیرا ماهیت این بازی‌ها اغلب بر دانش و مهارت‌های تحصیلی متمرکز است. دسته چهارم یافته‌ها بیان‌کننده نقش‌های والدین در بازی بود که در این زمینه Roopnarine (2011) نشان داد والدین در جوامع غربی که از نظر فناوری توسعه یافته‌اند تمایل بیشتری به بازی‌هایی دارند که از رشد شناختی و اجتماعی کودکان حمایت می‌کند و در بازی‌ها بیشتر خود را همبازی کودک می‌دانند در پژوهش دیگر Ihmeideh (2019) در یافته‌های خود نشان داد والدین قطری به ارزش بازی در رشد و یادگیری کودکان باور دارند، اما سطح متوسطی از تعامل با کودکان در بازی‌هایشان را نشان می‌دهند همچنین Lin & Li (2018) در یافته‌های خود بیان کردند والدینی که بر بازی برای یادگیری تأکید دارند در جریان بازی کودکان خود، بیشتر با آن‌ها تعامل می‌کنند و در جریان این تعامل هم بیشتر نقش معلم و بزرگسال را دارند تا یک همبازی. دسته آخر و پنجم یافته‌ها بیان‌کننده انواع خاصی از بازی است که بیشتر مورد کاربرد و تأکید والدین است که در این زمینه Ihmeideh (2019) در پژوهش خود نشان داد بازی‌های حرکتی عمومی‌ترین نوع بازی هستند که والدین قطری در آن‌ها با کودکان مشارکت

دارند و بعد از آن بازی‌هایی که منجر به کشف می‌شود. هر کدام از این دیدگاه‌ها والدین می‌توانند هم از اجرای برنامه‌درسی بازی‌محور حمایت کنند و هم در مقابل آن قرار بگیرند. اما با آگاهی از این دیدگاه‌ها می‌توان یک رابطه سازنده با خانواده‌های کودکان برقرار کرد. همانطور که Jensen (2010) بیان کرد یک رابطه و ارتباط خوب بین خانه و مرکز آموزشی کودکان می‌تواند به ایجاد بهترین محیط‌ها و تجربیات یادگیری برای کودکان کمک کند.

۳. روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی رویکردی مناسب و کاربردی برای ورود به تجربه زیسته افراد در مورد یک پدیده است که آن را چه و چگونه تجربه کرده‌اند (Creswell, 2013). با تفسیر این تجربیات زیسته والدین از بازی، می‌توان نقاط مشترک یا نظام معنایی مشترکی را یافت که زندگی افراد درگیر را مانند زنجیره‌ای به هم متصل می‌کند این سیستم بین‌الذهنی می‌تواند ما را به یک الگوی مشترک از تجربیات زیسته والدین از بازی کودکان هدایت کند. (Christensen, Johnson & Turner 2010). در پژوهش حاضر، رویکرد مورد استفاده، پدیدارشناسی هرمنوتیک (Van Manen 2016) است که در آن پژوهشگر سعی می‌کند که تجربه‌های انسان را به مثابه متن نوشته‌شده مورد تفسیر قرار دهد و بر این پایه تحلیل خود را از پدیده‌های مورد نظر به دست آورد.

جامعه پژوهش حاضر مادران کودکان مراکز پیش از دبستان شهر تهران بود از آنجا که در پژوهش حاضر به شناسایی دیدگاه والدین از بازی می‌پردازیم و هر کدام از والدین تحت تاثیر ویژگی‌های فرهنگی‌شان، دارای ادراکات و دیدگاه‌های خاص خود هستند سطح تحلیل در پژوهش حاضر فرد است. از این جامعه به روش نمونه‌گیری هدفمند والدینی که تجربه بازی با کودکان خود را دارند و کودک آن‌ها حداقل دو سال، تجربه حضور در یکی از مهدکودک‌های شهر تهران را داشته و در حال حاضر هم در مهدکودک در حال آموزش دیدن بودند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. فرایند انجام مصاحبه با والدین تا رسیدن به اشباع نظری در داده‌ها ادامه یافت که در نهایت مصاحبه، ۱۵ والدین به عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب شدند.

جدول (۱) ویژگی جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحبه	مدرک تحصیلی	تعداد فرزندان	سال‌های ازدواج	منطقه زندگی
M1	لیسانس	۲	۱۱	۲
M2	زیر دیپلم	۳	۹	۱۲
M3	لیسانس	۱	۱۰	۵
M4	دیپلم	۱	۱۰	۹
M5	دکتری	۲	۱۵	۱۱
M6	دیپلم	۱	۵	۲
M7	زیر دیپلم	۲	۱۳	۶
M8	لیسانس	۲	۱۵	۸
M9	دیپلم	۲	۱۲	۹
M10	فوق‌لیسانس	۱	۱۴	۱۳
M11	فوق‌لیسانس	۲	۸	۱
M12	دیپلم	۱	۷	۱۵
M13	زیر دیپلم	۲	۱۶	۱۷
M14	فوق‌لیسانس	۳	۱۴	۱۸
M15	دکتری	۲	۱۲	۶

ویژگی‌های جمعیت‌شناسی مصاحبه‌شوندگان (جدول شماره ۱) نشان داد میزان تحصیلات والدین دامنه‌ای بین تحصیلات زیر دیپلم تا دکتری را در برمی‌گیرد که بیشتر این والدین با ۲۶ درصد، دارای مدرک دیپلم و کمترین آنها با ۱۳ درصد دارای مدرک دکتری بودند. تعداد فرزندان والدین در دامنه‌ای بین ۱ الی ۳ فرزند بود که ۶۰ درصد از والدین دارای ۲ فرزند و ۳۳ درصد آنها دارای ۱ فرزند بودند. میانگین سن ازدواج والدین ۱۱ بود همچنین نمونه پژوهش حاضر، دارای ترکیبی از والدین از ۱۳ منطقه شهر تهران بود. این ویژگی‌ها جمعیت‌شناسی والدین شهر تهران در پژوهش حاضر، نشان‌دهنده تنوع ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان در زمینه‌های موردنظر پژوهش است که باعث می‌شود نمونه پژوهش از کیفیت مناسب برای گردآوری داده‌ها برخوردار باشد.

