



RESEARCH ARTICLE

Evaluation of Early Childhood Education Policies Over the Past Century in Iran

Seyed Ali Khaleghinezhad^{1*}, Ahmad Sharifi Ardani²

1. Assistant Professor of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

*Corresponding Author's Email: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

2. Assistant Professor of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran

Email: ahmadsharifi@cfu.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109036>

Received: 29 March 2026

Accepted: 1 June 2026

ABSTRACT

This study aimed to identify successful and unsuccessful preschool policies over the past century. Using a qualitative approach, the views of 28 participants were collected through purposive sampling. Inductive content analysis revealed successful policies such as policies relevant to promoting children's health, municipal engagement in establishing safe spaces for children, and inter-institutional collaboration, cultural initiatives by the Intellectual Development Center, contributions from the Welfare Organization, the Children's Book Council, national media productions, the introduction of child-related university programs, and a decentralized curriculum structure. Conversely, the study highlights unsuccessful policies, including the absence of statutory obligations for public investment, incoherence among institutions and scattered policies in the field of ECEC, poor educational quality, neglect of parental education, limited access to public kindergartens in underserved areas, lack of early intervention programs, and the exclusion of children from urban policymaking processes. These findings provide a foundation for shaping the National Organization for Child Education's future educational vision.

Keywords: Early Childhood Policymaking, Childhood History, Early Childhood Education And Care, Equitable Access.

Citation: Khaleghinezhad, Seyed Ali; Sharifi Ardani, Ahmad (2026). Evaluation of Early Childhood Education Policies Over the Past Century in Iran. *Iranian Journal of Public Policy*, 12 (3), 75-93.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109036>

Published by University of Tehran



This Work Is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مقاله پژوهشی

ارزیابی سیاست‌های یک قرن اخیر دوره پیش از دبستان در ایران

سید علی خالقی نژاد^{۱*}، احمد شریفی اردانی^۲

۱. استادیار علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

* رایانامه نویسنده مسئول: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

۲. استادیار آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

رایانامه: ahmadsharifi@cfu.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109036>

تاریخ دریافت: ۹ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۱ خرداد ۱۴۰۵

چکیده

این پژوهش باهدف شناسایی سیاست‌های موفق و ناموفق دوره پیش از دبستان در یک قرن گذشته انجام شد. بدین منظور، با بهره‌گیری از رویکرد کیفی، ادراکات و دیدگاه‌های ۲۸ مشارکت‌کننده، از طریق نمونه‌گیری هدفمند گردآوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی نشان داد که سیاست‌های موفق شامل سیاست‌های ناظر بر ارتقای سلامت کودکان، مشارکت شهرداری در راه‌اندازی فضاهای امن برای کودکان و تعاملات بین نهادی، فعالیت‌های فرهنگی قانون پرورش فکری، اقدامات سازمان بهزیستی، فعالیت‌های شورای کتاب کودک، تولیدات رسانه ملی، راه‌اندازی رشته‌های دانشگاهی مرتبط با کودک و ساختار غیرمتمرکز برنامه درسی بوده‌اند. در مقابل، سیاست‌های ناموفق شامل فقدان الزامات قانونی برای سرمایه‌گذاری مالی دولت، ناهماهنگی میان نهادها و سیاست‌گذاری‌های پراکنده، ضعف در کیفیت عوامل ساختاری و فرایندی آموزش، بی‌توجهی به آموزش والدین، کمبود مهدهای کودک دولتی در مناطق محروم، فقدان مداخلات زودهنگام و غیبت کودک در سیاست‌گذاری شهری بوده است. این یافته‌ها می‌توانند مبنایی برای طراحی چشم‌انداز تربیتی آینده در سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک قرار گیرند.

واژگان کلیدی: سیاست‌گذاری پیش‌دبستان، تاریخ کودک، آموزش و مراقبت اوان کودک، دسترسی برابر.

استناد: خالقی نژاد، سید علی؛ شریفی اردانی، احمد (۱۴۰۵). ارزیابی سیاست‌های یک قرن اخیر دوره پیش از دبستان در ایران. فصلنامه سیاست‌گذاری

عمومی، ۱۲ (۳)، ۷۵-۹۳.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.109036>



ناشر: دانشگاه تهران

مقدمه

تاریخ کودکی به طور عمیقی با تاریخ بشر درهم‌تنیده شده است؛ چرا که تاریخ، ساخته ذهن انسان است و سیاست‌های کودکی نیز از درون تعاملات مردم بیرون می‌آید (Nutbrown & Clough, 2014: 5). کرافورد^۱ با بهره‌گیری از تحلیل‌های باستان‌شناسی^۲ و سایر رشته‌های مرتبط، یادآور می‌شود که «کودکی» اساساً اصطلاحی غنی و چندلایه است و زمینه‌های فرهنگی نقش تعیین‌کننده‌ای در تعریف مرزهای ورود کودک به بزرگسالی دارند (Irvine & Rudolf, 2018). از این منظر، می‌توان کودکی را مفهومی فرهنگی دانست که در بسترهای زمانی و مکانی گوناگون، تعبیر متفاوتی از آن ارائه می‌شود (Talaee, 2019). تاریخ کودکی از دیرباز تحت‌تأثیر مریبان برجسته‌ای بوده است که هر یک با آثار و دیدگاه‌های خود، مسیر تحول آموزش و مراقبت اوان کودکی را شکل داده‌اند. نات براون و کلاگ در یک پیوستار تاریخی، نقش این چهره‌ها را در توسعه آموزش و مراقبت از خردسالان به شرح زیر روایت کرده‌اند؛ یان آموس کومنیوس^۳ در سال ۱۶۳۱ کتاب «مدرسه طفولیت»^۴ را با تأکید بر آموزش خانگی مادران، منتشر کرد؛ ژان ژاک روسو^۵ در «امیل» (۱۷۶۲) نظامی تجربی برای آموزش کودک ارائه داد؛ پستالوزی^۶ با اثر «لئونارد و گرترود»؛ کتابی برای مردم^۷ (۱۷۸۰) آموزش را ابزاری برای بازسازی اجتماعی دانست؛ فردریک فروبل در «تربیت انسان»^۸ (۱۸۲۶) نقش بازی را در یادگیری کودک برجسته ساخت؛ چارلز دیکنز^۹ با رمان‌هایش توجه عمومی را به شرایط اجتماعی کودکان جلب کرد؛ زیگموند فروید با بنیان‌گذاری روان‌کاوی، دریچه‌ای نو به فهم رفتار کودک گشود؛ ماریا مونتسوری^{۱۰} در سال ۱۹۰۷ نخستین خانه کودک را در رم تأسیس کرد و بر اهمیت محیط آموزشی و روش‌های نوین برای کودکان با نیازهای ویژه تأکید داشت؛ ژان پیازه با نظریه مراحل رشد شناختی، شیوه‌های تدریس را متحول ساخت و لوریس مالاگوزی^{۱۱} با بنیان‌گذاری رویکرد رجیو امیلیا، بر حقوق کودکان و خلاقیت آنان در آموزش پیش‌دبستانی تأکید ورزید. این مجموعه از دیدگاه‌ها و اقدامات، بنیان‌های نظری و عملی آموزش اوان کودکی را در سطح جهانی شکل داده‌اند (Nutbrown & Clough, 2014: 5). باوجود مستندات تاریخی روشن درباره روند تحول دوران کودکی در اروپا، اطلاعات مربوط به ریشه‌های تربیت اوان کودکی در ایران اندک و پراکنده است. بااین‌حال، بررسی تاریخ کودکی در ۱۵۰ سال گذشته ایران نشان می‌دهد که تغییرات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی تجربه شده، بر نحوه درک و عمل از کودک و کودکی تأثیر گذاشته است (Talaee, 2019). برای مثال، در گذار تاریخی ایران از دوره قاجار به عصر پهلوی، در دوره حکومت رضاشاه با جدایی از نگاه سنتی به کودکی، به‌تدریج برداشت‌های غربی از این مفهوم مورد پذیرش قرار گرفت. در این دوران، با گسترش سیاست‌های عرفی‌سازی در حوزه‌های اجتماعی، تعریف کودکی نیز از چارچوب‌های مذهبی پیشین که بر پایه تفسیرهای دینی از قرآن شکل گرفته بود، فاصله گرفت؛ ولی این تحول هرگز به پذیرش کامل الگوی غربی منجر نشد. در پایان سلطنت رضاشاه، تحت‌تأثیر اندیشه‌های نوین غربی و تحولات فرهنگی و اجتماعی، کودکی دیگر صرفاً یک مرحله زیستی تلقی نمی‌شد، بلکه به‌عنوان یک پدیده اجتماعی شناخته می‌شد (Hatami, 2016). سجادیه و میلیعی (Sajjadih & Millei, 2024) تبارشناسی تربیت اوان کودکی در ایران را در یک‌روند تاریخی طولانی در دوره معاصر از جنبه‌های مختلف مورد تحلیل قرار دادند و رویش این دوره را محصول وجود هفت عامل زیر می‌دانند: ۱) کنش‌های اصلاح‌طلبان روشنفکر؛ برای مثال، ملکم خان ضمن معرفی دو عامل «کارخانه‌های کالا» و دیگری «کارخانه‌های انسان» در توسعه کشورهای اروپایی،

