**Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)** **Original Article**

**Summer-2026, Volume 8, No 2** **DOI: 10.22034/naes.2026.584451.1881**

**ISSN: 2716-9766**

# Transition from Home to School: A Thematic Analysis to Develop a Contextual Model of School Readiness

**Rouhollah Shahabi** [1*]

[1] Department of Psychology, Faculty of Education and Ethic,, Institute for Humanities and Cultural Studies

*** Corresponding Author:** r.shahabi@ihcs.ac.ir

**Received:** 2026-06-01 **Accepted:** 2026-08-08 **Publication:** 2026-08-23

## Abstract

Background and Aim: School readiness programmes play a pivotal role in supporting children's successful transition from the home environment to the formal learning context of first grade. Therefore the aim of this study was to propose a model of school readiness that, while looking at past theoretical frameworks, also takes into account local characteristics and considerations through discussions with Iranian elementary school teachers. Methods: The study was conducted with a qualitative approach and thematic analysis method. The study sample was divided into two parts, including previous theoretical models on school readiness and 13 first-grade elementary school teachers, both of whom were selected through purposive sampling. Results: The findings showed that a model of school readiness included four overarching themes: child readiness, family readiness, school readiness, and community readiness; Fifteen organizing themes include physical readiness, social and emotional readiness, approach readiness for learning, language readiness, literacy and academic readiness, cognitive readiness, readiness to observe local and cultural considerations, supportive parenting practices, appropriate and stimulating home environment, appropriate knowledge of family members, appropriate quality or characteristics of the school, bridging the gap between home and school, readiness of the education district and local authorities, and hardware and software readiness of the community, and of course 80 basic themes. Conclusion: The basic principles or features of the proposed model can be considered to address the readiness of the family, school, and community for the child to enter school; the importance of reflective thinking and critical thinking; the inclusion of reading, writing, and mathematics programs in the readiness programs; strengthening the cognitive foundations of school learning; attention to educational justice, and attention to the psychology of religious transformation.

***Keywords:*** School readiness, Preschool children, Thematic analysis, Contextual model

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)

**This work is published under CC BY-NC 4.0 license.** **© 2022 The Authors.**

**How to Cite This Article:** Shahabi, R. (2026). Transition from Home to School: A Thematic Analysis to Develop a Contextual Model of School Readiness. *JNACE*, 8(2): 210-226.

فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان | مقاله پژوهشی

تابستان ۱۴۰۵، دوره ۸، شماره ۲

DOI: 10.22034/naes.2026.584451.1881

ISSN: 2716-9766

# گذار از خانه به مدرسه؛ تحلیل مضمون برای پیشنهاد یک الگویِ بافت‌نگر آمادگی

روح الله شهابی[1*]

[1] گروه روانشناسی، پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

* نویسنده مسئول: r.shahabi@ihcs.ac.ir

**تاریخ دریافت مقاله:** ۱۴۰۵/۰۳/۱۱ **تاریخ پذیرش مقاله:** ۱۴۰۵/۰۵/۱۷ **تاریخ چاپ مقاله:** ۱۴۰۵/۰۶/۰۱

## چکیده

زمینه و هدف: برنامه‌های آمادگی برای مدرسه، در انتقال آرام کودک از محیط خانه به محیط یادگیری رسمی در کلاس اول، سهم مهمی دارد. از این‌رو هدف این مطالعه پیشنهاد یک الگوی آمادگی برای مدرسه بوده است که ضمن نگاه به چارچوب‌های نظری گذشته، از خلال گفتگو با معلمان دبستانی، ویژگی‌ها و ملاحظات محلی را نیز مد نظر داشته باشد. روش: مطالعه، با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون انجام شد. نمونهٔ مطالعه در دو بخش شامل الگوهای نظری پیشین در مورد آمادگی برای مدرسه و تعداد ۱۳ معلم پایه اول دبستان بوده است که هر دو، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. یافته‌ها، یک الگوی آمادگی برای مدرسه شامل چهار مضمونِ فراگیرِ آمادگی کودک، آمادگی خانواده، آمادگی مدرسه و آمادگی جامعه؛ پانزده مضمون سازمان‌دهنده شامل آمادگی بدنی، آمادگی اجتماعی و هیجانی، آمادگی رویکردی برای یادگیری، آمادگی زبانی، آمادگی سوادی و تحصیلی، آمادگی شناختی، آمادگی برای رعایت ملاحظات محلی و فرهنگی، شیوه‌های والدگری حمایت‌کننده، محیط خانگی مناسب و تحریک‌کننده، دانش مناسب اعضای خانواده، کیفیت یا ویژگی‌های مناسب مدرسه، پر کردن شکاف خانه و مدرسه، آمادگی منطقه آموزش و پرورش و مقامات محلی و آمادگی سخت‌افزاری و نرم‌افزاریِ جامعه و البته ۸۰ مضمون پایه، نشان داده است. نتیجه‌گیری: اصول یا ویژگی‌های اساسی الگوی پیشنهادی را می‌توان پرداختن به آمادگیِ خانواده، مدرسه و جامعه برای ورود کودک به مدرسه؛ اهمیت تأمل محوری و تفکر انتقادی؛ شمول برنامه‌های خواندن، نوشتن و ریاضی در برنامه‌های آمادگی؛ تقویت پایه‌های شناختی یادگیریِ مدرسه‌ای؛ توجه به عدالت آموزشی و توجه به روان‌شناسی تحول دینداری دانست.

**واژگان کلیدی:** آمادگی برای مدرسه، کودکان پیش‌دبستانی، تحلیل مضمون، الگوی بافت‌نگر

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

**شیوه استناد به این مقاله:** شهابی، روح الله. (۱۴۰۵). گذار از خانه به مدرسه؛ تحلیل مضمون برای پیشنهاد یک الگوی بافت‌نگر آمادگی. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۸(۲): ۲۲۶-۲۱۰.

## مقدمه

یکی از برنامه‌های عمدهٔ آموزشی ویژهٔ دورهٔ کودکی، برنامه‌های *آمادگی برای مدرسه*[1] است. هنگامی که کودکان وارد محیط آموزش رسمی در پایهٔ اول می‌شوند از آنها انتظارات زیادی وجود دارد. از آنها انتظار می‌رود مستقل کار کنند، تکالیف یادگیری را تکمیل کنند، از یک روال کلاسی غیرمنعطف پیروی کنند و مهارت‌های سواد و ریاضی را یاد بگیرند. برآورده‌سازی بهینهٔ این انتظارات و وظایف، برنامه‌های آمادگی برای مدرسه را با اهمیت ساخته است. در تعریفی مضیق، آمادگی برای مدرسه به مهارت‌های تحصیلی (مانند سواد و ریاضی)، شناختی (مانند گوش‌دادن و توجه)، زبانی، اجتماعی (مانند دوست‌یابی و برقراری ارتباط) هیجانی (مانند مدیریت هیجان و رفتار) و جسمانی (مانند مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف) گفته می‌شود که کودکان برای موفقیت و انتفاع از آموزش رسمی،

هنگام ورود به مدرسه نیاز دارند (Jones, Innerd, Giles, Azevedo, 2021; Brown & Lan, 2015). در تعاریف دیگر، آمادگی برای مدرسه، سازه‌ای در نظر گرفته شده است که به سه جنبهٔ به‌هم مرتبط اما به لحاظ مفهومی متمایز، تقسیم شده است: [الف] سطح رشد یا آمادگی کودک در ابعاد چندگانه مورد نیاز برای عملکرد بهینه در مدرسه که شامل بهزیستی جسمانی، رشد حرکتی، رشد هیجانی اجتماعی، رشد زبان و گفتار، دانش و شناخت عمومی و دیگر خرده‌ابعاد مرتبط است. [ب] جنبه دوم آمادگی نهادی مدرسه است که به سیاست‌ها و روش‌های مدرسه برای تسهیل ورود و آموزش کودک در مراحل مختلف تحول در ابعاد چندگانهٔ ذکرشده اشاره دارد و [ج] آمادگی برای مدرسه مربوط به خانواده و جامعه که به توانایی خانواده و جامعه برای حمایت از رشد بهینه اولیه کودک از دوران قبل از تولد تا زمانی که کودک وارد دوره رسمی آموزشی می‌شود اشاره دارد (Kokkalia, Drigas, Economou & Roussos, 2019).

فارغ از نگاه نظری به مفهوم آمادگی برای مدرسه، آنچه روشن به نظر می‌رسد آن است که آمادگی برای مدرسه در انتقال آرام کودک از محیط خانه یا غیر رسمیِ پیش‌دبستانی به محیط یادگیری رسمی در کلاس اول، سهم مهمی دارد و شواهد پژوهشی، اثرگذاری بلندمدتی که این برنامه‌ها بر توسعهٔ یادگیرنده از جمله پیشرفت تحصیلی، انجام موفق تکالیف مدرسه‌ای و رفتار شهروندی در جامعه دارند را مورد تأیید قرار دادند (Ricciardi, Manfra, Zyl 2011). برای نمونه Hartman, Bleijer, Dineheart & Winsler (2021) نشان دادند مهارت‌های آمادگی مدرسه در چهارسالگی تأثیر بلندمدتی بر عملکرد تحصیلی تا پایه پنجم دارد و با میانگین کلی عملکرد تحصیلی، نمرات آزمون‌های استاندارد و احتمال تکرار پایه مرتبط است. Edyvane, Sawyer & hittleborough (2026) در یک مطالعه طولی ارتباط آمادگی برای مدرسه در ۵ سالگی را با عملکرد تحصیلی در سنین ۱۴ و ۱۵ سالگی بررسی کردند. این مطالعه نشان داد آمادگی برای مدرسه حتی پس از تعدیل تعداد زیادی از متغیرهای مربوط به کودک و خانواده، با عملکرد تحصیلی دوره متوسطه مرتبط است. در این مطالعه، مهارت شناختی در بدو ورود به مدرسه بیشترین ارتباط را با عملکرد ریاضی در دبیرستان داشت. مشابه چنین یافته‌هایی را می‌توان در مطالعات بسیار دیگری از جمله Bakken, Brown & Downing (2017); Reynolds, Ou & Temple (2018); Vanover (2008); Solang, Yunus, Rukmini, Kurnia & Umam (2024); Bierman, Heinrichs, Welsh, Jones & Crowley (2025) مشاهده کرد.

