

## Identifying and Explaining the Role of the Teacher and the Child in the Guided Play Process: A Qualitative Content Analysis

Saber Abdolmaleki\*

Noushin Nouri\*\*, Faeze Asadi\*\*\*

### Abstract

Effective implementation of guided play requires teachers who, with a proper understanding of their role and that of children, know how to begin and interact during the play. Such teachers, while paying attention to and supporting learning goals, also provide children with a process of enjoyable playing experience. The goal of the current study was to identify and explain the role of the teacher and the child in the guided play process of teaching-learning. The research method was inductive qualitative content analysis in which guided play research studies in the field of children's education from 2000 to 2020 were identified by purposive sampling and analyzed until reaching saturation. The results of analyzing 17 scientific sources (including 15 articles and 2 dissertations) led to the identification of 6 main organizing themes and 5 sub-organizing themes, which were divided into two comprehensive themes of teacher role (purposeful initiator, a participant in the play, supportive) and child role (intrinsic motivation, active role in the play, dynamic participation). The identified themes were well-received and validated by experts.

**Keywords:** Early Childhood, Guided Play, Teaching-Learning, Teacher, Child

---

\* PhD Student of Curriculum Planning, Allameh Tabataba'i University (Corresponding Author),  
s.abdolmalaki@gmail.com

\*\* Assistant Professor of Curriculum Planning, University of Texas Rio Grande Valley,  
noushin.nouri@utrgv.edu

\*\*\* PhD Student of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Islamshahr Branch, f.asadi32@yahoo.com

Date received: 25/09/2020, Date of acceptance: 04/12/2020

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.



## شناسایی و تبیین نقش مربی و کودک در فرایند بازی هدایت‌شده: یک تحلیل محتوای کیفی

صابر عبدالملکی\*

نوشین نوری\*\*، فائزه اسدی\*\*\*

### چکیده

اجرای مؤثر بازی هدایت‌شده نیازمند معلمانی است که با درک درست از نقش خود و کودکان، بدانند که چگونه بازی را آغاز و در طول بازی تعامل کنند تا ضمن توجه و پشتیبانی از اهداف یادگیری، فرایند کسب تجربه لذت‌بخش بازی را هم برای کودکان فراهم کنند. هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین نقش مربی و کودک در فرایند یاددهی - یادگیری بازی هدایت‌شده بود. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرائی بود که در آن پژوهش‌های بازی هدایت‌شده در حوزه آموزش کودکان با روش نمونه‌گیری هدفمند از سال‌های ۲۰۰۰ الی ۲۰۲۰ شناسایی و مورد تحلیل محتوا قرار گرفتند که تا رسیدن به اشباع نظری ۱۷ منبع علمی (۱۵ مقاله و ۲ پایان‌نامه) مورد تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش منجر به شناسایی ۶ مضمون سازمان‌دهنده اصلی و ۵ مضمون سازمان‌دهنده فرعی شد که در دو مضمون فراگیر نقش مربی (آغازگر هدفمند، مشارکت‌کننده در بازی، حمایتی) و نقش کودک (انگیزه درونی، نقش فعال در بازی، مشارکت پویا) قرار گرفتند. مضامین شناسایی‌شده از نظر متخصصان از اعتبار مناسب برخوردار بودند.

**کلیدواژه‌ها:** دوره اوان کودکی، بازی هدایت‌شده، یاددهی - یادگیری، مربی، کودک.

\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)، s.abdolmalaki@gmail.com

\*\* استادیار برنامه درسی، دانشگاه تگزاس امریکا، شعبه ریوگرندولی، noushin.nouri@utrgv.edu

\*\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، f.asadi32@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۳

## ۱. مقدمه

کیفیت تجربیات آموزشی سال‌های اوان کودکی نقش مهم و اثرگذاری در موفقیت تحصیلی و اجتماعی کودکان در زندگی آینده‌شان دارد (Barnett & Yarosz, 2007; Shonkoff, 2009; Reynolds, Temple, Robertson & Barnett & Masse (2005) & Richmond). در پژوهش‌های خود نشان دادند کودکانی که آموزش‌های باکیفیت‌تری را در سال‌های اولیه کودکی دریافت کردند ۳۰ درصد بیشتر از کودکان دیگر دوران تحصیلی دبیرستان را به‌خوبی به پایان رسانده‌اند و دو برابر محتمل است که در مقایسه با کودکانی که آموزش‌های اوان کودکی را در سطح استاندارد شده دیده‌اند وارد دانشگاه شوند. باتوجه‌به جایگاه و اهمیت کیفیت آموزش در این دوران یکی از دغدغه‌های متخصصان برنامه درسی و مربیان آموزشی این است که در فرایند یاددهی - یادگیری کدام روش‌های آموزشی شرایط یادگیری باکیفیت و اثربخش‌تری را برای کودکان فراهم می‌آورد؟

بررسی‌ها نشان می‌دهد در آموزش دوران اوان کودکی دو رویکرد آموزش مستقیم (Direct instruction) (که در آن یادگیری با محوریت معلم) و رویکرد کودک محور (Child centered) (که در آن یادگیری مبتنی بر بازی است) بیشترین کاربرد را دارند (Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn & Salmon, 1998). رویکرد آموزش مستقیم به دنبال ایجاد یادگیری استاندارد محتوایی برنامه درسی در کودکان است (Nitecki & Chung, 2013) که در آن، زمان یادگیری بسیار سازمان‌یافته و مربی نقش اصلی و فعالی در انتقال معلومات به یادگیرندگان را دارد و بیشتر یادگیرنده‌ها منفعل و گیرنده هستند (Palma, Pereira, 2014). برخلاف رویکرد آموزش مستقیم، رویکرد کودک محور بر این مبنا استوار است که کودکان زمانی مهارت‌های پایه را یاد می‌گیرند که آزاد باشند تا از طریق بازی خودگردان (Self-Directed Play) به تفکر، تجربه‌کردن، اکتشاف، پرسشگری و جستجو برای یافتن پاسخ‌های خود در مورد جهان بپردازند. در این رویکرد بر بازی آزاد (Free Play) تأکید می‌شود (Goble, 2014). بازی آزاد فعالیتی است که در بردارنده مؤلفه‌های انگیزه درونی، داوطلبانه بودن، سیالیت قانون، مشارکت فعال کودک، تخیلی و نمادین، خوشایند بودن، فرایند محوری، فارغ از زمان و مکان است (عبدالملکی، ۱۳۹۷). در بازی آزاد کودکان می‌توانند آزادانه تصمیم بگیرند که چه کاری را با چه کسی و در چه بخشی از کلاس انجام دهند (Pellegrini, 2009).