1. Sally Crawford's

2. Archaeology

3. Jan Amos Comenius

4. The School Of Infancy

5. Jean-Jacques Rousseau

6. J.H. Pestalozzi

7. Leonard And Gertrude: A Book For The People

8. The Education Of Man

9. Charles Dickens

10. Maria Montessori

11. Loris Malaguzzi

می‌گوید مردم ایران فقط با نوع اول کارخانه آشنا هستند. او مدارس را «کارخانه‌های انسان‌سازی»^۱ می‌داند، برای او، مدارس پیش‌رانی‌های مهم جوامع به‌سوی توسعه بودند. ملک‌خان در اقدامی رشدیه را به تهران دعوت کرد تا مدارس جدیدی تأسیس کند که بر آگاهی و دانش مردم تأکید داشته باشند.^۲ جنبش فمینیستی؛ در دوره قاجار، یک جنبش فمینیستی کوچک در ایران ظهور کرد که به تدریج، به‌ویژه در شهرهای بزرگ، توسعه یافت. این جنبش در خانه‌های نخبگان و در میان دختران تحصیل کرده برخوردار از آموزش خصوصی آغاز شد. آموزش دختران از دربار سرچشمه می‌گرفت، اما محدود به اعضای دربار نبود؛ بلکه در خانواده‌های اشرافی نیز انجام می‌شد. داستان‌های زیادی در مورد زنان تحصیل کرده در تاریخ، خاطرات و سفرنامه‌های شرق‌شناسان قاجار وجود دارد. زنان تحصیل کرده از جمله صفیه یزدی و صدیقه دولت‌آبادی، بعدها پیش‌گامان جنبش فمینیستی ایران شدند و از زنان دیگر در مبارزه برای تحصیل حمایت کردند.^۳ انقلاب مشروطه (۱۹۰۶-۱۹۱۱)؛ در پایان سلطنت مظفرالدین‌شاه (۱۹۰۶)، دوره انقلاب مشروطه در ایران آغاز شد و فضای آزادی برای بحث در مورد حقوق بشر ایجاد کرد. مزید بر این، صدای زنان فعال اجتماعی، در کنار صدای دیگر اصلاح‌طلبان، در مبارزه برای توسعه، آزادی، حقوق اجتماعی - سیاسی و آموزش زنان بلندتر شد.^۴ باورهای اصلاح‌طلبانه در مذهب تشیع؛ اصلاحات مذهبی در ایران قبل و در طول دوره قاجار (۱۷۹۶-۱۹۲۵) بر آموزش دختران و کودکان تأثیر گذاشت. این اصلاحات مذهبی، در مجموع، انگیزه‌ای هماهنگ برای آموزش دختران و کودکان ایجاد کرد و به توسعه مدارس و مهدکودک‌های دخترانه کمک نمود.^۵ مدارس مبلغان مذهبی؛ بین سال‌های ۱۸۳۴ تا ۱۹۰۰ حداقل سه گروه مبلغ مذهبی در ایران حضور داشتند که تلاش کردند مدارس جدیدی تأسیس کنند. آنها مدارس مختلط یا دخترانه تأسیس کردند باهدف ترویج مسیحیت در ایران، به‌ویژه در مناطق مسیحی‌نشین اطراف دریاچه ارومیه.^۶ مدارس ارامنه؛ از زمان مهاجرت اجباری ارمنی‌های مسیحی به ایران در سال ۱۶۰۵، آنها اقلیت مهمی را تشکیل داده بودند و به‌عنوان یک جامعه اقلیت، نگران هویت مذهبی، اجتماعی و فرهنگی - زبانی فرزندان‌شان بودند، بنابراین تلاش کردند پیش‌شرط‌های مناسبی را برای محافظت از هویت جامعه خود ایجاد کنند.^۷ سن ازدواج دختران؛ در دوران قاجار، دختران باید در سن هشت تا سیزده سالگی ازدواج می‌کردند. سن بلوغ شرعی برای دختران نه سال بود و بسیاری از خانواده‌ها تصمیم می‌گرفتند ازدواج دختران را قبل از این سن ترتیب دهند. برای تطبیق با این سنت، بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش فعالیت‌های خود را در مورد آموزش دختران به آموزش دوران کودکی محدود کردند. میرهادی (Mīrhādī, 2012)، تحولات صورت‌گرفته در گسترش و چگونگی آموزش کودکان پیش از دبستان تا قبل از انقلاب اسلامی در ایران را این‌گونه بیان می‌کند: شروع آموزش پیش از دبستان در ایران به سال ۱۲۷۰ شمسی (۱۸۹۱ میلادی) برمی‌گردد، جایی که ارمنی‌ها در جلفا اصفهان اولین مهدکودک را بنا نهادند. سپس، اولین مهدکودک مدرن برای کودکان ایران در سال ۱۳۰۳ شمسی به‌وسیله جبار عسگرزاده (بعدها باغچه‌بان) در تبریز راه‌اندازی شد و برنامه آموزشی باغچه‌بان شامل فعالیت‌هایی از قبیل خواندن و به‌یادآوردن شعرها، داستان‌ها، فعالیت آزادانه، بازی و کشف محیط طبیعی و اجتماعی بود. در سال ۱۳۱۰ شمسی «وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه»^۸ اولین گواهی مهدکودک رسمی را برای بورصا هیوسیپان^۹ تصویب کرد و در سال ۱۳۱۲ شمسی شورای عالی صنایع مستظرفه اولین مجموعه قوانین برای مهدکودک‌ها را به تصویب رساند. برنامه درسی مهدکودک نیز شامل بازی‌ها، کاردستی، نقاشی، موسیقی، قصه‌گویی، گردش میدانی، و آموزش‌های مقدماتی درباره خواندن و نوشتن بود. در سال ۱۳۳۴ وزارت فرهنگ دفتر مستقلی برای نظارت بر مهدکودک‌ها ایجاد کرد و نهایتاً در سال ۱۳۴۰ دفتر پیش‌دبستانی منحل شد و وظایف آن برعهده دفتر آموزش ابتدایی گذاشته شد. در تداوم توسعه آموزش، وزارت فرهنگ حضور کودکان در «کلاس‌های آمادگی»^{۱۰} مدارس ابتدایی را مجاز نمود. در سال ۱۳۴۶ اولین کتاب‌ها برای چنین آموزش‌هایی منتشر شد. «اداره تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی»^{۱۱} نیز سیلابس پیش‌دبستانی جامع و دوره آموزشی دوساله مربیان مهدکودک و پرستاری را تولید کرد. «سازمان

1. Actors Of Human Beings

2. Ministry Of Education, Endowments, And Fine Arts (Wezārat-E Ma'āref O Awqāf O Šanā'e'-E Mostazrafa)

3. Borsāba Hüsepīān

4. Preparatory Classes

5. The Office Of Curriculum Research And Planning (Daftar-E Tahqīqāt O Barnāma-Rīzi-E Darsi)

برنامه^۱ در سال ۱۳۵۶ نیز به گسترش آموزش پیش‌دبستانی با اولویت دادن به ایجاد مهدکودک‌های جدید در مناطق دوزبانه و مناطق دارای ساکنان محروم و بی‌سواد پرداخت. هدف سازمان از این کار آماده‌کردن کودکان برای ورود به مدرسه، ارتقای استفاده از زبان فارسی به‌عنوان زبان ملی، افزایش آگاهی اجتماعی و احساس مشارکت، فراهم‌کردن محیط آموزشی غنی و سالم، آشنایی کودکان با میراث فرهنگی، هدایت آنها در فعالیت‌های پیش‌دبستان، آشنایی والدین با تکنیک‌های تربیت کودک و در نهایت پرورش رشد جسمانی و هیجانی کودکان ذکر شده است (Mīrhādī, 2012). سیاستگذاری دوره پیش از دبستان در ایران پس از انقلاب اسلامی به صورت کلی توسط پنج نهاد شامل مجلس شورای اسلامی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، سازمان برنامه و بودجه، وزارت آموزش و پرورش و تا حدودی سازمان بهزیستی انجام شده و در طول این چهار دهه فراز و نشیب‌های متعددی را تجربه کرده است. به گزارش خالقی نژاد (Khaleghinezhad, 2019) در این سال‌ها خدمات ارائه شده به کودکان پیش از دبستان بسیار پراکنده بوده است. نهادها و سازمان‌ها مختلف از وزارت آموزش و پرورش، شهرداری، وزارت ارشاد، سازمان بهزیستی، بسیج، سپاه پاسداران تا وزارت بهداشت، سازمان تبلیغات اسلامی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان درگیر ارائه خدمات بوده‌اند. برای قطع این وضعیت در سال ۱۳۹۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی، راه‌اندازی سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک را با هدف ساماندهی و توسعه تعلیم و تربیت کودکان زیر ۷ سال مصوب نمود و وظایفی چون صدور مجوز، نظارت بر مهدهای کودک و مراکز پیش‌دبستانی، تدوین برنامه‌های آموزشی، توسعه فرهنگ احترام به حقوق کودک و حمایت از کودکان در معرض خطر را برای آن در نظر گرفت. با راه‌اندازی سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک در سال ۱۳۹۹، بهره‌گیری از تجربه‌های پیشین برای تدوین سیاست‌ها و هدایت سرمایه‌گذاری‌های آینده اهمیتی استراتژیک یافته است؛ اگرچه سیاست‌گذاران همیشه از گذشته درس نمی‌گیرند و ایده‌ها گهگاه در «لباس‌های جدید» بازمی‌گردند، دوباره اختراع می‌شوند و چهره‌ای آشنا دارند (Nutbrown & Clough, 2014: 19). مزید بر این، سنت مستندسازی مستمر امکان تحلیل نظام‌مند اسناد تاریخی مربوط به کودکان را فراهم می‌کند (Lindgren & Grunditz, 2020). با توجه به چالش‌های پی در پی سیاستگذاری تربیت اوان کودکی در ایران، وجود شکاف پژوهشی عمیق ناشی از فقدان درک دقیق از تاریخچه این دوره که به تداوم برخی مشکلات منجر شده است، مبرهن به نظر می‌رسد. لذا؛ این پژوهش بر آن است تا با تکیه بر تجارب ذی‌نفعان فعال حوزه کودکی، سیاست‌های موفق و ناموفق دوره پیش از دبستان را شناسایی کرده تا شواهد کافی برای تصمیم‌گیری‌های آتی فراهم شود.

