



Preschool curriculum model Via empowerment approach against social deviances

Mahshid Mehrjoo¹, Mohammad Nourian², Nozar Nakhai³

1. Ph.D Candidate in Educational Sciences, Curriculum Development, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: mahshidmehrjoo@yahoo.com

2. Associate Professor, Department of Management and Curriculum, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: nourian2001@gmail.com

3. Professor, Specialist in Social Medicine, Kerman University of Medical Sciences, Kerman, Iran. E-mail: nakhaeen@gmail.com

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 09 December 2023

Received in revised form 05 January 2024

Accepted 09 February 2024

Published Online 22 July 2024

Keywords:

curriculum model,
social deviances,
empowerment,
preschool period

ABSTRACT

Background: Social deviances has always brought many problems to societies. Experts believe that the future of society and children and teenagers and their vulnerability to social harm depends on the performance of socializing institutions such as education. Considering the lack of a curriculum model for the prevention of social harms in the preschool period, this study seeks to identify the curriculum model of the preschool period with an empowerment approach against social deviances.

Aims: The current research was conducted with the aim of designing and presenting a preschool curriculum model with an empowerment approach against social deviances.

Methods: The current research was conducted with a qualitative approach and narrative research method. The studied community included all experienced preschool teachers (with more than 15 years of work experience) in Kerman city in the academic year of 2021-2022, and based on the theoretical saturation of the findings, 9 of them were selected as a sample. The data collection tool was a semi-structured interview. The interviews were conducted between April and August 2021. Data analysis in this research was done using conventional qualitative content analysis method.

Results: In this research, 8 components of logic and reason, educational goals, Educational content, teaching-learning strategies, materials and resources, teacher competencies, family and comprehensive evaluation were extracted. The dimensions of the preschool curriculum model with the empowerment approach against social deviances can be divided into 48 categories, including a better life and bright future, building and increasing self-confidence, strengthening social skills, an instructor who is proficient in teaching and learning strategies, It was categorized by the methods of evaluation, observation and recording of reports by the teacher and also parents familiar with sex education.

Conclusion: The results of the present research contain practical suggestions for improving the curriculum and empowering preschool children against social deviances. Therefore, it seems necessary that educational and curriculum planners, especially teachers and parents, use the 8 components obtained in the present study in order to gain empowerment to deal with social deviances in preschool children.

Citation: Mehrjoo, M., Nourian, M., & Nakhai, N. (2024). Preschool curriculum model Via empowerment approach against social deviances. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 57-88. [10.52547/JPS.23.137.57](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.57)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 137, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.137.57](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.57)



✉ **Corresponding Author:** Mohammad Nourian, Associate Professor, Department of Management and Curriculum, South Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

E-mail: nourian2001@gmail.com, Tel: (+98) 9123834235

Extended Abstract

Introduction

Social damages, which are sometimes referred to as social deviations and social issues, have always brought many problems to societies. Such deviations constitute a wide range of issues. Sociologists believe that social deviations refers to any type of individual or collective action that does not fall within the framework of moral principles and general rules of formal and informal collective action of the society, the place of activity of the actors, and as a result, it faces legal prohibition or moral and social shame (Abdollahi, 2018).

Many sociologists and experts of contemporary social sciences such as Buzgar et al. (2012), Murat (2014) believe that social harms can be treated and prevented. Prevention of social deviations in any society depends on the scientific knowledge of the characteristics and laws governing the development of damages in it (Buzgar et al., 2013).

According to the results of the studies conducted in the field of social harms and according to the current conditions of societies, especially in Iran, the most important dangers and serious social deviations that threaten students include, dropping out of school and running away from school, smoking and addiction to cigarettes, addiction to all kinds of drugs, especially chemical and industrial stimulants, addiction to alcohol, dangers related to cyberspace and social networks, prevalence of violence and aggression and Quarrels and vandalism, Tendency to emerging religious and false mysticism, attempted suicide, prevalence of depression and psychological problems, prevalence of moral and social corruption, early sexual maturity and creating illicit relationships with same-sex and opposite sex, tendency to steal, tendency to lie and spread rumors. (Navabinejad, 2011).

If, based on the opinion of the experts, we believe that the school plays a significant role in preventing and controlling social harms, then we should consider the components of the school and have a systemic view of the school.

Empowerment in order to prevent social harms is a process in which a set of actions are carried out with

the aim of rehabilitating and empowering vulnerable people and groups and socially harmed people and their families to continue living a healthy and suitable life in society with relative gain. In such a way that the possibility of them returning to social harms is not present or is minimized and prevents the tendency of other people related to them to social harms (Sotoudeh, 2014; Ritzer and Giddens, 2014; Yari, 2019; Abdulahi and Hosseini, 2010).

Among other curriculums that are implemented with preventive goals in the pre-primary period, include the family-centered empowerment program of the mother and child assistant and the Pazak program. Considering what was mentioned and the necessity of developing a preschool curriculum model to prevent and deal with social deviations, this study seeks to identify the preschool curriculum model with an empowerment approach against social deviations, Therefore, the main question of the current research is, what are the components of the preschool curriculum with the approach of social deviations prevention, and what are the characteristics of each of these components?

Method

The current research was conducted with a qualitative approach and narrative research method. The studied community included all experienced preschool teachers (with more than 15 years of work experience) in Kerman city in the academic year of 2021-2022, and based on the theoretical saturation of the findings, 9 of them were selected as a sample. The data collection tool was a semi-structured interview. The interviews were conducted between April and August 2021. Data analysis in this research was done using conventional qualitative content analysis method.

Results

In response to the main question of the research, which was to discover the curriculum model of the preschool course with the empowerment approach against social deviations from the point of view of the educators of this course, the data obtained from the conducted interviews were analyzed based on the components of the curriculum in this research (logic and reason, educational goals, Educational content,

teaching-learning strategies, materials and resources, teacher competencies, family and comprehensive evaluation) Semantic units, codes and categories were extracted.

Conclusion

The current research was conducted with the aim of designing and presenting a preschool curriculum model with an empowerment approach against social deviances.

Preschool education is a legal and purposeful flow of education, in which children are guided in the best way towards the cultural, social and religious values of our country. On the other hand, research shows that the preschool period is an ideal opportunity for all-round growth and excellence of children (Fazli, 2014).

The findings of this research, which were obtained based on the analysis of the opinions of preschool teachers, It indicated that the components of the curriculum logic and reason, educational goals, Educational content, teaching-learning strategies, materials and resources, teacher competencies, family and comprehensive evaluation, It has a deep impact on the preschool curriculum model with an empowering approach against social deviations. Therefore, it is necessary for educational and lesson planners, especially teachers and parents, to pay a lot of attention to these issues. A review of the subject in the experiences of preschool teachers shows that the curriculum model in order to empower children against social harm has complexities that must be examined from various dimensions.

A) Logic and reason: According to the analysis of the opinions of preschool teachers, the logic and why, or in other words, the necessity of this approach in the preschool curriculum, including better life and bright future, prevention of social harm, changing children's behavior patterns, the necessity of education from childhood and changing lifestyle It was modern. Examining the studies (Fazli, 2014) of other researchers about the necessity of empowerment against social harms in the preschool curriculum also shows the educational and cultural necessities as well as the economic necessities.

B) Educational goals: Another finding of this research deals with the educational goals in the curriculum

with the empowerment approach against social deviations. Educational objectives form the basis of any effective education. As long as the educational goals are not determined, the course cannot be regularly and systematically to achieve the desired results.

C) Educational content: The third element in the proposed model was educational content. The meaning of the content of a subject includes organized and stored knowledge, terms, information, reality, laws, principles, methods, concepts, generalizations, phenomena and issues related to the same subject (Ghourchian & Tansaz, 1995).

D) Teaching-learning strategies: The fourth element in the proposed model was teaching-learning strategies. In the teaching-learning strategies, things like how to present knowledge, change the attitude and teach the desired skills by the teacher to the student, how the teacher communicates with the learner, how to use facilities and equipment in the education process, how and the extent of the learner's participation in learning, how The communication of learners with each other, the environment, materials and educational facilities are taken into consideration (Mirzabigi et al., 2009).

E) Materials and resources: The fifth element in the proposed model based on the research narrative of preschool teachers' experiences was the materials and resources used. Educational resources are a set of materials or situations that are mainly produced or created to enable learners to learn. Educational materials and tools have been divided into different categories according to specific criteria and include software and hardware, printed and non-printed, electric and non-electrical, reflective and non-reflective.

F) Teacher competencies: The sixth element in the proposed model based on the research narrative of preschool teachers' experiences is the teacher's competencies, which of course is called a coach in the preschool stage. Educators must have the knowledge and skills needed to achieve the desired educational goals and must be able to use them at the right time in the desired and expected manner.

G) Family: The seventh element in the proposed model based on the research narrative of preschool

teachers' experiences in this curriculum was the family. Participation and interaction of families in different stages of their children's curriculum process is their legal duty, and the interaction of the family and the government jointly in the macro policies of education and decision-making at the middle and micro levels of the curriculum and at the national and regional levels, The implementation of the curriculum in school and outside the school and its evaluation has been recognized (Mazaheri et al., 2017).

H) comprehensive evaluation: The eighth and last element in the proposed model is comprehensive evaluation based on the research narrative of preschool teachers' experiences in this curriculum. Evaluation is a process that takes place in order to decide whether the teacher's educational activities and the students' learning efforts have reached the desired results.

The results of the present research contain practical suggestions for improving the curriculum and empowering preschool children against social deviances. Therefore, it seems necessary that educational and curriculum planners, especially teachers and parents, use the 8 components obtained in the present study in order to gain empowerment to deal with social deviances in preschool children.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the field of Curriculum Development, Islamic Azad University, South Tehran Branch. Ethical considerations have been observed in this research, and all participants participated in the research by filling out the consent form and knowingly. Before conducting the research, necessary explanations were given to the participants regarding the confidentiality of the information, research objectives and how to answer the interview questions.

Funding: This research was done in the form of a doctoral thesis without financial support.

Authors' contribution: The first author of this article as the main researcher, the second author as a supervisor and the third author as a consultant were involved in this research.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: We would like to express our gratitude to all the trainers participating in this study who helped us in the implementation of this research.



الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی

مهشید مهرجو^۱، محمد نوریان^۲، نوذر نخعی^۳

۱. دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. استاد، متخصص پزشکی اجتماعی، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۸

بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۱۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها:

الگوی برنامه درسی،

آسیب‌های اجتماعی،

توانمندسازی،

دوره پیش دبستانی

زمینه: آسیب‌های اجتماعی همواره برای جوامع، معضلات بسیاری را به همراه داشته است. صاحب‌نظران معتقدند که آینده جامعه و کودکان و نوجوانان و میزان تأثیرپذیری آن‌ها از آسیب‌های اجتماعی به نحوه عملکرد نهادهای اجتماعی کننده مانند آموزش و پرورش بستگی دارد. با توجه کمبود الگوی برنامه درسی پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در دوره پیش دبستانی، این مطالعه در پی شناسایی الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و ارائه الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی انجام شد.

روش: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی انجام شد. جامعه مورد مطالعه شامل تمامی مربیان با تجربه دوره پیش دبستانی (با سابقه کاری بیش از ۱۵ سال) در شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای اشباع نظری یافته‌ها، ۹ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. مصاحبه‌ها در فاصله زمانی اردیبهشت تا مردادماه سال ۱۴۰۰ انجام شد. تحلیل داده‌ها در این مطالعه با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع متعارف انجام شد.

یافته‌ها: در این پژوهش، ۸ مؤلفه منطقی و چرایی، اهداف آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، شایستگی‌های آموزگار، خانواده و ارزشیابی فراگیر استخراج شد. ابعاد الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی را می‌توان در ۴۸ طبقه از جمله زندگی بهتر و آینده درخشان، ایجاد و افزایش اعتماد به نفس، تقویت مهارت‌های اجتماعی، مربی مسلط بر راهبردهای یاددهی و یادگیری، با روش‌های ارزشیابی، مشاهده و ثبت گزارش توسط مربی و نیز والدین آشنا با تربیت جنسی دسته‌بندی نمود.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادها کاربردی جهت بهبود برنامه‌های درسی و توانمندسازی کودکان پیش دبستانی در مقابل آسیب‌های اجتماعی در بر دارد. از این رو به نظر می‌رسد لازم است که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی، به ویژه مربیان و والدین به مؤلفه‌های ۸ گانه به دست آمده در مطالعه حاضر در جهت کسب توانمندسازی مقابله با آسیب‌های اجتماعی در کودکان دوره پیش دبستانی استفاده کنند.

استناد: مهرجو، مهشید؛ نوریان، محمد؛ و نخعی، نوذر (۱۴۰۳). الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۵۷-۸۸.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.137.57](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.57)



© نویسنده گان.

✉ نویسنده مسئول: محمد نوریان، دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: nourian2001@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۲۳۸۳۴۲۳۵

مقدمه

آسیب‌های اجتماعی که گاهی تحت عنوان انحرافات اجتماعی، مسائل اجتماعی و کج‌روی‌های اجتماعی^۱ نیز از آن‌ها یاد می‌شود، همواره برای جوامع، معضلات بسیاری را به همراه داشته است. این گونه آسیب‌ها، طیف وسیعی از مسائل را تشکیل می‌دهند. جامعه‌شناسان بر این باورند که آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می‌شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام عمل جمعی رسمی و غیررسمی جامعه، محل فعالیت کنش‌گران قرار نمی‌گیرد و در نتیجه با منع قانونی و یا قبح اخلاقی و اجتماعی رو به رو می‌شود (عبداللهی، ۱۳۹۰).

بسیاری از جامعه‌شناسان و صاحب‌نظران علوم اجتماعی معاصر نظیر بوزگار و همکاران (۲۰۱۲)، مورات (۲۰۱۴) معتقدند که آسیب‌های اجتماعی، قابل درمان و پیشگیری هستند. پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در هر جامعه‌ای موکول به شناخت علمی ویژگی‌ها و قانونمندی‌های حاکم بر تحول آسیب‌ها در آن است (بوزگار و همکاران، ۲۰۱۳).

صاحب‌نظران و متخصصان حوزه جامعه‌شناسی و رفاه اجتماعی (ستوده ۱۴۰۰؛ حسینی، ۱۳۹۰؛ ورون و برنارد، ۲۰۰۶؛ موندال، ۲۰۰۳) معتقدند که آینده جامعه و کودکان و نوجوانان و میزان تأثیرپذیری آن‌ها از آسیب‌های اجتماعی به نحوه عملکرد بزرگسالان و نهادهای اجتماعی کننده مانند خانواده، آموزش و پرورش، نهادهای مذهبی، دولت و رسانه‌های جمعی و میزان توانایی این نهادها در رابطه با ایجاد شایستگی‌ها و مهارت‌های اجتماعی لازم در آن‌ها برای زندگی اجتماعی بهنجار، بستگی دارد. بنابراین همان‌طور که گفته شد، نقش آموزش و پرورش در مدیریت، کنترل و پیشگیری از بروز آسیب‌های اجتماعی بسیار با اهمیت است.

ستوده (۱۴۰۰) در مهم‌ترین اثر خود تحت عنوان "آسیب‌شناسی اجتماعی" و نیز ورون و برنارد (۲۰۰۶) در پژوهش خود تحت عنوان کاربرد REBT^۲ در مدارس درسه را به عنوان نخستین محیط اجتماعی معرفی می‌کنند که کودک بعد از خانواده وارد آن می‌شود. علل و عوامل پیدایش آسیب‌های اجتماعی به ویژه در میان کودکان و نوجوانان را می‌توان در سه دسته عمده عوامل معطوف به شخصیت، فردی و اجتماعی (نکونام، ۱۳۹۳) دسته‌بندی کرد. در یک تقسیم‌بندی دیگر، نخعی (۱۳۹۵) عوامل زمینه‌ساز آسیب‌های

اجتماعی را به سه دسته عوامل فردی، اجتماعی خرد و اجتماعی کلان تقسیم می‌کند که در آن جدا کردن فرد از شخصیت را علمی ندانسته و فرد و شخصیت را با هم بررسی می‌کند.

بنا به نظر پژوهشگران از آن جایی که کودکان و نوجوانان، بخش حساس و تقریباً طولانی از عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و در همین حال به غیر از مواد درسی، آموزش‌های متفاوتی را به طور مستقیم و غیرمستقیم در مدارس فرا می‌گیرند، بنابراین آموزش و پرورش و به طور مشخص نهاد مدرسه، موقعیت ممتاز و خاصی را در روند جامعه‌پذیری و یادگیری به خود اختصاص داده است (آدامز و زونیگا، ۲۰۱۶؛ رجبی‌پور و نجفی، ۱۳۹۱؛ بوتوین و گریفین، ۲۰۰۲).