مطالعه اثرات دو رویکرد آموزش مستقیم و کودک محور نشان می‌دهد هر دو رویکرد در ارتقاء یادگیری و رشد کودکان مؤثر هستند (Goble, 2014). کودکان از طریق بازی و آموزش مستقیم می‌توانند به روش‌های مختلف یاد بگیرند در رویکرد آموزش مستقیم، کودکان مهارت‌های آکادمیک پیش‌نیاز برای مدارس را به نسبت بالاتری از کودکان در رویکرد کودک محور فرامی‌گیرند و در مقابل دارای مهارت‌های عاطفی - اجتماعی، خلاقیت و خودتنظیمی پایین‌تری نسبت به آن‌ها هستند (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011). با توجه به اهمیت این دو رویکرد امروزه اکثر برنامه‌های آموزش اوان کودکی تلاش می‌کند که ترکیبی از دو رویکردهای کودک محور و آموزش مستقیم را در برنامه‌های آموزشی خود استفاده کنند (Stipek & Byler, 2004).

یکی از بازی‌هایی که می‌تواند باعث ایجاد ترکیب و ارتباط بین دو رویکرد کودک محور و آموزش مستقیم در فرایند یاددهی - یادگیری شود و شرایطی را برای یادگیری کودکان ایجاد کند که مزایای هر دو رویکرد را باهم ترکیب کند بازی هدایت‌شده (Guided Play) است (Weisberg, Toub, Rajan, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Kitteredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr, 2015). بازی هدایت‌شده در حفاصل دو رویکرد بازی آزاد و آموزش مستقیم قرار می‌گیرد (Palma, Pereira, & Valentini, 2014) که اهداف یادگیری با چارچوب بزرگ‌سالان را در برمی‌گیرد، اما کودک محور باقی می‌ماند و کودک در آن هنوز قابلیت اداره کردن بازی را دارد (Zosh, Hirsh-Pasek, Golinkoff, and Dore, 2016; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). بازی هدایت‌شده دربردارنده کلاس درسی است که از نظر بازی غنی و بر یادگیری با هدایت مربی تمرکز دارد (Miller and Almon, 2010). و در آن ضمن توجه و پشتیبانی از یادگیری مطالب یا مهارت‌های جدید فرایند کسب تجربه لذت بازی آزاد را هم برای کودکان فراهم می‌آورد (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, 2013). در بازی هدایت‌شده کودک با درگیری فعال و اکتشافی در یک محیط یادگیری غنی و انگیزنده با حمایت بزرگ‌سال جریان یادگیری خود را می‌سازد (Yu, Shafto, Bonawitz, Yang, Golinkoff, Corriveau, & Xu, 2018).

یافته پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد بازی هدایت‌شده با ترکیب ویژگی‌های دو رویکرد کودک محور و آموزش مستقیم زمینه یادگیری باکیفیت‌تر و اثربخش‌تری را نسبت به دو روش بازی آزاد و آموزش مستقیم در این رویکردها نشان می‌دهد.

فرا تحلیل ۱۶۴ پژوهش در زمینه سه روش کشف بدون کمک (بازی آزاد)، آموزش مستقیم و کشف با کمک (بازی هدایت شده) در دانش آموزان توسط (Alfieri, Brooks, 2011) Aldrich & Tenenbaum نشان داد روش کشف هدایت شده نسبت به روش های دیگر دارای میزان بیشتری از یادگیری در کودکان است. (Toub, Hassinger-Das, Nesbitt, Ilgaz, 2018). Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou & Dickinson (2018). بررسی نقش سه روش بازی آزاد، بازی هدایت شده و بازی با کارگردانی در یادگیری لغات ۲۴۹ کودکان پیش از دبستان در پنسیلوانیای شرقی و تنسی پرداخت که یافته ها نشان دادند بازی هدایت شده دارای اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش مستقیم در یادگیری لغات بود همچنین کودکان در گروه بازی هدایت شده مهارت قدرت بیان و انتقال مطالب بیشتری را هم پیدا کرده بودند. در پژوهش دیگر (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2013) به بررسی نقش بازی هدایت شده، بازی آزاد و آموزش مستقیم در یادگیری ریاضی (آشنایی با دانش اشکال هندسی) در کودکان ۴-۵ ساله یکی از مناطق حومه شهر فیلادلفیا پرداختند که یافته ها نشان داد میزان یادگیری اشکال هندسی ساده توسط کودکان در دو روش بازی هدایت شده و آموزش مستقیم به هم نزدیک و از بازی آزاد بیشتر بود اما این نتایج برای یادگیری شکل های پیچیده تر هندسی شبیه هم نبود و کودکان در بازی هدایت شده نه فقط بهتر با اشکال شش و پنج وجهی ها کار کردند، بلکه سطح یادگیری شان را در بازه زمانی بیشتری حفظ کرده بودند. یافته پژوهش های (Dickinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou and Collins, 2013; Han, Moore, Vukelich, & Buell, 2010; Palma, Pereira, & Valentini, 2014; Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule, & Montgomery, 2017). اهمیت و اثربخشی روش بازی هدایت شده را نسبت به روش های دیگر آموزشی نشان می دهد. همان طور که (Lillard 2013) نیز بیان می کند "روش های آموزشی مبتنی بر هدایت کودک تاکنون مثبت ترین روش برای کمک به رشد و توسعه کودکان شناخته شده است" (ص ۲۷).

در کنار اهمیت و جایگاه بازی هدایت شده نسبت به روش های دیگر، اجرای مؤثر و باکیفیت آن نیازمند معلمی است که هم برنامه درسی را به خوبی بشناسد و هم بتواند در تعامل با کودکان نقش درست و سازنده ای را برای هدایت یادگیری ایفا کند (Jay & Knaus). بازی هدایت شده برای مؤثر بودن نیاز به مشاهدات متفکرانه و برنامه ریزی توسط معلم دارد (Hansen, 2018). (Acer, Gözen, Firat, Kefeli, & Aslan 2016) بیان می کنند که

معلمان می‌توانند آموزش اثربخش‌تری داشته باشند اگر بدانند که چه زمان و چگونه باید در طول بازی کودک با او تعامل کنند (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). طبق یافته پژوهش‌های مختلف اثرات مثبت هدایتگری در بازی، باکیفیت نقش معلم در بازی توصیه می‌شود که در آن معلمان از یک رویکرد پاسخگو و پر توجه در بازی استفاده می‌کنند (Goble, 2014). مداخله در بازی هدایت‌شده زمانی مؤثر است که معلمان سازوکارهای مناسبی برای هدایت بازی ارائه کنند (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, 2008). Stechuk & Burns (2014) به گفته Alward, Van Hoom, Nourot, Scales, & (2014) یک برنامه درسی مبتنی بر بازی است که با سازوکارهای متنوع و گسترده‌ای که در جریان بازی به کار می‌برد تلاش می‌کند ضمن توجه به نیازهای رشدی و تحولی کودکان، با تعامل و مشارکت با کودکان در فرایند بازی، آن‌ها را به سمت دستیابی به اهداف برنامه درسی هدایت کند. در کنار نقش مربی، کودکان اغلب به‌طور مستقل از بزرگسالان در بازی درگیر شده و علائق و اکتشافات خود را پیگیری می‌کنند که مربی با درک نقش کودکان در بازی می‌تواند شرایط بهینه‌ای در تنظیم تجربه‌های بازی آن‌ها ایفا کند (Fleer, 2017). معلم بدون داشتن درک درستی از نقش خود و کودکان در جریان بازی هدایت‌شده نمی‌تواند تجربه‌های یادگیری را که با رشد مهارت‌های مختلف در کودکان مرتبط است ارتقاء دهد.