پیشینه پژوهش

پیشینه توجه جدی به سیاستگذاری تربیت اوان کودکی به اوایل دهه ۱۹۶۰ برمی‌گردد که یافته‌ها نشان داد که تجربیات کودکی پیامدهای بلندمدتی به همراه دارد و ردیابی این دستاوردها در رسانه‌ها بررسی و جایگاه مهمی در سیاستگذاری عمومی پیدا کردند (Woodhead, 1988). «برنامه هد استارت^۲» یکی از سیاست‌های مهم در ادبیات پیش از دبستان است که از آن در بافت آمریکا به عنوان یکی از گزینه‌های «جنگ علیه فقر^۳» مطرح و هدف از این برنامه حذف فقر از طریق استفاده از سیستم جامع و آموزشی در جهت برآوردن نیازهای روان‌شناختی، تغذیه‌ای، اجتماعی و هیجانی کودکان در سن پیش‌دبستانی محروم بود (Joshi et al., 2016). این سیاست در سطح بین‌المللی نیز بازتاب گسترده‌ای یافت و تلاش‌های بیشتری برای بهبود دوره پیش از دبستان در چند دهه گذشته برانگیخت. برای مثال، در چین دولت مرکزی طرح کلی برنامه ملی اصلاحات و توسعه آموزش میان‌مدت و بلندمدت (۲۰۱۰-۲۰۲۰) را آغاز کرد؛ چندین شورای مشورتی ایالتی در مورد توسعه تربیت اوان را تشکیل شد و این کشور از سال ۲۰۱۰ تا کنون رشد فزاینده‌ای را طی کرده است (Xie & Li, 2020). در ایران، به روایت (Mohammad Ali, 2011)، دوره پیش‌دبستانی به‌طور جدی در برنامه پنجم عمرانی (۱۳۵۲-۱۳۵۶) مورد توجه قرار گرفت و نتیجه آن افزایش تعداد مراکز

1 . Plan Organization (Sāzmān-E Barnāma)

2 . Head Start Program

۳ . لیدن جانسون این عبارت را در سال ۱۹۶۴ طرح کردند.

پیش‌دستانی از ۵۳ به ۲۴۸۱ بود. با این حال، روند گسترش آموزش و مراقبت اوایل کودکی از تداوم لازم برخوردار نبود و سیاست‌های مربوط به دوره پیش از دبستان منجر به کیفیت‌بخشی و رسیدن به حد مطلوب نگردید. برای مثال، گزارش شده است که میزان دسترسی کودکان ایرانی به دوره پیش‌دستانی در مقایسه با بسیاری از کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته اندک است؛ دولت در بخش آموزش و مراقبت پیش‌دستانی سرمایه‌گذاری مالی قابل‌توجهی انجام نداده و حمایت از خانواده‌های کم‌بضاعت دارای نوآموز پیش‌دستانی در سیاست‌های مصوب و اجرایی دولت مغفول مانده است و فرهنگ پاسخگویی و شفافیت اطلاعات در این دوره ضعیف است (Khaleghinezhad, 2019). مزید بر این، به گفته (Shojaee & Zamen Moulae Arpanahi, 2018) بیش از ۸۰ تا ۹۰ درصد از کودکان دارای نیاز ویژه تا قبل از سن مدرسه شناخته نمی‌شوند، در حالی که قبل از سن شروع مدرسه تشخیص نیازهای آن به راحتی امکان‌پذیر است. بالاخره، ارتباط ضعیف بین والدین و مراکز پیش از دبستان، انتظارات زیاد و غلط بعضی از والدین از کادر پیش‌دستانی، عدم آشنایی والدین با ضرورت دوره پیش‌دستان و نگاه ابزاری به این دوره، کمبود دوره‌های آموزشی و توجهی برای والدین کودکان پیش‌دستانی، حقوق و دستمزد پایین مربیان و نیروهای خدمات پیش‌دستانی و نبود انگیزه کافی برای آن‌ها از دیگر مسائل نیازمند مداخله در دوره پیش از دبستان ذکر شده است (Akash et al., 2016). برای برنامه‌ریزی مؤثر در باره آموزش و مراقبت اوان کودکی، لازم است سیاست‌های گذشته به‌روشنی بازبینی شود تا شواهد لازم برای طراحی مسیر توسعه کیفی و کمی فراهم شود. در این پژوهش، باتکیه بر دیدگاه‌های نخبگان تمیز سیاست‌های موفق از ناموفق با الهام از (Li et al. 2017)، از منظر تأثیر آنها بر افزایش دسترسی کودکان به دوره پیش از دبستان، کمک به خانواده‌های نیازمند برای پرداخت هزینه‌های آموزش و مراقبت کودکی، پاسخگویی دولت از طریق اختصاص منابع مالی برای کیفیت‌بخشی مراکز پیش از دبستان، اتخاذ سیاست‌های باثبات و مداوم برای حمایت از دوره پیش از دبستان و در نهایت افزایش عدالت اجتماعی متمرکز بر توزیع منابع به نحو مناسب موردبررسی قرار گرفت.

روش پژوهش

در این پژوهش، به‌منظور شناسایی و تحلیل سیاست‌های موفق و ناموفق دوره پیش‌دستانی در ایران از دیدگاه ذی‌نفعان از رویکرد «سیاست‌پژوهی»^۱ بهره گرفته شد (Gordon et al., 1997). سیاست‌پژوهی، به‌زعم (Bardach, 2009)، شامل بررسی منابع اطلاعاتی از دو دسته کلی «اسناد» و «افراد» است و دامنه‌ای از برداشت‌های فردی تا تحلیل اسناد، تدوین مسائل و اجرای تصمیمات سیاستی را در بر می‌گیرد (Farrell, 2020). در پژوهش حاضر تکیه بر جمع‌آوری داده با روش کیفی است که امکان ملاحظه بافت، ادراکات و تجارب شرکت‌کنندگان فراهم شود. جامعه پژوهش شامل ۱۶ نهاد متنوع فعال در حوزه پیش از دبستان؛ از جمله دفتر سلامت خانواده و مدارس وزارت بهداشت، دفتر سابق پیش‌دستانی وزارت آموزش و پرورش، انجمن پژوهش‌های آموزشی پویا، انجمن حمایت از حقوق کودک، انجمن تخصصی کودک و رسانه، انجمن روان‌شناسی سلامت ایران، انجمن مطالعات پیش‌دستانی، شورای کتاب کودک و شبکه پویا سازمان صدا و سیما بوده است. انتخاب نمونه از طریق نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد حداکثر تنوع و گلوله‌برفی انجام گرفت و با تعداد ۲۶ مشارکت‌کننده با دامنه سنی ۳۲ تا ۶۸ سال شامل: ۱۱ مدیر از ۱۰ نهاد دولتی، ۹ نفر از سازمان‌های مردم‌نهاد و ۶ پژوهشگر و فعال حوزه کودک خاتمه یافت (جدول ۱). انتخاب نمونه‌ها بر اساس صلاحیت‌های لازم برای تبیین پدیده مورد مطالعه و با تمرکز بر سه شاخص اصلی: (۱) تجربه سیاستگذاری و مدیریت در سطح وزارتخانه‌ها و سازمان‌های مرتبط با مراقبت و تربیت اوان کودکی، (۲) فعالیت علمی و کنشگری دانشگاهی در این حوزه و (۳) سابقه کار در نهادهای دولتی و مردم‌نهاد مرتبط انجام شد. شایان ذکر است فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که اشباع مفهومی حاصل شد (Stenfors et al., 2020).