با توجه نتایج مطالعات انجام شده در حوزه آسیب‌های اجتماعی و با توجه به شرایط امروزی جوامع به خصوص در ایران، مهم‌ترین مخاطرات و آسیب‌های اجتماعی جدی که دانش‌آموزان را تهدید می‌کنند شامل ترک تحصیل و فرار از مدرسه، مصرف دخانیات و اعتیاد به سیگار، اعتیاد به مصرف انواع مواد مخدر به ویژه مخدرها و محرک‌های شیمیایی و صنعتی، اعتیاد به مصرف مشروبات الکلی، مخاطرات مربوط به فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، شیوع خشونت و پرخاشگری و نزاع و اعمال وندالیستی، گرایش به فرقه‌های دینی و مذهبی نوظهور و عرفان‌های کاذب، اقدام به خودکشی، شیوع افسردگی و مشکلات روان‌شناختی، شیوع مفاسد اخلاقی و اجتماعی، بلوغ جنسی زودرس و ایجاد روابط نامشروع با هم‌جنسان و جنس مخالف، گرایش به سرقت، تمایل به دروغ‌گویی و پخش شایعات است (نوابی‌نژاد، ۱۳۹۱).

در ایران نیز اهمیت مدیریت، کاهش و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، به ویژه پنج آسیب اجتماعی دارای اولویت شامل اعتیاد، طلاق، حاشیه‌نشینی، مفاسد اخلاقی و اجتماعی و مناطق حاد و بحرانی با همراهی و همکاری نهادهای اجتماعی گوناگون از جمله آموزش و پرورش، برای مسئولین مشخص و مبرهن شده است. به طوری که مقام معظم رهبری، رئیس‌جمهور را رئیس شورای اجتماعی کشور تعیین فرمودند و خواستار اجرای طرح‌های مفید و مؤثر به منظور کنترل، مدیریت و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی شده‌اند (مرکز اطلاع‌رسانی وزارت کشور، ۱۳۹۵). به

^۲ REBT: Rational Emotive Behavioral approaches to childhood disorders

^۱ Social deviances

دنبال این دستور، طرح تقسیم کار ملی (۱۳۹۵) تصویب شد که بخشی از وظایف آن بر عهده وزارت آموزش و پرورش است. در سایر اسناد بالادستی و پشتیبان، برای مثال، "برنامه ششم توسعه"، نیز برای مدیریت، کنترل و کاهش آسیب‌های اجتماعی به صورت مستقیم به نقش مهم نهاد آموزش و پرورش اشاره شده است (برنامه ششم توسعه ایران، ۱۳۹۵).

از سوی دیگر در "سند راهبردی تحول نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران" که تحت عنوان "سند تحول بنیادین آموزش و پرورش" شناخته می‌شود، نیز به نقش حیاتی آموزش و پرورش در مسائل اجتماعی و نهادینه کردن ارزش‌ها از کودکی، پرداخته شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۸۹).

هم چنین یکی از ابعاد مهم "سند ملی رشد و تکامل همه جانبه دوران ابتدای کودکی" تقویت بُعد اجتماعی است و دو عضو از اعضای کمیته راهبری این سند "وزارت آموزش و پرورش" و "سازمان بهزیستی" می‌باشند. این موضوع نشان دهنده اهمیت است که دوران کودکی داشته و آموزش‌های این دوره می‌تواند به عنوان سرمایه‌گذاری‌های بلندمدتی محسوب شود که در آینده نتیجه این آموزش‌ها در جامعه نمایان خواهد شد (سند ملی رشد و تکامل همه جانبه دوران ابتدای کودکی، ۱۳۹۲).

اگر بر اساس نظر صاحب‌نظران به این باور برسیم که مدرسه در پیشگیری و کنترل آسیب‌های اجتماعی نقش بسزایی دارد، باید اجزای مدرسه را مد نظر قرار داده و به مدرسه نگاه سیستمی داشته باشیم. طبق نظر متخصصان، اجزا سیستم یک واحد آموزشی شامل ورودی‌های سیستم مدرسه، فرآیندهای مدرسه، خروجی‌های سیستم مدرسه، بازخورد است (صافی ۱۳۹۲)، آل‌حسینی و مهرمحمدی (۱۳۹۰) و پینگ و منگ (۲۰۰۶). این صاحب‌نظران معتقدند که برنامه درسی فرآیندی است که می‌تواند مورد توجه ویژه و کمک‌کننده باشد و در قسمت دوم جای می‌گیرد. البته عده دیگری از صاحب‌نظران مانند سیلور و همکاران (۱۹۹۷) و اسکیل بک (۱۹۹۰) نیز برنامه درسی را جزو ورودی‌های سیستم مدرسه به حساب می‌آورند.

از سوی دیگر، بارنت (۲۰۰۵)، فرننگ و قاسم‌زاده علیشاهی (۱۳۹۶) برنامه درسی را به عنوان قلب نظام‌های آموزشی در سراسر جهان و عناصر اساسی در نظام آموزش و پرورش به حساب می‌آورند که می‌تواند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مؤثر باشند (فتحی

وآجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). بنابراین اگر برنامه درسی را برنامه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در فراگیران و ارزیابی آن تغییرات (لوی، ۱۳۷۵) بدانیم؛ نقشه هر فعالیتی برای یاد دادن و یاد گرفتن، بخشی از برنامه درسی خواهد بود (نوریان، ۱۳۹۸). در هر صورت ضرورت و اهمیت برنامه درسی در پیشگیری از بروز آسیب‌های اجتماعی و کنترل آن‌ها غیرقابل انکار است.

برنامه‌های درسی از عناصری تشکیل شده‌اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آن‌ها در کنار یکدیگر موفقیت یک برنامه درسی را تضمین می‌کند (ملکی، ۱۳۹۵). درباره عناصر یا اجزای برنامه درسی میان صاحب‌نظران برنامه‌ریزی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا یازده عنصر را در بر می‌گیرد. ملکی (۱۳۹۵) چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را به عنوان عناصر برنامه درسی معرفی کرده و بیان می‌کند که ارتباط عناصر و اجزای برنامه‌ی درسی نه به صورت خطی، بلکه به صورت متقابل است. آیزنر در کتاب "تصورات تربیتی" (۱۹۹۴)، ابعاد برنامه درسی را مرکب از هفت عنصر می‌داند که شامل اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، سازماندهی فرصت‌های یادگیری، سازماندهی سطوح محتوا، شیوه ارائه و پاسخ مطالب ارزشیابی است. زایس در کتاب "برنامه درسی، اصول و مبانی" (۱۹۷۶) به تبیین عناصر برنامه درسی پرداخته و معتقد است برنامه درسی از چهار مؤلفه اساسی شامل اهداف سه بخشی (اهداف کلی، اهداف مربوط به محتوا و اهداف رفتاری) محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی به وجود آمده است (ماهروزاده، ۱۳۸۹).

از دیدگاه فرانسیس کلاین نیز عناصر برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا تشکیل شده است (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۹ و فروتن‌فرد، ۱۳۸۸). در این راستا، اهداف یک برنامه درسی، به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اطلاق می‌شود (لوی، ۱۳۹۹، ترجمه مشایخ و ملکی، ۱۳۸۶). محتوا، عبارت است از واقعیت‌های خاص، ایده‌ها، اصول و مسائل و مشکلاتی که در برنامه‌های درسی گنجانده می‌شود (قورچیان، ۱۳۷۴)؛ راهبردهای یاددهی-یادگیری، به شیوه‌های کسب محتوا اشاره دارد. منابع آموزشی، عبارت است از مجموعه مواد یا موقعیت‌هایی که عمدتاً به منظور قادر ساختن فراگیر به یادگیری تولید یا ایجاد می‌شود (احدیان، ۱۳۹۶). فعالیت‌های یادگیری

فراگیران، به درگیری فراگیران در امر یادگیری اشاره دارد (ملکی، ۱۳۷۹). زمان، به این واقعیت اشاره دارد که محتوای انتخاب شده به همراه استفاده از شیوه‌ها و مواد در جهت دستیابی به اهداف برنامه در یک چارچوب زمانی ارایه می‌شود (آقازاده و احدیان، ۱۳۸۷)؛ فضای آموزشی، عنصری است که کل فرآیندهای یاددهی-یادگیری در درون آن انجام می‌پذیرد. گروه بندی فراگیران، به گروه داخل کلاس اشاره دارد و ارزشیابی نیز فرآیندی است که در مورد داوری در زمینه تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود (ملکی، ۱۳۸۶).

جدیدترین دسته‌بندی مطرح در زمینه عناصر برنامه درسی مربوط به آکر^۱ است که شامل ده عنصر منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی و ارزشیابی است (فتحي و اجارگاه، ۱۳۸۸). مظاهری (۱۳۹۵) نیز برای برنامه درسی عناصر یازده‌گانه‌ای مطرح کرده است که شامل منطق، هدف، محتوا، شایستگی‌های معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، زمان، خانواده، محیط یادگیری، بسته آموزشی و ارزشیابی است، که البته عنصر خانواده را برای دوره ابتدایی مؤثر دانسته‌اند.

این که برنامه درسی چگونه تدوین شود و کودکان از چه زمانی آموزش ببینند، نیز مورد بررسی قرار گرفته است و بسیاری از صاحب نظران معتقدند که اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش به ویژه در دوره پیش از دبستان و برنامه درسی مطلوب این دوره باید بیش از گذشته مورد توجه قرار گیرد (مفیدی، ۱۳۹۲). مطالعات نشان داده‌اند که بیشترین میزان یادگیری کودکان در دوران پیش از دبستان اتفاق می‌افتد (هیتز، ۱۳۸۴، به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۷) و آموزش و پرورش پیش از دبستان می‌تواند یادگیری و تحول^۲ کودکان را بهبود بخشد (کمیلی، وارگاس، رایان و بارنت، ۱۳۸۹، بارنت، میفیلد و پنوچی، ۱۳۸۳، آئوس، لیب، ریمی و همکاران، ۱۳۷۹، به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۷).

این دوره به دلیل اهمیتی که در رشد روان‌شناختی، اجتماعی و تربیتی کودکان دارد، حائز اهمیت است. بر همین اساس و بر مبنای تعریف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی کشور (۱۳۹۴) دوره پیش دبستانی شامل "دوره‌ای دو ساله‌ای است که کودکان گروه سنی ۴ تا ۶ سال را تحت

پوشش برنامه‌های تربیتی قرار می‌دهد (اسدی، ۱۳۹۵). اهمیت توجه به این گروه سنی زمانی پر رنگ‌تر می‌شود که بر اساس تجربیات و بررسی‌های روان‌شناختی و تربیتی می‌توان گفت سال‌های اولیه زندگی کودکان نقش اساسی در رشد و پرورش آنان ایفا می‌کند، زیرا ۸۰ درصد شخصیت کودک در طول شش سال اولیه حیات او شکل می‌گیرد (سیف، ۱۳۹۵). در واقع، اولین ارتباطات انسانی و اجتماعی کودکان در دوران پیش دبستانی شکل می‌گیرد، لذا توجه دقیق و مناسب به کودکان، به رشد و شکوفایی استعدادها و آن‌ها کمک می‌کند. مراکز پیش دبستانی و مربیان این مراکز، نقش اساسی و حیاتی در تربیت و رشد شخصیت کودکان و نیل به اهداف فوق ایفا می‌کنند (علاقیند، ۱۴۰۱؛ کلی و بارکر، ۲۰۱۶؛ مفیدی، ۱۳۹۲، کارولین، ۲۰۱۳). برخی از متخصصان، آموزش و پرورش پیش از دبستان را آموزشی می‌دانند که از زمان تولد آغاز شده و تا شروع سال‌های دبستان یعنی در پایان شش سالگی ادامه می‌یابد. در چنین سال‌هایی کودکان مراحل مهم و حساس زندگی خود را از لحاظ شخصیتی، اجتماعی و آموزشی پشت سر می‌گذارند. لذا معتقدند که یک برنامه درسی مناسب در این دوره، تجاری محرک برای رشد ذهنی، زبانی، جسمی، اجتماعی و عاطفی کودکان فراهم می‌آورد و آن‌ها را در مقابل آسیب‌های اجتماعی توانمند می‌سازد (مفیدی، ۱۳۹۲).

از جمله برنامه‌های درسی موفق در زمینه توانمندسازی کودکان که آموزش آن‌ها از سنین پیش دبستان و ابتدایی آغاز می‌شود، می‌توان به برنامه درسی "همکاری خانه و مدرسه" یا فست^۳، برنامه درسی "آموزش مهارت‌های زندگی" و برنامه درسی "مصون‌سازی" اشاره کرد که امروزه در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه ارائه می‌شوند (الکساندر، ۲۰۱۹؛ مک‌دونالد، ۲۰۱۷؛ وارنر و اسمیت، ۲۰۱۵). توانمندسازی^۴ در راستای پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، فرایندی است که طی آن مجموعه اقدامات با هدف باز توانی و قادر سازی افراد و گروه‌های در معرض آسیب و افراد آسیب دیده اجتماعی و خانواده آنان انجام می‌شود تا با کسب استقلال نسبی به زندگی سالم و مناسب در جامعه ادامه دهند، به گونه‌ای که امکان بازگشت مجدد آن‌ها به آسیب‌های اجتماعی وجود نداشته یا به حداقل رسانده شود و از گرایش سایر افراد مرتبط با آن‌ها به آسیب‌های

3. FAST: Families and schools Together

4. Empowerment

1. Akker

2. Development

می نویسند (نوریان، ۱۳۹۶). تحلیل های روایی این امکان را فراهم می کنند تا باز نمود های زندگی اجتماعی در روایت ها و حکایت ها شناسایی شده و بخشی از واقعیت های جهان که از طریق روش های کمی مقدور نیست، کشف شده و مورد بررسی قرار گیرد. دهیم.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام مربیان با تجربه دوره پیش دبستانی (با سابقه کاری بیش از ۱۵ سال) شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با روش نمونه گیری هدفمند و بر مبنای اشباع نظری یافته ها، ۹ نفر از آن ها به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ بدین صورت که نمونه گیری تا زمانی ادامه یافت که دیدگاه های تازه ای توسط شرکت کننده جدید مطرح می شد.

ب) ابزار

برای جمع آوری داده های مطالعه حاضر از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. به این ترتیب که به وسیله مصاحبه روایت های شرکت کنندگان جمع آوری شده و سپس به متن تبدیل شد. محتوای مصاحبه بر اساس اهداف و سؤالات پژوهش که در واقع مربوط به زندگی حرفه ای و تجربیات به دست آمده در سال های کار مستقیم با کودکان و ارتباط با والدین آن ها بوده است، تدوین شده و با روش روایت پژوهی، ابعاد و مؤلفه های برنامه درسی با جزئیات دقیق مورد بررسی قرار گرفت. مصاحبه ها در فاصله زمانی اردیبهشت تا مردادماه سال ۱۴۰۰ انجام شد. این مصاحبه ها با استفاده از رویکرد کیفی شامل چند سؤال کلی به عنوان راهنمای مصاحبه مرتبط با برنامه درسی پیش دبستانی و رویکرد توانمندسازی کودکان در مقابل آسیب های اجتماعی شروع شد که به عنوان چارچوب اولیه برای آغاز مصاحبه بود و از دل پاسخ مصاحبه شونده، سؤالات بعدی با توجه به مؤلفه های برنامه درسی تدوین شد و در جریان مصاحبه توسعه یافت و در نهایت مصاحبه کننده (پژوهشگر اصلی و نویسنده اول مقاله حاضر) به اشباع داده ها رسید. برای انجام مصاحبه، ابتدا هماهنگی لازم برای مصاحبه با معرفی پژوهشگر (نویسنده اصلی) و زمینه مصاحبه انجام شد، تا مصاحبه شوندگان یک ایده کلی در مورد موضوع پژوهش داشته باشند، پس از آن که مصاحبه شونده با فضای مصاحبه آشنا شد، سؤالات بعدی مطرح شد و مصاحبه شوندگان با پشتوانه تخصص و تجارب خود در زمینه موضوع پژوهش، مختار بودند تا آن جا که تشخیص می دهند به تشریح و توصیف

اجتماعی جلوگیری کند (ستوده ۱۳۹۴؛ ریتزر و گیدنس، ۲۰۱۴؛ یاری، ۱۳۸۹؛ عبدالحی و حسینی، ۱۳۹۰). از جمله برنامه های درسی دیگری که با اهداف پیشگیرانه در دوره پیش از دبستان اجرا می شوند، شامل برنامه توانمندسازی خانواده محور همیار مادر و کودک و برنامه پازک^۱ است. راهبرد کلی این برنامه ها، تشکیل گروه های همیار، ایجاد فضاهای گفتمان، پویایی و پایداری گروه های همیار، ترویج مسئولیت پذیری، کمک به تقویت نگرش های مثبت مادران در جامعه پذیری کودک، کمک به ایجاد جریان توانمندسازی مخاطبین، تحکیم خانواده در مقابل آسیب های اجتماعی است (وب سایت سازمان بهزیستی کشور، ۱۴۰۱).