آنچه موضوع را بغرنج می‌کند آن است که مفهوم «آمادگی برای مدرسه» به طور ویژه در اروپای غربی، کانادا و استرالیا نضج گرفته و مورد بررسی پژوهشی قرار گرفته است، در نتیجه فهمِ مفهومی کمتری از آن در مناطق دارای زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت، وجود دارد. هر چند ممکن است نیاز جهانی به شاخص‌ها یا نشانگرهای یکسان برای سنجش رشد و تعلیم و تربیتِ کودک، موجب تلاش‌هایی برای انطباق معیارهای آمادگی برای مدرسه در مفهوم غربی آن با جاهای دیگر و زمینه‌های فرهنگی متفاوت شده باشد (Janus & Offord, 2007). با این حال، در سال‌های اخیر این گفتمان به طور فزاینده‌ای مورد نقد قرار گرفته و تعمیم‌پذیری تفاسیر، نظریه‌ها و برنامه‌های پژوهشی از زمینه‌های عمدتاً اروپایی و آمریکایی (عموما طبقه متوسط) به زمینه‌های اجتماعی و محیطی و فرهنگی متفاوت، زیر سئوال رفته است. از این رو امروزه، معانی مفهومی بومی که به لحاظ فرهنگی و بافتی مناسب باشد، برای آمادگی مدرسه، در اولویت قرار دارد. این موضوع در کشوری مانند ایران که از تنوع قومی، زبانی، فرهنگی و تفاوت‌های قابل‌توجه منطقه‌ای، برخوردار است، اهمیت زیادی دارد. گروه‌های قومی متعددی (فارس، آذری، کرد، لر، ...) در ایران زندگی می‌کنند که هر گروه دارای تاریخ و فرهنگ منحصربه‌فرد است. از لحاظ زبانی نیز ایران دارای یکی از پیچیده و غنی‌ترین تالارهای زبانی است و زبان‌های مختلفی به جز فارسی در سراسر کشور بکار می‌روند (عزیزی، ۱۴۰۲). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند این تفاوت‌های زبانی، بویژه در سال‌های آغازین مدرسه، می‌تواند بر رشد سواد نوظهور، تعاملات کلاسی و عملکرد تحصیلی اولیه، اثرگذار باشد. علاوه بر تنوع زبانی، تفاوت‌های فرهنگی میان گروه‌های قومی مختلف، از جمله در ارزش‌های تربیتی، الگوهای تعامل والد–کودک، شیوه‌های فرزندپروری، انتظارات از استقلال کودک و نحوهٔ مشارکت خانواده در آموزش، موجب می‌شود که کودکان با تجربه‌های متفاوتی وارد مدرسه شوند (Bronfenbrenner & Morris, 2006). بر این اساس انتظار می‌رود این تنوع قومی، زبانی و فرهنگی در طراحی برنامه‌های آمادگی برای مدرسه مورد توجه قرار گیرد.

در مجموع می‌توان مدعی بود که مفهوم آمادگی برای مدرسه در طول چند دهه گذشته تغییرات عمده‌ای داشته است و از یک الگوی رسشی یا سایکوبیولوژیکال از تحول، به سمت یک نظامِ به لحاظ اجتماعی ساخته‌شده پیش رفته است و علاوه بر مهارت‌های شناختی و همین‌طور مهارت‌ها و دانش‌های اکتسابی مانند سواد اولیه و زبان، درگیری والدین و تجارب خانوادگی نیز در برنامه‌های آمادگی برای مدرسه، حیاتی در نظر گرفته می‌شوند (Maluleke, KhozaShangase & Kanji, 2021). با این حال در ایران هم با ضعف در پرداخت نظری و پژوهشی این مفهوم مواجه

هستیم و روش‌ها و برنامه‌های عملی. از یک سو، مرور شواهد پژوهشی در منابع اطلاعاتی داخلی نشان داده است عمدهٔ پژوهش‌های مرتبط با مفهوم آمادگی برای مدرسه شامل بسته‌های مداخلاتی برای ارتقای یک مهارتِ مرتبط با آمادگی (برای مثال فرزادی، بهروزی، شهنی ییلاق و امیدیان، ۱۴۰۱؛ محمدی فرهمند، علی‌زاده، کریمی، صبوری راد و همکاران، ۱۴۰۲؛ گل‌شیرازی و صادقی، ۱۴۰۰) بوده است و از سوی دیگر برنامه‌ی مشخص و نظام‌مندی با عنوان «آمادگی برای مدرسه» یا آمادگی برای «گذار از خانه به مدرسه» انجام نمی‌شود اما مراکز پیش‌دبستانی و مهدهای کودک ممکن است برنامه‌هایی را اجرا کنند که همان اهداف برنامه‌های آمادگی را داشته باشد. این مراکز تا پیش از سال ۱۳۹۹ زیر نظر سازمان بهزیستی (مهدها) و وزارت آموزش و پرورش (مراکز پیش‌دبستانی) فعالیت می‌کردند اما از مرداد ۱۴۰۰ و با تأسیس *سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک*، این سازمان وظایفی مانند صدور مجوز، برنامه‌ریزی، هدایت و نظارت و تدوین محتوای آموزشی و تربیتی این مراکز را بر عهده گرفته است. فارغ از اینکه متولی مراکز پیش‌دبستانی چه مرجعی بوده یا خواهد بود، چند ملاحظه وجود دارد: [۱] تعلیم در مراکز پیش‌دبستانی، مشمول *قانون آموزش و پرورش اجباری مجانی* (مصوب مرداد ۱۳۲۲) نیست. بر اساس گزارش دفتر مطالعات رفاه اجتماعی وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی (۱۴۰۰) به طور میانگین حدود ۳۰ درصد از کودکان ۴ و ۵ ساله کل کشور و حدود ۶۰ درصد در استان‌هایی مانند تهران و البرز، از آموزش‌های پیش‌دبستانی بهره نمی‌برند. [۲] مراکز پیش‌دبستانی، برنامه درسی یکسان و نظام‌مندی ندارند و محتوای آموزشی آنها هنوز تدوین نشده است. تنوع در محتوا و فقدان نظام‌مندیِ آموزش‌ها در مراکز پیش‌دبستانی، مشارکت آنها برای ایفای نقش آموزش آمادگی برای مدرسه را با ابهام روبرو کرده است و چه بسا خود به عنوان یک مقطع آموزشی در نظر گرفته شده‌اند که نیاز به برنامه‌های آمادگی برای ورود داشته باشند. برای مثال در راهکار ۵-۱ مربوط به *سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش* بر آموزش‌های قرآنی، تربیت‌بدنی و اجتماعی در دورهٔ پیش‌دبستانی تأکید شده است که نمی‌توان آنها را به مثابه پیش‌نیازها یا آمادگی‌هایی دانست که کودک برای ورود به مدرسه نیازمند آموزش در آنها است. [۳] این برنامه متمرکز بر کودک هستند و عناصر دیگر برنامه‌های آمادگی برای مدرسه مانند آمادگی والدین و آمادگی مدرسه را شامل نمی‌شوند. [۴] آموزش در مراکز پیش‌دبستانی برای یک دورهٔ هشت ماهه (یک سال تحصیلی) پیش‌بینی شده است و نمی‌تواند پوشش‌دهندهٔ تقاضا برای دوره‌های کوتاه‌مدت یک یا دو ماهه باشد. با نگاه به دو چالش عمده مورد بحث، یعنی فقدان پرداخت نظریِ محلی و فقدان پرداخت عملی به برنامه‌های آمادگیِ وورد به مدرسه، هدف این مطالعه پیشنهاد یک الگویِ نظریِ آمادگی برای مدرسه، به روش کیفی با بررسی مطالعات گذشته و مصاحبه با معلمان پایه اول، به‌مثابه مبنایی برای طراحی مداخله‌های عملی کوتاه‌مدت است.

## روش

این مطالعه، با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون انجام شد. نمونهٔ مطالعه در دو بخش شامل الگوهای نظری پیشین در مورد آمادگی برای مدرسه و تعداد ۱۳ معلم پایه اول دبستان بوده است که هر دو، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در بخش الگوهای نظری گذشته، متون با هدف مرور نظام‌مند انتخاب نشدند بلکه محقق به صورت هدفمند متونی را انتخاب کرد که بیشترین اطلاعات را در اختیار او قرار دهد. این متون به‌طور عمده شامل کتاب‌ها و مقاله‌هایی بودند که در آنها الگوهای نظری آمادگی برای مدرسه توضیح داده شده بود. از آنجایی که هر یک از این الگوها در چندین کتاب یا مقاله توضیح داده شده بودند، امکان ارائه دقیق تعداد متون جستجوشده، حذف شده و مورد تحلیل وجود ندارد. با این حال الگوهای نظری منتخب و منبع اصلی مورد استفاده در جدول ۱ معرفی شده و عبارت بوده‌اند از: الگوی یونیسف (UNICEF, 2012)، الگوی پنل اهداف آموزش ملی (۱۹۹۷)، الگوی چارچوب رشد و یادگیریِ اولیه هد استارت (دپارتمان خدمات بهداشتی و انسانی، ۲۰۱۰)، الگوی دپارتمان میسوری، الگوهای پیشنهاد شده توسط Heriot & Beale (2004); Vanover (2008) و یک الگوی داخلی پیشنهادشده توسط علیخانی، مینائی، فرخی، عسگری و دستجردی کاظمی (۱۴۰۲).

با هدف استفاده از تجارب معلمان پایهٔ اول در ایران و تلفیق این تجارب با یافته‌های نظری، تصمیم گرفته شد با این گروه از معلمان نیز مصاحبه انجام شود. گروه نمونه در این بخش شامل ۱۳ نفر از معلمان پایهٔ اول بوده است که به روش نمونه‌گیریِ هدفمندِ گلوله‌برفی انتخاب شدند. در این روش، از نمونهٔ اولیه که محقق به او دسترسی داشته است خواسته شد از افراد دیگری همسان خود، معرفی کند. ملاک‌های انتخاب گروه نمونه در این بخش، (۱) برخورداری از دست‌کم ۱۰ سال سابقه تدریس در پایهٔ اول دبستان، (۲) سپری نشدن بیش از ۵ سال از آخرین سال تدریس در پایهٔ اول (۳) اشتغال در مدارس دولتی عمومی و (۴) برخورداری از تحصیلات کارشناسی به بالا در یکی از گرایش‌های رشتهٔ علوم تربیتی، روان‌شناسی یا سایر زمینه‌های تخصصی بوده است.