علی‌رغم جایگاه اثربخشی که بازی هدایت‌شده در فرایند یاددهی - یادگیری کودکان دارد در داخل کشور فقط یک پژوهش در زمینه بازی هدایت‌شده انجام شده بود و بیشتر پژوهش‌ها در سطح بین‌المللی است که این پژوهش‌ها هم بیشتر بر مفهوم‌شناسی بازی هدایت‌شده و مقایسه آن با سایر روش‌های آموزشی (بازی آزاد و آموزش مستقیم) پرداخته‌اند و در آن‌ها به‌صورت جزئی اطلاعاتی در مورد نقش کودک و مربی بیان شده است. عبدالملکی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بیان مفهوم بازی هدایت‌شده و مقایسه آن با روش‌های آموزش مستقیم و بازی آزاد پرداخت و دو حالت الف) آغازگری بازی توسط بزرگسال و ادامه دادن آن توسط کودک و ب) مداخله مربی در جریان بازی در حال انجام کودک را به‌عنوان انواع شکل‌های اجرایی بازی هدایت‌شده بیان کرد. (Fisher, Hirsh- 2011) Pasek, Golinkoff, Singer & Berk در پژوهشی به بررسی بازی در مدرسه و پیامدهای آن برای یادگیری و سیاست‌های آموزشی پرداختند و در بخشی از پژوهش خود بر نقش خاص و بی‌نظیر معلمان در ایجاد تجربیات بازی هدایت‌شده تأکید داشتند و برای این نقش ویژگی‌های چون با حساسیت یادگیری کودکان را راهنمایی کنند، ایجادکننده تجربیات

منعطف و مبتنی بر علاقه کودکان، تشویق کودکان به استقلال و کنترل بر فرایند بازی، شرکت‌کننده در بازی یا تماشاگر بازی، پرسیدن سؤالاتی برای ایجاد کنجکاوی در کودکان، پیشنهاداتی برای کمک به کودکان در هنگام برخورد با مشکل در بازی و مداخله باظرافت در بازی را بیان کردند. (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2013) که به بررسی بازی هدایت‌شده به‌عنوان روشی مبتنی بر بازی برای تحقق اهداف برنامه درسی پرداختند با رویکردی تحلیلی ضمن ارائه نتایج پژوهش‌های بسیار مختلف در زمینه مقایسه روش بازی هدایت‌شده با روش‌های بازی آزاد و آموزش مستقیم، در یافته‌های خود نشان دادند که بازی هدایت‌شده با قرار گرفتن بین دو روش بازی آزاد و آموزش مستقیم و دارا بودند دو عنصر استقلال کودک و حمایت بزرگسال، می‌تواند زمینه یادگیری اثربخش‌تر مبتنی بر کشف و مشارکت فعال‌تر کودکان در فرایند یاددهی - یادگیری را نسبت به دو روش دیگر ایجاد کند. (Toub, Rajan, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2016) در پژوهشی به بیان بازی هدایت‌شده به‌عنوان یک روش و راه‌حل جدید برای ترکیب بازی و یادگیری باهم پرداختند و ضمن بحث پیرامون دوگانگی بازی و یادگیری بیان می‌کند که بازی هدایت‌شده منجر به نوعی از یادگیری همراهی بازی می‌شود که مزایای هر دو دیدگاه بازی آزاد و آموزش مستقیم را باهم ترکیب کرده است که در آن بزرگسالان با استفاده از تکنیک داربست از یادگیری کودکان حمایت می‌کند درحالی‌که ویژگی کودک محوری بازی حفظ‌شده است. ازبین پژوهش‌های انجام‌شده پژوهش (Jensen, Pyle, Alaca and Fesseha (2019 نسبت به پژوهش‌های دیگر بیشتر به بررسی نقش معلم در بازی هدایت‌شده پرداختند آن‌ها در پژوهش خود به مقایسه بین فرهنگی مریان دو کشور کانادا و آفریقای جنوبی با توجه به میزان کاربرد بازی هدایت‌شده در کلاس پرداختند و برای این کار معیارهای برای بازی هدایت‌شده در نظر گرفته‌شده که عبارت است از تعامل بزرگسالان در بازی، استقلال کودک در بازی، گسترش فعالیت بازی. سپس بر اساس این معیارها رفتار مربی‌ها در کلاس‌هایشان مورد مشاهده و تجزیه و تحلیل قرار دادند که یافته‌ها نشان داد مریان کانادایی در هر ساعت فقط ۸ مورد بازی هدایت‌شده در مریان کانادایی و فقط ۳ مورد بازی هدایت‌شده در مریان آفریقای مشاهده‌شده است.

بازی هدایت‌شده با قرار گرفتن بین دو رویکرد آموزش مستقیم و کودک محور، می‌تواند با ترکیب مزایای هر دو رویکرد آموزشی در جریان عمل، موقعیت یادگیری اکتشافی و فعالی برای کودکان ایجاد کند. اجرای بازی هدایت‌شده نیازمند معلمانی است که با درک



شناسایی و تبیین نقش مربی و کودک در فرایند بازی ... (صابر عبدالملکی و دیگران) ۱۶۷

درست از نقش خود و کودکان بدانند که چگونه بازی را آغاز کنند و در ادامه چه زمان و چگونه باید در بازی مداخله و تعامل کنند تا ضمن توجه و پشتیبانی از اهداف یادگیری فرایند کسب تجربه لذت بخش بازی را برای کودکان فراهم کند. با توجه به اهمیت مسئله در پژوهش حاضر به شناسایی نقش مربی و کودک در بازی هدایت شده می پردازیم. برای تحقق این هدف سؤال زیر بیان شد:

- نقش مربی و کودک در فرایند یاددهی - یادگیری بازی هدایت شده چگونه است؟

## ۲. روش شناسی

روش پژوهش حاضر تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی بود. تحلیل محتوای کیفی روشی برای توضیح موضوعی محتوای اطلاعات یک متن از طریق طبقه بندی منظم، کدگذاری، تشخیص تمها و یا الگوهای درون آنها است (Hsieh & Shannon, 2005). در تحلیل محتوای کیفی از مجموعه ای از سازوکارها برای تحلیل اطلاعات متنی و شفاف سازی آنها استفاده می شود، ویژگی کلیدی این روش فرایند منظم کدگذاری، بررسی مفهوم و ارائه توصیفی از واقعیت اجتماعی از طریق خلق آنها است (Vaismoradi, 2016). روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی دارای دو رویکرد استقرایی و قیاسی است که در پژوهش حاضر رویکرد تحلیل محتوا استقرایی است. رویکرد تحلیل محتوای استقرایی زمانی کاربرد دارد که در مورد پدیده مورد مطالعه، اطلاعات و داده کافی وجود ندارد و پژوهشگران با این روش تلاش می کنند در مورد آن پدیده، دانش زمینه ای لازم را فراهم کنند. در تحلیل محتوای استقرایی پژوهشگر با بررسی و مراجعه به داده های مورد مطالعه و تحلیل آنها، به تدریج و طی فرایندی آنها را خلاصه می کند تا در نهایت به اصلی ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع پژوهش دست پیدا کند (تبریزی، ۱۳۹۳).