مهرجو و همکاران (۱۴۰۰) نیز درخصوص الگوها و روش های توانمندسازی فردی و شخصیتی، دوالگوی کلی توسط صاحب نظران را تحت عناوین "افزایش توانمندی فردی و شخصیتی کودکان" و "ارتقای مهارت های زندگی و مهارت های اجتماعی" را معرفی کردند که برای الگوی اول، روش های "آموزش و تقویت خودآگاهی و شناخت خود، توانمندسازی روانشناختی کودکان و آموزش باورها و ارزش های دینی" و برای الگوی دوم، روش های "آموزش مهارت های زندگی و آموزش مهارت های اجتماعی" مطرح شده است.

با توجه به آنچه که مطرح شد و ضرورت تدوین الگوی برنامه درسی پیش دبستانی برای پیشگیری و مقابله با آسیب های اجتماعی، این مطالعه در پی شناسایی الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی است، از این رو سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد پیشگیری از آسیب های اجتماعی دارای چه مؤلفه هایی است و هر کدام از این مؤلفه ها دارای چه ویژگی هایی هستند؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و روش آن روایت پژوهی بود. پژوهش روایی مطالعه چگونگی تجربیات متفاوت انسان ها از جهان پیرامون است. پژوهشگران روایی به مردم اجازه می دهند تا داستان های خود از زیست روایی را تعریف کنند، سپس این داستان ها را جمع آوری کرده و روایت های مربوط به تجربه آن ها را

^۱ پیشگیری از اعتیاد زنان و کودکان

پاسخ‌های خود بپردازند. بر اساس پاسخ‌های مصاحبه شوندگان، سؤالات جزئی‌تر شده و به موضوع اصلی نزدیک می‌شد. مبنای اتمام مصاحبه‌ها اشباع نظری بود. در واقع، در این مرحله، پژوهشگران به بررسی عمیق‌تر موضوع از دیدگاه مصاحبه شوندگان و استنتاج داده‌ها به صورتی نظام یافته پرداختند.

(ب) روش اجرا

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع متعارف^۱ استفاده شد. پژوهشگران در تحلیل محتوای کیفی از شمردن واژه‌ها به تنهایی یا استخراج محتوای عینی فراتر رفته و به سوی دریافت معانی از متون الگوها و مضامینی که ممکن است در ظاهر یک متن پیدا باشد یا نباشد، حرکت می‌کنند. این موضوع به پژوهشگران اجازه می‌دهد که واقعیت‌های اجتماعی را به طور ذهنی اما علمی درک کند (ایمان و نوشادی ۱۳۹۰). تحلیل محتوای متعارف معمولاً در مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن، شرح یک پدیده است. اطلاعات از طریق مصاحبه جمع‌آوری و از طریق تداعی معنا تحلیل می‌شود و نظریه‌های از پیش موجود جایگاهی ندارند. پژوهشگران براساس ادراک فهم خود از متن مورد مطالعه با نوشتن، تحلیل اولیه را آغاز می‌کنند و این کار را ادامه می‌دهند تا پیش زمینه‌هایی برای تشکیل کدها آغاز شود. پس از این مرحله، کدها براساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان طبقه‌بندی می‌شوند (عادل مهربان، ۱۳۹۴ به نقل از عیدی و نوریان ۱۳۹۷). پس از مرحله طبقه‌بندی، نوبت به مرحله پایانی یعنی استنتاج درون مایه می‌رسد در این مرحله می‌توانیم از دل طبقات محتوای پنهان داده‌ها را شناسایی و استخراج کنیم. برای قابلیت اطمینان از چهار معیار گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) یعنی قابلیت اعتبار^۲، قابلیت انتقال^۳، قابلیت اتکا^۴ و قابلیت تأیید^۵ استفاده شد. قابلیت اعتبار یا قابلیت اعتماد؛ یعنی این که اطمینان حاصل شود که مطالعه دقیقاً بیانگر تجربه‌های مشارکت کنندگان در پژوهش است. برای این کار گزارش‌های تدوین شده پیش از ارائه نهایی به مشارکت کنندگان ارسال شد. شرکت کنندگان صحت آن‌ها را تأیید و در بعضی از بخش‌های مصاحبه، شرکت کنندگان مطالبی را تصحیح، حذف یا اضافه کردند. برای قابلیت انتقال، پژوهشگر تلاش می‌کند تا توصیف خود

را با استفاده از عبارت‌های مرتبط با بافت انجام دهد؛ به گونه‌ای که وقتی کسی گزارش پژوهش را می‌شنود یا می‌خواند محیط پژوهش را به درستی درک کند (نوریان، ۱۳۹۶). برای این کار در پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تمام جزئیات بافت با دقت ذکر شده تا امکان مقایسه و انتقال به بافت‌های دیگر مهیا شود. قابلیت اتکا یعنی پژوهش باید به گونه‌ای انجام شود که امکان بررسی آن توسط یک حسابرس خارجی وجود داشته باشد. در این صورت افراد دیگر می‌توانند فرایند جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها و تفسیر آن‌ها را بررسی کنند. برای این کار می‌توان نوشته‌های میدانی، دست سازه‌ها، عکس‌ها و داده‌های بایگانی و ... را در اختیار حسابرس قرار داد. همچنین برای این کار، متون و توصیف‌های پژوهشگران برای بررسی در اختیار یکی از اساتید متخصص در زمینه مطالعات کیفی و آسیب‌های اجتماعی قرار گرفت. قابلیت تأیید بر این نظر تأکید دارد که اگر گزارش‌ها و دست نوشته‌ها و یادداشت‌های مطالعه به پژوهشگران دیگری داده شود، هر دو نفر یافته‌های مشابهی را استخراج کنند و این ویژگی داده‌های پژوهش است، هر چند نقش بی‌طرفی پژوهشگران نیز در این موضوع تأثیرگذار است (نوریان، ۱۳۹۶). برای قابلیت تأیید از راهکار بازتاب پذیری استفاده شد که برای این کار از یک فایل ورد استفاده شد و تفکرات و نظرات پژوهشگران در آن برای رجوع به این مطالب نوشته شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش که کشف الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی از نظر مریان این دوره بود، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی در این پژوهش (منطق و چرایی، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، شایستگی‌های آموزگار، خانواده و ارزشیابی فراگیر) واحدهای معنایی، کدها و طبقات استخراج شدند که در ادامه فرآیند تجزیه و تحلیل واحدهای معنایی و کدها به تفکیک ارایه می‌شوند. بر اساس نظریات مریان، برای منطق و چرایی الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی،

4. Depend ability

5. Confirm ability

1. Conventional

2. Credibility

3. Transfer ability

۵ دلیل اصلی وجود خواهد داشت که شامل زندگی بهتر و آینده درخشان، آموزش از کودکی و تغییر سبک زندگی بود. پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، تغییر الگوهای رفتاری کودکان، لزوم

جدول ۱. طبقه‌بندی و کدگذاری مقوله‌های مربوط به منطق و چرایی

مصاحبه‌شونده	کد	منطق و چرایی	طبقه
اول	کودکان قدرت تشخیص ندارند و نمی‌دانند در آینده چه وقایعی منتظرشان است.		
اول	ما باید این آموزش‌ها را به آن‌ها بدهیم تا در آینده موفق باشند		
دوم	زندگی خوب در آینده	زندگی بهتر و آینده درخشان	
چهارم	کمک به پیشرفت در زندگی		
چهارم	زندگی بهتر در جامعه امروزی		
نهم	قدرت مقابله با مشکلات در آینده		
دوم	آسیب‌های اجتماعی را نمی‌شناسند		
دوم	اتفاقات بدی که ممکن است در انتظارشان باشد را نمی‌دانند.		
سوم	کودکان قشر بسیار آسیب‌پذیری می‌باشند		
ششم	معتاد نشدن در مسیر زندگی		
ششم	در مواجهه با مسائل اجتماعی پیروز شوند	پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی	
ششم	تا در آینده دچار انحراف نشوند		
هفتم	از عهده زندگی اجتماعی خود برآیند		
هشتم	وقتی بدانند و بشناسند در آینده انجام نخواهند داد.		
هشتم	در دوران بلوغ دچار انحرافات نشود		
نهم	در دوران بلوغ آسیب‌پذیر نباشد		
اول	دیدن فیلم‌های پرنگرانی		
دوم	بی اثر شدن آموزش‌های کنونی		
دوم	استفاده بیش از حد کودکان از فضای مجازی و بازی‌های تلفن همراه		
سوم	کودکان از جامعه خیلی مسائل را فرا می‌گیرند	تغییر الگوهای رفتاری کودکان	
چهارم	وقت زیادی را پای تلویزیون می‌گذرانند		
ششم	از برنامه‌های تلویزیون رفتارها را می‌آموزند		
ششم	دیدن انیمیشن‌های خارجی		
هفتم	کودکان دچار بلوغ زودرس شده‌اند و رفتارشان تغییر کرده		
سوم	شخصیت‌شان هنوز شکل نگرفته		
سوم	رشد فیزیکی ذهنی، عاطفی و اجتماعی از کودکی شروع می‌شود		
پنجم	بهترین سن برای آموزش همین سن است	لزوم آموزش از کودکی	
ششم	این فرصت‌ها باید از کودکی فراهم شود		
ششم	برای هر نوع آموزشی باید از سنین کودکی آغاز کرد		
ششم	پایه اصلی شخصیت در سنین کودکی ریخته می‌شود		
چهارم	نهاد خانواده رو به زوال		
چهارم	کودکان تک والد زیاد داریم		
هفتم	انحرافات جنسی جبران‌ناپذیری در این نسل		
هفتم	شکل و روابط خانواده عوض شده	تغییر سبک زندگی	
هشتم	در نتیجه مشکلات خانواده‌ها کودکان آسیب دیده‌اند		
نهم	والدین تفکرات قبل را ندارند		
نهم	سبک زندگی جدید ایجاب می‌کند		

نمونه ای از روایت های مریبان:

"سبک زندگی ها بسیار متفاوت شده است و نمی توان از روش های فرزند پروری قدیمی استفاده کرد. حتی شما اگر دقت کنید کودکان انیمیشن های خارجی را می بینند و بنابراین الگوهای جدیدی انتخاب می کنند. در زمان گذشته این طور چیزها در دسترس نبود و به این راحتی نمی شد که انیمیشن خارجی را چندین مرتبه دید."

بر اساس نظریات مریبان برای اهداف آموزشی الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی، ۵ هدف اصلی وجود خواهد داشت که شامل ایجاد و افزایش اعتماد به نفس، تقویت مهارت های اجتماعی، آشنایی با مسائل جنسی، مسئولیت پذیری و آموزش مهارت های زندگی بود.

جدول ۲. طبقه بندی و کدگذاری مقوله های مربوط به اهداف آموزشی

اهداف آموزشی		
مصاحبه شونده	کد	طبقه
اول	با کودکانی برخورد داشتیم که اعتماد به نفس پایینی داشتند	ایجاد و افزایش اعتماد به نفس
اول	از حق خود نمی توانست دفاع کند	
دوم	از کودکان هم سن خود همیشه کتک می خورد	
سوم	بسیار گوشه گیر بود	
سوم	انگار در کلاس وجود نداشت	
سوم	حرف که می زد همیشه سرش پایین بود	
چهارم	فرزند طلاق بود	
پنجم	با صدای آرام صحبت می کرد	
ششم	همیشه سکوت می کرد چون اعتماد به نفس نداشت	
ششم	می ترسید و مبارزه نمی کرد	
اول	رغبته به شرکت در کارهای گروهی نداشت	تقویت مهارت های اجتماعی
اول	نمی توانست خود را معرفی کند	
اول	رشد عاطفی و اجتماعی را شامل شود	
سوم	از فعالیت با دوستان فراری بود	
چهارم	باید با مسائل مربوط به زندگی خانوادگی آشنا شود	
چهارم	ارتباطات پدر و مادر را نمی دانند	
هفتم	ارزش ها و رفتارهای مورد قبول جامعه را نمی دانست	
هفتم	خشنونت را از خانواده یاد گرفته بود	
هفتم	دوستان خود را کتک می زد	
هشتم	ناخود آگاه همیشه اخمو بود	
نهم	سلام نمی کرد	آشنایی با مسائل جنسی
نهم	برای همه زبان در می آورد	
نهم	کلمات زشت و ناپسندی استفاده می کرد	
نهم	وسایلش را به دوستانش به امانت می داد	
دوم	نقش پسر یا دختر بودن را بدونه	
دوم	روابط با هم جنس و جنس مخالف را در حریم لازم بدانند	
چهارم	با مسائل مربوط به زندگی خانوادگی آشنا نبود	
پنجم	از بدن خود محافظت کند	
پنجم	بهداشت عضو خصوصی را رعایت نمی کرد	
پنجم	دایما در ناحیه تناسلی دچار عفونت بود	

اهداف آموزشی		
مصاحبه شونده	کد	طبقه
هفتم	اعضای خصوصی خود را بشناسد	مسئولیت پذیری
هشتم	شرم و حیا در مورد مسائل جنسی را نداشت	
هشتم	با لباس نامناسب به مهد کودک می آمد	
نهم	خطرات مربوط به تجاوز آموزش داده شود	
نهم	از پسر بودن خوشش نمی آمد	
نهم	لاک می زد و به مرکز می آمد با این که پسر بود	
نهم	متأسفانه مورد تعرض قرار گرفته بود	
سوم	اسباب بازی ها و وسایلش را جمع نمی کرد	
سوم	دست هایش را بعد از خوردن غذا نمی شست	
هفتم	در منزل هم کارهایش را مادرش انجام می داد	
دوم	نمی توانست از احساسش بگوید	آموزش مهارت های زندگی
دوم	دیر به حرف زدن افتاده بود	
اول	زمانی که اتفاق بدی برای دوستش می افتاد برایش مهم نبود	
دوم	بسیار خودخواه بود و به دوستانش اهمیت نمی داد	
ششم	برای زلزله زدگان کمک نکرد	
نهم	عروسکش را به دختر فقیر نداد	
نهم	برای کودکان کار و خیابان نقاشی نکشد	
دوم	دوستان خود را کتک می زد	
دوم	هیچ دوستی در کلاس نداشت	
چهارم	برای دوستانش قلدری می کرد	
چهارم	خوراکی هایش را به دوستانش می داد و خودش چیزی نمی خورد	آموزش مهارت های زندگی
پنجم	اشیا را به سمت دوستانش پرتاب می کرد	
ششم	سؤالات مربوط به انتخاب را پاسخ نمی داد	
هفتم	همیشه گنج می شد که کدام مسیر بهتر است	
سوم	هنگام گردش علمی گم شد	
چهارم	با کمک آموزش ها توانست دعوای همسایه را گزارش دهد	
نهم	چون آموزش دیده بود توانست به پسر خاله خود کمک کند	
نهم	شماره تلفن والدینش را همراه خود همه جا داشت	
نهم	توانست مسیر درست را نشان دهد	
پنجم	دعوای بین دو دوست را به آرامش کشاند	
اول	بسیار مضطرب بود و همیشه گریه می کرد	
اول	برای موضوعات خیلی ساده گریه می کرد	سوم
سوم	همیشه دلوایس و نگران بود	
هفتم	مادرش را از دست داده بود و همیشه گریه می کرد و استرس داشت	
هفتم	یادگیری مهارت های اجتماعی سبب کاهش کورتیزول می شود	

نمونه ای از روایت های مربیان:

کودکان شان آموزش نمی دهند. به طور مثال سال ۱۳۹۸ دختر چهار ساله ای در کلاس من بود که دائماً در ناحیه تناسلی دچار عفونت می شد و وقتی که من دقت کردم علت این موضوع عدم رعایت بهداشت فردی بود."

"رعایت بهداشت فردی و جنسی بخشی از آموزش های جنسی را شامل می شود که متأسفانه گاهی اصلاً خانواده ها با آن آشنایی ندارند و آن را به

بر اساس نظریات مربیان برای محتوای آموزشی الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی، ۶ محتوای اصلی وجود خواهد داشت که شامل مهارت اعتماد به نفس، دانش و مهارت های اجتماعی، دانش مسائل جنسی، مهارت مسئولیت پذیری، مهارت های زندگی، ارزش ها و نگرش های دینی، بومی، فرهنگی قومی و نژادی بود.