جدول ۱. منابع مورد استفاده برای مطالعه الگوهای نظری پیشین

| نام الگو | پیشنهاددهندگان | منبع اصلی مورد استفاده |
|---|---|---|
| الگوی یونیسف | یونیسف | UNICEF (2012). School readiness; a conceptual framework. New York. UNICEF |
| الگوی پنل اهداف آموزشی ملی | دولت فدرال | National Education Goals panel (1997). The National Education Goals Report: Building a nation of learners. Washington DC, U.S. Government Printing Office. |
| الگوی چارچوب رشد و یادگیری اولیه هد استارت | دفتر هد استارت، وزارت بهداشت آمریکا | U.S Department of health and human services administration for children and Families office of Head Start (2010). The Head Start Child Development and early Learning Framework. Department of health and human services. |
| الگوی دپارتمان میسوری | | |
| هریوت و بل | Heriot & Beale | Heriot, S., & Beale, I. (2004). Is your child ready for school. A guide for parent. ACER Press. |
| ون اوور | Vanover | Vanover, S. T. (2008). The beginnings of School readiness. Foundations of infant and toddler classroom. Rowman Littlefield. |
| علیخانی و همکاران | علیخانی و همکاران (۱۴۰۲) | علیخانی، مصطفی؛ مینائی، اصغر؛ فرخی، نورعلی؛ عسگری، محمد و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و نشانگرهای شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری مؤثر در سنجش آمادگی تحصیلی کودکان بدو ورود به دبستان. اسلام و مطالعات اجتماعی. ۱۱ (۲)، ۱۵۳-۱۹۴. |

برای انتخاب معلمان گروه نمونه، محدودیت جنسیتی، سنی و منطقه‌ای در نظر گرفته نشد با این حال ملاک‌های خروج از مطالعه عدم حصول شروط چهارگانه بالا، تکمیل ناقص یا پاسخدهی ناکافی به سئوالات پژوهش و انصراف یا عدم تمایل به پاسخ‌دهی به سئوالات پس از ارسال بوده است.

پس از حصول اطمینان از برخورداری شرایط شرکت در مطالعه، مصاحبه به صورت ساختاریافته و به روش مکتوب انجام شد، به این ترتیب که سئوالات برای پاسخ‌دهنده ارسال و از او خواسته شد در فرصتی مناسب که زمان کافی برای پاسخدهی به سئوالات داشته باشد به تک تک پرسش‌ها پاسخ داده و آن را برای محقق ارسال کند. زمان جمع‌آوری مصاحبه‌ها ۴۵ روز به طول انجامید. بلافاصله پس از دریافت هر پاسخ، متن آن پیاده‌سازی و وارد فرایند کدگذاری اولیه می‌شد. این رویکرد امکان بازبینیِ مستمر مقوله‌ها و مضامینِ در حال شکل‌گیری را در طول مطالعه فراهم می‌آورد. پس از مصاحبه یازدهم، تحلیلِ تطبیقی نشان داد که مضامینِ اصلیِ استخراج‌شده، به‌طور نسبی تثبیت شده‌اند و مصاحبه‌های دوازدهم و سیزدهم، بدون آنکه مضمونِ جدیدی به داده‌ها اضافه کنند، صرفاً به تأیید مضامین پیشین کمک کردند. بر این اساس، اشباع داده‌ای حاصل و انجام مصاحبه جدید متوقف شد. پرسش‌های ارسالی برای مصاحبه شوندگان در ادامه آمده است در عین حال از شرکت‌کنندگان خواسته شد هنگام پاسخدهی به پرسش‌ها، ویژگی‌ها و چالش‌های نظام آموزش و پرورش ایران که حدس می‌زنند را در نظر داشته باشند؛ [۱] به نظر شما دانش‌آموزان در بدو ورود به دبستان (پایه اول)، چه مهارت‌ها یا آمادگی‌هایی باید داشته باشند؟ [۲] به نظر شما والدین (خانواده) چه مهارت‌ها، آمادگی‌ها یا دانشی به منظور آماده‌سازی فرزندشان برای حضور در مدرسه باید داشته باشند؟ [۳] به نظر شما مدرسه به منظور آمادگی دانش‌آموز پایه اول برای ورود به مدرسه، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد. [۴] به نظر شما منطقه آموزش و پرورش به منظور آمادگی دانش‌آموز پایه اول برای ورود به مدرسه، چه وظایف و مسئولیت‌هایی دارد؟ [۵] به نظر شما آیا جامعه بزرگتر به منظور آمادگی دانش‌آموزان برای ورود به مدرسه، وظایف یا مسئولیت دارد؟ در صورت پاسخ بله، لطفا توضیح دهید. [۶] به نظر شما یک دانش‌آموز پایه اول برای موفقیت در دروس ریاضی/خواندن/نوشتن (هر یک به تفکیک) پیش از ورود به مدرسه چه آمادگی‌هایی باید داشته باشد؟

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان منتخب در جدول ۲ آمده است. لازم به توضیح است هیچ یک از مشارکت‌کنندگان در پژوهش سابقه کار در مهد یا مراکز پیش‌دبستانی نداشتند در عین حال ۳ نفر تجربهٔ کار با دانش‌آموزان دارای نیاز آموزشی ویژه را در سوابق کاری خود اعلام کردند.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| ردیف | جنسیت | سابقه تدریس | سابقه تدریس پایه اول | تحصیلات | سابقه جغرافیایی محل خدمت |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | مرد | ۳۰ (بازنشسته) | ۲۲ | فوق لیسانس | شهری/روستایی |
| ۲ | زن | ۳۰ (بازنشسته) | ۱۹ | فوق لیسانس | شهری |
| ۳ | زن | ۲۲ | ۱۱ | فوق لیسانس | شهری |
| ۴ | زن | ۱۱ | ۱۱ | لیسانس | شهری |
| ۵ | زن | ۱۳ | ۱۰ | لیسانس | شهری |
| ۶ | مرد | ۳۰ (بازنشسته) | ۱۹ | لیسانس | روستایی |
| ۷ | مرد | ۳۰ (بازنشسته) | ۱۷ | فوق‌لیسانس | شهری/روستایی |
| ۸ | مرد | ۳۰ (بازنشسته) | ۱۴ | لیسانس | شهری/روستایی |
| ۹ | زن | ۲۴ | ۱۱ | لیسانش | شهری |
| ۱۰ | زن | ۱۵ | ۱۲ | لیسانس | شهری |
| ۱۱ | زن | ۱۲ | ۱۰ | لیسانس | شهری |
| ۱۲ | مرد | ۱۴ | ۱۰ | لیسانس | شهری/روستایی |
| ۱۳ | مرد | ۱۱ | ۱۱ | لیسانس | روستایی |

برای انجام تحلیل مضمون از روش پیشنهادی Braun & Clarke (2006) در گام‌های زیر استفاده شد.

گام اول: آشناشدن با داده‌ها: اگرچه محقق خود، داده‌های مطالعه را جمع‌آوری کرده بود با این حال با هدف آشنایی با عمق و غنای محتوا، خواندن و بازخوانی مکرر داده‌ها اعم از متون منتخب و متن پیاده‌شدهٔ مصاحبه‌ها، گام اول برای اجرای تحلیل مضمون بوده است.

گام دوم: تولید کدهای اولیه: با توجه به اینکه داده‌های پژوهش از دو منبع مستقل شامل متون مرتبط و مصاحبه‌های ساختاریافته با معلمان گردآوری شد، فرایند تحلیل داده‌ها نیز در دو مرحله مستقل و یک مرحله تلفیقی انجام گرفت. برای این منظور اقدامات زیر به ترتیب انجام شد.

(۱) کدگذاری داده‌های حاصل از مرور متون: ابتدا متون منتخب به صورت دقیق مطالعه شدند، متن به واحدهای معناییِ مرتبط با آمادگی برای مدرسه تقسیم شد و هر کدام از این واحدهای معنایی با یک یا چند کد اولیه مشخص شدند. دو نمونه از تولید کدهای اولیه حاصل از متون در جدول ۳ برای نمونه آمده است.

(۲)کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه‌های ساختاریافته: متن مصاحبه‌ها، به طور کامل پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شد. سپس از متون پیاده‌سازی‌شده، واحدهای معنایی استخراج و برای هر واحد نیز یک یا چند کد اولیه مشخص شدند. دو نمونه از تولید کدهای اولیه حاصل از مصاحبه در جدول ۴ برای نمونه آمده است.

(۳) تلفیق کدها و مضامین حاصل از دو منبع داده: پس از تحلیل مستقل هر دو منبع داده (متون و مصاحبه‌ها)، فهرست کدهای اولیه و مضامین پایهٔ استخراج‌شده از مرور پیشینه و مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه شدند. در این مرحله، کدها و مضامین دارای همپوشانی مفهومی ادغام و موارد منحصربه‌فرد هر منبع نیز حفظ شدند. برای نمونه کدهای «نحوهٔ صحیح گرفتن مداد» (یکی از نشانگرهای رشد حرکتی ظریف)، «دانش در مورد مراحل رشد کودکان» و «توانایی برقراری ارتباط مؤدبانه» از جمله کدهای اولیه بودند که بین هر دو منبع داده مشترک بودند.

(۴) در ادامه مضامین پایه یا کدهای اولیه که از نظر مفهومی به یک حوزهٔ مشترک تعلق داشتند در قالب مضامین سازمان‌دهنده، تلفیق شدند. برای نمونه کدهای اولیهٔ «ایجاد و حفظ روابط اجتماعی با بزرگسالان»، «پیروی از قوانین و دستورالعمل‌ها» و «رعایت هنجارهای ارتباطی» به عنوان مضمون سازمان‌دهندهٔ آمادگی اجتماعی در نظر گرفته شدند.

(۵) استخراج مضامین فراگیر، مرحلهٔ پایانی در گام مربوط به کدگذاری داده‌ها بود. در اینجا، مضامین سازمان‌دهنده بر اساس کانون معنایی مشترک مورد بازبینی قرار گرفتند و مضامینی که به ابعاد مختلف آمادگی کودک از جمله ویژگی‌های شناختی، هیجانی، زبانی و جسمانیِ کودک اشاره داشتند ذیل مضمون فراگیر «آمادگی کودک» سازماندهی شدند. به همین ترتیب مضامینی که به دانش، نگرش، مهارت‌ها، مشارکت و حمایت والدین مربوط بودند در قالب مضمون فراگیر «آمادگی والدین» ادغام شدند. سایر مضامین سازمان‌دهنده نیز بر اساس مرجع اصلیِ آمادگیِ مورد تأکید، در مضامین فراگیر متناظر، طبقه‌بندی شدند.