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

نام مستعار	جنسیت	سطح تحصیلات	مرکز محل خدمت
M1	مرد	دکتری الهیات	کانون پرورش کودک و نوجوان
M2	مرد	دکتری پزشکی اجتماعی	دفتر پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در معاونت امور پیشگیری
M3	زن	دکتری روان‌شناسی تربیتی	دفتر پیش‌دبستانی سابق وزارت آموزش و پرورش
M4	مرد	دکتری حرفه‌ای پزشکی	دفتر سلامت، جمعیت خانواده و مدارس
M5	زن	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی و توسعه اقتصادی	اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی
M6	زن	کارشناس ارشد مشاوره	اداره کل آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان
M7	مرد	ارشد مدیریت دولتی	اداره کل آموزش‌های شهروندی شهرداری تهران
M8	مرد	دکتری روان‌شناسی بالینی	بخش حقوقی قوه قضائیه،
M9	مرد	دکتری مدیریت فناوری	شورای عالی انقلاب فرهنگی
M10	زن	دکتری برنامه درسی	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
M11	زن	کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودک	کانون پرورش فکری
N1	مرد	کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی	کانون مهدهای کودک استان تهران
N2	زن	کارشناسی ارشد ادبیات	شبکه یاری کودک
N3	مرد	دکتری روان‌شناسی سلامت	انجمن روان‌شناسی سلامت
N4	زن	کارشناسی ارشد مددکاری اجتماعی	انجمن حمایت از حقوق کودکان
N5	مرد	دکتری جامعه‌شناسی	انجمن پژوهش‌های آموزش پویا
N6	زن	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	انجمن تخصصی کودک و رسانه
N7	زن	دکتری آموزش و پرورش	شورای کتاب کودکان
N8	زن	دکتری روان‌شناسی کودک	انجمن مطالعات پیش از دبستان
N9	مرد	دکتری روان‌شناسی سلامت	انجمن مطالعات پیش از دبستان
S1	مرد	دکتری روان‌شناسی	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
S2	مرد	دکتری اقتصاد	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
S3	زن	دکتری روان‌شناسی کودک	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
S4	مرد	دکتری مطالعات برنامه درسی	دانشگاه فرهنگیان
S5	مرد	کارشناس ارشد انیمیشن و تهیه‌کنندگی و کارگردانی	شبکه پویا، سازمان صداوسیما
S6	زن	دکتری مطالعات برنامه درسی	دانشگاه فرهنگیان

نکته: شرکت‌کنندگان دارای سابقه مدیریتی و سیاستگذاری (حرف M)، سازمان‌های مردم‌نهاد (حرف N) و متخصصان فعال حوزه کودک (حرف S)

برای جمع‌آوری دیدگاه‌ها و تجارب شرکت‌کنندگان از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (۷ مورد اسکایی و ۱۹ مورد حضوری) استفاده شد. فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته مورد تأیید، بر دو بخش زیر متمرکز بوده است:

- لطفاً توضیح دهید که سیاست‌های موفق یک صد ساله اخیر دوره پیش از دبستان در ایران کدام‌اند؟
- لطفاً توضیح دهید که سیاست‌های ناموفق یک صد ساله اخیر دوره پیش از دبستان در ایران کدام‌اند؟

در فرایند پژوهش متناسب با ایده‌های جدید و دغدغه‌های شرکت‌کنندگان اصلاحاتی در فرم مصاحبه انجام شد. پیش از انجام مصاحبه، رضایت شرکت‌کنندگان از طریق تلفن جلب گردید و مصاحبه‌گر ضمن معرفی اهداف پژوهش و روش‌های جمع‌آوری داده، در مورد محرمانه‌بودن دیدگاه‌ها و تجارب، چگونگی ذخیره‌سازی داده‌ها و حق انصراف از پژوهش در هر مرحله از پژوهش اطمینان داد. برای ثبت نهایی مصاحبه‌های انجام شده مراحل متعددی طی شد. در گام نخست، پس از پایان هر مصاحبه، صدا به متن تبدیل می‌شد. در گام دوم، متن به‌دقت خوانده و کدگذاری می‌شد و موارد اضافی غربال می‌گردید. در گام سوم، متن به مصاحبه‌شونده برگشت داده می‌شد تا مطالعه کند و صحت روایت متنی از ایده‌هایش را بررسی کند و به تیم پژوهش بازخورد نهایی

خود را در مورد تأیید یا اصلاح پیش از ورود به مرحله ۴ را اعلام کند. در گام چهارم، متن ویراستاری می‌شد و کدهای استخراج شده به کدهای احصاء شده از سایر مصاحبه‌ها اضافه می‌شد تا اشباع مفاهیم و فهم پدیده مورد پژوهش صورت گیرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق «تحلیل محتوای کیفی»^۱ با رویکرد استقرایی انجام شد. زیرا، نظریه‌ها یا یافته‌های تحقیقاتی قبلی وجود نداشت که داده‌ها بر اساس آنها تحلیل شود، لذا مضمون‌ها از درون داده‌ها خارج شد (Elo & Kyngäs, 2008). طی روند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها شاخص‌های متعددی برای تضمین کیفیت اصالت یافته‌ها به کار گرفته شد که شامل موارد زیر بود:

- توصیف غنی^۲: در این راستا، داده‌های کافی برای فهم عمیق بافت اجتماعی و توصیف کامل ایده‌های شرکت‌کنندگان گزارش شده است (Kostova, 2017).
- بازبینی توسط شرکت‌کنندگان^۳: یافته‌های نهایی برای دریافت بازخورد و تا در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت (Varpio et al., 2017).
- ردیابی ممیزی^۴: مستندسازی فرایندها، برای اجرای پژوهش توسط ارزشیاب بیرونی مورد تأیید قرار گرفت (Dyar, 2022).
- درگیری طولانی‌مدت: از طریق گذراندن زمان کافی با شرکت‌کنندگان - غرق شدن در داده‌ها و تحلیل - دامنه زمانی ۱۱ ماهه در فرایند مصاحبه و تحلیل داده‌ها _ حاصل شد (Dyar, 2022).
- پیر دبرفینگ^۵: از طریق بررسی گروهی از متخصصان در مورد روش مطالعه و یافته‌ها حاصل گردید (Dyar, 2022); برای تحلیل و بررسی ساختاری یافته‌های پژوهش از سه متخصص در حوزه پژوهش‌های کیفی و آشنا به موضوع (دکتری مدیریت آموزشی، دکتر روان‌شناسی سلامت، دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی) استفاده گردید و طی دو جلسه گروه کانونی همه مضامین کشف شده به بحث گذاشته شد و در مواردی برخی از مضامین در هم ادغام شدند یا حذف شدند (Dyar, 2022).
- سه سوسازی منبع داده: در راستای روشن کردن و امکان دیدن و تحلیل پدیده بر اساس دیدگاه‌های مختلف از متخصصان و کنشگران حوزه کودک در سازمان‌های دولتی، مردم‌نهاد و غیردولتی، مدیران و سیاستگذاران با پیشینه تحصیلی متنوع استفاده گردید (Jentoft & Olsen, 2019).

نتایج

تجزیه و تحلیل داده‌ها در مورد سیاست‌های موفق در یک سده اخیر از دیدگاه شرکت‌کنندگان منجر به شناسایی ۸ مضمون اصلی گردید که در (جدول ۲) همراه با مضامین فرعی و مفاهیم به طور کامل ذکر شده است.

1 . Conventional Content Analysis
2 . Thick Description
3 . Member-Checking
4 . Audit Trail
5 . Peer Debriefing