## ۱.۲ اجرای پژوهش

روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی مانند سایر روش های پژوهش دارای مراحل است که در پژوهش حاضر مراحل تحلیل محتوای کیفی مؤمنی راد، علی آبادی، فردانش؛ مزینی (۱۳۹۲) به عنوان فرایند اجرای این پژوهش بکار گرفته شد.

جدول ۱. مراحل تحلیل محتوای کیفی (مؤمنی راد، علی‌آبادی، فردانش، مزینی، ۱۳۹۲)

مراحل	نام	توضیحات
اول	مشخص کردن مسئله	پژوهشگران مسئله پژوهش را مشخص کرده و زمینه‌های بروز مسئله، دامنه، ارتباط با مفاهیم دیگر، اهمیت و علت‌های احتمالی بروز آن مسئله را تشریح می‌کنند.
دوم	تدوین سؤال و اهداف	پژوهشگر سؤالات خود را باتوجه‌به مسئله و اهداف آن مطرح می‌کند. نحوه طرح سؤالات در تحلیل محتوا نشان‌دهنده ماهیت مسئله است.
سوم	تعریف و مشخص کردن متغیرها	مفاهیمی که پژوهشگر به دنبال بررسی آن‌ها در متون منابع علمی است، باید به‌دقت روشن شوند.
چهارم	نمونه‌گیری و انتخاب واحدهای تحلیل و زمینه	پژوهشگر باید روش نمونه‌گیری خود را مشخص کند. در تحلیل محتوای کیفی متداول‌ترین روش نمونه‌گیری، هدفمند انتخاب کردن است. با این حال از روش‌های دیگر هم به تناسب موقعیت پژوهشگر و میزان دستیابی به منابع می‌توان بهره برد. بعد از نمونه‌گیری پژوهشگر باید واحد تحلیل و واحد زمینه خود را مشخص کند و تا انتهای خواندن متن آن را مدنظر داشته و بر اساس آن تحلیل خود را انجام دهد.
پنجم	کدگذاری و مقوله‌بندی	فرایند کدگذاری در تحلیل محتوای کیفی بسته به مسئله یا اهداف پژوهش می‌تواند به صورت قیاسی یا استقرایی صورت پذیرد.
ششم	تحلیل و استنباط نتایج و گزارش‌ها	پژوهشگر بر اساس ادراک و استنباط خود رابطه بین مفاهیم یا یکدیگر را مشخص می‌کند و برای این کار پژوهشگر دائماً بین کدهای طبقات باهم و با طبقات دیگر در حال رفت‌وبرگشت است که باعث تفسیرها و تعدیلاتی در آن‌ها می‌شود.

بر مبنای مراحل بیان‌شده در پژوهش حاضر اقدامات و فعالیت‌های به شرح زیر در هر مرحله اجرا گردید:

- مشخص کردن مسئله: این مرحله در بخش بیان مسئله مقاله به تفصیل بیان شده است و از تکرار آن خودداری می‌کنیم.
- تدوین سؤال و اهداف: در پژوهش حاضر سؤال اصلی پژوهش عبارت است از نقش مربی و کودک در فرایند یاددهی - یادگیری بازی هدایت‌شده چگونه است؟
- تعریف و مشخص کردن متغیرها: در پژوهش حاضر واژه بازی هدایت‌شده به‌عنوان متغیر اصلی پژوهش تعریف شد. بازی هدایت‌شده نوعی از بازی است که ماهیت آن به کارگردانی کودک انجام می‌شود و باراهنمایی بزرگسالان پشتیبانی شده و بر نتایج

یادگیری متمرکز است ( Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, & Klahr, 2016)

- نمونه‌گیری و انتخاب واحدهای تحلیل و زمینه: جامعه آماری در پژوهش حاضر منابع علمی معتبر در زمینه بازی هدایت‌شده در حوزه آموزش کودکان بود. روش نمونه‌گیری نمونه هدفمند بود و مقالاتی را شامل می‌شد که در حوزه آموزش اوان کودکی باشد، به بررسی بازی هدایت‌شده پرداخته باشد، در دوره زمانی ۲۰۰۰ الی ۲۰۲۰ بوده و قابلیت دسترسی به فایل منبع وجود داشته باشد. بعد از انتخاب ویژگی‌های منابع علمی، در مرحله اول در پایگاه‌هایی ProQuest، Scopus، Taylor & Francis، sciencedirect، Google Scholar کلیدواژه‌های دوران اوان کودکی (Early Childhood) و بازی هدایت‌شده (guided play) در حوزه مطالعاتی علوم اجتماعی بررسی شد. در مرحله دوم عناوین، چکیده و کلیدواژه‌های منابع شناسایی‌شده بررسی و منابع مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب که در این مرحله ۴۴ منبع انتخاب شد. در گام بعدی به بررسی عمیق‌تر منابع پرداخت شد و کل متن مقالات انتخاب‌شده مطالعه شد و منابعی که مرتبط باهدف و مسئله پژوهش بودند وارد مرحله بررسی نهایی قرارگرفته و بقیه منابع حذف شد که در این مرحله ۲۳ منبع انتخاب شد. بررسی و تحلیل مقالات تا رسیدن به اشباع نظری یعنی تا زمانی که داده جدید یافت نشد ادامه یافت داده که درنهایت با بررسی ۱۷ منبع علمی (۱۵ مقاله و ۲ پایان‌نامه دکتری) یافته‌ها به اشباع نظری رسید. واحد تحلیل در پژوهش حاضر مضمون است.

- کدگذاری و مقوله‌بندی: در پژوهش حاضر فرایند کدگذاری به‌صورت استقرایی است و باتوجه‌به اینکه واحد تحلیل در پژوهش حاضر تحلیل مضمون است برای کدگذاری و مقوله‌بندی محتوای منابع از روش تحلیل مضمون (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی، شیخ‌زاده، ۱۳۹۰) استفاده شد. عابدی جعفری و همکاران (۱۳۹۰) برای فرایند تحلیل مضمون گام‌هایی را بیان کردند که عبارت‌اند از:

- گام اول؛ آشنا شدن با متن: پژوهشگران منابع شناسایی‌شده را برای درک مفهوم و معنای آن‌ها مطالعه می‌کنند و برای این کار منابع را باید چندین بار مطالعه کرد و ضمن درک محتوای مقاله نکات کلیدی از منابع شناسایی و یادداشت می‌کنند. پس‌ازاین کار پژوهشگر آماده است که فرایند کدگذاری را آغاز کند.