جدول ۳. طبقه بندی و کدگذاری مقوله های مربوط به محتوای آموزشی

محتوای آموزشی		مصاحبه شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
اول	با کودکانی برخورد داشتیم که اعتماد به نفس پایینی داشتند، تمرین اعتماد به نفس از کودکی باید انجام شود	دانش اعتماد به نفس از کودکی			
اول	از حق خود نمی توانست دفاع کند	مهارت دفاع از حق خود			
دوم	اعتماد به نفس یک مهارت است که باید به کودکان آموزش داده شود	مهارت اعتماد به نفس از کودکی			
دوم	از کودکان هم سن خود همیشه کتک می خورد	مهارت دفاع از خود			
سوم	باید یاد بگیرد که با اعتماد به نفس صحبت کند.	مهارت با اعتماد به نفس صحبت کردن			
سوم	بسیار گوشه گیر بود، انگار که در کلاس وجود نداشت	مهارت گوشه گیر نبودن			
سوم	حرف که می زد همیشه سرش پایین بود	مهارت های درست صحبت کردن			
چهارم	آموزش داشتن اعتماد به نفس از کودکی آغاز می شود	مهارت اعتماد به نفس از کودکی			مهارت اعتماد به نفس
چهارم	والدین باید در جهت تقویت اعتماد به نفس کودکانشان حس استقلال را به او منتقل کنند	مهارت استقلال			
پنجم	با صدای آرام صحبت می کرد	مهارت های درست صحبت کردن			
پنجم	مطالبی که سبب افزایش عزت نفس و اعتماد نفس کودک شوند	مهارت عزت نفس			
ششم	با صدای بلند صحبت کردن نشان دهنده این است که اعتماد به نفس دارد	مهارت بلند صحبت کردن			
ششم	همیشه سکوت می کرد چون اعتماد به نفس نداشت	مهارت های درست صحبت کردن			
ششم	می ترسید و مبارزه نمی کرد	مهارت دفاع از حق خود			
هفتم	خجالتی بود و اعتماد به نفس نداشت، پس با بچه ها بازی نمی کرد	مهارت مبارزه با خجالتی بودن			
هشتم	از نشستن در ردیف های جلو خجالت می کشید	مهارت نشستن در ردیف جلو			
اول	آموزش هایی مثل کارگروهی و تیمی به کودک منتقل شود	مهارت کارهای گروهی			
دوم	مربی و والدین باید به کودک آموزش تصمیم گیری بدهد	مهارت تصمیم گیری			
دوم	مربیان و وادین باید انعطاف پذیری را به کودک آموزش دهند	مهارت انعطاف پذیری			
سوم	ما باید گزینه های مختلفی را در اختیار کودک قرار دهیم تا او انتخاب کردن را بیاموزد	مهارت انتخاب درست			
سوم	آموزش فست خیلی مؤثر بود چون خانواده، کودک و محیط آموزشی با هم فعالیت می کردند.	مهارت کارهای گروهی و خانوادگی			
سوم	احترام به والدین و بزرگ ترها برای این کودک نا آشنا بود	مفهوم احترام به بزرگ ترها			
چهارم	الگوهای رفتار اجتماعی را به کودکان آموزش دهد	دانش رفتارهای درست اجتماعی			
چهارم	آداب معاشرت و رفتار با دیگران	مهارت ها و آداب معاشرت			دانش و مهارت های اجتماعی
چهارم	حرف شنوی از بزرگترها در اولویت باشد	مهارت حرف شنوی			
چهارم	به همه توهین می کرد و از کلمات نامناسب استفاده می کرد	ارزش احترام به دیگران			
چهارم	در وهله اول تعریف آسیب های اجتماعی را به زبان کودکانه بداند	مفهوم آسیب های اجتماعی به زبان کودکانه			
چهارم	هیچ دوستی نداشت دچار افسردگی شده بود	مهارت دوست یابی			
پنجم	باید در اجتماع زندگی کند پس باید رفتارهای درست را فرا بگیرد	دانش رفتارهای درست اجتماعی			
پنجم	او اصلا انواع آسیب ها را نمی شناخت	مفهوم انواع آسیب های اجتماعی به زبان کودکانه			
ششم	او فرزند طلاق بود و فکر می کرد همه والدین باید جدا زندگی کنند	مفهوم خانواده و انواع آن			
هفتم	آموزش های اجتماعی، فن بیان، تعاملات، ارتباطات، برخوردها	مهارت ها و آداب معاشرت			
هفتم	آموزش هایی که بچه ها را در مواجهه با مشکلات اجتماعی تقویت کند	دانش رفتارهای درست اجتماعی			

محتوای آموزشی			
مصاحبه‌شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
هشتم	محتوا باید شامل توانمندی در مقابل آسیب های جنسی، آسیب های روانی نظیر وسواس، اضطراب، کنترل خشم و... باشد و البته بومی سازی شود	انواع آسیب های اجتماعی مرتبط با کودکان	دانش مسائل جنسی
هشتم	باید بداند که چه آسیب هایی در کمین او هستند	انواع آسیب های اجتماعی مرتبط با کودکان	
هشتم	چون نمی دانست تعرض یعنی چه متاسفانه دچار آن شده بود	دانش مراقبت از خود	
نهم	متاسفانه مورد تعرض قرار گرفته بود	دانش مراقبت از خود	
نهم	سلام نمی کرد	مهارت ها و آداب معاشرت	
نهم	برای همه زبان در می آورد	مهارت ها و آداب معاشرت	
نهم	کلمات زشت و ناپسندی استفاده می کرد	ارزش احترام به دیگران	
نهم	خیلی تنها بود و کسی حاضر نبود با او دوست شود	مهارت های دوست یابی	
اول	آموزش های جنسی را شامل شود البته با توجه به سن کودک	آگاه سازی مسائل جنسی	
دوم	شناخت اندام های خصوصی و مراقبت از آن ها را باید بداند	دانش اندام های خصوصی	
پنجم	موضوع بهداشت جنسی را آموزش ندیده بود	بهداشت جنسی	مهارت مسئولیت پذیری
پنجم	بخشی از محتوا باید به تربیت جنسی بپردازد	مفاهیم مسائل جنسی	
پنجم	ناپدری اش او را دستمالی کرده بود و قلقلک می داد	شناخت حریم شخصی	
هفتم	محتوا باید شامل تربیت جنسی هم باشد	مفاهیم مسائل جنسی	
سوم	یاد بگیرد که وسایل شخصی و اسباب بازی هایش را جمع کرده و در جای خود قرار دهد	دانش نظم و ترتیب	
پنجم	والدینش شاکی بودند که در منزل کارهای شخصی اش را هم انجام نمی دهد	مفهوم انجام کارهای شخصی	
ششم	اشتباهاتش را قبول نمی کرد و ادامه می داد	مهارت پذیرفتن مسئولیت کارها	
ششم	از قبول کردن هر مسئولیتی حتی گذاشتن کتاب ها در قفسه ها سرباز می زد	مهارت عدم گریز از مسئولیت	
اول	آموزش مهارت های بین فردی در آن گنجانده شود	مهارت های فردی	
اول	شامل دروس اخلاق مدارانه و آموزش اخلاق خوب و نیکو باشد	مهارت و دانش اخلاق مدارانه	مهارت های زندگی
اول	همسالان خود را کتک می زد	مهارت کنترل خشم	
دوم	خود آگاهی و خودمراقبتی دو مهارت مهم هستند که کودک باید یاد بگیرد	مهارت خود آگاهی و خود مراقبتی	
دوم	باید به نحوی از دعوا و کتک کاری کودکان جلوگیری کند	مهارت کنترل خشم	
سوم	نمی توانست از خودش دفاع کند	مهارت خود مراقبتی	
سوم	به کودک یاد دهد که خشن و دعوایی نباشد	مهارت کنترل خشم	
چهارم	روش های خود مراقبتی را به کودک بیاموزیم	مهارت خود مراقبتی	
پنجم	مطالبی که سبب افزایش عزت نفس و اعتماد نفس کودک شوند	مهارت اعتماد به نفس	
ششم	قبول کرد کاری را انجام دهد چون نمی توانست بگوید نه	مهارت نه گفتن	
ششم	نمی توانست احساساتش را بیان کند	مهارت ابراز احساسات	ارزش ها و نگرش های دینی، بومی، فرهنگی قومی و نژادی
هفتم	کودک نباید با اسلحه و چاقو و تفنگ بازی کند	مهارت کنترل خشم	
هشتم	قلدری می کرد و دوستانش را تهدید می کرد	مهارت کنترل خشم	
هشتم	به دوستانش حمله می کرد و با عصبانیت آن ها را کتک می زد	مهارت کنترل خشم	
نهم	پولش را به راحتی به دوستش داد و نه نگفت	مهارت نه گفتن	
نهم	همکلاس هایش را چنگ می زد و به آن ها آسیب می زد	مهارت کنترل خشم	
نهم	با دیدن یک انیمیشن خشونت را تمام کرد و دوستانش را آزار جسمی نداد	مهارت کنترل خشم	
اول	آموزش مهارت های اجتماعی بر اساس آموزه های اسلامی و مذهبی	دانش های دینی و مذهبی	
اول	محتوای تربیت جنسی باید با توجه به فرهنگ ایرانی و اسلامی باشد	دانش های دینی و بومی	
دوم	توجه به تربیت اسلامی و اجتماعی در بحث پیشگیری از آسیب های اجتماعی	تربیت اسلامی	
سوم	آموزه های اسلامی در محتوا دیده شود	دانش های دینی و مذهبی	دانش های بومی و منطقه ای
سوم	محتوا دربردارنده هر چه آن چه در آموزش کشور مورد هدف است می باشد.	دانش های بومی و منطقه ای	
چهارم	توجه به آموزه های سایر مذاهب	دانش های دینی و مذهبی	

محتوای آموزشی			
مصاحبه شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
چهارم	در تدوین کتاب باید توجه کرد که کودک از چه سطحی از اجتماع آمده	دانش اجتماعی	
پنجم	دایما با دوستانش درگیری داشت چون متعلق به این فرهنگ نبود	دانش فرهنگی	
پنجم	مورد تمسخر قرار می گرفت چون فقیر بود	دانش اجتماعی	
پنجم	پدرش دو همسر داشت چون در طایفه آن ها موضوعی طبیعی بود	دانش فرهنگی و قومی	
هفتم	خواهرش در ۱۲ سالگی ازدواج کرده بود	دانش فرهنگی و قومی	
هفتم	متاسفانه او را ختنه کرده بودند با این که دختر بود	دانش فرهنگی و قومی	
هفتم	با توجه به نظریات صاحب نظران داخلی تدوین شود	نگرش صاحب نظران داخلی	
هشتم	نمی توان فلسفه حاکم بر جامعه را نادیده گرفت	نگرش جامعه	
هشتم	کودکان ما در ایران بزرگ می شوند و محتوا باید ایرانی باشد	دانش فرهنگی	
هشتم	نوع لباس پوشیدنش سبب تمسخر او می شد	دانش فرهنگی و قومی	
نهم	با توجه به وضعیت آسیب های اجتماعی در کشور	دانش های بومی و منطقه ای	
نهم	فرهنگ و ارزش های حاکم بر جامعه را در خود داشته باشد	دانش فرهنگی و ارزشی	

نمونه ای از روایت های مربیان:

"چرا ما نباید به کودک مان پیاموزیم که چه خطرهایی در اطراف او وجود دارد او باید بداند که چه آسیب هایی در کمین او هستند. اگر آسیب ها را نشناسد، قطعا دچار مشکل خواهد شد و ممکن است اگر غریبه ای به او پیشنهادی دهد به راحتی بپذیرد. کما این که حتماً خودتان هم در اخبار خوانده اید که چقدر مورد تجاوز و تعرض به دختران و پسران وجود دارد."

بر اساس نظریات مربیان برای راهبردهای یاددهی-یادگیری الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی، ۱۰ راهبرد اصلی وجود خواهد داشت که شامل بازی های برنامه ریزی شده، خودآموزی، قصه گویی، تصویرخوانی، بحث آزاد، گردش علمی، شعر خوانی و حرکات ریتمیک، روش پروژه ای، روش های تلفیقی، اجرای نمایش های کودکانه بود.

جدول ۴. طبقه بندی و کدگذاری مقوله های مربوط به راهبردهای یاددهی - یادگیری

راهبردهای یاددهی - یادگیری			
مصاحبه شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
اول	اغلب از طریق بازی و روش های فعال به او آموزش داده می شد	بازی و روش های فعال	
دوم	در شن بازی خشم خود را خالی می کرد	تخلیه خشم	
دوم	در بازی، اسباب بازی ها را می شکست یا می کوبید به زمین	خشونت در بازی	
سوم	کودکان از بازی های تقلیدی می کنند	بازی های تقلیدی	
چهارم	با بازی کردن با کودک اعتمادش را جلب کردم	جلب اعتماد با بازی	بازی های برنامه ریزی شده
پنجم	در بازی انفرادی مشکلش را با عروسک نشان داد	بازی انفرادی	
هفتم	بهترین روش بازی است برای کودکان	بازی	
هشتم	تجربه این را دارم که با عروسک بازی خود مراقبتی را آموزش دادم	عروسک بازی	
نهم	با بازی های گروهی توانستم اندام های خصوصی را به دختران آموزش دهم	بازی های گروهی	
نهم	کودکی که متاسفانه دچار تعرض شده بود در بازی با دوستانش آن را لو داد	بازی های گروهی	
اول	با دیدن کارتون و انیمیشن خودشان یاد می گیرند	دیدن کارتون	
دوم	دیدن فیلم های آموزشی در محیط آموزشی و نیز در منزل	دیدن فیلم	
دوم	خواندن کتاب های آموزشی برای کودکان. البته خودشان تحلیل کنند	خواندن کتاب	خودآموزی
سوم	اجازه بدهیم بعضی موارد را خودشان بفهمند تا ما یادشان دهیم	کشف توسط کودک	
سوم	کودک سؤال می کند و ما او را هدایت می کنیم به سمت مسائلی که باید بداند	کشف توسط کودک	
چهارم	در حین و بعد از دیدن فیلم دایما سؤال می کردند چرا دخترک آن کار را کرد؟	به دنبال اکتشاف	

راهنماهای یاددهی - یادگیری			
مصاحبه شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
پنجم	انمیشن در مدرسه برایشان پخش کردم و در قضاوت کودکان دخالت نکردم	قضاوت توسط کودک	قصه گویی
ششم	کتابی برایشان خواندم و گذاشتم خودشان بفهمند که کدام کار درست است	قضاوت توسط کودک	
اول	یکی از بهترین روش ها، روش قصه گویی برای کودکان است	قصه گویی	
اول	خودشان را جای شخصیت های قصه می گذارند	واقع پنداری شخصیت	
دوم	بعد از تعریف قصه او برای والدینش در منزل تعریف کرد	تکرار قصه ها	
سوم	قصه ای که از خودم ساختم باعث شد دعوا و قلدری را کمتر کند	تاثیر قصه گویی	
سوم	داستانی را گفتم و روز بعد مادرش از من تشکر کرد	تاثیر قصه گویی	
چهارم	یکی از دخترها در کلاس قصه ای گفت که باعث شد دوست پیدا کند	دوست یابی با قصه	
ششم	قصه گویی در کلاس جزو تکلیف آن ها بود تا بهتر حرف بزنند	حرف زدن بهتر	
هفتم	با قصه یاد گرفت تا از خودش دفاع کند	دفاع از خود	
اول	زدن پوستره های هشدار دهنده در محیط کلاس	زدن پوسترها	تصویر خوانی
سوم	نصب تصاویر آموزشی کمک زیادی می کند	نصب تصاویر	
هفتم	برخی نقاشی ها حرف های زیادی برای کودکان دارند	نصب نقاشی ها	
هشتم	عکس و نقاشی کودکان را به خود جلب می کند	عکس و نقاشی	
نهم	زدن عکس ها و پوستره های بزرگ آموزش غیرمستقیم است	عکس و پوستر	
سوم	کودکان صحبت گروهی کنند مربی هدایت کند	صحبت گروهی	
سوم	کودکان با دوستانشان آزادانه به صحبت بپردازند	صحبت آزاد در گروه	
چهارم	بذاریم کودکان تجربیات خوبشان برای یکدیگر بازگو کنند	بیان تجربیات	
هفتم	دور یک میز بنشیند و از اخلاق خوب صحبت کنند	صحبت با هم	
هشتم	اگه داستانی از رفتارهای درست خود دارند با یکدیگر به بحث بگذارند	بحث گروهی	
اول	در گردش هایی در محیط باز کودکان بهتر می آموزند و تفریح می کنند.	در محیط باز بهتر می آموزند	گردش علمی
چهارم	کودکان عاشق گردش هستند.	علاقه کودکان به گردش	
ششم	شاید گردش علمی هم خوب باشد.	گردش علمی	
پنجم	تجربه این را دارم که شعر خوانی باعث یادگیری بیشتری می شود.	شعر خوانی	
ششم	شعر خوانی و حرکات ریتمیک کودکان را تخلیه انرژی می کند.	شعر خوانی و حرکات ریتمیک	
ششم	او با شعر خوانی بسیار آرام تر شده بود	شعر خوانی	
هشتم	انجام حرکات ریتمیک با مربی حرفه ای کمک کرد که بیش فعالی بهتر شود.	حرکات ریتمیک	
دوم	چرا خودشان در مورد موضوع تحقیق نکنند؟	تحقیق کودکان	
سوم	روش ارایه پروژه در کلاس را بیشتر از هر روش دیگری می پسندم	ارایه پروژه	
چهارم	موضوعی انتخاب و کودکان در منزل با کمک والدین انجام دهند و روز بعد در کلاس توضیح دهند. این گونه است که والدین هم می آموزند	ارایه توسط کودک	
پنجم	من دیده ام که روش توضیح توسط کودکان موثرتر از سایر روشهاست	ارایه توسط کودک	روش های تلفیقی
نهم	او بعد از اینکه پروژه پلیس را توضیح داد خیلی بهتر متوجه شد	ارایه پروژه	
دوم	بهتر است از چندین روش هم زمان برای آموزش بخش های مختلف بهره برد	چندین روش با هم	
پنجم	قطعا باید دو یا سه روش را ترکیب کرد	ترکیب دو یا سه روش	
هفتم	بسته به موضوع از روش های ترکیبی استفاده می کنم	روش های ترکیبی	
دوم	هیچ روشی نمایش نمی شود	نمایش	
دوم	ایفای نقش را به خود کودکان سپاریم	ایفای نقش	
سوم	به کودکان با روش نمایش خود مراقبتی را آموختم	نمایش	
چهارم	نمایشی ترتیب دادیم و کودکان عادات ناپسند را فراگرفتند	نمایش	
هشتم	بهداشت را با اجرای قصه حسنی ب بچه ها یاد دادم	نمایش	
هشتم	با ایفای نقش همدلی را یاد گرفتند	ایفای نقش	