جدول ۲. سیاست‌های موفق دوره پیش از دبستان در ایران

مضمون اصلی	مضمون فرعی، مفهوم
سیاست‌های ناظر بر ارتقای سلامت کودکان وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی	سیاست‌های کمی: عرضه خدمات پایه بهداشتی، واکسیناسیون عمومی، مسئولیت‌پذیری و نظارت وزارت بهداشت در بخش سلامت کودکان و مادران از لقاح تا ۸ سالگی (M4)؛ ارائه خدمات توان‌بخشی به کودکان نیازمند توسط وزارت بهداشت (S3)؛ راه‌اندازی شبکه‌های گسترده خانه بهداشت با محوریت مناطق محروم و روستایی (M4)
	سیاست‌های کیفی: کاهش مرگ‌ومیر و کنترل بیماری‌های واگیردار کودکان (M4)؛ غربالگری مادران باردار و پیشگیری از تولد کودکان ناقص‌الخلقه (M4؛ S3)؛ تربیت متخصصین توان‌بخشی کودکان (S3؛ N8)؛
مشارکت شهرداری در راه‌اندازی فضاهای امن برای کودکان و تعاملات بین نهادی	تأسیس محیط‌های آموزشی - مراقبتی: ایجاد مهدکودک‌های ارزان در سرای محله برای کودکان کم‌برخوردار (N8؛ S6، N7)؛ تأسیس مراکزی برای کودکان زیر ۳ سال به نام مهدهای مادر و کودک (N8؛ N2)؛ توجه به تأمین نیروی انسانی: تأمین نیروی انسانی خانه و کانون‌های کودک‌سرای محلات توسط شورای محلی (M7)؛ آموزش مربیان خانه و کانون کودک به‌صورت دوره‌ای (M7)؛ تهیه آثاری مرتبط با آموزش‌های اولیه برای مربیان و مدیران خانه و کانون‌های کودک‌سرای محلات (M7)؛ تجارب تعاملی بین نهادی: تجربه مثبت همکاری آموزش و پرورش در پروژه شهردار مدرسه (M7)؛ مشارکت سازمان‌های غیردولتی در ایجاد مهدهای ویژه زیر ۳ سال (M7)؛
اقدامات فرهنگی و هنری کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در سطح ملی و بین‌المللی	اقدامات فرهنگی ملی و بین‌المللی مفید: تعاملات بین‌المللی مفید (M11)؛ زیانزد بودن فیلم‌های کودک کانون (M11؛ S5؛ M10)؛ موفقیت جشنواره بین‌المللی قصه‌گویی با ریشه‌های بومی و ایرانی در سطح جهانی (M11)؛ جذابیت ایستگاه‌های نمایش‌های عروسکی (M5؛ N7)؛ برگزاری کارگاه‌های شعر و داستان کانون (M10)؛ عرضه خدمات فرهنگی برای کودکان ۱ تا ۱۵ سال (M11)؛ سرمایه اجتماعی مناسب کانون در جامعه ایران (M11)؛ راه‌اندازی کتابخانه‌های کودک در سراسر کشور: راه‌اندازی کتابخانه‌های خاص کودکان با نیازهای ویژه (M11)؛ M10؛ فعالیت ۹۰۰ مرکز فرهنگی در استان‌های کشور (M11)؛
فعالیت‌های سازمان بهزیستی در گسترش دسترسی مراکز مهدکودک در سراسر ایران	مدیریت چندین هزار مهدکودک برای چندین دهه (S6؛ M2؛ S4)؛ توجه جدی به استانداردهای محیطی مهدکودک (N9)؛ طرح تأمین بخشی از شهریه مهدکودک خانواده‌های کم‌درآمد (M2؛ N8)؛ طرح ایجاد مهدهای کودک در مناطق حاشیه شهرها (M2؛ S6؛ N5)؛
فعالیت‌های شورای کتاب کودک در تولید کتاب‌های کودک و فرهنگ کتابخوانی	تأسیس کتابخانه‌های کوچک همراه با راه‌اندازی خانه کتاب با همکاری مروجان کتابخوانی در روستاها (M2)؛ نقش‌آفرینی در گسترش فرهنگ کتابخوانی و فعالیت در تولید آثار مناسب با گروه سنی و متمرکز بر آواهای زبان فارسی (N7)
گسترش برنامه‌های کودک رسانه ملی	آموزش مفاهیم متوجه به رشد عاطفی و اجتماعی کودکان از طریق شبکه پویا (N6)؛ جذاب‌تر کردن برنامه‌ها با استفاده از ادبیات کودکانه و کودک‌محوری به‌جای مجری‌محوری و گفتگو محور بودن برنامه‌ها (N6)؛ آموزش مفاهیم دینی در قالب متون رسانه‌ای شاد و آموزش غیرمستقیم به کودکان (N6)
راه‌اندازی رشته‌های دانشگاهی و دوره‌های آموزشی مرتبط با کودک	راه‌اندازی رشته پیش‌دبستانی در دانشگاه‌های علامه طباطبائی، آزاد و علوم بهزیستی و توان‌بخشی (S4؛ N8)؛ برگزاری دوره‌های تکمیلی عملی و کاربردی برای فارغ‌التحصیلان جهت ورود به مراکز پیش از دبستان (N3)؛ گسترش دوره‌های آموزشی (مهارت‌های زندگی، فلسفه برای کودک، موسیقی و ورزش) برای والدین کودکان (N8)؛
ساختار غیرمتمرکز برنامه درسی پیش‌دبستانی	پذیرش ساختار غیرمتمرکز برنامه درسی پیش‌دبستانی (N5؛ N3؛ S4)؛ تجارب خوب آموزش و پرورش در زمینه برنامه درسی و تولید محتوا (M8)؛

(۱). سیاست‌های ناظر بر ارتقای سلامت کودکان وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی: این مضمون به بررسی سیاست‌های سلامت‌محور وزارت بهداشت برای ارتقاء سلامت کودکان از لقاح تا ۸ سالگی می‌پردازد. این وزارت در سطح کمی، بر گسترش خدمات پایه مانند واکسیناسیون، توان‌بخشی و خانه‌های بهداشت در مناطق محروم متمرکز است؛ و در سطح کیفی، اقداماتی چون کاهش مرگ‌ومیر، غربالگری مادران باردار و تربیت متخصصان توان‌بخشی، نشان‌دهنده‌ی توجه به اثربخشی

و تخصص‌گرایی در خدمات سلامت کودک در چند دهه اخیر می‌باشد. برای مثال، یکی از مدیران حوزه سلامت کودکان تجربه خود را این‌گونه روایت می‌کند:

«هر کاری که وزارت بهداشت انجام داده همه از شبکه‌ها بهداشت شروع شد. شبکه‌های گسترده بهداشتی در نقاط مختلف کشور و با محوریت مناطق روستایی و مناطق محروم و آدم‌های کم‌برخوردار بوده. یکی از بسته‌های مهم خدمات وزارت بهداشت، بسته خدمات کودکان صفر تا ۵ سال است که شامل: کاهش شیر مادر، کاهش رشد، غربالگری سلامت، سلامت دهان و دندان کودکان، مداخلات تکامل و ... می‌باشد. به لطف همین خدمات ما از مرز ۲۰۰ فوتی در هر ۱۰۰۰ تولد رسیدیم به عدد کمتر از ۱۴ مورد در هر هزار تولد زنده در سال ۹۸ و ۹۹» (M4)

(۲). مشارکت شهرداری در راه‌اندازی فضاهای امن برای کودکان و تعاملات بین‌نهادی: در این مضمون به دستاوردهای شهرداری از سه جنبه «تأسیس محیط‌های آموزشی - مراقبتی»، «توجه به تأمین نیروی انسانی» و «تجارب تعاملی بین‌نهادی» اشاره شده است. یکی از مدیران آموزش‌های شهروندی شهرداری تهران در این باره می‌گوید:

مثلاً ما دو سال پیش در شهرداری مصوبه‌ای داشتیم گفتیم هر جایی پرتردد مثل پاساژها ملزم هستند خانه مادر کودک داشته باشند. الان مجتمع‌های تجاری که ساخته میشه برای این که مجوز بگیرند اومدن خانه مادر کودک ایجاد کردند. ما فقط یک ظرفیت قانونی ایجاد کردیم. ما نرفتنیم خودمان بودجه‌ای صرف کنیم. اگر همه از ظرفیت‌های قانونی به نحو مناسبی استفاده کنند این اتفاق می‌افتد (M7)؛

(۳). اقدامات فرهنگی و هنری کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در سطح ملی و بین‌المللی: این مضمون به بررسی نقش مؤثر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در ارتقاء فرهنگ کودک‌محور می‌پردازد. از دیدگاه شرکت‌کنندگان، این مضمون شامل دو محور اصلی است: نخست، فعالیت‌های فرهنگی و هنری با بازتاب ملی و جهانی—مانند تولید فیلم‌های کودک، برگزاری جشنواره‌های قصه‌گویی، و نمایش‌های عروسکی؛ دوم، توسعه زیرساخت‌های فرهنگی از طریق راه‌اندازی کتابخانه‌های کودک در سراسر کشور، به‌ویژه برای کودکان با نیازهای ویژه. این اقدامات نه تنها موجب تقویت هویت فرهنگی کودکان شده، بلکه بستری برای پرورش خلاقیت، زبان و تعاملات اجتماعی آنان فراهم آورده است. تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان نیز نشان‌دهنده تأثیر عمیق و ماندگار این فعالیت‌ها در زندگی حرفه‌ای و شخصی آنان است. برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

کانون یک سازمان شناخته شده و بین‌المللی است. مهم‌ترین نکته اعتماد والدین به این سازمان است. یعنی خانواده‌ها می‌ارن بچه هاشون رو در کانون عضو می‌کنند. این یک مکان امن برای کودک است و هیچ سخت‌گیری در مورد بچه‌ها اعمال نمی‌شه. اکثر مربی‌هایی که می‌گیریم خودشان کسانی بودن که در کانون عضو بودن و باتوجه به علاقه‌ای که داشتن و شناختی که از کانون دارند میان جذب کانون میشن. ما در کشور نزدیک ۸۰۰-۹۰۰ مرکز فرهنگی داریم که دارند کار می‌کنند و زیر نظر معاونت فرهنگی هستند. در حوزه فیلم کانون در سطح جهان پیام برای گفتن دارد. فیلم‌هایی که کانون می‌سازه در جشنواره‌های بین‌المللی شرکت می‌کند، به‌جزئی میگم ۹۰ درصد فیلم‌ها در حوزه‌های مختلف جایزه می‌گیره. چون شخصیت اصلی داستان کودک است و آنجا کودک نمو پیدا می‌کنه. یک بخش دیگر هم که جنبه بین‌المللی پیدا کرده بحث قصه‌گویی است. الان ۲۴ سال است که جشنواره بین‌المللی قصه‌گویی داریم. از کشورهای مختلف میان برای بچه‌ها قصه میگن و خود کانون هم برای پدر مادرها و هم کودکان و نوجوان‌ها این امکان را فراهم کرده که در این جشنواره شرکت کنن (M11).

(۴). فعالیت‌های سازمان بهزیستی در گسترش دسترسی مراکز مهدکودک در سراسر ایران: به گفته برخی از شرکت‌کنندگان، سازمان بهزیستی در زمینه استانداردهای محیطی و کیفیت ساختاری و گسترش مراکز مهدکودک در سراسر کشور

- حتی در مناطق محروم - تلاش‌هایی انجام داده و این تلاش برای استانداردسازی محیط نسبت به دیگر نهادهای ارائه‌دهنده خدمات در وضعیت بهتری است. در این باره یکی از متخصصان تعلیم و تربیت در دانشگاه فرهنگیان می‌گوید: «سازمان بهزیستی در این چند دهه تلاش‌های زیادی برای گسترش مهدهای کودک و تدوین الزامات اولیه کیفیت در آنها برداشته است که در جای خود بالارزش است» (S4).