۴. تجزیه و تحلیل

برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از مصاحبه با والدین، از روش هفت مرحله‌ای تحلیل Colaizzi (۱۹۸۷) (Morrow, 2015) استفاده شد. در مرحله اول به منظور هم‌احساس شدن و

کسب فهم عمیق‌تر تجربیات والدین، متن مصاحبه‌های آنها بارها و بارها خوانده و بازخوانی شد. در مرحله دوم از متن مصاحبه‌های ثبت شده، جملات و عباراتی که مستقیماً به دیدگاه والدین از بازی مربوط است استخراج شد که بسیاری از این گزاره‌های شناسایی شده در متن - های مصاحبه‌های بیشتر والدین مشترک بود که در ادامه این گزاره‌ها و عباراتی که مشابه و شبیه به هم بودند حذف شدند که پس از حذف موارد مشابه و تکراری ۴۴ گزاره از متن مصاحبه‌ها استخراج شد. در مرحله سوم تلاش شد تا معنای درون هر یک از جملات و عبارات استخراج شده مرحله قبل را کشف کنیم که به صورت نمونه در جدول شماره ۲ نشان داده شده است. البته این معانی صورت‌بندی شده باید با توصیف اصلی ارائه شده توسط مصاحبه‌شوندگان پیوند داشته باشد.

جدول ۲) نمونه گزاره های مهم استخراج شده از متن مصاحبه (مرحله دوم) و صورت بندی های معنایی (مرحله سوم)

گزاره های مهم	صورت بندی معنای
روزایی که بازی می کنه کلی انرژی می سوزنه و خوبه حالش	خروج انرژی مازاد بدن
تو بازی من بهش میگم این اسمش چیه؟ این چندتاس؟ اینجوری شمردنو اسمارو یاد می گیره	تأکید بر اهداف یادگیری بازی
من بهش میگم چی بازی کنه چون اینجوری چیزایی در بازی یاد می گیره	پیشنهاددهنده و شروع کننده بازی
من همین دیروز خودم با بازی بادکنک ها به پسر رنگ ها را آموزش دادم و چندتاشو یاد گرفت.	یادگیری مهارت های تحصیلی
وقتی که خودش داره با خودش بازی می کنه از لگوها بعنوان جاده استفاده می کنه	کاربرد وسایل به جای یکدیگر
بیشتر زمانی که داره با اسباب بازیاش بازی می کنه خیلی نیازی نیست حتما من کنارش باشم چون کلی خودش سرگرمه	الزامی نبودن حضور والدین در بازی
بنظرم بازی باعث میشه بچه ها کلی وقتشون با اون بگذرونن و مشغول باشن	پر کردن زمان های روزانه کودک

در مرحله چهارم معنایی استخراج شده مرتبط به هم و فرموله شده در خوشه‌هایی از تم‌ها (مقوله‌ها) قرار داده شد در این مرحله محققان برای اعتباریابی خوشه‌ها آن‌ها را به پروتوکل - های اصلی ارجاع می‌دهند در این مرحله ۴۴ کد اولیه شناسایی شده در قالب ۳ مقوله اصلی و ۹ مقوله فرعی از تحلیل داده‌ها خوشه‌بندی شد.

دیدگاه والدین از بازی کودکان ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۲۴۱

در مرحله پنجم محققان نتایجی را که تا مرحله قبل بدست آورده‌اند را با هم ترکیب می‌کنند تا یک توصیف جامع از دیدگاه والدین از بازی حاصل شود. در مرحله ششم توصیف جامع دیدگاه والدین از بازی در مرحله قبل، به صورت یک بیانیه صریح و روشن صورت‌بندی می‌شود تا ساختار بنیادین پدیده مورد مطالعه را شناسایی کند (جدول ۲) و در آخرین مرحله نسبت به اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها، اقدام شد.

جدول ۲) مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
عدم یادگیری مهارت	بدون ارزش یادگیری	فعالیتی سرگرم‌کننده
نداشتن بار علمی		
عدم ارتقای هوش		
عدم انتقال مفاهیم شناختی		
فقدان وجود یک هدف یادگیری مشخص		
عدم ایجاد تغییر در رفتار کودک		
پر کردن زمان‌های روزانه کودک	مشغول کردن کودک	
سرگرم شدن لذت‌بخش		
ایجاد زمانی برای رسیدن به کارهای منزل		
درگیر شدن عمیق کودک		
الزامی نبودن حضور والدین در بازی	مشترک و مدانه پایین بزرگسالان	
عدم ارائه پیشنهاد بازی		
مشاهده کردن کودکان در بازی		
نظارت غیر مستقیم بر امنیت بازی		
جلوگیری از کند شدن بازی		
انجام و اجرای بازی توسط کودک		
بازی با اسباب‌بازی‌ها و وسایل		
کاربرد وسایل به جای یکدیگر	واقعیت‌گرایی	
تجسم کردن و غرق شدن در تخیلات		
ایفای نقش‌های مختلف		
جاندار پنداری		

کسب مهارت‌های رشدی	دست‌آورد یادگیری	وسایله‌ای برای یادگیری
پرورش خلاقیت		
افزایش توجه و تمرکز		
یادگیری مهارت‌های تحصیلی		
ارتقاء توانمندی هوش		
انتخاب نوع بازی	برنامه‌ریزی و آغازگری بازی توسط بزرگسال	
تعیین فرایند بازی		
هدفمند بودن		
قرار دادن کودک در موقعیت مکانی بازی		
پیشنهاددهنده و شروع‌کننده بازی		
تعیین وسایل و زمان (دفعات) بازی	نظارت بزرگسالان بر بازی	
جلوگیری از خطا کردن و تغییر مسیر بازی		
حضور فعال در درون بازی		
کنترل فرایند اجرای بازی		
دستور دادن و راهنمایی کردن		
تأکید بر اهداف یادگیری بازی	کاهش تنش روانی	تخلیه انرژی
کاهش پرخاشگری و رفتارهای آسیب‌زا		
کاهش بدخلقی و بهانه‌جویی		
کمک به تنظیم خواب کودک		
تخلیه هیجانی		
فعال بودن بعد جسمی کودک	پوشش بدن	
حرکات ظریف		
حرکات درشت		

تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۴۴ مضمون پایه، ۹ مضمون سازمان‌دهنده و ۳ مضمون اصلی (بازی وسیله‌ای برای یادگیری، بازی فعالیتی سرگرم‌کننده و بازی برای تخلیه انرژی) در دیدگاه‌های والدین از بازی کودکان شد که در ادامه هر مضمون اصلی به همراه زیرمضمون‌های آن به اختصار بیان می‌شود.