نمونه‌ای از روایت‌های مربیان:

"سال قبل پس ۴ ساله‌ای در کلاس من بود که دچار اختلال بیش فعالی بود. کار کردن با او بسیار دشوار بود. البته او تحت نظر پزشک دارو مصرف می‌کرد. با این حال در کلاس تمرکز نداشت. بعد از شرکت در کلاس بازی‌های ریتمیک که به صورت فوق برنامه دو روز در هفته انجام می‌شد. تغییر در او واضح بود، فکر کنم بعد از شش جلسه. باید بگویم که انجام حرکات ریتمیک با مربی حرفه‌ای کمک کرد که بیش فعالی اش بهتر شود."

حتی می‌توانید از والدینش سؤال کنید. بنابراین بازی فقط روش آموزش نیست، حتی به درمان کمک می‌کند."

بر اساس نظریات مربیان برای مواد و منابع الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی، ۷ ماده و منبع اصلی وجود خواهد داشت که شامل اسباب بازی و وسایل، سخنران و بازیگر، نمایشگاه، تصاویر، وسایل سمعی و بصری، آلات موسیقی، اپلیکیشن بود.

جدول ۵. طبقه‌بندی و کدگذاری مقوله‌های مربوط به مواد و منابع

مصاحبه‌شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
اول	قطعا نیاز به اسباب‌بازی‌هایی جهت آموزش هست	اسباب‌بازی	اسباب‌بازی و وسایل
اول	کودکان با اسباب‌بازی بهتر می‌آموزند	اسباب‌بازی	
اول	کودکان باید لمس کنند و حس کنند تا بفهمند	وسایل برای لمس و حس	
دوم	کودکان در کلاس من با عروسک‌ها، احساسات را کامل یاد گرفتند	عروسک	
چهارم	با کمک ماشین‌های اسباب‌بازی تصادف و کنترل خشم را یاد دادم	ماشین اسباب‌بازی	اسباب‌بازی و وسایل
چهارم	با کمک وسایل آشپزخانه همیاری و کمک ددر کارهای خانه را یاد دادم	وسایل آشپزخانه	
نهم	اسباب‌بازی‌ها آموزشی و مونه سوری	وسایل مونه سوری	
نهم	هر وسیله در دسترس	وسایل در دسترس	
نهم	با مواد و وسایل دورریختی کلی آموزش دادم	مواد و وسایل دور ریختنی	سخنران و بازیگر
چهارم	گروه‌های اجرای نمایش که آموزش‌های خوب می‌دهند	گروه‌های اجرای نمایش	
هفتم	مربیان آموزش دیده بازی‌های ریتمیک	مربیان بازی‌های ریتمیک	
هفتم	کسی که کودکانه سخنرانی کند	سخنرانان کودکان	
پنجم	بردن کودکان به نمایشگاه	رفتن به نمایشگاه	نمایشگاه
پنجم	با دیدن عکس‌ها در نمایشگاه کلی خوشحال شده بودند	رفتن به نمایشگاه	
هشتم	با اشتیاق در نمایشگاه مهد کودک می‌چرخیدند و لذت می‌بردند	برگزاری نمایشگاه	
سوم	پوسترها و تصاویر جهت نصب در کلاس	پوستر و تصاویر	
هفتم	نقاشی‌های خود کودکان	نقاشی کودکان	تصاویر
هشتم	بنرهای آموزشی در محیط آموزشگاه	بنرها	
چهارم	فیلم‌های کودکانه جهت پخش	فیلم کودکانه	
پنجم	سی دی‌های کارتون و انیمیشن	انیمیشن	
پنجم	دستگاه رایانه برای استفاده بهتر	رایانه	وسایل سمعی و بصری
ششم	تلویزیون برای پخش فیلم‌ها و کارتون‌ها	تلویزیون	
اول	آلات موسیقی برای نواختن و سرود خوانی	آلات موسیقی	
سوم	اپلیکیشن موبایلی برای نصب روی گوشی والدین یا تبلت کودکان	اپلیکیشن	

نمونه‌ای از روایت‌های مربیان:

"من خوب می‌دانم که استفاده از موبایل و تبلت برای کودکان ممنوع است یا محدودیت دارد. در مهد کودک هم ما اصلا اجازه نمی‌دهیم که بچه‌ها

از این وسائل استفاده کنند. اما از طرفی با توجه به وضعیت حاکم بر جامعه کودکان تقریباً از ۳ سالگی با تبلت یا گوشی والدین‌شان بازی می‌کنند. پس

چه بهتر که اپلیکیشن موبایلی روی گوشی والدین یا تبلت کودکان نصب باشد و آن‌ها با استفاده از آن آموزش‌ها را فرا گیرند." بر اساس نظریات مربیان برای شایستگی‌های آموزگار در الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های

اجتماعی، ۶ شایستگی اصلی وجود خواهد داشت که شامل داشتن دانش و مهارت‌های لازم و به روز، تسلط بر راهبردهای یاددهی-یادگیری، سلامت جسمی و روانی، ظاهر متناسب و آراسته، توانایی برقراری ارتباط با کودکان، مشارکت و ارتباط با خانواده‌های کودکان بود.

جدول ۶. طبقه‌بندی و کدگذاری مقوله‌های مربوط به شایستگی‌های آموزگار

مصاحبه‌شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
دوم	قبل از دانش آموز و والدین، مربیان باید آموزش‌های لازم را در این زمینه ببینند	داشتن دانش لازم	شایستگی‌های آموزگار
دوم	چه بهتر که مربیان تحصیلات دانشگاهی مرتبط با کودکان داشته باشند	تحصیلات دانشگاهی مرتبط با کودکان	
سوم	زمانی که مربی نمی‌داند وضعیت جامعه چگونه است و چطور می‌تواند آن را آموزش دهد	تسلط بر مسائل اجتماعی	شایستگی‌های آموزگار
سوم	پکیج‌های ویژه برای آموزش مربیان باید در نظر گرفته شود	ارایه دانش و آموزش لازم به مربیان	
چهارم	مهارت‌های اجتماعی و دانش لازم را داشته باشند	آموزش مهارت‌های اجتماعی به مربیان	شایستگی‌های آموزگار
چهارم	آموزش‌های مربیان باید مداوم باشد	آموزش مداوم به مربیان	
پنجم	مربیان باید با نهادهای بین‌المللی که این مهارت‌ها را آموزش می‌دهند، آشنا باشد	آشنایی با نهادهای بین‌المللی	شایستگی‌های آموزگار
ششم	مربی باید از آموزش‌های رایگان و به روز بهره‌مند باشد	ارایه آموزش‌های رایگان به مربیان	
ششم	منابع آموزشی در اختیار مربی قرار بگیرد	آموزش‌های لازم به مربیان	شایستگی‌های آموزگار
ششم	آموزش‌های به روز و مفید و تخصصی به مربیان ارایه شود	آموزش‌های به روز به مربیان	
هفتم	من مربیانی را دیدم که خودشان هیچ آموزشی ندیده بودند	داشتن دانش لازم	شایستگی‌های آموزگار
هفتم	اگر مواردی از کودک آزاری را رویت نمود به اطلاع مراجع قانونی برساند	داشتن اطلاعات کافی	
هشتم	مربیان قبل از همه چیز باید آموزش‌های لازم را ببینند	آموزش‌های لازم به مربیان	شایستگی‌های آموزگار
نهم	مربیان آموزش‌های تخصصی و نحوه آموزش دادن را بدانند	آموزش‌های تخصصی به مربیان	
نهم	بازآموزی و آموزش مداوم مربیان فراموش نشود	بازآموزی مربیان	شایستگی‌های آموزگار
نهم	مربی باید مراجع حمایت‌گر را بشناسد	شناخت مراجع حمایت‌گر	
اول	در وهله اول در کودکان ایجاد انگیزه کند و بعد آموزش را ارایه دهد	ایجاد انگیزه در کودکان	شایستگی‌های آموزگار
دوم	با روش‌های نوین آموزشی آشنا باشد	آشنایی با روش‌های نوین آموزشی	
دوم	امروزه بسیار از آموزش‌ها با استفاده از فن آوری‌ها صورت می‌گیرد که مربی باید آن‌ها را بشناسد و از آن‌ها استفاده کند	شناخت فن آوری‌های جدید آموزشی	شایستگی‌های آموزگار
سوم	مربی باید بلد باشد که چگونه این آموزش‌ها را به کودکان بدهد	روش‌های ارایه آموزش‌ها را بداند	
سوم	تسلط به هنرهای مرتبط با کودکان مثل نقاشی و کاردستی	تسلط به هنرهای مرتبط با کودکان	شایستگی‌های آموزگار
چهارم	مربی باید نحوه انتقال دانش‌ها و مهارت‌های لازم را به کودکان بیاموزد	نحوه انتقال دانش را بداند	
چهارم	روش‌های تدریس این مدل آموزش‌ها را از قبل بیاموزد	روش‌های تدریس را بشناسد	شایستگی‌های آموزگار
هشتم	ایا می‌داند که چگونه باید تربیت جنسی را آموزش دهد	روش‌های آموزش را بداند	
نهم	آموزش پیشگیری به کودکان روش‌های خاص خود را دارد	روش‌های آموزش‌های پیشگیرانه را بداند	شایستگی‌های آموزگار
نهم	برای مربیان روش‌ها و تجربیات آموزشی بسیار مهم هستند	روش‌ها و تجربیات آموزشی	
اول	مربیان باید به لحاظ روحی و روانی سنجش شوند	سنجش روحی و روانی	شایستگی‌های آموزگار
اول	با مربیانی کار کردم که خودشان آسیب‌دیده اجتماعی بودند و اثر منفی بر عملکرد آن‌ها داشت	عدم آسیب دیدگی اجتماعی	
چهارم	باید به لحاظ جسمی و روانی سلامت باشند	سلامت جسمی و روحی	شایستگی‌های آموزگار
پنجم	باید تست سلامت از مربیان گرفته شود در تمامی ابعاد	سنجش سلامت مربیان	
سوم	ظاهر مربی در جذب کودکان مهم است	اهمیت ظاهر مربی	شایستگی‌های آموزگار
هشتم	حتی لباسی که مربی بر تن می‌کند مهم هست	لباس پوشیدن مربی	

شایستگی های آموزگار			
مصاحبه‌شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
سوم	باید بتواند به خوبی با کودکان ارتباط موثر برقرار کنند	برقراری ارتباط با کودکان	توانایی برقراری ارتباط با کودکان
سوم	تسلط به هنرهای مرتبط با کودکان مثل نقاشی و کاردستی	تسلط به هنرهای مرتبط با کودکان	
چهارم	مربی باید اعتماد کودک را به خود جلب کند تا ارتباط برقرار شود	جلب اعتماد کودک	
ششم	اگر کودک به مربی خود علاقه نداشته باشد با او ارتباط نمی گیرد	ایجاد علاقه در کودک	
هشتم	هر کودک از موقعیت متفاوتی به کلاس می آید مربی باید بتواند ارتباط لازم را با او برقرار نماید	ارتباط با کودک با توجه به تفاوت ها	مشارکت و ارتباط با خانواده های کودکان
نهم	کودکان مشکلات را به مربیان خواهند گفت مربیان باید شنونده خوبی باشند	شنونده خوبی بودن	
اول	ارتباط موثر بین مربیان و والدین باید تقویت گردد	تقویت ارتباط مربیان و خانواده ها	
اول	مربیان باید جلسات اولیا و مربیان برگزار کنند	برگزاری جلسات اولیا و مربیان	
دوم	مربیان باید خانواده های کودکان را بشناسند و با آن ها در ارتباط باشند	ارتباط و شناخت مربیان و خانواده ها	خانواده های کودکان
سوم	گاهاً مربیان اصلاً با خانواده کودکان در ارتباط نبودند	ارتباط و شناخت مربیان و خانواده ها	
پنجم	خانواده های کودکان باید مشکلات اصلی را با مربیان بازگو کنند	بیان مشکلات به مربیان	
هشتم	بهره‌مندی از نظرات و تجربه های والدین در ارائه آموزش ها به کودکان واجب است	استفاده از تجربیات والدین	
نهم	بین مربیان و خانواده ها باید ارتباط نزدیک وجود داشته باشد	ارتباط نزدیک با والدین	همکاری و همراهی خانواده ها
نهم	همکاری و همراهی والدین با اولیا مهد کودک واجب است	همکاری و همراهی خانواده ها	

نمونه ای از روایت های مربیان:

"قطعاً در این آموزش ها، مربیان نقش بسزایی را برعهده دارند. بنابراین چرا نباید این آموزش ها را در وهله اول به مربیان بدھیم، من مربیانی را دیدم که خودشان هیچ آموزشی ندیده بودند و ضرورت آموزش های اجتماعی را نمی دانستند. چگونه چنین مربی می تواند آموزش دهد وقتی آموزش ندیده. در سرفصل دروس رشته تربیت مربی پیش از دبستان محتوای محدودی برای این موضوعات وجود دارد. در مجموع آگاهی مربیان کم است."

بر اساس نظریات مربیان برای خانواده در الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی، ۴ ویژگی اصلی وجود خواهد داشت که شامل تسلط بر مهارت های زندگی و اجتماعی، آشنا با تربیت جنسی، شریک در آموزش ها و فعالیت های گروهی، آگاه به مسائل و آسیب های اجتماعی بود.