- گام دوم؛ ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری: پژوهشگران بعد از مطالعه و آشنایی با ایده‌های اصلی در مقالات شروع به ایجاد کدهای مفهومی اولیه از منابع می‌کنند. در این مرحله از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی و استفاده‌پذیر مانند بند، عبارت، کلمه یا سایر معیارهایی که برای تحلیل خاص لازم است استفاده می‌شود. در این مرحله بر مبنای بررسی و مطالعه منابع ۲۶۳ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

جدول ۲. نمونه مفاهیم اولیه استخراج شده از داده‌های کد ۷

نمونه مفاهیم اولیه
بازی هدایت‌شده به دنبال حفظ ویژگی‌های طبیعت بازی آزاد است؛ بازی هدایت‌شده بر نتایج یادگیری تحت هدایت بزرگسالان تأکید می‌کند؛ دستیابی به اهداف یادگیری خاص؛ پشتیبانی بزرگسالان ضروری است؛ تمرکز بر ابعاد موردعلاقه کودک برای یادگیری؛ بزرگسالان هدف یادگیری را برجسته می‌کند درحالی‌که اطمینان حاصل می‌کنند که کودکان برای بررسی محیط آزاد هستند؛ بزرگسالان فعالیت‌های هدایت‌شده توسط کودک را تماشا می‌کنند و بر مبنای آن به کودکان نظر می‌دهند؛ بزرگسالان کودکان را در بازی تشویق می‌کنند؛ بزرگسالان منافع کودکان در بازی را گسترش می‌دهند؛ کودک می‌تواند دانش خود را به یک ساختار جدید انتقال دهند؛ چارچوب بزرگسالان در بازی کودک را به‌سوی هدف آموزشی هدایت می‌کند؛ اجازه دادن به کودکان برای هدایت بازی تضمین می‌کند که کودکان به‌صورت ذاتی برای یادگیری انگیزه دارند؛ بازی هدایت‌شده بر نیاز به حفظ فعالیت‌های جذاب از دیدگاه کودکان تأکید دارد و ...

- گام سوم؛ جستجو و شناسایی مضامین: این مرحله شامل دسته‌بندی کدهای مفهومی اولیه مرحله قبل در سطح کلان‌تر و در قالب مضامین است. با بررسی مجدد و پالایش بیشتر مضامین سعی شود تا مضامین، به‌اندازه کافی، خاص، مجزا و غیرتکراری و نیز به‌اندازه کافی کلان باشد تا مجموعه ایده‌های مطرح‌شده در بخش‌هایی از متن را شامل می‌شود. در این مرحله ۵۰ مضمون پایه از کدها استخراج شد.

جدول ۳. نمونه مضامین پایه استخراج شده از کدهای مفهومی اولیه

نمونه مضامین پایه	
درگیری زیرکانه و نامحسوس در بازی لذت‌بخشی انتخاب مواد و منابع	پرسش‌های باز پاسخ استقلال کودک پشتیبانی از انتخاب کودک جهت‌دهی به بازی

- گام چهارم؛ ترسیم شبکه مضامین: مضامین شناخته شده منبع اصلی تشکیل شبکه های مضامین است. این مرحله وقتی شروع می شود که پژوهشگر، بخواهد مجموعه ای از مضامین را که ایجاد کرده را پالایش کند چون امکان دارد بعضی مضامین هم پوشانی داشته باشند. مضامین به دست آمده در گروه های مشابه و منسجمی دسته بندی می شوند. تصمیم گیری درباره نحوه گروه بندی مضامین بر اساس محتوا و در صورت لزوم بر اساس مبانی نظری صورت می گیرد. در این مرحله ۶ مضمون سازمان دهنده اصلی و ۵ مضمون سازمان دهنده فرعی شناسایی شده که عبارت اند از: آغازگر هدفمند (شروع کننده بازی، اهداف مشخص، طرح ریزی و آماده سازی)، مشارکت کننده در بازی، حمایتی (عاطفی، شناختی)، انگیزه درونی، نقش فعال در بازی؛ مشارکت پویا. در سطوح بالاتر و با تجزیه و تحلیل یافته ها، مضامین سازمان دهنده در دسته ۲ مضمون فراگیر قرار گرفتند که عبارت اند از: نقش مربی و نقش کودک. این یافته ها در جدول شماره ۴ بیان شد.

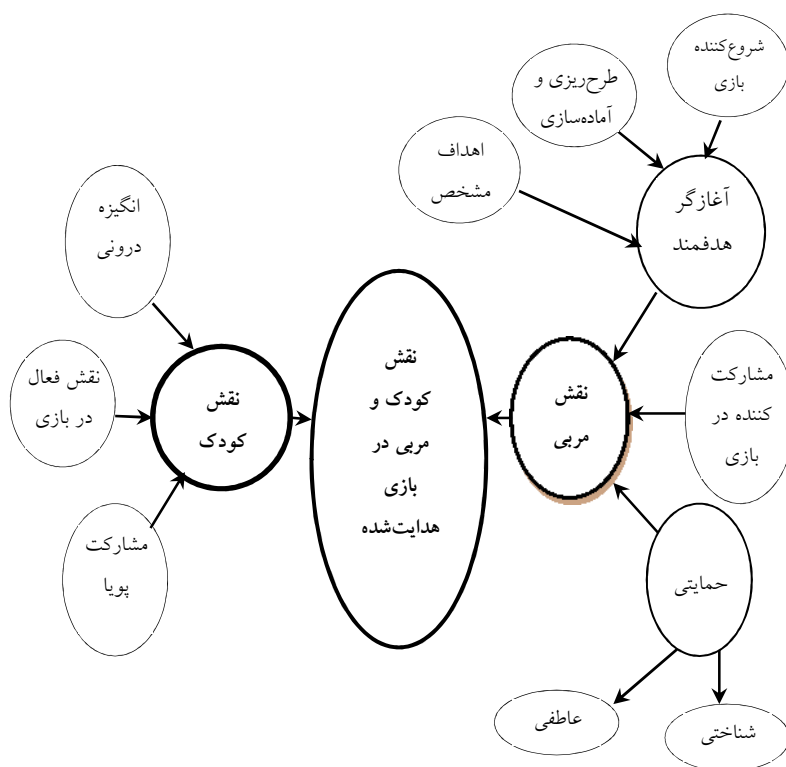
جدول ۴. مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه در منابع