بازی وسیله‌ای برای یادگیری: در این دیدگاه، والدین بازی را وسیله و موقعیتی بهینه برای یادگیری می‌دانند که در جریان آن کودکان می‌توانند مهارت‌های زیادی (تحصیلی و رشدی) را

با لذت فراگیرند. در این دیدگاه زیر مضمون‌های برنامه‌ریزی و آغازگری بازی توسط بزرگسال، دستاورد یادگیری و نظارت بزرگسالان بر فرایند بازی شناسایی شدند.

- دستاورد یادگیری: از نظر والدین بازی می‌تواند آورده‌های زیادی برای کودکان داشته باشد و کودکان آنها را توانمند سازد و اغلب والدین بر یادگیری مهارت تحصیلی تاکید داشتند. کدهای اولیه کسب مهارت‌های رشدی، یادگیری مهارت‌های تحصیلی، ارتقاء هوش، افزایش خلاقیت و هدفمندبودن بازی برای این زیرمضمون شناسایی شدند. در زمینه یادگیری مهارت تحصیلی شمارش در بازی والد کد ۶ بیان کرد "من خودم چند بار که با بچم بازی کردم تونست اسم چند تا حیوان یاد بگیره تازه صداشونم درمی‌آورد". در این دیدگاه والدین معتقد بودند بازی اگر با دستاورد یادگیری همراه نباشد و هدف یادگیری در آن وجود نداشته باشد امری ارزشمند نیست. "بعضی از بازی‌ها که بچه‌ها انجام میدن خوب نیستن چون معلوم نیست دارن چیکار می‌کنن و چیزی ازش یاد نمی‌گیرن فقط دارن بازی می‌کنن" (والد کد ۴).

- برنامه‌ریزی و آغازگری بازی توسط بزرگسال: در این دیدگاه والدین اظهار داشتند که بازی زمانی با یادگیری همراه است که توسط یک شخص بزرگسال (که بیشتر مربی یا والدین است) متناسب با موضوعات یادگیری، تعیین شود و برای اجرای آن برنامه‌ریزی کند. کدهای اولیه تعیین نوع و فرایند بازی، ساختارمندی و با چارچوب بودن بازی، پیشنهاددهنده و شروع‌کننده بازی، تعیین وسایل و زمان بازی برای این زیرمضمون شناسایی شدند. والد کد ۵ در زمینه تعیین نوع و فرایند بازی برای کودکان این‌گونه گفتند "یادمه که می‌خواستم بهش شمردنو یاد بدم، چون به گیره خیلی علاقه داره من چند تا بشقاب کاغذی سفیدرنگ آوردم توی هر بشقاب چند تا دایره کشیدم (۱-۶ تا دایره) و ازش خواستم به تعداد دایره‌های داخل بشقاب گیره‌ها را بچسبونه لبه بشقاب که بعدش باهم گیره‌های روی بشقابارو شمردیم". والدین در این دیدگاه باور داشتند که چنانچه بازی توسط بزرگسال طراحی نشده باشد منجر به یادگیری نمی‌شود. والد کد ۳ در زمینه پیشنهاد دهندگی و شروع بازی توسط بزرگسالان گفت "وقتی مربی دخترم تو کلاس مهد بهشون بازی میده که اجرا کنن چیزای زیادتری یاد می‌گیره تازه میاد خونم کلی اون بازی مریشو باز اجرا می‌کنه". همچنین در زمینه اهمیت نقش بزرگسالان در آغاز و پیشنهاد بازی مربی کد ۱۲ بیان کردند "اون بازی که بچه‌ها دارن برای خودشون

بازی می‌کنن و همچیو بهم می‌ریزن و باهم قاطی می‌کنن بنظرم چیزی توش یاد نمی‌گیره و فقط برای خودشون خوشن و درگیرن".

- نظارت بزرگسالان بر فرایند بازی: والدین معتقد بودند برای تحقق اهداف یادگیری در بازی، بزرگسالان باید بر فرایند بازی نظارت داشته باشند تا بازی از مسیر مدنظرش خارج نشود. کدهای اولیه جلوگیری از خطا کردن و تغییر مسیر بازی، نقش فعال بزرگسال در درون بازی، ارائه بازخورد بر اساس اهداف بازی، دستوردادن و راهنمایی-کردن، جهت‌دادن به بازی در راستای اهداف یادگیری و تأکید بر اهداف یادگیری بازی برای این زیرمضمون شناسایی شدند. در زمینه جلوگیری از خطا رفتن و تغییر مسیر بازی والد کد ۱۵ در این زمینه گفتند "بعد از ۲ دقیقه پسر کوچکیم یهو رفت سبدی که توپ باید داخلش مینداختیم روگرفت و دنبال خودش می‌کشید و بازیو خراب کرد به همین خاطر بالا سرشون موندم تا بازی را درست انجام بدن اخه اگر ولش کنم بازیو خراب می‌کنن و چیزی یاد نمیگیرن".

بازی فعالیتی سرگرم‌کننده: در این دیدگاه والدین معتقد بودند بازی فعالیتی است که غالباً برای سرگرمی و مشغول کردن کودکان در جریان زندگی روزانه به کار می‌رود و اثرات یادگیری زیادی برای آنها به همراه ندارد. این دیدگاه بازی دارای زیر مضمون‌های بدون ارزش یادگیری، مشغول کردن کودک، مشارکت و مداخله پایین بزرگسالان و واقعیت‌گریزی در بازی بود.

- بدون ارزش یادگیری: والدین بر این باور بودند که فعالیت بازی در کودکان یادگیری را شکل نمی‌دهد و صرفاً عملی کودکانه است که توسط آنها اجرا می‌شود. کدهای اولیه عدم یادگیری مهارت، نداشتن بارعلمی، عدم انتقال مفاهیم شناختی، جدی نبودن و فقدان وجود یک هدف یادگیری مشخص برای این زیرمضمون شناسایی شدند. برای نمونه والد کد ۹ در زمینه عدم یادگیری بیان کرد "به نظرم تو بازی بچه‌ها کلی بهشون خوش میگذره و سرگرم ولی چیزی یاد نمی‌گیرن اخه برای یادگیری باید برن کلاس و تو بازی همیشه". در زمینه جدی نبودن بازی والد کد ۷ بیان کردند "بچه‌ها در بازی همچیو به مسخره و شوخی می‌گیرن و خیلی براشون مهم نیست چیزیو درست انجام و بدهن و ازش یاد بگیرن".