جدول ۳. نمونه فیش تحلیل مضمونِ متون استفاده شده در مطالعه

| عنوان | یک چارچوب مفهومی برای آمادگی مدرسه | |
|---|---|---|
| شناسه منبع | متن (واحد معنایی) | کد اولیه |
| الگوی پنل اهداف آموزشی | «توانایی ایجاد و حفظ روابط اجتماعی با بزرگسالان و دوستان، یکی از اصلی‌ترین آمادگی‌های کودکان برای مدرسه است. چنین پیوندهایی بر اولین روابط کودکان با والدین و خانواده‌ها استوار است و با حمایت‌های اجتماعی تجربه شده توسط زوج کودک و خانواده تقویت می‌شود. به طور کلی، در جایی که حمایت اجتماعی ادراک شده بیشتر است، مشکلات رفتاری کمتر و سازگاری اجتماعی بیشتر است. به عنوان مثال، کودکانی که رابطه گرمی با حداقل یکی از والدین گزارش می‌دهند، نسبت به کودکانی که چنین رابطه‌ای ندارند کمتر احتمال دارد مشکلات رفتاری داشته باشند..» | – توانایی ایجاد روابط اجتماعی با همسالان و بزرگسالان<br>– توانایی حفظ روابط اجتماعی با همسالان و بزرگسالان |
| منبع | National Education Goals panel (1997). The National Education Goals Report: Building a nation of learners. Washington DC, U.S. Government Printing Office | |
| الگوی هد استارت | الگوی هد استارت اضافه می‌کند که کودکان باید درک کتاب را نیز نشان دهند. سرانجام آنکه هد استارت بعد پنجم الگوی پنل یعنی شناخت عمومی را به دو حوزه فرعی تقسیم کرده است؛ تفکر ریاضی اولیه و استدلال علمی اولیه. تفکر ریاضی اولیه شامل مهارت‌های حسابی اولیه (به عنوان مثال اندازه‌گیری و عملیات پایه) و حس فیزیکی/فضایی (مثلا توصیف و کاووش اشیاء در فضا) است. حوزهٔ استدلال علمی نیز شامل مؤلفه‌های تحقیق و استدلال علمی (مانند مقایسه و تضاد پدیده‌های قابل مشاهده) و حل مسأله (مثلا برنامه‌ریزی، اداره برای کودکان و خانواده‌ها) | – درک متون نوشتاری<br>– تفکر ریاضی اولیه<br>– استدلال علمی اولیه |
| منبع | U.S Department of health and human services administration for children and Families office of Head Start (2010). The Head Start Child Development and early Learning Framework. Department of health and human services. | |

جدول ۴. نمونه فیش تحلیل مضمونِ مصاحبه با معلمان

| عنوان | یک چارچوب مفهومی برای آمادگی مدرسه | |
|---|---|---|
| شناسه منبع | متن (واحد معنایی) | کد اولیه |
| مصاحبه سوم | «... ساختار فیزیکی مدرسه نباید آزادی عمل و تحرک کودک را محدود کند، سلامت جسمانی کودک را به خطر نیاندازد، مفرح و شاد باشد، استفاده از امکانات عمومی مدرسه زمان بر نباشد، مثلا درطبقات بالای مدارس سرویس بهداشتی و آبخوری وجود داشته باشد یا کلاس اولی ها در طبقه هم کف باشند و با اندام کودک تناسب داشته باشد، عوامل اجرایی مدرسه توجه داشته باشند سازگاری با مدرسه برای کودکی که تمام پنج سال پیش از این را در خانه، کوچه و پارک و...گذرانده است....» | –محیط فیزیکی مناسب |

| | | |
|---|---|---|
| مصاحبه هفتم | «... والدین از دامنهٔ آموزشی و تربیتی کودک در پایهٔ اول دبستان آگاه باشند، یا به آنها آگاهی داده شود. مثلاً والدین بدانند که در ریاضی پایه اول، سقف عددنویسی تا صد است یا اینکه یادگیری خواندن و نوشتن در پایهٔ اول به پایان نمی‌رسد بلکه فرایندی است که در کل دورهٔ ابتدایی تکامل می‌یابد ...» | –دانش والدین |

گام سوم: جست‌جو و شناخت مضامین: پس از آنکه همه داده‌ها، کدگذاری اولیه شدند و فهرست طولانی از کدهای مختلف تهیه شدند، تحلیل در سطحی کلان‌تر متمرکز شد و کدهای مختلف در قالب مضامین، گردآوری شدند. به عبارت دیگر در این مرحله، کدها تجزیه و تحلیل شدند و با ترکیب و تلفیق کدهای مختلف، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تشکیل شدند. برای نمونه کدهای اولیه یا پایهٔ «دانش واژگانی مناسب»، «بیان شفاهی مناسب» و «توانایی صحبت در قالب جملات پنج و شش کلمه‌ای» در قالب مضمون سازمان‌دهندهٔ «آمادگی زبانی» از مضمون فراگیرِ «آمادگی کودک» دسته‌بندی شدند.

گام چهارم: مرور مضامین: در این گام مجموعه مضامین تشکیل شده در گام قبل بازاندیشی و پالایش شدند. برای نمونه مضمون پایهٔ «توانایی جسمانی» به دو مضمون پایهٔ جداگانه «مهارت‌های حرکتی درشت» و «مهارت‌های حرکتی ظریف» تفکیک شد یا مضمون پایهٔ «دانش ساختار گرامری و معانی کلمات مورد استفاده در زبان مکتوب و شفاهی» که ذیل مضمون سازمان‌دهنده «آمادگی اجتماعی و هیجانی» دسته‌بندی شده بود در مضمون «آمادگی زبانی» ادغام شد.

گام پنجم: تعریف و مشخص‌کردن مضامین: در گام پایانی بر اساس پالایش صورت‌گرفته در مرحله قبل، محقق به یک شبکه مضامین رضایت‌بخش رسید. در این گام محقق تلاش کرد به‌طور دقیق مشخص کند که هر مضمون چه می‌گوید و مضامین پایه چگونه با مضامین سازماندهنده و فراگیر ارتباط دارند.

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، به‌منظور ارزیابی اعتمادپذیریِ[۲] یافته‌های پژوهش، از معیارهای پیشنهادی Lincoln & Guba (1985) شامل اعتبارپذیری[۳]، انتقال‌پذیری[۴]، اطمینان‌پذیری[۵] و تأییدپذیری[۶] استفاده شد. برای افزایش اعتبارپذیری، پژوهشگر در تمامی مراحل تحلیل، تعامل مستمر و طولانی‌مدتی با داده‌ها داشت تا درک عمیق‌تری از مفاهیم و مضامین حاصل شود. برای ارتقای انتقال‌پذیری، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، معیارهای ورود به مطالعه، شیوهٔ نمونه‌گیری و زمینه اجرای پژوهش به صورت دقیق و با جزئیات کافی توصیف شد تا امکان قضاوت دربارهٔ قابلیت انتقال یافته‌ها به زمینه‌های مشابه برای خوانندگان فراهم شود. به‌منظور تأمین اطمینان‌پذیری، تمامی مراحل گردآوری، مدیریت و تحلیل داده‌ها به صورت نظام‌مند مستندسازی شد تا فرایند پژوهش از شفافیت و قابلیت پیگیری برخوردار باشد. برای افزایش تأییدپذیری نیز کدها و طبقه‌بندی‌های حاصل از تحلیل توسط دو پژوهشگر مستقل (یک دانشجوی دکتری روان‌شناسی و یک عضو هیأت علمی دانشگاه در رشتهٔ روان‌شناسی) مورد بازبینی قرار گرفت و دیدگاه‌های اصلاحی آنها در موارد لزوم در تحلیل نهایی اعمال شد.

## نتایج

همچنانکه پیش از این در قسمت روش نیز گفته شد به‌منظور ارائه یک الگوی جامع از آمادگی برای مدرسه، یافته‌های حاصل از دو منبع داده شامل مرور ادبیات و مصاحبه‌های ساختاریافته با معلمان، به‌صورت یکپارچه تلفیق شدند. در این تلفیق هیچ‌گونه وزن‌دهی کمی یا اولویت از پیش تعیین‌شده‌ای میان دو منبع داده اعمال نشد و هر دو منبع به‌عنوان شواهد مکمل برای تبیین سازه آمادگی برای مدرسه در نظر گرفته شدند. با این حال در راستای شفافیت گزارش، مضامینی که صرفاً از مصاحبه‌های معلمان استخراج شدند، با علامت «(م)» مشخص شده‌اند.

نتایج بدست آمده نشان داده است می‌توان یک الگوی آمادگی برای مدرسه شامل ۸۹ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر، به شرح زیر پیشنهاد کرد. لازم به توضیح است، برخی از مضامین پایه خود شامل چندین ایدهٔ نزدیک به هم بودند که همه در قالب یک مضمون پایه دیده شدند. برای مثال ایده‌های پایهٔ حس اولیه عدد، محاسبات ساده کمتر از ده، طبقه‌بندی بر اساس ویژگی‌های مشترک و مرتب‌کردن بر اساس اندازه و طول ذیل مضمونِ پایهٔ «مهارت‌های پیش ریاضی» دسته‌بندی شدند.