(۵). فعالیت‌های شورای کتاب کودک در تولید کتاب‌های کودک و فرهنگ کتابخوانی: به گفته برخی از شرکت‌کنندگان، شورای کتاب کودک در زمینه تولید کتاب‌های متناسب با هویت، ارزش‌های بومی - محلی و راه‌اندازی کتابخانه‌های کوچک بسیار اثر بخش بوده است. یکی از اعضای هیئت‌مدیره این شورا به شرح زیر فعالیت‌ها را روایت کرده است. این شورا کارش کتابه ولی خیلی فراتر از کتاب کار می‌کنه. اگر ما بخواهیم یک جامعه کتاب‌خوان داشته باشیم باید کتاب خوب در اختیار کودک قرار بدیم و هر کتابی رو نباید برای کودک انتخاب کنیم. چرا؟ برای این که باید ساختار ادبیاتی‌اش برای مخاطب مناسب باشد. وقتی کتاب با واژه‌ها و شخصیت‌سازی و تصاویر مناسب طراحی بشود عالی میشه، تصاویر خیلی مهمه، خوب طراحی بشود ما اگر صد امتیاز رو میدیم به متن صد امتیاز هم میدیم به تصویر. هر گروه از این نویسندگان و تصویرگران باید مخاطب رو خوب بشناسند و شخصیت‌هایی که انتخاب می‌کنند برای داستان مناسب باشد. نویسنده کتاب رو می‌نویسه و موضوعات گروه سنی خاصی رو می‌شناسه ولی این ما هستیم که بهش می‌گیم آیا این کار به درد اون رده سنی می‌خوره یا نه. در شورای کتاب کودک ما یک سال کار می‌کنیم کتاب‌ها رو می‌خوانیم و بررسی می‌کنیم و می‌گیم کدوم کتاب مناسب و به پدر و مادرها و مهدهای کودک و سازمان‌هایی که با کودک سروکار دارند این رو معرفی می‌کنیم و می‌گیم از این لیست استفاده کنید؛ چون اینها همه‌جوره بررسی شدن (N7).

(۶). گسترش برنامه‌های کودک در رسانه ملی: فارغ از جنبه‌های کیفی برنامه‌های کودک تلویزیون، گسترش کمی آنها به‌عنوان یک گام مثبت از طرف برخی از شرکت‌کنندگان مطرح شده است. برای مثال، یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: ما در حوزه رسانه برای زیر هفت‌ساله‌ها کارهای زیادی کردیم. کتاب‌های خوبی چاپ شده که خیلی مؤثرند. فیلم‌ها و انیمیشن‌ها که در قالب آموزشی هستند خیلی از مفاهیم رو به بچه‌ها یاد می‌دهند. خصوصاً این که ما برای زیر هفت سال می‌گیم آموزش مستقیم نباشد. یا اپلیکیشن‌ها یا نرم‌افزارهایی که در بحث رسانه‌ها داریم و بچه‌ها با استفاده از بازی خیلی یاد می‌گیرند. ما برنامه‌های تلویزیونی خارجی و ایرانی داریم که خیلی کاربردی هستند. برنامه‌هایی که از طریق شبکه پویا پخش میشه مثلاً مهد پویا که از طریق عروسک پارچه‌ای تجربه‌ها را به بچه‌ها منقل می‌کند و خیلی مفاهیم اجتماعی رو آموزش می‌دهند (N6).

(۷). راه‌اندازی رشته‌های دانشگاهی و دوره‌های آموزشی مرتبط با کودک: این مضمون به بررسی تلاش‌های علمی و آموزشی در راستای ارتقاء کیفیت تربیت کودک در سال‌های پیش‌دبستانی می‌پردازد. راه‌اندازی رشته‌های دانشگاهی مرتبط با آموزش پیش‌دبستانی در مراکز علمی معتبر، نشان‌دهنده نهادینه‌سازی تربیت تخصصی کودک در نظام آموزش عالی کشور است. همچنین، گسترش دوره‌های آموزشی برای والدین - در حوزه‌هایی چون مهارت‌های زندگی، فلسفه برای کودک، موسیقی و ورزش - بیانگر توجه به نقش خانواده در فرآیند تربیت و رشد همه‌جانبه کودک است. برای مثال، یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: راه‌اندازی رشته علوم تربیتی با گرایش پیش از دبستان در دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه آزاد و دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی یکی از اقدامات مهم و آینده‌نگر در تاریخ پیش از دبستان کشور است که فضایی برای تربیت نیروی انسانی و بحث و گفتگو در باره مسائل پیش از دبستان در سطح ملی فراهم کرده است (S4)؛

(۸). ساختار غیرمتمرکز برنامه درسی پیش‌دبستانی: برخلاف برنامه درسی سایر دوره‌های تحصیلی، دوره پیش‌دبستانی در ایران از ساختار غیرمتمرکزی برخوردار بوده است. به گفته برخی از شرکت‌کنندگان این سیاست به نزدیک کردن برنامه درسی به تنوع فرهنگی کشور کمک کرده است. در این زمینه یکی از متخصصان و کنشگران حوزه کودک می‌کند: «آموزش و پرورش در زمینه برنامه درسی و تولید محتوا قوی است و تجربیات خوبی هم دارد. اما شناختی که سازمان بهزیستی و کارشناسانش در شناخت کودک (مخاطب اصلی ما) دارند، شناخت بهتری است. آموزش و پرورش از دید من مهم‌ترین نقصش در این دوره و حتی دوره‌های بعد اینکه که مخاطبش رو به‌خوبی نمی‌شناسه، یعنی نیازها، ویژگی‌ها و حتی خطراتش رو خوب نمی‌شناسه و بر اساس داده‌های قدیمی و بر اساس نظر آدم‌ها کار می‌کنه» (M8).

در گام دوم تجزیه و تحلیل سیاست‌های ناموفق دوره پیش از دبستان در یک سده اخیر از دیدگاه شرکت‌کنندگان منجر به شناسایی ۷ مضمون در ارتباط با سیاست‌های ناموفق دوره پیش از دبستان ایران شد که در (جدول ۳) به طور کامل ذکر و در ادامه توضیح داده شده است.

جدول ۳. تجربه‌های ناموفق دوره پیش از دبستان در ایران

مضمون اصلی	مضمون فرعی، مفهوم
فقدان الزامات قانونی برای سرمایه‌گذاری مالی دولت بر روی دوره پیش از دبستان	ملزم نبودن دولت بر اساس قانون اساسی به پرداخت هزینه‌های پیش از دبستان (S1)؛ پایبند نبودن دولت به قوانین (S2)؛ N4؛ ذهنیت منفی دولت مردان در مورد تأمین هزینه‌های کودکان (M4)؛
ناهماهنگی میان نهادها و سیاست‌گذاری‌های پراکنده در حوزه آموزش و مراقبت اوان کودکی	خدمات سلیقه‌ای؛ سلیقه‌ای بودن خدمات آموزشی ارائه شده در نهادهای مختلف (M1؛ M11)؛ نبود ارتباط مناسب میان بخش دولتی با بخش خصوصی و غیردولتی در حوزه کودک (N8)؛ ناهماهنگی میان و درون نهادی؛ پراکندگی در خدمات عرضه شده به کودکان (M1)؛ پراکندگی و ناهماهنگی میان بخشی در سطح وزارت آموزش و پرورش (S4)؛ جابه‌جایی مداوم دفتر پیش‌دبستان وزارت آپ بین معاونت‌های مختلف (S4؛ S6)؛
ضعف در کیفیت عوامل ساختاری و فرایندی	گزینش سلیقه‌ای مربیان؛ جذب رابطه‌محور به جای صلاحیت محور مربیان پیش‌دبستانی (M3)؛ فقدان چارچوبی برای گزینش مربیان پیش از دبستان (S4؛ M3؛ N9)؛ مرتبط نبودن مدارک مربیان با آموزش و پرورش دوره پیش از دبستان (S4)؛ فقر فضای آموزشی باکیفیت؛ کم بودن فضاهای بازی کودکان در سطح شهر (M5)؛ ضعف محیط آموزشی مجموعه مراکز پیش از دبستان وزارت آموزش و پرورش (N9) شرایط کاری نامناسب؛ قراردادهای غیرقانونی با مربیان (S4)؛ حقوق ماهیانه ناچیز و مغایر با قوانین وزارت کار (S4؛ S4)؛ گردش زیاد نیرو در دوره پیش از دبستان به خاطر شرایط بدکاری (N9؛ M4؛ N7؛ N9؛ M2)؛ حل‌نشدن مسائل بیمه مربیان (S4)؛ کیفیت نازل تجرب آموزش؛ ضعف سازمان بهزیستی در کیفیت بخشی به فرایند آموزش کودکان یا کیفیت فرایندی (N9)؛ کیفیت پایین آموزش‌ها (M2)؛ عدم موفقیت برنامه‌های ویژه کودکان دوزبانه (M3)؛ اختلال زنانه شدن فضای پیش از دبستان بر هویت جنسی پسران (M2)؛ آشفته‌گی در تولید محتوا (N3)؛ عدم تشکیل تیم‌های بین‌رشته‌ای برای تولید متون رسانه‌ای کودک‌محور و بی‌توجهی توانان به تکنیک و محتوا در متون رسانه‌ای برای کودکان (N6) مشوش بودن آموزش‌های ضمن خدمت؛ قدیمی بودن ساختار آموزش مربیان و مدیران در جهاد دانشگاهی (S4؛ M8)؛ نوسان کیفیت خدمات آموزشی جهاد دانشگاهی (M2)؛ ضعف جدی در آموزش‌های ضمن خدمت (S4؛ N2)؛ بی‌توجهی به نقش بسیار مهم آموزش مادران (S4؛ M4؛ N8)؛ فقر دوره‌های آموزشی برای والدین (S4؛ N7)؛ انتظارات نادرست والدین از مربیان کودک (S4؛ S6)؛ تحمیل فشارهای روانی بر مادران دارای کودک دچار مشکلات رشدی (S3)؛ بی‌توجهی به نقش مهم والدین در انتقال کودک از مهد به مدرسه (N9)؛
نبود مهندهای کودک دولتی در مناطق محروم	دولتی نبودن مهندهای کودک در مناطق محروم (S4؛ N7؛ N8)؛ در دسترس نبودن مهندهای کودک برای کودکان نابرخوردار، تبعیض و بی‌عدالتی (N8؛ N9)؛
عدم اجرای مداخلات زودهنگام	عدم مراجعه برخی از والدین کودکان مشکل‌دار در زمان مناسب (M4)؛ ازبین رفتن امکان مداخله بهنگام با تأخیر در تشخیص (M4؛ N9؛ S6)؛ عدم ارائه خدمات اجتماعی مفید به والدین دارای کودک دچار مشکلات رشدی (S3)؛ تحمیل فشارهای روانی بر مادران دارای کودک دچار مشکلات رشدی (S3)؛ شیوع بیشتر اختلالات در مناطق محروم (M4؛ N7؛ M2)؛