جدول ۷. طبقه بندی و کدگذاری مقوله های مربوط به خانواده

خانواده			
مصاحبه‌شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
اول	قطعاً همکاری خانواده در آموزش ها لازم و واجب است	همکاری خانواده با مدرسه	تسلط بر مهارت های زندگی و اجتماعی
اول	همیشه به والدین می گفتم کودک را برای انجام مسئولیت ها تشویق کنید.	تشویق کودکان برای انجام مسئولیت ها	
دوم	خانواده بُعد اول آموزش هست	اهمیت خانواده در آموزش	
دوم	کودک در بستر خانواده رشد می کند	اهمیت خانواده در آموزش	
دوم	البته والدین دستورات را برای کودک به صورت ساده نمی گفتند.	ساده سازی دستورات برای کودکان	تسلط بر مهارت های زندگی و اجتماعی
دوم	عدم توجه والدین به کودک سبب پایین بودن اعتماد به نفس در او شده بود	مهارت توجه به کودک	
سوم	والین باید در منزل وضع قوانین داشته باشند تا کودک مسئولیت را بیاموزد	وضع قوانین در منزل	
پنجم	خانواده باید قبل از کودک آموزش های اجتماعی را ببیند	آموزش به خانواده	
پنجم	والدین نباید تشویق کودکان را از یاد ببرند، تا اعتماد به نفس او تقویت شود	مهارت تشویق کودک	تسلط بر مهارت های زندگی و اجتماعی
ششم	باید محتوای ویژه ای جهت آموزش به والدین وجود داشته باشد	آموزش به خانواده	
ششم	والدین بزرگ اصلاً آگاهی لازم را در رابطه با آسیب ها ندارند	آموزش به والدین بزرگ تر	
ششم	مربیان و والدین باید اشتیاق کودک را پیگیری کرده تا کودک اعتماد به نفس پیدا کند	پیگیری اشتیاق کودک	

مصاحبه شونده	واحد معنایی	خانواده	کد	طبقه
هفتم	بسیاری از خانواده ها خودشان نمی دانند آسیب اجتماعی دقیقاً چیست	آموزش به خانواده		
هفتم	در محیط آموزشی و منزل به کودک مسئولیت داده شود تا مسئولیت پذیری را بیاموزد	به کودک مسئولیت داده شود		
هشتم	یادآوری مسئولیت ها به کودکان تا انجام دهند وظیفه والدین است	یادآوری مسئولیت ها به کودکان		
نهم	والدین باید وظایف روزانه را برعهده کودک قرار دهند تا مسئولیت پذیر شود.	وظایف روزانه به کودک داده شود		
نهم	مادر و پدر باید برنامه برای کودک بنویسند تا وظایف خود را بدانند	تنظیم برنامه برای کودکان		
نهم	بارها به والدین می گفتم که کودک تان را دوست داشته باشید و این دوست داشتن را ابراز کنید تا اعتماد به نفس را در او تقویت نمایید.	مهارت ابراز دوست داشتن کودک		
نهم	والدین باید فرصت جداگانه و مخصوصی را به کودک خود اختصاص دهند تا اعتماد به نفسش افزایش یابد	مهارت تخصیص فرصت ویژه برای کودک		
دوم	توجه به رشد جنسی کودکان در سنین مختلف الزامی است	آموزش رشد جنسی		
چهارم	برخی والدین با آلت تناسلی کودک خود ور می روند که اشتباه است	دانش جنسی خانواده		آشنا با تربیت جنسی
پنجم	برخی والدین اگر ببینند که کودک خود ارضاعی می کند او را به شدت کتک می زنند یا تند برخورد می کنند که درست نیست	دانش جنسی خانواده		
هشتم	بسیاری از والدین صحبت پیرامون مسائل جنسی را بسیار بد می دانند	آگاهی پیرامون مسائل جنسی		
دوم	برخی آموزش ها باید به صورت خانوادگی ارایه شود	آموزش خانوادگی		
سوم	آموزش های فست خیلی مؤثر بود	کارهای گروهی و خانوادگی		شریک در آموزش ها و فعالیت های گروهی
سوم	رفتن به اردو و آشنایی والدین با یکدیگر	فعالیت های گروهی		
پنجم	مشارکت والدین در برنامه های آموزشی اجتماعی بسیار مؤثر بود	مشارکت والدین در آموزش ها		
ششم	دیدن فیلم های آموزشی در منزل به توصیه اولیا بخشی از آموزش است	دیدن فیلم خانوادگی		
پنجم	مصرف مواد مخدر در خانواده آن ها عادی به نظر می رسید	پیامدهای مصرف مواد مخدر		
نهم	در خانواده ای بزرگ شده بود که صحبت در مورد آسیب ها را بد می دانستند	آگاهسازی پیرامون آسیب ها		آگاه به مسائل و آسیب های اجتماعی
هفتم	نوشیدن مشروبات الکلی در خانواده این پسر کاملاً رایج بود	پیامدهای مصرف مشروبات الکلی		
هفتم	استعمال دخانیات توسط مادر باعث شده بود که پسرک تقلید کند	پیامدهای مصرف مواد مخدر		
نهم	مادرش روابط نادرستی داشت	دانش آسیب های اجتماعی		

نمونه ای از روایت های مربیان:

"خانواده ها به درستی نمی دانند که چه باید بکنند و چه رفتاری باید داشته باشند. مثلاً پسر بچه ای در کلاس من بود که وانمود می کرد مدادش، سیگار اوست و می کشید. این موضوع برای یک پسر بچه ۵ ساله اصلاً درست نیست. بعدها متوجه شدم که استعمال دخانیات توسط مادر باعث شده بود که پسرک تقلید کند"

بر اساس نظریات مربیان برای ارزشیابی فراگیر در الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی، ۵ روش اصلی وجود خواهد داشت که شامل مشاهده و ثبت گزارش توسط مربی، مشاهده و ثبت گزارش توسط والدین، مصاحبه از کودک، مصاحبه از والدین، پوشه کار بود.

نمونه ای از روایت های مربیان:

"راه های زیادی برای دانستن این که کودک آموخت یا نیاموخت وجود دارد. اما به نظر من برای دانستن این موضوع که آیا به اهداف آموزش رسیدی یا نه که البته مطلق هم نیست باید رفتار کودک را در منزل پیگیری کنیم. از والدین او بپرسیم و تحت نظر داشته باشیم"

در الگوی مفهومی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی تحت تأثیر ۸ مؤلفه برنامه درسی بود.

جدول ۸. طبقه بندی و کدگذاری مقوله های مربوط به ارزشیابی فراگیر

مصاحبه شونده	واحد معنایی	کد	طبقه
اول	زیر نظر قرار گرفتن کودک توسط مربی در موقعیت های مختلف	زیر نظر قرار گرفتن کودک	مشاهده و ثبت گزارش توسط مربی
اول	مربی باید تک تک کودکان را تحت نظر داشته باشد	تحت نظر داشتن کودکان	
دوم	سنجش رفتار کودک در کلاس توسط مربی	سنجش رفتار کودک	
سوم	بهترین شاخص رفتارهای کودک بعد از آموزش در کلاس هست	رفتارهای کودک	
سوم	مربی رفتارهای درست و نادرست کودک را در کلاس یادداشت کند	یادداشت کردن رفتارهای کودک	
سوم	قرار دادن دانش آموز در موقعیت و سنجش رفتار او	سنجش رفتار	
چهارم	عملکرد و رفتارهای او در منزل و جامعه سوال شود و یادداشت شود	یادداشت کردن رفتارهای کودک	
چهارم	ملاک سنجش رفتار کودک در کلاس و منزل است	مشاهده رفتار کودک	
ششم	دقیقا دوردور رفتارهای کودک را مشاهده و ثبت نماید	مشاهده رفتار کودکان	
ششم	توجه به بازی کودکان و کلماتی که در بازی بیان می کنند مهم است	توجه به بازی کودکان	
ششم	مربی باید یک دفتر ویژه داشته باشد و تمام رفتارهای کودک را بنویسد	ثبت رفتارهای کودک	
ششم	هر دانش آموزی باید یک پرونده رفتاری جدا داشته باشد	اختصاص یک پرونده رفتاری	
هفتم	مربی باید برای بررسی رفتارهای کودکان در کلاس وقت بگذارد	بررسی رفتار کودکان	
هفتم	مونه سوری مدت ها در کلاس به مشاهده رفتار کودکان می پرداخت	مشاهده رفتار کودکان	
هفتم	یکی از وظایف مربیان گزارش رفتارهای کودکان و والدین است	گزارش رفتارهای کودک	
نهم	مربی غیرمستقیم بر رفتار و اعمال کودک نظارت داشته باشد	نظارت بر رفتار کودک	مشاهده و ثبت گزارش توسط والدین
سوم	والدین باید به رفتارهای کودک در منزل توجه کنند و در صورتی که رفتارهای نادرستی ببینند به مربی گزارش کنند	توجه والدین به رفتار کودکان	
چهارم	از والدین بخواهیم که از او سوال کنند	پرسش از کودک	
ششم	باید مرتب از والدین سوال شود که او چگونه با مسائل برخورد می کند	برخورد با مسائل	
هفتم	در نظر گرفتن رفتارهای کودک در منزل	در نظر گرفتن رفتارهای کودک	
هفتم	هر نوع مشکل رفتاری در کودک ابتدا در منزل اتفاق می افتد و والدین مسئول گزارش آن هستند	مشکلات رفتاری در منزل	
هشتم	والدین پل ارتباطی بین منزل و کلاس هستند و باید رفتارهای کودک را در منزل به مربی گزارش دهند	گزارش رفتارهای کودک	
نهم	رفتارهای درست و نادرست کودکان در منزل باید توسط والدین به مربیان اعلام شود. رفتارهای درست برای تشویق و رفتارهای نادرست برای آموزش بیشتر	گزارش رفتارهای کودک	
ششم	پرسیدن سوالات از خود کودک	پرسش از کودک	
هفتم	به روش های مستقیم و غیرمستقیم از کودک سوالاتی پرسیده شود	پرسش از کودک به صورت مستقیم و غیرمستقیم	
هفتم	باید از کودک پرسیم که رفتارهای درست و نادرست را می شناسد	پرسش از کودک	
نهم	با روش علمی از او پرسش کنیم که مهارت های زندگی را می داند یا خیر	پرسش از کودک به روش علمی	
اول	بررسی رفتار کودک در منزل و پرسش از والدین در این زمینه نشانگر یادگیری کودک است	پرسش از والدین	
پنجم	والدین باید مشارکت داشته باشند و به سوالات مربی پاسخ دهند	پاسخ به سوالات مربی	
نهم	بهرتر است هر دو والد دعوت شوند ضمن دیدن گزارش فعالیت های کودک به سوالات مربی در زمینه رفتارهای او پاسخ دهند	پاسخ به سوالات مربی	مصاحبه از والدین
نهم	حتی می توان پرسش نامه هایی از قبل تهیه کرد و والدین آن را پر کنند	تهیه پرسشنامه	
دوم	استفاده از کاربرگ های ویژه برای سنجش	استفاده از کاربرگ ها	
پنجم	استفاده از نقاشی موضوعی	استفاده از نقاشی	
ششم	انجام آزمون های کتبی در قالب نقاشی و یا کاربرگ ها	نقاشی و کاربرگ ها	پوشه کار



شکل ۱. الگوی برنامه درسی دوره پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی (برگرفته شده از نظریات مریان پیش دبستانی)

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی بود.

آموزش پیش دبستانی جریان قانونمند و هدف داری از آموزش است که در این جریان پیشرفت عقلانی، روانی و اجتماعی، کودکان به بهترین وجه در مسیر ارزش های فرهنگی، اجتماعی و مذهبی کشورمان هدایت می شوند. از سوی دیگر پژوهش ها نشان می دهد که دوره پیش دبستانی فرصتی ایده آل برای رشد همه جانبه و تعالی کودکان است (فضلی، ۱۳۹۴). یافته های این پژوهش که بر اساس واکاوی و تحلیل نظریات مریان پیش دبستانی حاصل شده است، حاکی از آن بود که مؤلفه های برنامه درسی یعنی منطق و چرایی، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، شایستگی های آموزگار، خانواده و ارزشیابی فراگیر، تأثیر عمیقی بر الگوی برنامه درسی پیش دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی دارد. لذا لازم است که برنامه ریزان آموزشی و درسی، به ویژه مریان و والدین به این مسائل توجه فراوان داشته باشند.

مروری بر موضوع در تجربیات مریان پیش دبستانی نشان می دهد که الگوی برنامه درسی به منظور توانمندسازی کودکان در مقابل آسیب های اجتماعی، پیچیدگی هایی دارد که باید از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار گیرد.

الف) منطق و چرایی: طبق واکاوی نظریات مریان پیش دبستانی، منطق و چرایی یا به عبارت دیگر، ضرورت این رویکرد در برنامه درسی پیش دبستانی شامل زندگی بهتر و آینده درخشان، پیشگیری از آسیب های اجتماعی، تغییر الگوهای رفتاری کودکان، لزوم آموزش از کودکی و تغییر سبک زندگی امروزی بود. بررسی مطالعات سایر پژوهشگران در مورد ضرورت توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی در برنامه درسی پیش دبستانی، نیز مبین ضرورت های آموزشی و فرهنگی و نیز ضرورت های اقتصادی است از جمله این صاحب نظران می توان به فضلی (۱۳۹۴)، شمشیری (۱۳۹۷)، امامی آل آقا (۱۳۹۷)، هانه وینکر (۲۰۰۴)، گیورگسون و همکاران (۲۰۱۳)، اکبرنژاد (۱۳۹۶)، میرزایی (۱۳۹۶) اشاره کرد.

ب) اهداف آموزشی: یافته دیگر این پژوهش به اهداف آموزشی در برنامه درسی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب های اجتماعی می پردازد. اهداف آموزشی، اساس هر آموزش اثربخش را تشکیل می دهند. مادام که اهداف آموزشی تعیین نشده اند، نمی توان دوره را به طور منظم و مدون تدوین کرد تا به نتایج موردنظر رسید (امیرحسینی و همکاران، ۱۳۹۳). نوروزی و نوریان (۱۳۸۱)، به نقل از رضوی و گرجی پشته، (۱۳۹۴) هدف را قلب برنامه ریزی درسی معرفی کرده اند. اگر مؤلفه ها را اجزای یادگیری بدانیم؛ هدف ها، حد یادگیری را تعیین می کنند. در واقع، هدف مشخص می کند که در هر حیطه یا زمینه، یادگیرنده تا چه حدی پیش رود. بهترین شکل بیان هدف ها آن است که دو موضوع زیر را در برگیرد:

نوع رفتاری که باید در دانش آموز ایجاد و توسعه داده شود؛ نوع محتوا یا جنبه‌هایی از زندگی که این رفتارها باید در آن به کار روند (تایلر، ترجمه تقی‌پور ظهیر، ۱۳۸۱).

اهداف در واقع، همان مقوله‌های اصلی توانمندسازی بوده و شامل متغیرهای اصلی است که در راستای بهبود اجتماعی کودکان و تأثیر روی کودکان می‌بایست مورد توجه و استفاده قرار گیرد. بر اساس تجربیات مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۶۶ کد مجزا در راستای اهداف آموزشی استخراج گردید که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۵ مقوله انتخاب انتخاب شد که شامل ایجاد و افزایش اعتماد به نفس، تقویت مهارت‌های اجتماعی، آشنایی با مسائل جنسی، مسئولیت پذیری، آموزش مهارت‌های زندگی بود. سایر پژوهشگران نیز اهدافی مانند رشد عاطفی و شخصیتی و افزایش سلامت روانی کودکان (فضلی، ۱۳۹۴؛ شیرخانی، ۱۳۹۵؛ منصوریان، ۱۳۹۶، آرمند و همکاران، ۱۳۹۲؛ محمودی، ۱۳۹۵؛ رضوی و گرجی پشته، ۱۳۹۴؛ بنجامین بلوم و همکاران، ۲۰۱۶؛ استیفن الیوت، ۲۰۰۹؛ لوریس مالاگاشی و همکاران، ۲۰۱۵؛ موندال پوجا، ۲۰۱۱)، رشد اعتماد به نفس و استقلال فردی کودکان (زینال پور، ۱۳۹۷؛ شیرخانی، ۱۳۹۵؛ آرمند، و همکاران، ۱۳۹۲؛ محمودی، ۱۳۹۵؛ ابراهیمی، ۱۳۹۲؛ موریسون گنورگر، ۲۰۰۷؛ میرزایی، ۱۳۹۶؛ یاسمی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گیورگسون و همکاران، ۲۰۱۳)، رشد مهارت‌های فردی، ارتباطی و اجتماعی کودکان (سالکی ملکی، ۱۳۹۷؛ تونکر، ۲۰۱۳؛ بکر، ۲۰۱۶؛ موریسون، ۲۰۰۷؛ راشل، ۲۰۱۶؛ کارولین، ۲۰۱۳)، بُعد اخلاقی و تربیتی کودکان، توسعه خود مراقبتی کودکان و نیز رشد مهارت‌های زندگی و روابط اجتماعی و افزایش مشارکت پذیری کودکان را پیشنهاد می‌دهند (عبدالحمید و همکاران، ۱۳۹۴؛ موسوی چلک، ۱۳۸۵؛ گیورگسون و همکاران، ۲۰۱۳؛ نینوبی و همکاران، ۲۰۱۶؛ هارکنن، ۲۰۰۲؛ استیفن، ۲۰۰۹؛ طلایی و بزرگ، ۱۳۹۴؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴؛ محمدی فارسانی، ۱۳۹۶؛ موریسون، ۲۰۰۷؛ ساموئل و همکاران، ۲۰۰۸؛ عبدی و همکاران، ۱۳۸۷؛ فولادی، ۱۳۸۴؛ محمدی فارسانی، ۱۳۹۶؛ وامقی و همکاران، ۱۳۸۸؛ جانی و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاوکیتر، ۲۰۱۳؛ ژیان و همکاران، ۲۰۱۱؛ ورنون و برنارد، ۲۰۰۶).