- مشغول کردن کودک: والدین معتقد بودند بازی وسیله و فعالیت خوبی است که در آن کودکان مدت طولانی درگیر شده و زمان‌های روزانه خود را با آن‌ها پر می‌کنند. کدهای اولیه پر کردن زمان‌های روزانه کودک، سرگرم شدن لذت‌بخش، دستکاری و تعامل با محیط و موادبازی، درگیر شدن عمیق کودک برای این زیرمضمون شناسایی شدند. والد کد ۱۳ در زمینه پرکردن زمان‌های روزانه کودک این‌گونه گفتند "من دخترم یک سری اسباب‌بازی داره که همش وسایل اسپر خونس و خیلی ازشون خوشش میاد. هر وقت کار زیادی دارم یا مهمون داریم من اونارو بهش میدم و اون ساعت‌ها باهاشون بازی می‌کنه و کاری به من نداره طوری که بعضی وقتا حتی کنار او غذاشو می‌خوره" والد کد ۶ در زمینه درگیر شدن عمیق در بازی گفتند "بیشتر وقتا که خودش داره با اسباب‌بازی بازی می‌کنه اینقدر مشغول بازی که هرچی صداس می‌کنم اصلا متوجه نمیشه و باید برم جلو نزدیکش تا منو ببینه".

- مشارکت و مداخله پایین بزرگسالان: در این دیدگاه این باور وجود داشت که والدین کمترین مداخله و حضور در فعالیت کودکان را دارند. کدهای اولیه الزامی نبودن حضور والدین در بازی، مشاهده کردن بدون مداخله، انجام و اجرای بازی توسط کودک، تسلط و کنترل کودک بر بازی، آماده سازی محیط و ارائه وسایل بازی، آزادی در بازی با اسباب‌بازی‌ها و وسایل برای این زیرمضمون شناسایی شدند. والد کد ۱ در زمینه مشاهده کردن بدون مداخله گفت "پسرم ماشیناشو از روی شکلاهی داخل فرش حرکت می‌ده و میگه اینا خیابونن بعضی وقتام با لگوها به قول خودش خیابون برای ماشینش میسازه وقتی اینجوریه من کار بهش ندارم چون اینقدر با ماشیناش کارای مختلف انجام میده و درگیره که نیازی به من نداره" همچنین والدین معتقد بودند که آن‌ها فقط محیط و ابزارهای بازی را فراهم کرده و به کودکان اجازه می‌دهند خودشان بازی را شکل بدهند و در بازی آن‌ها دخالت نمی‌کنند در این زمینه آماده سازی و ارائه وسایل بازی والد کد ۷ گفت "ما تو خونمون کلی اسباب‌بازی داریم که پسرم هرروز باهاشون بازی می‌کنه و جالبه همش از یک وسیله میره سراغ وسیله دیگه، منم کاری بهش ندارم فقط نگاهش می‌کنم بین داره بازی می‌کنه یا نه".

- واقعیت‌گریزی: در این بازی والدین معتقد بودند کودکان در بازی‌هایی که خودشان با خودشان (بازی آزاد) انجام می‌دهند زیاد به خیال‌پردازی می‌پردازند و وانمود می‌کنند که شخص دیگری هستند. کدهای اولیه کاربرد وسایل به‌جای یکدیگر، تجسم کردن و غرق

شدن در تخیلات، ایفای نقش‌های مختلف، تغییر دادن و دستکاری کردن ابزارها و وسایل، جاندارپنداری برای این زیرمضمون شناسایی شدند. والد کد ۱۱ در زمینه ایفای نقش‌های مختلف در بازی گفتند "وقتی داره با عروسکاش بازی می‌کنه همش مامانشون میشه بهشون غذا میده، روی صندلی میزارتشون می‌گه الان سوار ماشین شدن". همچنین والدین بیان کردند کودکان در بازی بیشتر به دنبال بازی‌های هستند که دوست دارند اجرای کنند به همین خاطر در بازی شروع به تغییر دادن وسایل و کاربردی آنها به سمت علایقشان هستند برای نمونه والد کد ۱۴ در این زمینه نقل کردند "همش داره موتور بازی می‌کنه ببینید هر چیزییم بهش میدیم مثل موتور باهاش رفتار می‌کنه مثلاً یه بار دیدم که لگوهارو کنار هم چیده بهش گفتم این چیه گفت جاده است که موتور می‌خواد ازش رد بشه".

بازی برای تخلیه انرژی: در این دیدگاه والدین بازی را وسیله برای تنظیم انرژی، بخصوص تخلیه و کاهش انرژی در کودکان بیان کردند که باعث کاهش تنش‌های روانی در کودکان می‌شود و ایجاد این اثر بازی را بیشتر با بازی‌های حرکتی امکان‌پذیر می‌دانستند. در این دیدگاه زیر مضمون‌های کاهش تنش روانی و پر جنب و جوش بودن شناسایی شدند.

- کاهش تنش روانی: در این دیدگاه والدین معتقد بودند بازی با ایجاد زمینه برای تخلیه انرژی کودکان باعث کاهش تنش و فشارهای روانی در آنها می‌شود. کدهای اولیه کاهش پرخاشگری و رفتارهای آسیب‌زا، کاهش بدخلقی و بهانه‌جویی، ایجاد تعادل در انرژی بدنی، کمک به تنظیم خواب کودک، خروج انرژی مازاد بدن و تخلیه هیجانی در این زیرمضمون شناسایی شدند. در زمینه کاهش پرخاشگری والد کد ۸ بیان کردند "اون روزای اول کرونا که پسر من برای بازی از خونه بیرون نمی‌رفت خیلی بی‌حوصله بود و با خواهرش زیاد دعوا می‌کردن اخه خونه ما بزرگ نیست و مجبور بود همش بشینه". والدین باور داشتند بازی باعث می‌شود کودکان انرژی اضافی بدنی خود را به روشی صحیح و سازنده ای خالی کنند در این زمینه والد کد ۱۵ نقل کردند "داخل بازی بچه‌ها انرژی اضافه ای که دارن و نمی‌تونن داخل خون خالی کنن رو داخل بازی بیرون میریزن و بعدش دیگه خیلی با ما و وسایل درگیر نمیشن".