### مضمون فراگیر یکم: آمادگی کودکان

[۱–۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی بدنی[۷]

مضامین پایه شامل:

[۱–۱–۱] نرخ وزن مناسب

[۱–۱–۲] فیزیولوژی مناسب بدنی شامل عملکرد بهینه سیستم تنفسی/ اسکلتی/

[۳-۱-۱] مهارت‌های حرکتی درشت شامل راه‌رفتن متعادل روی خط مستقیم و منحنی/ دویدن/ پریدن و ...
[۴-۱-۱] مهارت‌های حرکتی ظریف شامل دقت و چابکی دست در حرکات ساده مانند بریدن با قیچی و ...
[۵-۱-۱] مهارت‌های حسی حرکتی سالم شامل بینایی/شنوایی/ لامسه/
[۶-۱-۱] آگاهی حسی شامل آگاهی فضایی و آگاهی بدنی
[۷-۱-۱] مهارت‌های عملکردی شامل کنترل روده و مثانه/
[۸-۱-۱] رژیم غذایی متعادل و سالم
[۹-۱-۱] استراحت کافی
[۱۰-۱-۱] شناخت و رعایت/ قوانین ایمنی و پرهیز از بازی با وسایل خطرناک
[۱۱-۱-۱] آشنایی با اعضای بدن و نحوه مراقبت از آنها مانند چشم، گوش و ... / آگاهی از بهداشت بدنی و رعایت آن مانند استحمام، مسواک زدن، کوتاه‌کردن ناخن، دستشویی رفتن، شستن دست‌ها پس از دستشویی/ آگاهی و رعایت بهداشت هنگام غذاخوردن مانند شستن دست‌ها، ممنوعیت خوردن میوه نشسته/ رعایت بهداشت مکان‌های عمومی/

[۲-۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی اجتماعی و هیجانی
مضامین پایه شامل:
[۱-۲-۱] تنظیم هیجان بهینه (مدیریت احساس و رفتار)
[۲-۲-۱] اعتماد به نفس مناسب
[۳-۲-۱] پیروی از قوانین و دستورالعمل
[۴-۲-۱] روابط اجتماعی با بزرگسالان و همسالان شامل ایجاد و حفظ رابطه با همسالان و بزرگسالان/ بازی کردن و به اشتراک‌گذاشتن با سایر کودکان/ جداشدن راحت از والدین/ بیان نیازها و خواسته‌های خود به دیگران/ درخواست کمک از دیگران هنگام مواجهه با مشکل/ دانش در مورد افراد و نقش اجتماعی آنها/ شناخت اعضای خانواده گسترده و نسبت آنها/ شناخت و علاقه به جامعه (م)
[۵-۲-۱] رعایت هنجارهای ارتباطی و کاربردشناسی گفتگو شامل رعایت نوبت در گفتگو/ صبر تا اتمام صحبت دیگران/ سلام و خداحافظی کردن/ تشکر و عذرخواهی کردن/ اجازه گرفتن/
[۶-۲-۱] مهارت‌های خودیاری و استقلال فردی شامل پوشیدن و تعویض لباس/ غذاخوردن به تنهایی/ رعایت بهداشت فردی/ قراردادن وسایل در جای خود/ نگهداری از وسایل شخصی/ کار کردن خوب به تنهایی/
[۷-۲-۱] شناخت و اطلاعات عمومی مناسب مانند شناسایی تعطیلات و اعیاد، شناخت انواع وسایل نقلیه، صرفه‌جویی انرژی، شناخت شخصیت‌های ملی

[۳-۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی رویکردی برای یادگیری
مضامین پایه شامل:
[۱-۳-۱] پشتکار، نظم، تکمیل تکلیف،
[۲-۳-۱] خلاقیت و تخیل
[۳-۳-۱] کنجکاوی و گشودگی نسبت به تکالیف و چالش‌های جدید (علاقه به پرسش در زمینه‌های گوناگون)
[۴-۳-۱] تأمل و تفسیر
[۵-۳-۱] اشتیاق و انگیزه برای مدرسه رفتن و یادگیری (ابراز خوشحالی از رفتن به مدرسه و صحبت مثبت در مورد آن

[۴-۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی زبانی
مضامین پایه شامل:
[۱-۴-۱] دانش و کاربرد واژگانی
[۲-۴-۱] گوش دادن فعالانه و درک زبان
[۳-۴-۱] توانایی نحوی-بیانی
[۴-۴-۱] رعایت عناصر عاطفی در ارتباطات مانند لحن و زبان بدن

[۵-۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی سوادی و تحصیلی
مضامین پایه شامل:
[۱-۵-۱] آگاهی از نوشتار و علائم محیطی (مانند علامت سکوت در بیمارستان)
[۲-۵-۱] سواد در خصوص پدیده‌های جدید مانند فناوری‌های جدید
[۳-۵-۱] مهارت‌های ریاضی شامل حس اولیه عدد (شمارش تا ۲۰؛ نمایش اعداد ۱ تا ۱۰ با استفاده از اشیاء، اشکال، انگشتان و مانند آن) / محاسبات ساده کمتر از ده/ طبقه‌بندی بر اساس ویژگی‌های مشترک مانند رنگ تعداد، شکل، اندازه/ مرتب‌کردن بر اساس اندازه (کوچک به بزرگ)، طول (بلند به کوتاه)/ فهم شباهت و تفاوت/ شناسایی رنگ‌های اصلی/ مقایسه اندازه با استفاده از واژه‌های مناسب/ شناسایی و ترسیم اشکال هندسی اصلی/ موقعیت و مکان مانند بالا، زیر، راست، چپ و .../ الگویابی و کامل کردن الگوها/ تشخیص رابطه جزء-کل/ شناسایی اشکال اصلی/ درک مفاهیم اندازه و مقدار مانند کوچک، بزرگ، کوتاه، بلند و .../ درک مفهوم مسافت مانند دور، نزدیک/ درک مفهوم تقارن مانند ترسیم خط دو نیمه یا تا زدن/
[۴-۵-۱] مهارت‌های پیش‌خواندن شامل آگاهی واجی/ دست‌گرفتن کتاب/ درک شنیداری (م)
[۵-۵-۱] مهارت‌های پیش‌نوشتن شامل استفاده از نوشتن به عنوان وسیله‌ای برای بیان ارتباط مانند خط خطی، اشکال شبیه

حروف، نقاشی در مورد علائم و معانی مد نظر/ فهم خط زمینه (م)
[۶-۵-۱] علوم فیزیکی مانند کاووش در ویژگی‌های فیزیکی اشیاء و آزمایش با ابزارهای ساده؛
[۷-۵-۱] علوم زیستی مانند بررسی ویژگی‌های موجودات زنده
[۸-۵-۱] علوم زمین مانند کاووش در ویژگی‌های زمین و آسمان و بررسی ویژگی‌های زمین و آسمان

[۶-۱] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی شناختی
مضامین پایه شامل:
[۱-۶-۱] استدلال (مقایسه و فهم تضادهای قابل مشاهده
[۲-۶-۱] حل مسأله
[۴-۶-۱] کارکردهای اجرایی مانند حافظه فعال/جابه‌جایی توجه/بازداری/خودتنظیمی/تبعیت از دستورالعمل‌ها(م)
[۶-۶-۱] حافظه کوتاه و بلندمدت (مانند یادآوری قصه و ...)
[۷-۶-۱] درک دیداری (فهم تصاویر) (م)

[۷-۱] ملاحظات محلی و فرهنگی (مضمون میان‌بخشی)
[۱-۷-۱] رعایت آموخته‌های اخلاقی
[۲-۷-۱] برخورداری غرور ملی
[۳-۷-۱] درک اولیه از مفاهیم دینی شامل خداوند متعال/ قرآن کریم/ پیامبر/ دعا

## مضمون فراگیر دوم: آمادگی خانواده

[۲-۱] مضمون سازمان‌دهنده: شیوهٔ والدگری حمایت‌کننده
مضامین پایه شامل:
[۱-۱-۲] گرمی و محبت
[۲-۱-۲] پاسخدهی
[۳-۱-۲] نشان دادن ساختار یعنی توضیح و فراهم آوردن قوانین روشن
[۴-۱-۲] حمایت از استقلال
[۵-۱-۲] پرهیز از کمال‌گرایی منفی (م)

[۲-۲] مضمون سازمان‌دهنده: محیط خانگی مناسب و تحریک‌کننده
مضامین پایه شامل:
[۱-۲-۲] الگوگذاری رفتارهای تحصیلی (م)
[۲-۲-۲] سبک زندگی و عادات رفتاری خانوادگی مناسب مانند بهداشت دهان، ورزش و مانند آن
[۳-۲-۲] همسویی والدین در امور آموزشی و تربیتی مرتبط با کودک (م)
[۴-۲-۲] فراهم‌سازی امکانات لازم برای کمک به آماده‌سازی کودک

[۳-۲] مضمون سازمان‌دهنده: دانش مناسب اعضای خانواده
مضامین پایه شامل:
[۱-۳-۲] دانش مناسب اعضای خانواده در مورد حوزه‌های مختلف مانند رشدی، آموزشی، بهداشت عمومی و ..
[۲-۳-۲] شرکت در کلاس‌های مختلف و دریافت آموزش‌هایی که به بهبود مهارت‌های مراقبت کمک می‌کند
[۳-۳-۲] شناسایی احساسات و نگرانی‌های کودک در مورد شروع مدرسه

## مضمون فراگیر سوم: آمادگی مدرسه و مقامات محلی

[۱-۳] مضمون سازمان‌دهنده: کیفیت یا ویژگی‌های مدرسه
مضامین پایه شامل:
[۱-۱-۳] فراهم آوردن زمان کافی برای یادگیری در کلاس درس
[۲-۱-۳] عرضه کافی مواد آموزشی مانند کتاب و وسایل کمک آموزشی،
[۳-۱-۳] تدریس مؤثر و پاسخگو به نیازهای دانش‌آموزان
[۴-۱-۳] شایستگی معلمان (انتخاب معلمان شایسته و آماده‌سازی آنها)
[۵-۱-۳] ادراک مثبت کودک از ساختار کلاس درس و محیط مدرسه
[۶-۱-۳] محیط فیزیکی مناسب مدرسه مانند تناسب با ویژگی‌های جسمی کودک، (م)
[۷-۱-۳] ظرفیت کلاسی مناسب
[۸-۱-۳] حمایت از کودکان دارای نیازهای ویژه
[۹-۱-۳] احترام متقابل معلمین و کادر مدرسه نسبت به دانش‌آموزان
[۱۰-۱-۳] مدارس کودک محور و اتخاذ روش‌های آموزش کودک محور
[۱۱-۱-۳] اتخاذ سیاست‌های ایمنی کودک مطابق با استانداردهای ملی
[۱۲-۱-۳] اتخاذ سیاست‌های بهداشتی مانند دسترسی به آب تمیز یا سرویس بهداشتی مناسب
[۱۳-۱-۳] تنظیم و اجبار در رعایت کدها و مرامنامه‌های اخلاقی برای معلمین و سایر کادر مدرسه

[۲-۳] مضمون سازمان‌دهنده: شیوهٔ مناسب مدرسه برای پرکردن شکاف بین فرهنگ خانه و فرهنگ مدرسه
مضامین پایه شامل:

[۱-۲-۳] برقراری فعالیت‌های تعاملی بین خانه و مدرسه پیش از شروع سال تحصیلی

[۲-۲-۳] در اختیار خانواده قرار دادن اطلاعات مناسب پیش از شروع سال تحصیلی

[۳-۳] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی منطقه آموزش و پرورش و مقامات محلی

مضامین پایه شامل:

[۱-۳-۳] دسترسی منطقه آموزش و پرروش به اطلاعات دانش‌آموزان آماده ورود به مدرسه

[۲-۳-۳] بازدید منظم مقامات آ.پ از مدرسه

[۳-۳-۳] ملاقات منظم و روابط خوب با خانواده‌ها، معلمین و سایر

[۴-۳-۳] تلاش برای شناسایی کودکان در سن تحصیل که ثبت نام نکردند

[۵-۳-۳] تلاش برای فراهم‌سازی کمبودها

[۶-۳-۳] برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه والدین در زمینه‌های مختلف (م)

[۷-۳-۳] آموزش مداوم ضمن خدمت معلم‌ها (م)

**مضمون فراگیر چهارم: آمادگی جامعه (م)**

[۱-۴] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی سخت‌افزاری

مضامین پایه شامل:

[۱-۱-۴] فراهم کردن فضا و امکانات بازی مناسب در سطح پارک‌ها (برای مثال برای توسعه رشد حرکتی)

[۱-۱-۴] سادگی و پرهیز از پیچیدگی در تولید نوشت‌افزار

[۲-۴] مضمون سازمان‌دهنده: آمادگی نرم‌افزاری

مضامین پایه شامل

[۱-۲-۴] آموزش رسانه‌ای به والدین در حوزه‌های مختلف (م)




شکل ۱. الگوی پیشنهادی آمادگی برای مدرسه

## بحث و نتیجه‌گیری

الگوهای نظری آمادگی برای مدرسه در واقع چارچوب‌هایی را فراهم می‌کنند که بر اساس آن‌ها می‌توان مهارت‌ها، فرآیندها و عوامل مؤثر بر ورود موفق کودکان به مدرسه را درک و تحلیل کرد. این الگوها نه تنها به توصیف ابعاد آمادگی برای مدرسه می‌پردازند بلکه به سیاست‌گذاران، مربیان و محققان در طراحی

برنامه‌های آموزشی و مداخلات درمانی نیز کمک می‌کنند. از این رو، مطالعه حاضر به دنبال پیشنهاد یک الگوی آمادگی برای مدرسه بوده است که ضمن نگاه به چارچوب‌های نظری گذشته، از خلال گفتگو با معلمان دبستانیِ ایرانی، ویژگی‌ها و ملاحظات محلی را نیز مد نظر داشته باشد. ماحصل این تلاش، پیشنهاد الگویی شامل چهار مضمونِ فراگیرِ آمادگی کودک، آمادگی خانواده، آمادگی مدرسه و آمادگی جامعه؛ پانزده مضمون سازمان‌دهنده شامل آمادگی بدنی، آمادگی اجتماعی و هیجانی، آمادگی رویکردی برای یادگیری، آمادگی زبانی، آمادگی سوادی و تحصیلی، آمادگی شناختی، آمادگی برای رعایت ملاحظات محلی و فرهنگی، شیوه‌های والدگری حمایت‌کننده، محیط خانگی مناسب و تحریک‌کننده، دانش مناسب اعضای خانواده، کیفیت یا ویژگی‌های مناسب مدرسه، پر کردن شکاف خانه و مدرسه، آمادگی منطقه آموزش و پرورش و مقامات محلی و آمادگی سخت‌افزاری و نرم‌افزاریِ جامعه و البته ۸۹ مضمون پایه بوده است.

در تحلیل مضمون، جایگاه یک مضمون در ساختار نهایی، الزاماً بیانگر محدود بودن حوزهٔ اثر آن نیست بلکه می‌تواند به‌عنوان اصلی تفسیری، معنای سایر مضامین را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Braun & Clarke, 2021). با چنین نگاهی در یافته‌های این مطالعه، به مضمونِ سازمان‌دهندهٔ «ملاحظات محلی و فرهنگی» نباید به‌عنوان یک مضمون مستقل ذیل آمادگیِ کودک نگاه کرد، بلکه این مضمون از نظر مفهومی ماهیتی میان‌بخشی دارد و بر تمامی ابعادِ آمادگی برای مدرسه مؤثر است. در الگوی حاضر، این کارکرد میان‌بخشی بر اساس سه مضمون پایه یعنی رعایت آموخته‌های اخلاقی، برخورداری از غرور ملی و درک اولیه از مفاهیم دینی قابل تبیین است. از این‌رو برای نمونه، مضمون آمادگی زبانی تنها ناظر بر گسترش دامنهٔ واژگان، درک زبان و توانایی بیانی نیست بلکه در بافت نظام آموزشی ایران، زبان فارسی نقش زبان رسمی آموزش و ابزار مشترک ارتباط علمی و اجتماعی را ایفا می‌کند. در این چارچوب، برخورداری از غرور ملی می‌تواند به تقویت نگرش مثبت کودک نسبت به زبان مشترک، کمک کند، در نتیجه یادگیری زبان رسمیِ مدرسه صرفاً یک مهارت زبانی نیست بلکه بخشی از فرایند اجتماعی‌شدن است. همچنین مضمون آمادگی اجتماعی صرفاً به توانایی برقراری ارتباط و پیروی از قوانین و دستورالعمل‌ها محدود نمی‌شود بلکه کیفیت این تعاملات در چارچوب آموزه‌های اخلاقی مانند احترام، مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ادب در گفتگو و همکاری با همسالان معنا پیدا می‌کند و به این ترتیب آموخته‌های اخلاقی می‌توانند به‌عنوان زمینه‌ای ارزشی برای تحقق بسیاری از مؤلفه‌های آمادگی اجتماعی تلقی شوند.

الگوی احصاء شده در این مطالعه در خصوص آمادگی برای مدرسه واجد برخی اصول یا ویژگی‌های اساسی است که مهم‌ترین آنها را می‌توان موارد زیر برشمرد:

یکم: پرداختن به آمادگیِ خانواده برای ورود فرزند به مدرسه: این اصل مستقیماً بر مضمون فراگیر «آمادگی خانواده» و مضامین سازمان‌دهنده «شیوه والدگری حمایت‌کننده»، «محیط خانگی مناسب و تحریک‌کننده» و «دانش مناسب اعضای خانواده» استوار است. تجارب اولیهٔ کودک در خانواده، تا حدود زیادی بر کیفیت معماری مغزی اثر می‌گذارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد در نخستین سال‌های زندگی، میلیون‌ها پیوند عصبی جدید شکل می‌گیرد و پس از آن، این پیوندهای عصبی هرس شده و مدارهای مغزی، تخصصی‌تر و کارآمدتر می‌شوند. بیشترین پیوند عصبیِ زیربنایِ عملکرد شناختی سطح بالا تا حدود ۵، ۶ سالگی بوده (یعنی سال‌های پیش از ورود به دبستان) و پس از آن کاهش می‌یابد (Rueda, Combita, Pozuelos, 2020). در واقع به دلیل ماهیت تحول سریع پیوندهای عصبی و ماهیت منعطف‌تر مغز در کودکی اولیه، این دوره از زندگی یک دورهٔ طلایی برای آموزش شناختی است. با نگاه به این یافته مهم، سال‌های پیش‌دبستانی یعنی سال‌هایی که کودک عمدتاً در منزل حضور دارد مهم‌ترین زمان برای توسعه شناختی کودک و ارتقای پایه‌های شناختیِ یادگیریِ مدرسه‌ای یعنی حافظه، توجه، کارکردهای اجرایی و ... است. بر این اساس در یک برنامه جامع آمادگی برای مدرسه، خانواده‌ها باید دیده شوند و در این زمینه آموزش لازم را ببینند. دوم: تقویت تأمل محوری و تفکر انتقادی: این اصل از مضامین سازمان‌دهندهٔ آمادگی شناختی و آمادگی رویکردی برای یادگیری، استخراج شده است. یکی از چالش‌های اساسی نظام فعلی آموزش و پرورش در ایران، *پداگوژی از بر کردن* است که در آن دانش‌آموزان، بخشی از یک کتاب را بارها و بارها می‌خوانند و تکرار می‌کنند تا برای مدتی که احتمالاً روز امتحان است آن را در حافظه بلندمدت خود ذخیره کرده و پس از آن، فراموش کنند. با نگاه به این چالش اساسی، تقویت تأمل محوری و تفکر انتقادی در کودکان پیش‌دبستانی می‌تواند یکی از اصول برنامه آمادگی کودکان برای ورود به دبستان باشد. سوم: شمول برنامه‌های خواندن، نوشتن و ریاضی در برنامه‌های آمادگی: این اصل بیشترین ارتباط را با مضامین سازمان‌دهنده آمادگی سوادی و تحصیلی دارد. یکی از چالش‌های اساسی نظام فعلی آموزش و پرورش ایران، عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان دبستانی در خواندن، نوشتن و ریاضی با استناد به آزمون‌های بین‌المللی است. از این‌رو پیشنهاد شده است برنامه‌های آمادگی برای