از سوی دیگر قاسم‌تبار (۱۳۹۵) بعد از بررسی منابع گوناگون مرتبط با آموزش و پرورش پیش دبستانی در ایران ۱۱ هدف را به عنوان اهداف آموزش و پرورش پیش دبستانی در ایران نام می‌برد که دهمین هدف آن، تربیت جنسی کودکان با توجه به سن آنان است و به نوعی توانمندسازی کودکان در مقابل آسیب‌های اجتماعی در آینده در نظر گرفته می‌شود.

در اساسنامه "اصول و چارچوب برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی" (۱۳۸۷) نیز ۱۱ هدف برای دوره پیش دبستانی ذکر شده است که هدف شماره ۴ تا حدودی به مسائل اجتماعی می‌پردازد.

ب) محتوای آموزشی: سومین عنصر در الگوی پیشنهادی محتوای آموزشی بود. محتوا شامل دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول، تعاریف) مهارت‌ها و فرآیندها (کنجکاوی، مشاهده، تفسیر یافته‌ها، طراحی تحقیق، اجرای آزمایش، ایجاد ارتباط و...) و ارزش‌ها (اعتقاد، به خوب و بد، صحیح و غلط و علاقه به علم و...) بود. (هیمن به نقل از لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۸۶). درواقع، منظور از محتوای یک ماده درسی شامل دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیت، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴).

بر اساس تجربیات مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۶۷ کد مجزا در راستای محتوای آموزشی این برنامه درسی استخراج شد که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۶ مقوله انتخاب شد که شامل مهارت اعتماد به نفس، دانش و مهارت‌های اجتماعی، دانش مسائل جنسی، مهارت مسئولیت پذیری، مهارت‌های زندگی، ارزش‌ها و نگرش‌های دینی، بومی، فرهنگی قومی و نژادی بود.

ت) راهبردهای یاددهی- یادگیری: چهارمین عنصر در الگوی پیشنهادی راهبردهای یاددهی- یادگیری بود. در راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مورد نظر توسط معلم به دانش آموز، چگونگی ارتباط آموزگار با یادگیرنده، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرآیند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر، محیط، مواد و وسائل و امکانات آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد (میرزاییگی و همکاران، ۱۳۸۸).

از نظر تدوین کنندگان اساسنامه "اصول و چارچوب برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی" (۱۳۸۷) فعالیت‌های دوره پیش دبستان باید در فرآیند تولید محتوای آموزشی، با نگاه تلفیقی به حوزه‌های یادگیری دینی، اجتماعی، هنری، ریاضی، تربیت بدنی و علوم، تدوین شده و با هدایت مربی، با روش‌های فعال به اجرا در آیند.

بر اساس تجربیات و پاسخ‌گویی مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۴۶ کد مجزا در راستای راهبردهای یاددهی-یادگیری برای این برنامه درسی استخراج گردید که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۱۰ راهبرد انتخاب شد که شامل بازی‌های برنامه ریزی شده، خودآموزی، قصه‌گویی، تصویرخوانی، بحث آزاد، گردش علمی، شعر خوانی و حرکات ریتمیک، روش پروژه‌ای، روش‌های تلفیقی و اجرای نمایش‌های کودکانه بود.

ث) مواد و منابع: پنجمین عنصر در الگوی پیشنهادی بر اساس روایت پژوهی تجربیات مربیان پیش دبستانی، مواد و منابع مورد استفاده بود. منابع آموزشی، عبارت است از مجموعه مواد یا موقعیت‌ها که عمدتاً به منظور قادرساختن فرد فراگیر به یادگیری تولید یا ایجاد می‌شود. مواد و وسایل آموزشی را با توجه به معیارهای خاص به طبقه‌های مختلف تقسیم‌بندی نموده‌اند و شامل نرم‌افزار و سخت‌افزار، چاپی و غیر چاپی، برقی و غیر برقی و نورتاب و غیر نورتاب است. قرار دادن مواد و وسایل آموزشی در دو دسته نورتاب و غیر نورتاب یکی از بهترین و کامل‌ترین تقسیم‌بندی‌هایی است که تا کنون به عمل آمده است. در این تقسیم‌بندی مواد و وسائلی نظیر فیلم متحرک، اسلاید، فیلم استریپ، اورهد، طلق شفاف و پروژکتورهای مربوط به آن‌ها در دسته نورتاب و رسانه‌هایی مانند تابلوهای آموزشی، اشیاء سه بعدی، چارت، پوستر، تصاویر و نمودار در دسته غیر نورتاب قرار می‌گیرند (احدیان، ۱۳۹۶).

بر اساس تجربیات و پاسخ‌گویی مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۲۲ کد مجزا در راستای مواد و منابع مورد استفاده برای این برنامه درسی استخراج گردید که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۷ ماده و منبع انتخاب شد که شامل اسباب‌بازی و وسایل، سخنران و بازیگر، نمایشگاه، تصاویر، وسایل سمعی و بصری، آلات موسیقی، اپلیکیشن بود.

ج) شایستگی‌های آموزگار: ششمین عنصر در الگوی پیشنهادی بر اساس روایت پژوهی تجربیات مربیان پیش دبستانی شایستگی‌های آموزگار است که البته در مقطع پیش دبستانی مربی گفته می‌شود. مربیان باید دانش و مهارت‌های مورد نیاز جهت دستیابی به اهداف آموزشی مورد نظر را داشته باشند و نیز باید بتوانند آن‌ها را در زمان مناسب به شیوه مطلوب و مورد انتظار، به کار گیرند. بر طبق نظر مدلی و میزل (۱۹۵۸) برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف با نام شایستگی یا صلاحیت آموزگار آورده می‌شود. روسو نیز معتقد است که آموزگار خوب کسی نیست که در کمترین زمان بیش‌ترین چیزها را می‌آموزد؛ بلکه کسی است که شوق به آموختن و فهمیدن را در شاگرد بر می‌انگیزد. زیرا هدف آموزش و پرورش گردآوردن و انباشتن اطلاعات نیست، بلکه به کار آوردن توانایی اندیشیدن و فهمیدن است. لذا نقش مربی از دیدگاه روسو، نقش راهنما و هدایت کننده است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۱).

پستالوزی نیز قبل از هر نوع آموزشی، جلب اعتماد کودکان را لازم می‌داند و اظهار می‌داشت که اگر در این کار موفق شویم، بقیه کارها به راحتی صورت می‌گیرد. به همین صورت، با مهربانی و عشق واقعی قبل از هر چیز به برآوردن نیازهای فیزیکی و امنیت روانی آن‌ها می‌پرداخت (مفیدی، ۱۳۹۲).

مربی در الگوی پیش از دبستان رجوی امیلیا، گاهی داخل گروه کودکان و گاهی فقط در کنار آن‌ها کار می‌کند. او کودکان را مطالعه می‌کند و موقعیت‌ها را فراهم می‌آورد تا در دقایق حساس وارد عمل شود و در احساسات کودکان با آن‌ها شریک می‌شود و مربی در رشد و آموزش کودکان، یک تسهیل‌گر است. او کودکان را در حال کار، تنها نمی‌گذارد و یاری‌شان می‌کند. وقتی کودکان به مشکلی بر می‌خورند، او مشکل را حل نمی‌کند، بلکه به کودکان کمک می‌کند تا آن‌ها، خود راه حلی برای مشکل بیابند. هم چنین مربی با مستندسازی فعالیت‌های کودکان و بررسی دوباره آن‌ها و گفتگو درباره این مستندات با خود کودکان، به عنوان حافظه گروه عمل می‌کند. (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۸؛ کمپل، ۲۰۱۸)

مربی در الگوی مونته‌سوری، باید خود را در ارتباط با محیط یادگیری کودک قرار دهد و وظیفه او آماده کردن محیط یادگیری به روشی منظم و سازمان یافته است و تنها کار او هدایت و راهنمایی در چنین محیطی است (کول، ۱۳۹۱). نقش مربی در کلاس مونته‌سوری از سایر رویکردها و

الگوها متفاوت است، برای مثال، فعالیت مستقل کودک حدود ۸۰ درصد کار را شکل می‌دهد، در حالی که کار معلم ۲۰ درصد باقی مانده را شامل می‌شود. شایان ذکر است که در آموزش و پرورش سنتی این درصدها معکوس است. اگر کودکی برای تجربه‌ای آمادگی ندارد، مربی باید صبر کند تا خود کودک به ساماندهی زندگی درونی خود پردازد او باید محیطی را فراهم کند که کودک با حداقل مداخله بزرگسالان به صورت خودکار به فعالیت پردازد و فراهم کردن چنین محیطی برای کودکان، هدف معلمان در مدل مونته سوری است. (کورتیس، ۱۳۸۰)

بر اساس تجربیات مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۴۵ کد مجزا در راستای شایستگی‌های مربی در اجرای برنامه درسی استخراج گردید که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۶ شایستگی اصلی برای مربی انتخاب شد که شامل داشتن دانش و مهارت‌های لازم و به روز، تسلط بر راهبردهای یاددهی و یادگیری، سلامت جسمی و روانی، ظاهر متناسب و آراسته، توانایی برقراری ارتباط با کودکان، مشارکت و ارتباط با خانواده‌های کودکان

چ) خانواده: هفتمین عنصر در الگوی پیشنهادی بر اساس روایت پژوهی تجربیات مربیان پیش دبستانی در این برنامه درسی، خانواده بود. مشارکت و تعامل خانواده‌ها در مراحل مختلف فرآیند برنامه درسی فرزندان خود، به منزله تکلیف و وظیفه قانونی آن‌هاست و تعامل خانواده و دولت به طور مشترک در سیاستگذاری‌های کلان آموزش و پرورش و تصمیم‌گیری‌ها در سطوح میانی و خرد برنامه درسی و در سطوح ملی و منطقه‌ای، اجرای برنامه درسی در مدرسه و خارج از مدرسه و ارزشیابی آن به رسمیت شناخته شده است (مظاهری و همکاران ۱۳۹۵).

در الگوی پیش از دبستان بانک استریت توصیه شده که والدین باید ارتباط مطلوب و مناسبی با مراکز پیش دبستان و مربیان داشته باشند و به طور داوطلبانه در بخش‌هایی از امور اجرایی همکاری می‌کنند. هم‌چنین در مراسم، جشن‌ها و یا نمایش‌های کودکان شرکت می‌کنند و ضمن همراهی و همکاری با کودکان و مربیان آن‌ها، خود نیز با یکدیگر مرتبط می‌شوند. بسیاری از والدین نیز با ارتباط با مربیان فرزندان خویش از فعالیت‌ها و میزان رشد کودکان شان مطلع شده و از آموزش‌های مورد نیاز بهره‌مند شوند (ناگر و شپیرو، ۲۰۰۷)

در الگوی رگیو امیلیا، علاوه بر شرکت والدین در مدیریت مراکز، فرصت‌های اصلی برای مشارکت والدین در سال تحصیلی به این صورت فهرست بندی گردیده است: جلسات در هر کلاس به طور جداگانه، جلسه جداگانه والدین با مربی، جلسات گروه‌های کوچک، جلسات مربوط به یک موضوع، جلسه با متخصصین، آزمایشگاه‌ها و تعطیلات و جشن‌ها، فعالیت‌های گروهی که در آن کودکان، والدین، پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها، دوستان و شهروندان شرکت دارند.

در الگوی مونته سوری، مادران باید حداقل یک بار در هفته با اداره کننده صحبت کنند و به او اطلاعاتی در مورد زندگی خانوادگی کودکان بدهند، و در مقابل، نصایح آموزشی را از مربی دریافت کنند (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۸ و کمپل، ۲۰۱۸).

بر اساس تجربیات مربیان پیش دبستانی در این زمینه، ۲۹ کد مجزا برای عنصر خانواده در برنامه درسی استخراج گردید که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب‌سازی و قرارگیری در لایه‌های مقوله‌های اصلی، در نهایت ۴ مقوله اصلی انتخاب شد که شامل تسلط بر مهارت‌های زندگی و اجتماعی، آشنایی با تربیت جنسی، شریک در آموزش‌ها و فعالیت‌های گروهی، آگاه به مسائل و آسیب‌های اجتماعی (ح) ارزشیابی فراگیر: هشتمین و آخرین عنصر در الگوی پیشنهادی بر اساس روایت پژوهی تجربیات مربیان پیش دبستانی در این برنامه درسی ارزشیابی فراگیر است. ارزشیابی فرآیندی است که به منظور تصمیم‌گیری درباره این که فعالیت‌های آموزشی مربی و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب رسیده است، صورت می‌گیرد.

روش سنجش کودکان در دوره پیش دبستانی بر اساس سند وزارت آموزش و پرورش ایران (۱۳۸۹) روش مشاهده‌ای است. سنجش و ارزشیابی کودکان به منظور حمایت از یادگیری کودکان، تشخیص نیازهای اساسی، تشخیص میزان تحقق اهداف آموزشی و درسی و بررسی روند آن‌ها، پاسخ به مدیران و ارائه به والدین صورت می‌گیرد.

بهترین شیوه‌های سنجش کودکان در پیش دبستان شامل کارپوشه، فهرست واریسی، مقیاس درجه بندی، و واقعه نگاری است. مورد اول (کارپوشه) نوعی از سنجش عملکردی و سه مورد آخر (فهرست واریسی؛ مقیاس درجه بندی و واقعه نگاری) زیرمجموعه سنجش مشاهده‌ای هستند (سیف، ۱۳۹۳، به نقل از قاسم تبار، ۱۳۹۵).

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته برنامه ریزی درسی، مصوب شورای آموزش تحصیلات تکمیلی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب است. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شده است و تمامی شرکت کنندگان با تکمیل فرم رضایت نامه و به صورت کاملاً آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. قبل از اجرای پژوهش، در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، اهداف پژوهش و نحوه پاسخ گویی به سؤالات مصاحبه، توضیحات لازم به شرکت کنندگان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی انجام گرفته است. **نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسنده دوم به عنوان استاد راهنما و نویسنده سوم نیز به عنوان استاد مشاور در این پژوهش نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منفعی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی نمایند. **تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از تمام مربیان شرکت کننده در مطالعه حاضر که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، قدردانی می شود.

بر اساس تجربیات مربیان پیش دبستانی در زمینه روش های ارزشیابی فراگیر، ۲۸ کد مجزا برای روش های ارزشیابی فراگیر در این برنامه درسی استخراج شد که بر اساس تجزیه و تحلیل مرحله بعد و حذف مشابهات و مرتب سازی و قرارگیری در لایه های مقوله های اصلی، در نهایت ۵ مقوله اصلی انتخاب شد که شامل مشاهده و ثبت گزارش توسط مربی، مشاهده و ثبت گزارش توسط والدین، مصاحبه از کودک، مصاحبه از والدین، پوشه کار بود.

علی رغم نقش این پژوهش در توسعه و توانمندسازی کودکان در مقابل آسیب های اجتماعی، از برخی جهات محدودیت هایی بر نتایج آن وارد است. همانند اغلب مطالعات مبتنی بر مصاحبه، یافته های این مطالعه با اتکا به دیدگاه ها و تجربیات افراد نسبتاً محدودی تا حد اشباع نظری حاصل شده که این نارسایی ممکن است تعمیم پذیری نظری یافته های این پژوهش را با محدودیت هایی همراه کند. هم چنین بر اساس یافته های پژوهش حاضر، استفاده از روش های نوین آموزشی مانند گردش علمی، حل مسئله، اپلیکیشن ها و روش پروژه ای برای آموزش به کودکان و اجرای روش خودآموزی که نقش مهمی در کسب توانمندسازی مقابله با آسیب های اجتماعی دارد، ضروری است. علاوه بر این، پیشنهاد می شود از روش های کیفی معتبر مانند تئوری داده بنیاد جهت ارائه مدلی برای توانمندسازی کودکان جهت پیشگیری و مقابله با آسیب های اجتماعی استفاده شود.

منابع

سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روانشناسی جدید: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

صافی، احمد (۱۳۹۲). اصول و فنون راهنمایی و مشاوره در دوره های تحصیلی. تهران: انتشارات رشد.

طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده (۱۳۹۴)، تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱ (۲)، ۹۱-۱۱۸.

<https://qjoe.ir/article-1-173-fa.html>

عادل مهربان، مرضیه (۱۳۹۴)، مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش. اصفهان: نشر دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی اصفهان. عبداللهی، محمد (۱۳۹۰)، آسیب های اجتماعی و روند تحول آن در ایران. تهران: انتشارات آگاه.