- پر جنب و جوش بودن: در این دیدگاه والدین بازی را نوعی فعالیت در نظر داشتن که، با درگیری جسمی و حرکتی در کودکان همراه است و معتقد بودند در بازی‌هایی از این نوع امکان تخلیه انرژی بیشتری در کودکان وجود دارد. کدهای اولیه فعال بودن جسمی

دیدگاه والدین از بازی کودکان ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۲۴۷

کودک، عدم وجود پرخاشگری جسمی و حرکات درشت در این زیرمضمون شناسایی شدند. در این زمینه والد کد ۱۰ گفتند "من تا جایی که وقت کنم بچمو می برم پارک تا بازی کنه اخه اونجا کلی می دود و بالا و پایین می کنه و خسته میشه". والدین باور داشتند بازی با درگیر کردن دست ها و پاهای کودکان باعث میشه انرژی شون تخلیه شود در این زمینه والد کد ۱۱ نقل کرد "ما تو خونمون خیلی توپ بازی می کنیم بنظرم خیلی خوبه چون پسرم کلی داد از بدنش کار میکشه و انرژی شو خالی میکنه خلیلیم پسرم توپ باز را دوست داره".

در پژوهش حاضر برای بررسی میزان دقیق بودن یافته‌های پژوهش، از روش واری همکار (Peer debriefing) استفاده شد (Creswell & Miller, 2000) در این روش بررسی همکار گزارش نهایی پژوهش به همراه کلیه داده‌ها و متن‌های مصاحبه‌شوندگان در اختیار دو نفر از متخصصان پژوهش کیفی آشنا به تحلیل مضمون قرار گرفت تا آن را بازبینی کرده و نظر خود را در مورد آن بیان کنند که ضمن استفاده از نظرات تکمیلی اساتید، نتایج بازخوردها نشان‌دهنده مقبولیت داده‌ها بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی دیدگاه والدین از بازی کودکان بود. نتایج حاصل از پژوهش منجر به شناسایی ۳ دیدگاه اصلی والدین از بازی کودکان (بازی وسیله‌ای برای یادگیری، بازی فعالیت‌های سرگرم‌کننده و بازی برای تخلیه انرژی) شد.

یافته‌ها نشان داد اکثر والدین بر دیدگاه بازی برای یادگیری تأکید داشتند این یافته‌ها با رویکردی که به بازی در اسناد مربوط به برنامه درسی دوره پیش از دبستان (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸: ۵۳) وجود دارد همسو است که در آن بازی به‌عنوان یکی از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برای مهارت‌های رشدی و تحصیلی تأکید شده است. همچنین این یافته با پژوهش‌های (Lin & Li, 2018; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Gryfe, 2008; Shahidi, 2010) همسو و با یافته‌های (Parmar, Harkness & Super, 2004) می‌توان ریشه این دیدگاه نتیجه محور والدین از بازی را در اهمیتی دانست که خانواده‌های ایرانی برای نقش درس و مدرسه (تحصیلات) در زندگی کودکان در نظر می‌گیرند و موفقیت زندگی آن‌ها از نظر شغلی و اقتصادی و اجتماعی در آینده را در داشتن این مهارت‌های تحصیلی می‌دانند. همان‌طور که رحیمی و بی‌بی رازقی نصرآبادی (۱۳۹۹) در بیان تحولات کارکردی خانواده در

ایران نشان دادند که برخلاف گذشته که حمایت خانواده از تأمین شغل فرزندان بیشتر به صورت ادامه دادن حرفه پدران بود. امروزه دیگر فرزندان ادامه‌دهنده شغل پدران نیستند و بیشتر بر مبنای شایستگی و صلاحیت در زمینه شغلی مختلف استخدام می‌شوند که این باعث شده خانواده‌ها هزینه‌های گزافی برای توانمندسازی فرزندان از نظر آموزشی و مهارتی انجام دهند تا فرزندان بتوانند با کسب مهارت‌های بالا در شغل‌های بهتر و پردرآمدتری جذب شوند.

یکی از یافته‌های قابل توجه در دیدگاه بازی برای یادگیری تأکیدی است که والدین بر ویژگی‌های بازی در این دیدگاه دارند که با مؤلفه‌های بازی ساختارمند (Duncan & Lockwood, 2008) که از سوی بزرگسالان طراحی و برنامه‌ریزی می‌کند مشابه است. در تأیید این دیدگاه والدین (Shahidi, 2010) هم در پژوهش خود نشان داد مادران ایرانی ترجیح می‌دهند بازی دستورالعمل داشته باشد و این دستورالعمل از سمت معلم ارائه شود. می‌توان ریشه این دیدگاه را در زمینه فرهنگی جامعه ایرانی دانست که در آن تکیه بر یک قدرت متمرکز در راه و رسم زندگی و پیروی از راهنمایی دیگران مورد تأکید و اهمیت است (نجاتی، ۱۳۹۱). این تفکرات باعث شکل‌گیری این دیدگاه در والدین می‌شود که فرایند یادگیری بدون حضور یک فرد که اغلب بزرگسال و باتجربه‌تر است امکان‌پذیر نیست. همسو با این یافته‌ها Lin, & Li (2018) هم در پژوهش خود نشان دادند والدینی چینی که بر بازی برای یادگیری تأکید داشتند خود را در بازی‌های کودکان بیشتر درگیر می‌کنند تا بدین وسیله مشارکت و یادگیری فرزندان را افزایش دهند. همچنین همسو با این دیدگاه والدین در اسناد برنامه درسی دوره پیش از دبستان (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸) بر نقش مربیان در آماده‌سازی و طراحی بازی تأکید می‌شود تا کودکان را در معرض فعالیت‌های بازی با اهداف مشخص رشدی و تحصیلی قرار دهند.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد بین دیدگاه‌های والدین از بازی با مدل Trawick-Smith (2012) از کاربرد بازی در برنامه درسی تفاوت وجود دارد. Trawick-Smith (2012) در بیان سه رویکردهای بازی محور خود همه انواع بازی را ارزشمند و دارای نتایج یادگیری در ابعاد رشدی و تحصیلی بیان می‌کند در حالی که والدین در دیدگاه بازی برای سرگرمی معتقد بودند همه بازی‌ها ارزشی یادگیری ندارد بعضی از بازی‌ها بیشتر به عنوان فعالیتی برای پر کردن وقت کودکان است. همچنین از آنجا که مؤلفه‌های بازی بیان شده در این دیدگاه (بازی فعالیتی سرگرم‌کننده) به میزان بالایی با مؤلفه‌های بازی آزاد در پژوهش عبدالملکی و همکاران

دیدگاه والدین از بازی کودکان ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۲۴۹

(۱۳۹۹ب) همسویی دارد و پژوهش‌های بسیاری (Sim & Xu, 2017; Catalano, 2018) از اثربخش بازی آزاد بر نتایج رشدی حمایت می‌کند اما دیدگاه والدین در این مطالعه با این یافته‌های پژوهشی مخالف است.