مدرسه شامل مهارت‌های اساسیِ پیش خواندن، نوشتن و ریاضی با نگاه به ویژگی‌های تحولی باشد. چهارم: تقویت پایه‌های شناختی یادگیریِ مدرسه‌ای: این اصل از مضامین سازمان‌دهندهٔ آمادگی شناختی و آمادگی رویکردی برای یادگیری استخراج شده است. یکی از چالش‌های اساسی نظام فعلی آموزش و پرورش ایران، همچنانکه پیش از این نیز گفته شد، عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان دبستانی در خواندن، نوشتن و ریاضی با استناد به آزمون‌های بین‌المللی است. از این‌رو پیشنهاد شده است برنامه‌های آمادگی برای مدرسه شامل تقویت پایه‌های شناختی یادگیریِ مدرسه‌ای یعنی توجه، حافظه، کارکردهای اجرایی مغزی و مانند آن باشد. برای مثال حافظه کاری برای انجام عملیات حسابیِ ریاضی ضروری است، زیرا به افراد اجازه می‌دهد اعداد را در ذهن نگه دارند در حالی که محاسبات را انجام می‌دهند (شهابی، ۱۳۹۹). پنجم: توجه به عدالت آموزشی**:** این اصل از مضامین فراگیرِ آمادگی جامعه و آمادگی مدرسه و مقامات محلی، استخراج شده است. یکی دیگر از چالش‌های نظام فعلی آموزش و پرورش ایران، بی‌توجهی به عدالت آموزشی است. برخی ارزیابی‌ها نشان می‌دهند که در زمان ورود به مدرسه، کودکان از پیش‌زمینه‌های محروم ممکن است چندین سال از همسالان خود با شرایط اقتصادی بهتر عقب‌تر باشند، اما این تأثیرات بر آمادگی برای مدرسه از طریق عوامل متعددی، از جمله محیط خانه، میانجیگری می‌شوند. با توجه به تأثیر قوی خانه بر یادگیری و رشد کودکان خردسال، نقص در توانایی خانواده‌های کم‌درآمد برای تعدیل اثرات فقر ممکن است آمادگی برای مدرسه را مختل کند. کودکان ممکن است تحریک مورد نیاز خود را دریافت نکنند یا مهارت‌های اجتماعی که آن‌ها را برای مدرسه آماده می‌کند را یاد نگیرند. در مدارس آماده، می‌بایست به نابرابری‌ها در تجربه اولیه زندگی پرداخته شود و شرایطی فراهم شود تا همه کودکان به فرصت‌هایی که موجب موفقیت در مدرسه می‌شود، دسترسی داشته باشند. در مورد برخی از مؤلفه‌های آمادگیِ مدرسه، امکان توجه به این اصل از طریق برنامه‌های آمادگی *جامعه‌محور مبتنی بر خانه* (یا تعامل مادر–کودک)، وجود دارد. اصطلاح *جامعه‌محور*دلالت بر «جامعه» به عنوان محیطی برای مداخله دارد و مکانی در نظر گرفته شده است که مداخله قرار است در آن انجام شود. این مداخله‌ها ممکن است در جامعهٔ وسیع با استفاده از رسانه‌های جمعی انجام شود و یا هم ممکن است در نهادهای جامعه مانند محله‌ها، مدارس، محل کار یا خانه‌ها انجام شود (McLeroy, Norton, Kegler, Burdine, Sumaya, 2003). ششم: توجه به روان‌شناسی تحول دینداری**:** این اصل از مضمون سازمان‌دهندهٔ ملاحظات محلی و فرهنگی استخراج شده است. در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰)، هدف کلان نخست این نهاد، تربیت انسانی موحد و مومن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، ... متعلق به اخلاق اسلامی، ... و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی ذکر شده است. با چنین نگاهی، تربیت دینی و پرداختن به موضوعات دینی همواره یکی از برنامه‌های اساسی دوره ابتدایی در ایران بوده است. از این رو در برنامه‌های آمادگی برای مدرسه و برنامه‌های دینی دوره ابتدایی ضروری است تحول دینداری یا تحول مفاهیم دینی در کودکان مورد توجه قرار گرفته و این برنامه‌ها متناسب با ویژگی‌های تحولی کودکان تدوین شود.

در مجموع می‌توان مدعی بود که دیدگاه‌های سنتی در مورد آمادگی برای مدرسه، بر شایستگی‌های سطح کودک مانند مهارت‌های شناختی، زبانی و رفتاری تأکید داشته‌اند. این مهارت‌ها اگرچه مهم هستند، اما با تمرکز محدود، نظام‌های اکولوژیکی مانند خانواده‌ها، معلمان و جوامع را که سازگاری کودکان با مدرسه را شکل می‌دهند، نادیده می‌گیرند (Bektas, 2026). این مطالعه با ارائه یک الگوی نظری بافت‌نگر، تمرکز از ویژگی‌های مجزای کودک را به مشارکتِ زمینه‌های متنوع در آمادگی برای مدرسه، تغییر داده است و یک چارچوب چند سطحی برای هدایت پژوهش، عمل و سیاست‌گذاری، ارائه کرده است. از منظر نظری، الگوی بدست‌آمده می‌تواند به ارتقای ادبیات موجود در زمینه آمادگی برای مدرسه کمک کند و حلقه واسطی میان ادبیات جهانیِ آمادگی برای ورود به مدرسه و الزامات نظام آموزشی ایران باشد و از منظر کاربردی نیز این الگو می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای، تدوین سیاست‌های آموزشی، توانمندسازی والدین و معلمان و ارتقای هماهنگی میان خانه، مدرسه و سایر نهادهای محلی باشد. به‌طور مشخص بر اساس یافته‌های این پژوهش به وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود شاخص‌های ارزیابی آمادگی برای مدرسه، بر اساس مضامین فراگیرِ چهارگانه الگوی حاضر بازنگری شود، به‌گونه‌ای که علاوه بر سنجش توانایی‌های کودک، میزان آمادگی مدرسه، خانواده و ظرفیت‌های منطقه‌ای نیز ارزیابی شود. به دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش معلمان توصیه می‌شود مؤلفه‌های شناسایی‌شده در این پژوهش، به‌ویژه راهبردهای برقراری ارتباط مؤثر با خانواده، مدیریت انتقال کودک به مدرسه و توجه به آمادگی‌های فرهنگی و منطقه‌ای در برنامه تربیت و توانمندسازی معلمان پایه اول گنجانده شود. به سازمان تعلیم و تربیت کودک پیشنهاد می‌شود محتوای برنامه‌های آمادگی برای مدرسه صرفاً بر آموزش مهارت‌های

سوادی و حساب متمرکز نبوده و رشد مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، زبانی، خودتنظیمی و رویکردهای یادگیری را نیز در بر گیرد. به روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش والدین با محورهایی مانند شیوه‌های والدگری حمایت‌کننده، ایجاد محیط غنی یادگیری در خانه، تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودک برای ورود به مدرسه را تدوین و به خانواده‌ها توصیه می‌شود در این برنامه‌های آموزشی مشارکت کنند. به سیاست‌گذران آموزشی نیز توصیه می‌شود با همکاری بین‌بخشی میان آموزش و پرورش، سازمان تعلیم و تربیت کودک، وزارت بهداشت، شهرداری‌ها و سایر نهادهای مرتبط، یک برنامه ملی آمادگی برای مدرسه، تدوین و اجرایی شود. چالش‌های موجود در نظام آموزش پیش‌دبستانی ایران که پیش از این به آنها اشاره شده است یعنی پوشش ناکافی کودکان، فقدان برنامه درسی منسجم، تمرکز غالب بر آموزش کودک و نادیده گرفتن نقش خانواده و مدرسه و جامعه و نیز ارائه دوره به صورت نسبتا طولانی چندین ماهه، نشان می‌دهد که بخش مهمی از سیاست‌های موجود همچنان بر یک رویکرد «برنامه پیش‌دبستانی» استوار است و نه مفهوم جامع «آمادگی برای مدرسه». این در حالی است همچنانکه در این مطالعه نشان داده شد آمادگی برای مدرسه یک سازۀ اکولوژیک و چند بعدی تلقی می‌شود که حاصل تعامل آمادگی کودک، خانواده، مدرسه و جامعه است. از این رو این الگو می‌تواند مبنایی برای طراحی یک برنامه منسجم آمادگی برای مدرسه باشد که علاوه بر کودک، خانواده، مدارس و نهادهای محلی را نیز در بر گیرد. چنین ظرفیتی موجب می‌شود الگو صرفاً به مراکز پیش‌دبستانی وابسته نباشد بلکه ساختار جامع الگو می‌تواند به عنوان چارچوبی برای تدوین برنامه درسی و امکان اجرای برنامه‌های کوتاه‌مدت با گسترۀ وسیع‌تر را نیز شامل شود.

مطالعه دارای برخی محدودیت‌های اساسی بوده است. یکی از این محدودیت‌های این مطالعه عدم اِعمال گزینش منطقه‌ای در انتخاب گروه نمونه معلمان بوده است، به این معنا که مشارکت‌کنندگان فقط از دو منطقه جغرافیایی (تهران و یک شهرستان کشور) البته با ویژگی‌های زیرساختیِ آموزشی متفاوت انتخاب شدند. این امر در عین حالی که می‌تواند منجر به ناهمگونی پنهان در داده‌ها شده باشد، خود یک محدودیت بسیار مهم دیگر به همراه داشته است مبنی بر اینکه مضمون «ملاحظات محلی و فرهنگی» در گفته‌های معلمان این پژوهش، منحصراً حول سه محور رعایت آموخته‌های اخلاقی، غرور ملی، و درک اولیه از مفاهیم دینی شکل گرفت و پس از بازبینی مجدد و دقیق تمامی گفته‌های خام مشارکت‌کنندگان، هیچ اشاره‌ای به تنوع قومی، زبانی یا خرده‌فرهنگی با وجود تنوع گسترده جامعه ایران در این ابعاد، یافت نشد. این یافته را می‌توان در پرتو پژوهش‌هایی تبیین کرد که نشان داده‌اند اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران نیز از الگوی مشابهی پیروی می‌کنند؛ به‌طوری‌که تقریباً تمامی موضوعات مرتبط با تنوع، در نهایت ذیل گفتمان هویت ملی–اسلامی ادغام و از بازنمایی مستقل بازمی‌مانند (Hassanpour, Azizi, Ahmadi, Gholizadeh, & Ramezani, 2023). بر این اساس، محدودبودن گفتمان معلمان به این سه محور را می‌توان نه یک نقص در فرآیند کدگذاری، بلکه بازتابی طبیعی از ساختار رسمی و بالادستی نظام آموزشی کشور دانست که معلمان در آن تربیت و اجتماعی شده‌اند؛ نظامی که سیاست رسمی تک‌زبانی مدارس و کم‌رنگ‌بودن ساختاری موضوعات قومی–زبانی در اسناد آموزشی از دیگر مصادیق آن است. این یافته، خود می‌تواند زمینه پژوهشی مهمی برای مطالعات آتی باشد که به‌طور هدفمند تجارب معلمان مناطق چندزبانه و چندقومیتی کشور، یا اثربخشی برنامه‌های تربیت‌معلم را از منظر آموزش پاسخگو به تنوع فرهنگی–زبان، بررسی کنند.

یکی دیگر از محدودیت‌های این مطالعه، استفاده از مصاحبه ساختاریافتۀ مکتوب با معلمان به جای مصاحبه نیمه‌ساختار یافته یا عمیق بوده است. اگرچه این روش با توجه کمبودهای زمانی ناشی از اشتغال تمام وقت معلمانِ مشارکت‌کننده انتخاب شد و توانست ضمن کاهش سوگیریِ مصاحبه‌کننده، فرصت تأمل بیشتر برای پاسخ‌دهی دقیق‌تر فراهم آورد (Meho, 2006; Opdenakker, 2006) اما در مقایسه با مصاحبه نیمه‌ساختار یافته یا عمیق از انعطاف‌پذیری کمتری برای پیگیریِ فوری پاسخ‌ها و دستیابی به لایه‌های عمیق‌تر تجربیات مشارکت‌کنندگان برخوردار بود. این امر می‌تواند بر غنای داده‌های بدست‌آمده تأثیرگذار بوده باشد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، به بررسی عمیق‌تر تجربیات مشارکت‌کنندگان پرداخته شود.