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده اصلی	مضامین سازمان دهنده فرعی	مضامین پایه
نقش مربی	آغازگر هدفمند	شروع کننده بازی	ساخته شده توسط مربی
			تعیین بازی
		اهداف مشخص	تعیین اهداف یادگیری در ذهن مربی
			چارچوب بندی یادگیری
			تمرکز بر اهداف و نتایج یادگیری
			تعیین مسیر فعالیت
	طرح ریزی و آماده سازی	انتخاب مواد و منابع	
		ساختار بندی و آماده سازی محیط	
	مشارکت کننده در بازی		مداخله در بازی مبتنی بر مشاهده کودک
			هم بازی شدن با کودک
درگیری زیرکانه و نامحسوس در بازی			
مسیردهی به تجارب کودکان در جهت اهداف یادگیری			
گسترش دهنده بازی			
مداخله به اندازه حفظ کودک محوری بازی			

فعال بودن در بازی			
پذیرا بودن	عاطفی	حمایتی	
توجه به علایق و نیاز کودک			
گسترش منافع کودک			
پاسخگو بودن			
احترام به کودک			
بازخورد دادن			
ساخت محیط اجتماعی تعاملی			
تعهد به حمایت از بازی کودک			
پشتیبانی از انتخاب کودک			
اعتماد به کودک			
یادگیری معنی‌دار	شناختی		
طرح پرسش باز پاسخ			
ایجاد فرصت خلق کردن			
غنی‌سازی محیط و بازی کودک			
استفاده از سازوکار تفکر دوسویه			
توجه به تفاوت‌های فردی			
پیگیری علایق خود در بازی	انگیزه درونی		
تسلط بر بازی			
تمایل درونی و طبیعی به یادگیری			
هماهنگی با نیازها و سطوح رشد کودک			
لذت‌بخش			
اشتیاق برای رسیدن به موفقیت			
استقلال کودک	نقش کودک	نقش فعال در بازی	
اکتشاف باز			
ارتباط دانش جدید با قدیم			
جهت‌دهی به بازی			
تعامل با ابزار و مواد			
کاوش و کنجکاوی در بازی			
درگیری فیزیکی و ذهنی			
ابتکار عمل			
شکل‌گیری چند مسیر یادگیری			
همکاری فعال در بازی با مربی			

ادامه‌دهنده بازی آغاز شده توسط مربی		
درخواست راهنمایی و کمک از مربی		
تعامل با همسالان		

- گام پنجم تحلیل شبکه مضامین: این مرحله وقتی شروع می‌شود که تصویری رضایت‌بخش از تم‌ها وجود داشته باشد. در این گام محقق مضامین پیشنهاد شده جهت تحلیل داده‌ها را تعریف، تعدیل داده‌ها را بر اساس آن تحلیل کند. در این گام شبکه مضامین رسم شده، بررسی و تجزیه و تحلیل می‌شود.



نمودار ۱. ترسیم شبکه مضامین نقش مربی و کودک در بازی هدایت‌شده

- گام ششم تدوین گزارش: در پژوهش حاضر مرحله نتایج و گزارش تحلیل محتوای کیفی با مرحله تدوین گزارش تحلیل مضمون ترکیب شده است. در این مرحله تحلیل و تدوین گزارش‌هایی نهایی تحقیق صورت می‌گیرد این مرحله زمانی آغاز می‌شود که مجموعه‌ای کامل از مضامین نهایی فراهم شده باشد.

گزارش باید شواهد کافی و مناسبی درباره مضامین موجود در داده‌ها را فراهم و داده‌های کافی برای هر مضمون عرضه شود.

در پژوهش حاضر برای بررسی میزان اعتبار یافته‌ها، بعد از پایان فرایند تحلیل مضمون، متن کامل منابع به همراه فهرست مفاهیم کلیدی اولیه، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر در اختیار ۲ نفر از متخصصان پژوهش کیفی آشنا به تحلیل مضمون قرار گرفت که ضمن استفاده از نظرات تأییدی و تکمیلی اساتید، نتایج نشان‌دهنده مقبولیت تحلیل داده‌ها بود.

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین نقش مربی و کودک در فرایند یاددهی - یادگیری بازی هدایت‌شده بود. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش منجر به شناسایی ۵۰ مضمون پایه ۶ مضمون سازمان‌دهنده اصلی و ۵ مضمون سازمان‌دهنده فرعی شد که در دو مضمون فراگیر اصلی به‌عنوان نقش مربی و کودک قرار گرفتند.

نقش مربی دارای زیر مؤلفه‌های آغازگری هدفمند، مشارکت‌کننده در بازی و حمایتی بود که این یافته‌ها با ویژگی‌های بیان‌شده برای نقش مربی در بازی هدایت‌شده در پژوهش‌های (Weisberg & Zosh, 2018; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013; Friedrich, Wishart, & Peterson, 2018; Toub, Rajan, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Hansen, 2018; Bing-Jie, 2016; Zosh, Hirsh-Pasek, Golinkoff, and Dore, 2016; Ramani, Zippert, Schweitzer & Pan, 2014; Brey, 2017; Lillard; همسو می‌باشد.

فرایند اجرای بازی هدایت‌شده نیازمندان آن است که مرئیان بین دو رویکرد بازی آزاد و یادگیری اهداف برنامه درسی تعادل ایجاد کنند. بر این مبنا مرئیان بر اساس اهداف برنامه درسی که قرار است کودکان به آن دست پیدا کنند محیط، مواد و منابع لازم برای اجرای بازی را آماده و طراحی می‌کند. مربی در طراحی و آماده‌سازی بازی به‌علاقه، نیازها، سطوح رشد - تحول و ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی کودکان توجه می‌کند توجه به این ویژگی‌ها باعث افزایش انگیزه کودکان برای مشارکت در فرایند بازی می‌شود. مربی کودکان را در محیط ساختار داده‌شده قرار می‌دهد و مواد و ابزارهای بازی را در اختیار آن‌ها می‌گذارد سپس فرایند بازی را با یک موقعیت چالش‌برانگیز، خواندن یک داستان، توضیحاتی درباره ابزارهای بازی و کارکرد آن‌ها، دعوت کودکان برای یک کشف و... آغاز می‌کند بعد از آن مربی از کودکان می‌خواهد در محیط مشخص شده با ابزار و مواد مشغول



بازی شوند. کودکان در انتخاب و شیوه بازی کردن با مواد و ابزارها آزاد هستند و به هر طریقی که متناسب با علایق و توانایی آنها باشد می‌توانند در بازی درگیر شوند و آزادانه فعالیت‌ها و اکتشافات مدنظر خودشان را انجام دهند در این شرایط هم مربی از انتخاب‌های کودک حمایت کرده و با تشویق کودک به انجام بازی موردعلاقه‌شان باعث افزایش انگیزه آنها برای مشارکت و درگیری فعال در جریان بازی می‌شود. مربی با انجام این اقدامات فرصت کسب تجربه بازی آزاد را برای کودکان فراهم می‌کند.