یکی دیگر از یافته‌های قابل تامل در این پژوهش تأکید والدین بر مؤلفه مشارکت و مداخله پایین بزرگسالان در بازی در دیدگاه بازی‌فعالیتی سرگرم‌کننده بود که می‌توان ریشه این مؤلفه و مؤلفه بدون یادگیری بودن بازی آزاد که در پارگراف قبل بیان شد را در تفکر استاد-شاگردی دیدگاه والدین دانست که در آن فرایند یادگیری را بیشتر به‌عنوان زمینه‌ای در نظر می‌گیرد که در آن فردی که صاحب مهارت و دانش است (استاد) به فردی که بی‌تجربه و بدون دانش و مهارت است (شاگرد) آموزش می‌دهد و بدون حضور او فرایند یادگیری شکل نمی‌گیرد (ندیمی، ۱۳۸۹). بر این اساس زمانی که خود کودک به‌تنهایی مشغول فعالیت بازی است یادگیری مهارت‌های مختلف در او شکل نمی‌گیرد که همسو با این دیدگاه یافته‌های Lin (2013) از والدین چینی نشان داد که آن‌ها معتقدند که یادگیری در بازی ساختارمند (youxi) که با کارگردانی و یا مشارکت بزرگسالان انجام شود شکل می‌گیرد نه در بازی بدون ساختار (wanshua) که چارچوب مشخص و هدایت‌کننده‌ای ندارد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش تفاوت دیدگاه بازی برای سرگرمی والدین با مدل Van Hoom, Nourot, Scales & Alward (2014) از کاربرد بازی در برنامه درسی بود در هر دو رویکرد بیان شده توسط Van Hoom, Nourot, Scales & Alward (2014) از بازی، به‌عنوان یک فعالیت لذت‌بخش و غنی که در درون آن موقعیت‌های یادگیری رشدی و تحصیل زیادی برای کودکان وجود دارد تأکید شده است و با بازی به‌عنوان یک فعالیت فقط سرگرم‌کننده و بدون بار یادگیری مخالف است.

دیدگاه بازی برای سرگرمی کودکان با دیدگاه بازی پذیرفته‌شده فرهنگی (Culturally accepted play) (Gaskins, Haight & Lancy, 2007) همسو است که در آن در جوامع در حال توسعه والدین بازی را برای مشغول نگه داشتن کودکان مفید می‌دانستند اما کودکان را به بازی تشویق نمی‌کنند و در بازی‌های آن‌ها مشارکت نمی‌کنند. یکی از دلایل وجود این دیدگاه والدین به بازی را می‌توان در شرایط کاری سخت، طولانی و بعضاً دو شیفته‌ای دانست که بسیاری از والدین برای تأمین معاش زندگی آن را در شهر تهران تجربه می‌کنند که در این شرایط والدین به خاطر خستگی کاری زیاد، انگیزه و حوصله لازم را برای بازی با کودکان ندارند به همین دلیل تلاش می‌کنند شرایط فراهم کنند که خود کودک بدون نیاز به آن‌ها به بازی کردن بپردازد تا والدین

هم فرصت بیشتری برای استراحت داشته باشند. همان‌طور که نظری و سلیمانیان، (۱۳۸۶) و دوکانه ای فرد و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود بیان کرد تنیدگی‌های شغلی و فشار کاری زیاد تعارضاتی در نقش‌های مربوط به نگهداری کودکان را برای والدین ایجاد کرده است. همچنین در این دیدگاه (بازی فعالیتی سرگرم‌کننده) والدین بازی را فعالیتی می‌دانند که والدین در آن‌ها کمترین میزان حضور یا دخالت را دارند همسو با این دیدگاه Lin & Li (2018) در نتایج پژوهش خود نشان دادند والدینی که بر بازی برای سرگرمی (Play for Fun) تأکید دارند بجای اینکه مستقیماً خودشان را در بازی کودکانشان درگیر کنند از طرق مختلف مانند تهیه اسباب‌بازی یا سازمان‌دهی قرارهای بازی با کودکان دیگر تلاش می‌کردند ضمن ایجاد موقعیت بازی برای کودکان بر جذابیت آن‌هم اضافه کنند.

دیدگاه بازی برای تخلیه انرژی با نظریه کلاسیک انرژی مازاد (surplus energy) دیوید اسپنسر (Spencer, 1820-1903 ; Schiller, 1759-1805) همسویی دارد (Saracho, 2012) که معتقد هستند با توجه به ماهیت انسانی به‌عنوان موجود زنده که مداوم در حال تولید انرژی است و این انرژی‌ها در بدن او ذخیره می‌شود بازی وسیله‌ای برای صرف این انرژی‌ها است. امروزه ریشه این دیدگاه والدین را می‌توان در تغییرات ناشی از محل سکونت انسان‌ها از منزل‌های ویلایی یا تک‌واحدی به آپارتمان‌ها و برج‌های چندین واحدی بیان کرد (زارع شاه‌آبادی و ترکان، ۱۳۹۳) که این آپارتمان‌ها با محدودیت‌های فضای فیزیکی برای حرکات کودکان و قانون‌های خاص خود فشارهای روانی زیادی را بر آن‌ها وارد می‌کند طوری که این شرایط خاموشی هیجانات در کودکان را به همراه دارد (بابائی سیاهکلرود ۱۴۰۰). در گذشته کودکان بخشی زیادی از زمان روزانه خود را در حیاط منزل یا کوچه مشغول بازی کردن بودند و از این طریق میزان زیادی انرژی مصرف می‌کردند که باعث می‌شد رفتارهای پرخاشگرانه و تکانه‌های هیجانی منفی در آن‌ها کاهش پیدا کند و در کنار آن‌هم مهارت‌های بسیاری را فرامی‌گرفتند اما امروزه والدین اجازه بازی کردن به کودکان در کوچه‌ها و محله‌ها را نمی‌دهند و در آپارتمان‌ها هم به دلایل قوانین موجود، بازی‌های حرکتی کودکان بسیار کم شده است.