محدودیت دیگر این مطالعه عدم مشارکت والدین و کودکان در فرایند گردآوری داده‌ها بوده است. روشن است عدم انعکاس تجربه‌های زیسته، انتظارات و ادارکات والدین و کودکان، موجب نادیده ماندن برخی از جنبه‌های سازۀ آمادگی برای مدرسه شده است، از این‌رو پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با اتخاذ رویکرد چند ذینفعی، دیدگاه والدین، کودکان و سایر ذی‌نفعان احتمالی را نیز در تبیین و اعتباربخشی آمادگی برای مدرسه، مد نظر قرار دهند.

## موازین اخلاقی

در اجرای این پژوهش، اصول اخلاقی شامل ارائه اطلاعات لازم در مورد اهداف مطالعه و اخذ رضایت آگاهانه از معلمان برای شرکت در پژوهش، رعایت شد.

## تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان شرکت‌کننده در مطالعه، صمیمانه قدردانی می‌شود.

## مشارکت نویسندگان

تمامی مراحل انجام این مطالعه شامل طراحی و ایده اولیه، جستجو و مطالعه منابع، انجام مصاحبه و تحلیل‌های کیفی و نگارش تمامی متن مقاله، توسط نویسنده و بدون مشارکت فرد دیگری انجام شده است.

## تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافعی در انجام این مطالعه وجود ندارد.

**واژه نامه**

| | |
|---|---|
| ۱. آمادگی برای مدرسه | 1. school readiness |
| ۲. ارزیابی اعتمادپذیریِ | 2. trustworthiness |
| ۳. اعتبارپذیری | 3. credibility |
| ۴. انتقال‌پذیری | 4. transferability |
| ۵. اطمینان‌پذیری | 5. dependability |
| ۶. تأییدپذیری | 6. conformability |

۷. در این مضمون، «مهارت‌های حرکتی درشت» و «مهارت‌های حرکتی ظریف» بر اساس معیار اندازه گروه‌های عضلانی درگیر و میزان دقت حرکت (گالاهیو و آزمون، ۲۰۰۶) از یکدیگر تفکیک شدند؛ به‌طوری‌که مهارت‌های حرکتی درشت به توانایی‌های مرتبط با تعادل، جابه‌جایی و کنترل وضعیت بدنی (مانند دویدن و پریدن) و مهارت‌های حرکتی ظریف به توانایی‌های مستلزم هماهنگی چشم–دست و دقت انگشتان (مانند مدادگیری و برش با قیچی) اشاره دارند. مضمون «مهارت‌های حسی‌حرکتی» در سطح مفهومی متفاوتی قرار دارد و بر اساس نظریه یکپارچگی حسی (آیرز، ۲۰۰۵) به فرآیند دریافت و پردازش اطلاعات حسی (دهلیزی، عمقی، لمسی) و تبدیل آن به پاسخ حرکتی سازمان‌یافته (طرح‌ریزی حرکتی) اطلاق می‌شود.

## منابع فارسی


شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرروش جمهوری اسلامی ایران. شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران. ایران.

عزیزی، زینال،۱۴۰۲،تنوع قومی و زبانی در جغرافیای فرهنگی ایران،اولین همایش بین المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم،بوشهر، https://civilica.com/doc/2028490

علیخانی، مصطفی؛ مینائی، اصغر؛ فرخی، نورعلی؛ عسگری، محمد و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و نشانگرهای شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری مؤثر در سنجش آمادگی تحصیلی کودکان بدو ورود به دبستان. اسلام و مطالعات اجتماعی. ۱۱ (۲)، ۱۵۳–۱۹۴.

فرزادی، فاطمه؛ بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و امیدیان، مرتضی (۱۴۰۱). مداخله شناختی مبتنی بر بازی زمان فکر کردن کیکو برای ارتقای مهارت‌های کارکرد اجرایی سرد کودکان پیش دبستانی در جهت گسترش مهارت‌های یادگیری اولیه برای آمادگی ورود به دبستان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۱۰ (۱۸)، ۳۹–۵۸.

گل‌شیرازی، فائزه و صادقی، احمد (۱۴۰۰). تأثیر برنامهٔ گذار خانه به مدرسه بر آمادگی اجتماعی–هیجانی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. فصلنامهٔ علمی پژوهش‌های مشاوره انجمن مشاوره ایران. ۲۰ (۷۷)، ۲۰۰–۲۲۴.

محمدی فرهمند، غلامرضا؛ علی‌زاده، مسعود؛ کریمی، زهرا؛ صبوری راد، سوما (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه زودهنگام کوئین بر آمادگی ورود به دبستان و شایستگی اجتماعی–هیجانی کودکان پیش‌دبستانی. فصلنامه سنجش و پژوهش. ۵ (۱)، ۴۸–۴۱.


## فهرست منابع


Alikhani, Mustafa; Minaei, Asghar; Farrokhi, Nur Ali; Asgari, Mohammad and Dastjerdi Kazemi, Mahdi (2023). Identifying cognitive, social, emotional and behavioral dimensions and indicators effective in measuring children's academic readiness upon entering primary school. Islam and social studies. 11 (2), 153-194. [Persian]

Azizi, Zainal, (2023). ethnic and linguistic diversity in the cultural geography of Iran, the first international conference of top teachers and leading schools in the third millennium, Bushehr, https://civilica.com/doc/2028490 [Persian]

Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. Journal of research in Childhood Education, 31(2), 255-269.

Bektas, S. A. (2026). Positioning school readiness as ecological fit: The School Readiness Ecological Approach (SERA) for occupational therapy and education. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention. Online publish, 8 Jan 2026. https://doi.org/10.1080/19411243.2026.2614520

Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Jones, D. E., & Crowley, D. M. (2025). How a preschool intervention affected high school outcomes: longitudinal pathways in a randomized-controlled trial. Child development, 96(3), 1236-1249.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic

Readiness in 4–5-Year-Old Children in the Northeast of England. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 11931. https://doi.org/10.3390/ ijerph182211931.

Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(11), pp. 4–18. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Litkoski, E., & Kruger, A. C. (2017). Parent's and teacher's beliefs about school readiness: working toward developing more culturally relevant interventions. International Public Health Journal, 9(2), 211.

Maluleke, N.P., KhozaShangase, K. & Kanji, A., 2021, 'School readiness and academic achievement of children with hearing impairment: A South African exploratory study', South African Journal of Childhood Education 11(1), a898. https://doi.org/10.4102/ sajce.v11i1.898.

McLeroy KR, Norton BL, Kegler MC, Burdine JN, Sumaya CV. (2003). Community-based interventions. Am J Public Health. 2003 Apr;93(4):529-33. doi: 10.2105/ajph.93.4.529. PMID: 12660190; PMCID: PMC1447783.

Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(10), 1284–1295.

Mohammadi Farhamand, Gholamreza; Alizadeh, Massoud; Karimi, Zahra; Saburi Rad, Soma (2023). The effectiveness of Queen's early program on the readiness to enter elementary school and social-emotional competence of preschool children. Assessment and Research Quarterly. 5 (1), 41-48. [Persian]

National Education Goals panel (1997). The National Education Goals Report: Building a nation of learners. Washington DC, U.S. Government Printing Office.

Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. Forum: Qualitative Social Research, 7(4).

Reynolds, A. J., Ou, S. R., & Temple, J. A. Analysis: A Practical Guide. SAGE.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of Child Psychology (6th ed., Vol. 1). Wiley.

Brown, C., & Lan, Y. (2015). A qualitative meta-synthesis comparing U.S. Teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. Teaching and Teacher Education, 45, 1–13.

Edyvane, E. L. J., Sawyer, A. C., & hittleborough, C. R. (2026). Is School Readiness At Age 5-6 Associated With Academic Performance At Age 14-15? A Prospective Cohort Study of Data From the Longitudinal Study of Australian Children. Child Indicators Research. Published online, 23 January 2026. https://doi.org/10.1007/s12187-026-10336-z.

Farzadi, Fatima; Behrouzi, Naser; Shahni Yilaq, Manijeh and Omidian, Morteza (2022). Cognitive intervention based on Kiko's thinking time game to improve preschool children's cold executive function skills in order to expand basic learning skills to prepare for entering elementary school. Two quarterly cognitive strategies in learning. 10 (18), 39-58. [Persian]

Golshirazi, Faeze and Sadeghi, Ahmed (2021). The effect of home-to-school transition program on social-emotional readiness of preschool students. The Scientific Quarterly of Consulting Researches of the Iranian Consulting Association. 20 (77), 200-224.

Hassanpour, A., Azizi, N., Ahmadi, A., Gholizadeh, I., & Ramezani, S. G. (2023). Diversity in Iranian upstream educational documents. Journal for Multicultural Education, 17(3), 278–290.

Heriot, S., & Beale, I. (2004). Is your child readu for school. A guide for parent. ACER Press.

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 39(1), 1–22. https://doi.org/10.1037/cjbs2007001

Jones, D.; Innerd, A.; Giles, E.L.; Azevedo, L.B. (2021). The Association between Physical Activity, Motor Skills and School

Methodology of the Islamic Republic of Iran. Supreme Council of Cultural Revolution. Tehran. Iran. [Persian]

U.S Department of health and human services administration for children and Families office of Head Start (2010). The Head Start Child Development and early Learning Framework. Department of health and human services.

United National Children's Fund (UNICEF) (2012). School readiness, a conceptual framework. Education Section, Programme Division Three United Nations Plaza

Vanover, S. T. (2008). The beginnings of School readiness. Foundations of infant and toddler classroom. Rowman Littlefield.

Watts, T. W., Gandhi, J., Ibrahim, D. A., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2018). The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. PloS one, 13(7), e0200144.

Zyl, E. V. (2011). The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. South African Journal of Childhood Education. 1 (1), 82-94.

(2018). A multicomponent, preschool to third grade preventive intervention and educational attainment at 35 years of age. JAMA pediatrics, 172(3), 247-256.

Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleijer, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. Early Childhood Research Quarterly. 57, 110-120. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006.

Rueda, M., Combita, L. M., Pozuelos, J. (2020). Cognitive training in childhood and adolescence. In book: cognitive training: an overview of features and applications. Edited by Julia Karbach & Tilo Stroach,. Springer.

Shallwani, S. (2009). The social construction of school readiness. Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Charleston.

Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K., & Umam, K. (2024). The impact of early childhood education on long-term outcomes. The Journal of Academic Science, 1(4), 350-361.

Supreme Council of Cultural Revolution (2011). Document on the Fundamental Transformation of Education and