مضمون اصلی	مضمون فرعی، مفهوم
غیبت کودک در سیاستگذاری شهری	عدم مسئولیت‌پذیری شهرداری در فراهم‌سازی شرایط زیست مناسب کودکان (M2؛ M7)؛ عدم مسئولیت‌پذیری شهرداری در تهیه زیرساخت‌های حمل‌ونقل و خدمات شهری مناسب کودک (M2؛ M7)؛ شنیده‌نشدن صدای کودک در مدیریت و اداره شهر تهران (M7)؛ کم‌توجهی به حوزه‌های محیط‌زیست، حمل‌ونقل، فرهنگی و اجتماعی در دستدار کودک کردن شهر تهران (M2؛ M3؛ M7)؛ عدم استفاده از ظرفیت قانونی تعبیه خانه مادر - کودک در مجتمع‌های تجاری (M7؛ N8)؛ عدم بسترسازی برای ایجاد مراکز تعاملات مادر - کودک (S3)؛

(۱). فقدان الزمات قانونی برای سرمایه‌گذاری مالی دولت بر روی دوره پیش از دبستان: در این مضمون بی‌تفاوتی دولت به آموزش‌های پیش از دبستان و عدم سرمایه‌گذاری مالی به‌عنوان یکی از تجربیات منفی یک سده اخیر یاد شده است. یکی از شرکت‌کنندگان وضعیت اجتناب از سرمایه‌گذاری در حوزه پیش از دبستان را این‌گونه روایت کرده است: دولت می‌گوید بر اساس قانون اساسی من ملزم هستم که مدرسه آموزش پرورش رو رایگان ارائه کنم. قانون اساسی تکلیف به من نکرده که من پیام قبل از مدرسه رو هم پوشش بدم یا رایگان کنم (S1).

(۲). ناهماهنگی میان نهادهای و سیاستگذاری‌های پراکنده در حوزه آموزش و مراقبت اوان کودکی: این مضمون از دو بعد «خدمات سلیقه‌ای پراکنده» و «ناهماهنگی میان و درون نهادی» تشکیل شده است. در این زمینه یکی از مدیران کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان می‌گوید:

در کشور ما برای کودکان فعالیت‌های فراوانی انجام می‌شود مثل برنامه‌های صداوسیما، مهدکودک‌ها، پیش‌دبستانی‌ها، مهدهای قرانی، مراکز ورزشی و تفریحی، خانه‌های کودک، پارک‌ها، شهر بازی‌ها، فروش اسباب‌بازی، کتاب کودک، انیمیشن، فضای مجازی، بازی رایانه‌ای و بسیاری از خدمات و فعالیت‌های مختلف که متأسفانه این خدمات پراکنده‌اند و هدفی مشترک ندارند و سلیقه‌ای و بر اساس دانش و تجربه نهاد ارائه‌دهنده و متناسب با اقتضای اجتماعی است. جنبه‌های درآمدزایی و... در بخشی از این فعالیت‌ها مؤثر است. به همین دلیل یک نظام مشترک و باثبات و هدفمند در بین این عوامل مختلف وجود ندارد. ما در این سازمان می‌خواهیم این جزایر جدا از هم را تحت یک نظام هدفمند دربیابیم (M1).

(۳). ضعف در کیفیت عوامل ساختاری و فرایندی، ناکامی در ایجاد نظام کیفیت در بعد ساختاری با سه ایده «گزینش سلیقه‌ای مربیان»، «شرایط کاری نامناسب مربیان» و «فقر فضای آموزشی باکیفیت» قابل توضیح است. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید:

در کیفیت ساختاری بهزیستی خوب بود. کیفیت ساختاری تا حدودی مربی، فضا و ایمنی را مطرح کرده و بیشتر به بحث خانواده و کودک و این مسائل پرداخته است. خیلی بحث آموزشی پر رنگ نیست. کیفیت فرایندی را خیلی مشکل داریم که من می‌گم چه چیزهایی هست. یک مشکلی که همیشه در زمینه پیش‌دبستانی بوده در زمینه کیفیت فرایندی است (N9).
ضعف در کیفیت عوامل فرایندی نیز در اینجا به دو ایده «کیفیت نازل تجارب آموزشی» و «مشوش بودن آموزش‌های ضمن خدمت» می‌پردازد. یکی از متخصصین حوزه کودک ضعف آموزش‌های ضمن خدمت در جهاد دانشگاهی را به شرح زیر روایت کرده است:

«جهاد دانشگاهی، متأسفانه کاری که کرده و ضربه‌ای که زده به این حوزه بسیار زیاد بوده. مربی‌ها و مدیرها می‌رفتن آنجا برای آموزش، متأسفانه اولاً این که خودش از لحاظ قانونی نباید این آموزش را واگذار کنه به سایر مؤسسات که این کار رو کرد، بعد خودش هم کلاس برگزار می‌کرد و مربیان فرض کنید سازمان بهزیستی و کارشناسان سازمان بهزیستی یا جاهای دیگر رو دعوت می‌کرد و آموزش می‌دادند بدون نظارت، آموزش‌های قدیمی و با سرفصل‌های قدیمی، بدون حضور و غیاب گواهی می‌داد،

من مراجعه‌کننده داشتم که هوش مرزی داشتن و می‌رفتن آنجا مدرک می‌گرفتن و می‌شدن مربی پیش‌دبستانی. یعنی در حساس‌ترین دوره رشد مربی هاش این‌جوری تربیت می‌شدند. به‌هیچ‌وجه کیفیت لازم رو نداشت. ما جاهای مختلف این رو عنوان می‌کردیم؛ ولی خب بیشتر چون مسئله سیاسی بود و این امتیاز به جهاد دانشگاهی داده شده بود تا به مجامع علمی به همین صورت باقی موند» (M8).

(۴). بی‌توجهی به آموزش و توانمندسازی والدین: مضمون منفی دیگری است که نشان می‌دهد که به آموزش و توانمندسازی والدین-به‌ویژه مادران-در فرآیند رشد و تربیت کودک توجه ناچیزی شده است. نبود دوره‌های آموزشی مؤثر برای والدین، منجر به شکل‌گیری انتظارات نادرست از مربیان، فشارهای روانی بر مادران دارای کودک با نیازهای ویژه و اختلال در انتقال کودک از مهد به مدرسه شده است. برای مثال، یکی از کنشگران شناخته شده حوزه کودک در سمن‌ها می‌گوید: «آموزش مادران برای تربیت درست کودکان را به‌صورت هدفمند و سازماندهی شده در ایران نداشتیم. اگر شهرداری و همه نهادها کمک می‌کردند به نفع بچه‌ها بود مادرها واقعاً نیاز به آموزش دارند یک جمله دارد "یونیسف" پدر و مادر خوب‌بودن آموختنی است»

(۵). نبود مهدهای کودک دولتی در مناطق محروم: به گفته برخی از شرکت‌کنندگان، در بسیاری از مناطق کم‌برخوردار، مهدهای کودک یا وجود ندارند یا به‌صورت خصوصی و با هزینه‌های بالاتر از توان خانواده‌های ضعیف فعالیت می‌کنند که موجب محرومیت کودکان از آموزش اولیه و مراقبت تخصصی در سال‌های حساس رشد می‌شود. لذا؛ فقدان مهدهای دولتی در این مناطق، شکاف تربیتی میان کودکان طبقات مختلف را تعمیق می‌بخشد و فرصت‌های برابر برای رشد و یادگیری را از بسیاری از کودکان سلب می‌کند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان که آگاهی وسیعی در باره آموزش و مراقبت از کودکان در استان‌های مختلف دارد، می‌گوید:

واقعاً شرایط مالی خانواده‌ها در حاشیه شهرها و مناطق محروم به‌گونه‌ای نیست که بتوانند کودکان خود را به مهد بفرستند و الان مهد دولتی نداریم که به‌صورت مجزا برای خود آموزش این گروه از کودکان را هدف قرار دهد (N7).