والدین در این دیدگاه بیشتر بر بازی‌های تأکید دارند که بعد جسمی کودکان را به میزان بالایی درگیر می‌کند چون معتقدند این نوع بازی‌ها انرژی بیشتری از کودکان را تخلیه می‌کند به همین دلیل بازی‌های حرکتی را در این زمینه بسیاری اثرگذار می‌دانند. این یافته‌ها با دیدگاه نظریه‌های کلاسیک بازی که بر تخلیه انرژی نظریه بازی آرامش (Relaxation Theory) تأکید دارند همسو است (Henricks, 2018) همسو با این دیدگاه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

دیدگاه والدین از بازی کودکان ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۲۵۱

(۱۳۹۸) برای کاربرد بازی توصیه می‌کند در طراحی بازی از عناصری چون تحرک و جنب‌وجوش استفاده کنید که باعث جذابیت بازی می‌شود (۵۴).

۱.۵ پیشنهادهای کاربردی

- علی‌رغم بیان بازی آزاد در دیدگاه والدین، تجربیات بیان‌شده مریبان بیشتر آن را عملی برای سرگرم کردن کودکان و بدون آورده یادگیری بیان می‌کند، درحالی‌که بازی آزاد یکی از انواع بسیار مهم بازی در دوران اوان کودکی است لذا در زمینه اهمیت و جایگاه این بازی در پرورش مهارت‌های رشد و یادگیری کودکان، برای والدین دوره‌های آموزشی برگزار شود تا والدین بتوانند با اثرگذاری و عمق بیشتر زمینه این بازی مهم را برای کودکان فراهم کنند.
- متخصصان و برنامه‌ریزان پروژه بازی و یادگیری وزارت آموزش و پرورش می‌توانند در طراحی و تدوین برنامه‌درسی بازی-محور دوره پیش‌ازدبستان بر دو نوع بازی آزاد^۲ و بازی ساختارمند در کنار هم در برنامه‌های روزانه تأکید کنند این دو نوع بازی زمینه کسب مهارت‌های مختلف برای کودکان را فراهم می‌کند.
- مریبان در طراحی محیط مراکز آموزشی کودکان، فضای و ابزار مناسب برای اجرای انواع بازی‌ها را برای کودکان فراهم کنند بویژه فضا برای بازی‌هایی که باعث تخلیه انرژی در کودکان می‌شود.
- با توجه به دیدگاه والدین بر حضور فعال و تأکید بر اهداف یادگیری توسط بزرگسال در فرایند بازی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه انواع نقش‌های سازنده والدین در بازی، باعث افزایش دانش و مهارت‌های والدین در زمینه ایفای نقش‌های اثرگذار در فرایند بازی کودکان می‌شود چون مداخله بسیار و کنترل بیش از حد بازی توسط بزرگسالان، لذت‌بخشی و انگیزه کودکان برای مشارکت فعال در بازی را کاهش می‌دهد.
- مراکز آموزشی کودکان (مهد کودک، پیش‌ازدبستان) برای آشنایی بیشتر با دیدگاه والدین باید ارتباط مستمر و سازنده‌ای با خانواده‌ها برقرار کنند و این کار را می‌توانند در قالب برگزاری جلسات منظم هفتگی و ماهیانه، برنامه‌های فرهنگی، جشن‌ها، اردوها .. فراهم کنند.

پی‌نوشت‌ها

۱. در سال ۱۳۹۷ انقلابی در زمینه کاربرد و جایگاه بازی در مدارس ایجاد شد. وزارت آموزش و پرورش طرحی را با عنوان بازی و یادگیری در مدارس تصویب و در بخشنامه ای اجرای آن را در بعضی از استان ها اجباری کرد و از آنها خواسته شده بود با عنایت به اهمیت و ضرورت تنوع بخشی به محیط های یادگیری و
۲. در زمینه بازی آزاد به مقاله "شناسایی مؤلفه های بازی آزاد در فرایند یاددهی- یادگیری کودکان مبتنی بر سنتز پژوهی در شواهد پژوهشی معاصر" از عبدالملکی و همکاران (۱۳۹۹) مراجعه کنید.

کتاب‌نامه

- بابائی سیاهکلرود، جمیله (۱۴۰۰). بررسی آسیب‌های اجتماعی، فرهنگی و روانی سکونتگاه‌های تجمعی (آپارتمان). فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، دوره ۷، شماره ۱، ص: ۳۳-۲۵.
- دوکانه‌ای فرد، فریده؛ حسنی، فریبا؛ مظفرپور، مینا (۱۳۹۱). بررسی مقایسه‌ای تعارضات زناشویی خانواده‌های هر دوشاغل و یکی شاغل و سلامت روان فرزندان ۹۰-۸۹ شهر تهران، فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی، شماره ۱، ص: ۵۵-۸۳.
- رحیمی، علی، بی بی رازقی نصرآباد، حجه. (۱۳۹۹). تحولات و چالش‌های ساختاری و کارکردی نهاد خانواده در ایران: یک مرور نظام‌مند. فصلنامه جمعیت. ۲۶ (۱۰۹ و ۱۱۰): ۵۵-۹۰.
- زارع شاه‌آبادی، اکبر، ترکان، رحمت‌الله (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر در نگرش زنان نسبت به آپارتمان‌نشینی در شهر یزد (مطالعه تطبیقی زنان ویلانشین و آپارتمان‌نشین). مطالعات راهبردی زنان، سال هفدهم شماره ۶۵، ۱۶۳-۲۱۴.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۸). راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره ی پیش دبستانی، تهران: انتشارات مدرسه.
- عبدالملکی، صابر، خسروی، محبوبه، قادری، مصطفی، ملکی، حسن. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های بازی آزاد در فرایند یاددهی- یادگیری کودکان مبتنی بر سنتز پژوهی در شواهد پژوهشی معاصر. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۸)، ۱۱۷-۱۴۶.
- عبدالملکی، صابر، نوری، نوشین، اسدی، فائزه. (۱۳۹۹). شناسایی و تبیین نقش مربی و کودک در فرایند بازی هدایت شده: یک تحلیل محتوای کیفی. تفکر و کودک، ۱۱(۲)، ۱۵۹-۱۸۲.
- نجاتی، وحید (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های عصب‌شناختی فرهنگ مردم ایران و تدوین کاربست‌های آن در طراحی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. گزارش طرح پژوهشی مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری.