در ادامه جریان بازی هدایت شده، زمانی که کودک فرایند بازی و تعامل با ابزارها و مواد را شروع کردند، مربی به مشاهده کودکان می‌پردازد و بر اساس ادراکی که از طریق مشاهده کودک در جریان بازی به دست می‌آورد (همچنین تفاوت‌های فردی، ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی و...) هوشمندانه و به آرامی به بازی کودک نزدیک شده و تعاملی را با آنها شروع می‌کند این مشارکت می‌تواند به صورت حضور در بازی با موافقت کودک و سپس شروع تعامل با او و یا تعامل با کودک بدون حضور در بازی با کودک باشد. مربیان در جریان تعامل با کودک می‌توانند با ارائه بازخورد، پرسش‌های باز پاسخ، اضافه کردن ابزار یا مواد جدید به بازی و ... کودکان را به آرامی و به صورت غیرمستقیم به سمت یادگیری اهداف برنامه درسی هدایت کند. مثلاً مربی با مشاهده کودک در حال انجام بازی با عبارتی از قبیل "من نمی‌دانم چه اتفاقی می‌افتد اگر ... " یا " به نظرت راه‌های دیگری هم برای انجام این کار وجود دارد؟ " فرایند بازی را به درگیری با اهداف یادگیری هدایت می‌دهد (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr, 2015). مربی با این تعامل باعث می‌شود ذهن کودک در بازی به چالش کشیده شود و در نتیجه کودکان به صورت غیرمستقیم در هدف آموزشی مدنظر مربی درگیر شده و بتوانند دانش خود را به یک ساختار جدید انتقال دهند (Haden, Cohen, Uttal, & Marcus, 2016).

در بازی هدایت شده این نکته بسیار مهم است که مربیان در جریان مشارکت با کودکان به میزانی در بازی با آنها تعامل کنند که فرایند بازی که کودک آن را ساخته است از اختیارش خارج نشود و کودکان همچنان احساس تسلط بر بازی را داشته باشند در این حالت مربی به جای جهت دادن به بازی بر اساس مشاهدات خود از بازی کودکان، فرایند بازی آنها را بر مبنای علایق و سطح توانایی‌شان و با توجه به اهدافی که در ذهن خودش دارد توسعه می‌دهد و غنی‌تر می‌کند. مربی بعد از مشارکت در بازی با کودک بر اساس تشخیص خود که حاصل از مشاهده جریان بازی است از فرایند بازی به آرامی

خارج می‌شوند و اجازه می‌دهند کودکان بازی‌شان را خودشان ادامه دهند (Hirsh- , 2009). مشارکت و تعامل مربی در بازی به معنای کنترل و اداره بازی توسط مربی نیست بلکه باید به کودکان فرصت داد تا در زمینه ایجاد شده فعالیت‌های مورد علاقه خود را دنبال کنند و به درگیری و کشف در محیط پردازد (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). مربی باید در طول بازی مطمئن شود که فضای اکتشافی کودکان به‌طور مناسب و در جهت اهداف یادگیری هدایت می‌شود (Weisberg and zosh, 2018).

در بازی هدایت‌شده مربی با ایجاد منطقه تقریبی رشد و داشتن نقش داربست به تسهیل فرایند یادگیری در کودکان کمک می‌کند مربی بجای انتقال دانش، به کودکان کمک می‌کند در جریان بازی، خودشان دانش را بسازند. نقش مشارکت مربی با کودکان در بازی هدایت‌شده الهام‌گرفته از ایده آموزشی (Vygotsky (1978 در زمینه منطقه تقریبی رشد (Zone of proximal Development) است که اشاره به سطحی دارد که در آن هر کودک آمادگی بیشتری برای توسعه مهارت‌های جدید در حمایت فرد بزرگ‌سال یا مشارکت همسالان خود را دارد و در آن کودکان می‌توانند تنها با کمی جهت‌دهی و هدایت بزرگ‌سالان به‌طور مستقل بازی کنند این هدایت می‌تواند یک نکته، یک سؤال، یک پیشنهاد و. باشد (Trawick-Smith et al , 2016). حفظ این تعادل بین رهبری کودک و چارچوب بزرگ‌سالان، ماهیت فرمول موفقیت‌آمیز بازی هدایت‌شده برای یادگیری است (2012, Honomichl & Chen).

نقش کودک در بازی هدایت‌شده دارای زیر مؤلفه‌های انگیزه درونی، نقش فعال در بازی، مشارکت پویا بود که این یافته‌ها با ویژگی‌های بیان‌شده برای نقش کودک در بازی هدایت‌شده در پژوهش‌های (Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, & Klahr, 2016) ; Jensen, Pyle, Alacaand Fesseha 2013 Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2017; Basilio & Rodríguez, 2017; Massey, 2013; Eason, & Ramani, 2019; Newman, 2019) همسو بود.

در فرایند بازی هدایت‌شده کودکان باید فرصت کسب تجربه بازی آزاد را داشته باشند به همین دلیل به آن‌ها اجازه داده می‌شود بر مبنای علائق، نیازها، سطوح رشد - تحول و ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی خود به کشف، دست‌کاری و ساختن در بازی پردازند. در این فرایند کودکان بر جریان بازی تسلط دارند و بزرگ‌سالان از بازی آن‌ها حمایت می‌کنند

که این کار با افزایش یادگیری و کسب لذت بازی همراه است. در تجربه بازی آزاد، کودکان می‌توانند مسائلی که با آن روبه‌رو شده‌اند را به شکل جدیدی مشاهده کنند و در یک فضای ایمن، راه‌حل‌های نو را برای حل آن خلق کنند (Hinthorne & Schneider, 2012).

در بازی هدایت‌شده کودکان در فرایند یاددهی - یادگیری نقش فعالی دارند و در جریان تعامل با محیط و با حمایت و مشارکت مربیان، ساختن دانش در خودشان را شکل می‌دهند. همان‌طور که پیازه کودکان را در بازی به‌عنوان یادگیرندگان فعال توصیف می‌کند (Muthivhi, 2015). کودکان در جریان تعاملات متعدد با محیط، یک درک پیچیده از دنیای فیزیکی را در خود ایجاد می‌کنند و بر اساس اطلاعاتی که از این تجربه‌ها جمع‌آوری کرده است دیدگاه‌های خود را به‌روزرسانی می‌کند (Clevenger, 2016). بازی هدایت‌شده موقعیت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌کند تا کودکان به اکتشاف در تعامل با مواد و محیط بپردازد و آن را دست‌کاری کنند و در این جریان کودک فرایند یادگیری خودشان را هدایت می‌کند (Hassinger-Das, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2017).