علاقبند، علی (۱۴۰۱). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات روان عیدی، نسرین و نوریان، محمد (۱۳۹۷). تأثیر موقعیت های چند فرهنگی در فرایند یاددهی - یادگیری؛ واکاوی تجربیات عوامل انسانی دانشکده نفت اهواز. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۲۰ (۸۰)، ۹۷-۱۱۴.

<https://doi.org/10.22047/ijee.2019.148353.1575>

فتحی و اجارگاه، کورش و شفیع، ناهید (۱۳۸۶)، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۵)، ۱-۲۶.

<https://ensani.ir/file/download/article/20120504180931-9064-47.pdf>

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۴۰۱). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات علم استادان.

فرنگ، مرتضی و قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل (۱۳۹۶)، نقش محتوای برنامه درسی در بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه ها. همایش تحقیقات جدید ایران و جهان در علوم تربیتی و علوم اجتماعی، دانشگاه شیراز. فروتن فرد، نرجس (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی نظام آموزشی کاردانش رشته نقشه کشی ساختمان با تأکید بر عناصر نه گانه فرانسیس کلاین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.

فضلی، رخساره (۱۳۹۴). چرا آموزش پیش دبستانی مهم است؟. رشد آموزش پیش دبستانی، ۲۶، ۱۰-۱۲.

<https://www.roshdmag.ir/fa/news>

آقازاده، محرم و احدیان، محمد (۱۳۸۷). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات پیوند نو.

احدیان، محمد (۱۳۹۶). مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: نشر بشری. آل حسینی، فرشته و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰)، تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۲)، ۵۸-۲۹.

<https://www.sid.ir/paper/475443/fa>

ایزدی، صمد، میرعرب رضی، رضا و احمدی جویباری، مریم (۱۳۹۹). تعیین کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی آموزش هتل داری بر اساس عناصر نه گانه فرانسیس کلاین. فصلنامه برنامه ریزی و توسعه گردشگری، ۹ (۳)، ۶۷-۸۱.

<https://doi.org/10.22080/jtpd.2020.17833.3192>

ایمان، محمد تقی و نوشادی، محمود رضا (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، پژوهش، ۳ (۲)، ۴۴-۱۵.

<https://ensani.ir/file/download/article/20130115083624->

تایلر، رالف وینفرد (۱۳۹۰). اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران: انتشارات آگاه.

حسینی، سیدرضا (۱۳۹۰)، نگاهی به آمار جرایم در ایران، آسیب های اجتماعی و روند تحول آن در ایران. مجموعه مقالات اولین همایش ملی آسیب های اجتماعی در ایران، ج اول، انجمن جامعه شناسی ایران.

حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین و سعادت مند، زهره (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته سوری و لوریس مالاگانی در زمینه تربیت اوان کودکی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۶ (۶۲)، ۸۲-۱۰۵.

<https://doi.org/10.30486/jsre.2019.668045>

رجبی پور، محمود و نجفی، حسین (۱۳۹۱)، پژوهشی در مبانی پیشگیری اجتماعی رشد مدار از بزهکاری اطفال و نوجوانان. تهران: انتشارات میزان.

رضوی عبدالحمید و گرجی پشته، خدیجه (۱۳۹۴) میزان انطباق برنامه درسی مورد نظر و اجرا شده پیش از دبستان. فصلنامه تئوری و عمل برنامه درسی، ۳ (۵)، ۶۵-۷۸.

<https://cstp.khu.ac.ir/article-1-2506-fa.pdf>

ستوده، هدایت اله (۱۴۰۰). آسیب شناسی اجتماعی (جامعه شناسی انحرافات). تهران: انتشارات آوای نور.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۴) اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دوران.

<https://www.sid.ir/paper/444045/fa>

نوابی‌نژاد، شکوه (۱۳۹۱). آسیب شناسی رفتارهای بهنجار و نابهنجار در دانش آموزان. تهران: انتشارات اولیا و مریان.

نوریان، محمد (۱۳۹۸). تحلیل برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران. تهران: انتشارات گویش نو.

نوریان، محمد (۱۳۹۶). راهنمای عملی پژوهش روایی (همراه با فعالیت‌های کارگاهی). تهران: انتشارات شورا.

نقیب‌زاده جلالی، میرعبدالحسین (۱۳۸۱). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

یاری، طلعت اله (۱۳۸۹). توانمندسازی مددجویان. تهران: انتشارات رشد.

References

Abdollahi, M (2018), *Social harms and its transformation process in Iran*. Tehran: Agha Publications. [Persian]

Adams, M., & Zúñiga, X. (2016). Getting started: Core concepts for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice* (pp. 95-130). Routledge.

Adel Mehraban, M (2014). A review of qualitative content analysis and its application in research. Isfahan: Publication of Isfahan University of Medical Sciences and Health Services. [Persian]

Aghazadeh, M., & Ahdian, M (2007). Curriculum planning practical guide. Tehran: New Peyvand. [Persian]

Ahdian, M (2016). *Introduction to educational technology*. Tehran: Boshra. [Persian]

Alagband, A (2022). *Introduction to Educational Management*. Tehran: Ravan Publications. [Persian]

Alexander (2019) Families and Schools Together, Inc. All rights reserved. Further reproduction is prohibited without prior written consent. Families and Schools Together.

Alehosseini, F & Mehrmohammadi, M (2013). The Development of Institutional Understanding of Curriculum: From operational to The Practical. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 6(22), 58-29. [Persian] <https://www.sid.ir/paper/475443/fa>

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *International journal of emergency mental health*, 4(1), 41-47.

<https://europepmc.org/article/med/12014292>

قاسم‌تبار، سیدنبی الله (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی موسیقی دوره پیش دبستانی ایران. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

قورچیان، نادرقلی و تن‌ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

کورتیس، آودری (۱۳۸۰). برنامه درسی برای کودکان پیش دبستانی. ترجمه محمد اطهاری، تهران: انتشارات محراب قلم.

کول، ونیتا (۱۳۹۱). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش دبستان. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران: انتشارات سمت.

لوی، اریه (۱۳۹۹). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه.

ماهرزاده، طیه (۱۳۸۹). طراحی برنامه درسی و ابعاد آن از دیدگاه آیزنر و زایس.

پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۴۲، ۱۰۳-۸۱.

<http://isoedmag.ir/article-1-143-fa.html>

مظاهری، حسن؛ موسی‌پور، نعمت الله و ناطقی، فائزه (۱۳۹۵). نقش خانواده در برنامه درسی شایستگی محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۴ (۱)، ۷-۳۲.

<http://qjfr.ir/article-1-241-fa.html>

مفیدی، فرخنده (۱۳۹۲). مبانی آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان، تهران: انتشارات سمت.

ملکی، حسن (۱۳۸۶). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات سمت.

ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.

ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات پیام اندیشه.

ملکی، حسن (۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی راهنمای عملی. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی برهان.

مهرجو، مهشید؛ نوریان، محمد؛ نخعی، نوذر و نوروزی، داریوش (۱۴۰۰). مطالعه الگوها و روش‌های توانمندسازی کودکان دوره پیش دبستانی، برای مقابله با آسیب‌های اجتماعی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۸ (۶۸)، ۱۶۲-۱۶۲.

<https://doi.org/10.30486/jsre.2021.1893973.1579>

میرزاییگی، محمدعلی؛ خرازی، سیدکمال؛ موسوی، سیدامین (۱۳۸۸). طراحی الگوی تدوین محتوای الکترونیکی بر اساس رویکرد شناختی برای دروس نظری با تأکید بر حوزه علوم انسانی، در آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی، ۳ (۱۲)، ۷۱-۹۹.

- Buzgar et al. (2012), The Role of Preschool Education in Violence Prevention. *Journal of Violence and Social Injury*, Johns Hopkins University, 13(31).
- Buzgar, R., Dumulescu, D., & Opre, A. (2013). Emotional and social problems in primary school children: A national screening program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 250-254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.289>
- Campbell, M. (2018). Postmodernism and educational research. *Open Journal of Social Sciences*, 6(7), 67-73. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.67006>
- Caroline, G (2013). The Importance of Communication Skills. *Journal of Violence and Social Injury*, Johns Hopkins University, 14(2) *In Young Children*. Human Development Institute University of Kentucky. SUMMER 2013.
- Cole, V (2011). Education program in preschool period. Translation Farkhondeh Mofidi. Tehran: Samt Publications.
- Curtis, A. (2008). *A curriculum for the pre-school child..* translated by Mohammad Athari. Tehran: Mehrab Qalam Publications.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.
- Eidi, N., & Nourian, M. (2019). The impact of multicultural situations in the process of teaching, learning investigating of human factors experiences in Ahvaz Faculty of Petroleum. *Iranian Journal of Engineering Education*, 20(80), 97-114. [Persian] <https://doi.org/10.22047/ijee.2019.148353.1575>
- Eisner Elliot, W. (1994). The Educational Imagination: On Design and Evaluation of School Programs.
- Farang, M & Ghasemzadeh Alishahi, A (2016). The role of curriculum content in improving the quality of education in universities. *Iran and World New Research Conference in Educational Sciences and Social Sciences*, Shiraz University. [Persian]
- Fathi Vajargah, K., Shafiei, N. (2006). quality evaluation of university curriculum (the case of adult education curriculum), *Curriculum Studies Quarterly*, 1(5), 1-26. [Persian] <https://ensani.ir/file/download/article/20120504180931-9064-47.pdf>
- Fathi Vajargah, K (2006). *Lesson Planning Principles*. Tehran: Iran Zamin Publications. [Persian]
- Fathi Vajargah, K (2022). *Principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Alam Ostadan Publications.
- Fazli, R (2014). *Why is preschool education important?. Roshd of preschool education*, 26, 10-12. [Persian] <https://www.roshdmag.ir/fa/news>
- Foroutanfar, N (2010). *Evaluating the effectiveness of the educational system of the professional construction drawing field with an emphasis on Francis Klein's nine elements*. master's thesis, (Payam Noor University, Tehran. [Persian]
- Ghourchian, N., Tansaz, F (1995). *An overview of the evolution of the curriculum as a specialized field from the ancient world to today's world*. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute. [Persian]
- Hosseini, S (2012). A look at the statistics of crimes in Iran, social harms and its evolution in Iran. *collection of articles of the first national conference on social harms in Iran*, Vol. 1, Sociological Association of Iran. [Persian]
- Hosseini, S., Heidari, M. H., & Saadatmand, Z. (2019). A Comparative Study of Montessori and Loris Malaguzzi's View on Early Childhood Education. *Research in Curriculum Planning*, 16(62), 82-105. [Persian] <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.668045>
- Iman, Mohammad Taqi and Noshadi, Mahmoudreza (2018), qualitative content analysis, *Research 3* (2), 15-44. [Persian] <https://ensani.ir/file/download/article/20130115083624-9711-39.pdf>
- Izadi, S., Mir Arab razi, R., & Ahmadi Juybari, M. (2020). Determining the Internal and External Quality of Hospitality Training Curriculum Based on the Nine Elements of the Francis Klein Pattern. *Journal of Tourism Planning and Development*, 9(34), 67-81. [Persian] <https://doi.org/10.22080/jtpd.2020.17833.3192>
- Kelly, M. P., & Barker, M. (2016). Why is changing health-related behaviour so difficult?. *Public health*, 136, 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.03.030>
- Lewy, A. (2019). Curriculum planning of schools, translator: Farideh Mashaikh, Tehran: Madreseh Publications.
- Mahrozade, T (2010). Comparing two perspectives, as to the aspects of curriculum, proposed by Eisner and Zeiss. *Journal of research on Issues of Education*, 42, 81-103. [Persian] <http://isoedmag.ir/article-1-143-fa.html>
- Maleki, H (2006), Preliminaries of Curriculum Planning, Tehran: Samet Publications. [Persian]

- Maleki, H (2008) Curriculum planning (practical guide). Tehran: School Publications. [Persian]
- Maleki, H (2012) Curriculum Planning, Tehran, Payam Andisheh Publications. [Persian]
- Maleki, H (2015) Curriculum planning, a practical guide, Tehran, Burhan Cultural Institute Publications. [Persian]
- Mazaheri, P. D., Mousapour, P. D., & Nateghi, P. D. (2017). The Role of Family in Competency-Based Primary School Curriculum from the Perspective of Education Fundamental Reform Documents. *Quarterly Journal of Family and Research*, 14(1), 7-32. [Persian] <http://qjfr.ir/article-1-241-fa.html>
- McDonald, L (2017). The Foundations of FAST: Our Mission, Vision and Values, Families and Schools Together, Inc. 04232015
- Medley, D. M., & Mitzel, H. E. (1958). A technique for measuring classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 49(2), 86.
- Mehrjoo, M., Nourian, M., Nakae, N., & noroozi, D. (2021). A Study on preschool children empowerment patterns and methods importance against social deviances. *Research in Curriculum Planning*, 18(68), 142-162. [Persian] <https://doi.org/10.30486/jsre.2021.1893973.1579>
- Mirzabigi, MA., Kharazi, SK; Mousavi, SA (2009). Designing a template for compiling electronic content based on a cognitive approach for theoretical courses, with an emphasis on the field of humanities, in higher education. *Curriculum Studies*, 3 (12), 71-99. [Persian] <https://www.sid.ir/paper/444045/fa>
- Mofidi, F (2012). The Basics of Education in the Pre-Primary Period. Tehran: Samt Publications. [Persian]
- Murat, A. K. I. N. (2014). A research on the impacts of the young people's Internet addiction levels and their social media preferences. *International Review of Management and Marketing*, 7(2), 256-262. www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/4380
- Nager, N., & Shapiro, E. (2007). A progressive approach to the education of teachers: Some principles from Bank Street College of Education. *Occasional Paper Series*, 2007(18), 1. <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1169>
- Naqibzadeh Jalali, M.A. (2011), *A Look at the Philosophy of Education*. Tehran: Tahouri Publications. [Persian]
- Navabinejad, SH (2012). *Pathology of normal and abnormal behaviors in students*. Tehran: Publications of the Parents and Teachers Association [Persian]
- Nourian, M (2016). *Practical Guide to Narrative Research (with workshop activities)*. Tehran: Shura Publications. [Persian]
- Nourian, M (2018). *Analysis of Iran's elementary school curricula*. Tehran: New Goyesh Publications. [Persian]
- Ping, L., & Meng H (2006). The Quality Assurance System in Modern Distance Higher Education: Its Components and Operating Mechanism, 2006 Tsinghua Tongfang Knowledge Network Technology Co., Ltd (Beijing).
- Qasimtabar, S.N. (2015). *Designing and validating the model of music curriculum for the Iranian preschool period*. PhD Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Khwarazmi University. [Persian]
- Rajabipour, M., & Najafi, H (2012), *Research on the basics of social prevention of development-oriented delinquency among children and adolescents*. Tehran: Mizan Publications [Persian]
- Razavi, A., & Gorji Poshti, KH (2014) The compliance rate of the intended and implemented curriculum in preschool. *Quarterly Journal of Curriculum Theory and Practice*, 3(5), 65-78. [Persian] <https://cstp.khu.ac.ir/article-1-2506-fa.pdf>
- Ritzer, F. (2014). *The Blackwell encyclopedia of sociology*. USA, BLACKWELL PUBLISHING. http://philosociology.com/UPLOADS/_PHILOSOCIOLOGY.ir_Blackwell%20Encyclopedia%20of%20Sociology_George%20Ritzer.pdf
- Safi, A (2012). *principles and techniques of guidance and counseling in academic courses*. Tehran: Roshd Publications. [Persian]
- Seyf, A.A, (2004). *Measurement, Educational assessment and evaluation*. Tehran: Doran Publications. [Persian]
- Seyf, A.A (2015). *New Psychology: The Psychology of Learning and Education*. Tehran: Duran. [Persian]
- Sotoude, H (1400). *social pathology (sociology of deviations)*. Tehran: Avaye Noor publishing. [Persian]
- Talaa'ee, P. D., & Bozorg, H. (2015). The necessity of paying attention to the developmental and educational significance of pre-school years, as indicated by contemporary research. *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 91-118. [Persian] <http://qjoe.ir/article-1-173-en.html>

- Tyler, R.W (2012). *Basic Principles of Curriculum and Educational Planning*. translation Ali Taghipourzahir. Tehran: Aagah Publications
- Vernon, A., & Bernard, M. E. (2006). Applications of REBT in schools: Prevention, promotion, intervention. *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*, 415-460. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-26375-6_14
- Werner & Smith (2010). *Our Mission, Vision and Values Families and Schools Together*, Inc. 04232015.
- Yari, T (1389). *Empowerment of clients*. Tehran: Roshd Publications. [Persian]