دیدگاه والدین از بازی کودکان ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۲۵۳

ندیمی، حمید. (۱۳۸۹). روش استاد و شاگردی، از نگاهی دیگر. نشریه هنرهای زیبا- معماری و شهرسازی، ۲(۴۴)، ۲۷-۳۶.

نظری، علی محمد و سلیمانان، علی اکبر (۱۳۸۶). بررسی و مقایسه رضایت زناشویی زوج‌های هردو شاغل، فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۶(۲۴): ۱۲۲-۱۰۳.

Breathnach, H., O'Gorman, L., & Danby, S. (2016). Well it depends on what you'd call play : Parent Perspectives on Play in Queensland's Preparatory Year. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 77-84.

Bulotsky-Shearer, R. J., López, L. M., & Mendez, J. L. (2016). The validity of interactive peer play competencies for Latino preschool children from low-income households. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 78-91.

Chowdhury, K. Q., & Obaydullah, A. K. M. (2019). parents' perception towards play based learning of 3 -5 years old children. *International Journal Of All Research Writings*, 1(12), 7-18.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2010). *Research methods, design, and analysis*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Colliver, Y. (2016). Mothers' perspectives on learning through play in the home. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 4-12.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA SAGE

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

DeVito, M. C. (2014). *Parents' Value of Play in Early Childhood: A Comparative Study of Spousal Play Beliefs*. West Virginia University. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 127.

Ducusin, R. J., & Dy, M. F. (2016). Parental Perceptions on the Importance of Play in Early Childhood. *Journal of Human Ecology*, 5(1).

Duncan, J., & Lockwood, M. (2008). *Learning through play: A work-based approach for the early years professional*. New York: Continuum.

Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of applied developmental psychology*, 29(4), 305-316.

Fogle, L. M., and Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childh. Res. Q.* 21, 507-518.

Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 179-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3, 443-463.

Hennessey, P. (2016). Full-day kindergarten play-based learning: Promoting a common understanding. *Education and Early Childhood Development*, April, 1-76.

- Henricks, T. (2018). Classic Theories of Play. In P. Smith & J. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 361-382). Cambridge: Cambridge University Press
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. (2004). *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Rodale Books.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian journal of teacher education*, 36(8), 5.
- Ihmeideh, F. (2019). Getting parents involved in children's play: Qatari parents' perceptions of and engagement with their children's play. *Education 3-13*, 47(1), 47-63.
- Jensen, D. M. (2010). Parental perspectives of play with preschool children. Unpublished manuscript, Utah State University, Logan, Utah.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Prentice Hall.
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2016). Play beliefs and responsive parenting among low-income mothers of preschoolers in the United States. *Early Child Development and Care*, 1-13.
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2017). Children's engagement in play at home: a parent's role in supporting play opportunities during early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 910-923.
- Lin, X. Y. (2013). An interview study of Chinese parents' beliefs about play and learning in younger children. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 12(2), 35-42.
- Lin, X., & Li, H. (2018). Parents' play beliefs and engagement in young children's play at home. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 161-176.
- Lungu, S., & Matafwali, B. (2020). Parents' Views on Play Based Learning for Children Aged 3-6 Years: Evidence from Selected Early Childhood Education Centres in Zambia.
- McGinn, A. (2017). Play-based early childhood classrooms and the effect on pre-kindergarten social and academic achievement. (University of Northern Iowa). Retrieved from <https://scholarworks.uni.edu/grp>.
- Metaferia, B. K., Futo, J., Drew, R., & Takacs, Z. K. (2020). Parents' beliefs about play and the purpose of preschool education, preschoolers' home activity and executive functions. *Frontiers in psychology*, 1104.
- Moore, D., Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A., & Boyd, W. (2014). Play-based learning in early childhood education. In *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education* (pp. 9-24). Springer, Cham.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.
- O'Gorman, L., & Ailwood, J. (2012). 'They get fed up with playing': Parents' views on play-based learning in the preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 266-275.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 97-104.

- Pufall, P.B. & Pufall, E. (2008). The relationship between play and culture. *Human Development*, 51(5-6), 390-398.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development, In *The Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by A. D. Pellegrini, 19-37. Oxford: Oxford University Press.
- Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Shahidi, B. (2010). *Pretend Play of Young Children in North Tehran: A Descriptive Cultural Study of Children's Play and Maternal Values* (Doctoral dissertation, UC Berkeley).
- Sigel, I. E., Lisi, M. D., & Ann, V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent* (2nd ed., pp. 485-508). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum
- Sim, Z. L., & Xu, F. (2017). Learning higher-order generalizations through free play: Evidence from 2- and 3-year-old children. *Developmental psychology*, 53(4), 642.
- Trawick-Smith, J. (2012). Play and the curriculum. In: Frost, JL, Wortham, SC, Reifel, S (eds) *Play and Child Development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Turk, K. (2015). *Parents' beliefs and attitudes about a play curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). Kent State University College and Graduate School of Education, Health and Human Services, Kent, OH.
- UNICEF. (2012). *Inequalities in Early Childhood Development: What the Data Say*. New York, NY 10017, USA UNICEF. (n.d.). Fact sheet: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child. Retrieved October 3, 2014 from https://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf
- Van Hoorn, J, Nourot, P, Scales B & Alward, K. (2014), *Play at the center of the curriculum*, 6th edition, Pearson Education, Boston, MA
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice*. New York, NY: Routledge.
- Watchman, T., & Spencer-Cavaliere, N. (2017). Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 102-112.
- Weisberg, D. S., Hirsh- Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Wisneski, D. B., & Reifel, S. (2012). The place of play in early childhood curriculum. *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed*, 175-187.
- Woolnough, S. (2017). *Parent Perceptions Of Play-Based Early Education In Abuja, Nigeria*. Toronto Metropolitan University. Thesis. <https://doi.org/10.32920/ryerson.14665518.v1>
- Wu, S. C. (2020). A co-constructed picture of learning in play by teachers and parents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 84-97.

- Wu, S. C., Faas, S., & Geiger, S. (2018). Chinese and German teachers' and parents' conceptions of learning at play—similarities, differences, and (in) consistencies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 229-245.
- Yahya, R. (2016). Bridging home and school: Understanding immigrant mothers' cultural capital and concerns about play-based learning. *Early Years*, 36(4), 340-352.
- Zigler, E., & Bishop-Josef, S. (2006). The cognitive child vs. the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D. G. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). New York, NY: Oxford University Press.