در بازی هدایت‌شده کودکان استقلال دارند و می‌تواند بازی آغازشده توسط بزرگسال را هدایت کرده و بر آن تسلط یابند. تسلط بر بازی باعث می‌شود کودک بین مسئله بازی و دانش قبلی خود ارتباط معناداری برقرار کرده و مسیرهای یادگیری خاص خود را در محیط بازی ایجاد کنند. در کلیه فرایندها، مربی از بازی کودکان حمایت کرده و کودکان با مشارکت سازنده و فعالی که با مربیان دارند یک موقعیت یادگیری بهینه و لذت‌بخش را تجربه می‌کنند. در بازی هدایت‌شده باینکه مربی آغازگری بازی است ولی بسیار مهم است که در تمام جریان بازی هدایت‌شده، تسلط فرایند بازی در اختیار کودک باشد (Pyle & Daniels, 2018). بازی هدایت‌شده در عمل به‌عنوان یادگیری که فعالانه و تعاملی است توصیف می‌شود که در آن کودک به‌جای تجربه روش آموزشی مستقیم در یک محیط یادگیری همراه با بازی ابتکار عمل را به دست دارد و از حمایت بزرگ‌ترها جهت تحقق اهداف برنامه درسی استفاده می‌کند (Yu, Shafto, Bonawitz, Yang, Golinkoff, 2018). (Corriveau, & Xu,

## کتابنامه

- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی، فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، دوره ۲۱، شماره ۶۴، صص ۱۰۵-۱۳۸.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمد سعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ شیخزاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی، اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، دوره ۵، شماره ۲، صص: ۱۹۸-۱۵۱.
- عبدالملکی، صابر. (۱۳۹۷). بازی آزاد: مفهوم و مؤلفه‌های آن در آموزش کودکان، فصلنامه تحلیلی آموزشی رشد پیش از دبستان، شماره ۳۸: ۵۱-۴۸.
- عبدالملکی، صابر. (۱۳۹۸). بازی هدایت‌شده: رویکردی غنی در فرایند یاددهی - یادگیری کودکان، فصلنامه تحلیلی آموزشی رشد پیش از دبستان، دوره ۱۱، شماره ۱: ۴۰-۳۸.
- مؤمنی راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش؛ ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۱۴، سال چهارم، صص: ۲۲۲-۱۸۷.

- Acer, D., Gözen, G., Fırat, Z. S., Kefeli, H., & Aslan, B. (2016). Effects of a redesigned classroom on play behavior among preschool children. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1907-1925.
- Alferi, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2005). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113-125.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313.
- Barnett, W. S., & Yarosz, D. J. (2007). Who goes to preschool and why does it matter? *Preschool Policy Matters*, 7, 1-4.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: Social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1971-1986.
- Bing-Jie, Z. O. U. (2016). Teacher-Guided Play: Implications for Chinese Early Childhood Education in the Context of Curriculum Reform. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, (mess), 510-519.
- Brey, A. (2017). The effect of '6 Bricks' guided play on grade two learners' visual perception and reasoning abilities (Doctoral dissertation, Nelson Mandela Metropolitan University).

- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831-843.
- Clevenger, M. T. (2016). *Preservice Teachers' Beliefs About Play in Kindergarten*. (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Dickinson, D. K., K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, A. Nicolopoulou, and M. F. Collins. (2013). "The Read-Play Learn Intervention and Research Design." Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA, April 18–20.
- Eason, S. H., & Ramani, G. B. (2020). Parent-child math talk about fractions during formal learning and guided play activities. *Child development*, 91(2), 546-562.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872-1878.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of the development of play* (p. 341–360). Oxford University Press.
- Fleer, M. (2017). *Play in the Early Years*. Port Melbourne, VIC: Cambridge University Press.
- Friedrich, N., Wishart, K., & Peterson, S. S. (2018). Supporting Emergent Writers Through Guided Play in a Kindergarten Classroom. *Journal of Childhood Studies*, 58-64.
- Goble, P. (2014). *Examining Child-Centered and Direct Instruction Approaches to Early Education* (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Haden, C. A., Cohen, T., Uttal, D. H., & Marcus, M. (2016). Building learning: Narrating experiences in a children's museum. In D. M. Sobel & J. L. Jipson (Eds.), *Cognitive development in museum settings: Relating research and practice* (pp. 84-103). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? Effects of play intervention on at-risk preschoolers' vocabulary learning. *American Journal of Play*, 3(1), 82–105.
- Hansen, L. M. (2018). *Teaching Academic Concepts in a Play-Based Preschool Environment: A Case Study of Guided Play across Three Classrooms*. Doctoral Dissertations. 432.
- Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). The Case of Brain Science and Guided Play. *YC Young Children*, 72(2), 45-50.
- Hinthorne, L.L., Schneider, K. (2012). Playing with purpose: Using serious play to enhance participatory development communication in research. *International Journal of Communication*, 6: 2801–2824.
- Hirsh-Pasek, K. G., Golinkoff, R., Berk, L., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2011). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful pedagogy. *The pre-K debates: Current controversies and issues*, 110-116.

- Honomichl, R. D., & Chen, Z. (2012). The role of guidance in children's discovery learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(6), 615-622
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jay, J. A., Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112-126.
- Jensen, H., Pyle, A., Alaca, B. and Fesseha, E. (2019) 'Playing With A Goal In Mind: Exploring The Enactment Of Guided Play In Canadian And South African Early Years Classrooms', *Early Years: An International Research Journal*, 23/May, 1-15.
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *NAMTA Journal*, 38(2), 137-174.
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125-131.
- Miller, E., & Almon, J. (2010). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park MD: Alliance for Childhood.
- Muthivhi, A. E. (2015). Piaget's Theory of Human Development and Education. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2<sup>nd</sup> edition, Vol 18. Oxford: Elsevier. pp. 125-132.
- Newman, K. M. (2019). *Teacher and child verbal behaviors during guided play: An exploration of vocabulary learning mechanisms* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
- Nitecki, E., & Chung, M. H. (2013). What Is Not Covered by the Standards: How to Support Emergent Literacy in Preschool Classrooms. *Language and Literacy Spectrum*, 23, 46-56.
- Palma, M. S., Pereira, B. O., & Valentini, N. C. (2014). Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(2), 177-185.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pyle, A., & Danniel, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336.
- Reed, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2012). A tale of two schools: The promise of playful learning. In B. Falk (Ed.), *Defending childhood: Keeping the promise of early education* (pp. 24-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.

- Shonkoff, J. P., & Richmond, J. B. (2009). Investment in early childhood development lays the foundation for a prosperous and sustainable society. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-5.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Thomas, L., Warren, E. & De Vries, E. (2011). Play- based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 69-75.
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus discovery learning dichotomy. In D. C. Geary & D. B. Berch (Eds.), *Evolutionary psychology: Evolutionary perspectives on child development and education* (pp. 117-141). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Toub, T.S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A. & Dickinson, D. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship to teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186, 716-733.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100-110.
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. New York, NY: Pearson
- Weisberg, D. S., & Zosh, J. M. (2018). How guided play promotes early childhood learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, eds RE Tremblay, M. Boivin, and R. Peters (Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.), 1-4.
- 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.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25, 177-182.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96 (8), 8-13.

- Yu, Y., Shafto, P., Bonawitz, E., Yang, S. C. H., Golinkoff, R. M., Corriveau, K. H., ... & Xu, F. (2018). The theoretical and methodological opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in psychology*, 9, 1152.1-8.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Dore, R. A. (2017). Where learning meets creativity: The promise of guided play. In *Creative Contradictions in Education* (pp. 165-180). Springer, Cham.