(۶). عدم اجرای مداخلات زودهنگام: از دیدگاه برخی از شرکت‌کنندگان تأخیر در مراجعه والدین، نبود تشخیص به‌موقع، و فقدان خدمات اجتماعی حمایتی، موجب از دست رفتن فرصت‌های طلایی برای مداخله مؤثر در سال‌های حساس رشد کودک شده است. این وضعیت به‌ویژه در مناطق محروم، با شیوع بیشتر اختلالات و فشارهای روانی مضاعف بر مادران، تشدید می‌شود و در این زمینه کمبودهایی وجود دارد. برای مثال، یکی از متخصصین کودک در زمینه مشکلات و عواقب عدم ارائه خدمات مداخله‌ای برای کودکان ذکر می‌کند:

در زمینه ارائه خدمات به والدین کودکان دچار مشکلات رشدی با هزینه عمومی و دولتی، هنوز مشکلات جدی داریم. یعنی کودکان دچار مشکل را تشخیص می‌دهیم، متخصصین خوبی هم در کشور داریم، ولی نهادهای اجتماعی و خدمات عمومی که به مادران یا پدران دارای کودکان دچار مشکل کمک کنند به‌ندرت فعال هستند. مادران اول کسانی هستند که عواقب ناگواری مانند مشکلات زناشویی، انزوای اجتماعی، زمان محدود برای رسیدگی به امورات شخصی و سایر فرزندان، و دیگر عوامل استرس‌زا را با داشتن فرزند نیازمند مداخله تجربه می‌کنند (S3).

(۷). غیبت کودک در سیاستگذاری شهری: در شهرهای کشور کمتر به «ساخت محیط‌های دوستدار کودک» پرداخته شده است. برخی از شرکت‌کنندگان عقیده دارند که شهرداری در طراحی زیرساخت‌ها، خدمات شهری، حمل‌ونقل، و فضاهای عمومی، مسئولیت‌پذیری لازم برای تأمین شرایط زیست مناسب کودکان را نداشته است و این بی‌توجهی موجب حذف کودک از

فضای شهری و تضعیف رشد اجتماعی، عاطفی و فرهنگی او در محیط زندگی روزمره شده است. در این باره، یکی از مدیران سابق بخش پیش از دبستان می‌گوید:

برنامه‌ها باید پیوست کودک داشته باشد اگر ما زیباسازی شهر را داریم شهرداری دارد کار می‌کند حتماً باید دوستدار کودک باشد؛ یعنی باید فضای کودک را ببیند، موقعیت کودک را ببیند الان فضاها و شهرک‌هایی که ساخته‌اند در اطراف شهرهای بزرگ این فضا را ندارد. برج‌هایی ساخته شده که در آن مدرسه‌ای پیش‌بینی نشده؛ بنابراین کار مهم دیگر این سازمان جلب‌توجه همگان به بحث مهدکودک به معنای واقعی است (M3).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف شناسایی تجربیات موفق و ناموفق دوره پیش از دبستان در ایران صورت‌گرفته است. در خصوص تجارب مثبت، هشت مضمون مهم شناسایی گردید. اولین تجربه مثبت، سیاست‌های ناظر بر ارتقای سلامت کودکان است که از منظر کمی و کیفی قابل‌بررسی است. وزارت بهداشت و علوم پزشکی در سیاست‌های سلامت باعرضه خدمات پایه بهداشتی در سراسر کشور، توجه به سلامت کودکان از لقاح تا ۸ سال، نظارت بر مادران شیرده و باردار، ارائه خدمات مداخله‌ای ویژه نوزادان و نوباوگان نیازمند توان‌بخشی و گسترش شبکه‌ها و خانه‌های بهداشت به‌صورت سراسری و به‌ویژه در مناطق محروم، گام‌های مهمی در بسترسازی مراقبت‌های بهداشتی کودکان ایرانی برداشته است. این وزارتخانه با کاهش مرگ‌ومیر کودکان زیر پنج سال، کنترل بیماری‌های واگیردار کودکان، غربالگری مادران باردار در راستای پیشگیری از تولد کودکان ناقص‌الخلقه، تربیت متخصصین کودک به کیفی‌سازی خدمات ارائه شده هم پرداخته است. این یافته با آمارهای ملی (Shakeri et al., 2021)؛ هم‌راستا هستند و نشان می‌دهند که هرچند روند کاهش مرگ‌ومیر کودکان در ایران مثبت بوده، هنوز فاصله قابل‌توجهی با کشورهای توسعه‌یافته وجود دارد. سیاست مثبت دوم به نقش فعال شهرداری در ایجاد محیط‌های آموزش - مراقبتی و توسعه فعالیت‌های فرهنگی برای کودکان اشاره دارد. اقدامات شهرداری شامل راه‌اندازی مهدکودک‌های ارزان در سراهای محله، تأسیس مراکز مادر-کودک برای کودکان زیر سه سال، ساخت فضاهای بازی و آموزشی، آموزش نیروی انسانی محلی، تولید محتوای تربیتی برای مربیان و همکاری با آموزش و پرورش در پروژه‌هایی مانند «شهردار مدرسه» بوده است. باوجود این تلاش‌ها، سطح خدمات هنوز با انتظارات تربیتی و اجتماعی هم‌خوانی ندارد. مطابق با دیدگاه (Peacock, 2023) شهرداری‌ها همواره مسئول فراهم‌سازی محیط‌های ایمن و سالم برای کودکان خردسال بوده‌اند و این مسئولیت به نظر می‌رسد تا حدی در ایران دنبال شده است. سیاست مثبت سوم، راه‌اندازی قانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان با فعالیت‌های وسیع فرهنگی است. قانون نهاد فرهنگی ویژه با سرمایه اجتماعی بالا برای کودکان کشور به شمار می‌آید که با «اقدامات فرهنگی ملی و بین‌المللی مفید» و «راه‌اندازی کتابخانه‌های کودک در سراسر کشور» شناخته شده است. قانون با دستاوردهایی از قبیل تولید فیلم‌های کودک در سطح جهانی، موفقیت در جشنواره بین‌المللی قصه‌گویی و راه‌اندازی جشنواره‌های بین‌المللی، برگزاری کارگاه‌های شعر و داستان، نمایش‌های عروسکی، تولید فیلم و انیمیشن و کارگاه‌های شعر و داستان تنوعی از خدمات فرهنگی را برای کودکان ۱ تا ۱۵ سال ایرانی عرضه کرده است. یافته‌های این پژوهش درباره نقش قانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان با نتایج مطالعات پیشین هم‌راستا است. برای نمونه، پژوهش احمدی و مددی (Ahmadi & Madadi, 1990) نشان داده است که کتابخانه‌های ثابت، سیار و پستی قانون نقش مؤثری در غنی‌سازی تجربه‌های فرهنگی کودکان داشته‌اند و موجب تقویت مهارت‌های زبانی، اجتماعی و اخلاقی آنان شده‌اند. همچنین، شریفی در تحلیل تاریخی سینمای کودک در ایران، آغاز این جریان را با تولیدات قانون مرتبط دانسته و بر ماهیت هنری، اخلاقی و اجتماعی آثار آن تأکید کرده است (Sharifi, 1998). سیاست مثبت چهارم به اقدامات سازمان بهزیستی در مدیریت مهدکودک‌ها و حمایت از کودکان پیش‌دبستانی اشاره دارد. این سازمان طی چندین دهه با تدوین استانداردهای محیطی، ارائه خدمات آموزشی-مراقبتی و حمایت مالی از خانواده‌های کم‌درآمد، نقش مؤثری در گسترش دسترسی به آموزش اولیه ایفا کرده است. مدیریت هزاران مهدکودک، ارائه

مشوق‌هایی برای توسعه مراکز در مناطق حاشیه‌ای و تلاش برای ارتقای کیفیت محیط‌های مراقبتی از جمله اقدامات ماندگار این نهاد به شمار می‌آید. بر اساس گزارش سالنامه آماری سازمان بهزیستی (National Welfare Organization, 2017)، حدود ۱۵ هزار مهدکودک تحت پوشش این سازمان فعالیت داشته‌اند که ۷۰۰ هزار کودک را دربر می‌گرفتند. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات پیشین از جمله پژوهش (Poushneh et al., 2012) هم‌راستا است که نشان داده‌اند محیط فیزیکی مراکز مهدکودک از نظر سلامت و ایمنی تا حدی با استانداردهای لازم هم‌خوانی داشته، هرچند همچنان نیازمند ارتقا و نظارت مستمر است. سیاست مثبت پنجم به نقش مؤثر شورای کتاب کودک به‌عنوان نهادی مستقل و غیردولتی در ارتقای فرهنگ کتاب‌خوانی و تولید محتوای ادبی مناسب برای کودکان در ایران اشاره دارد. این شورا طی بیش از شش دهه با تولید کتاب‌های متناسب با هویت کودک ایرانی، توجه به ارزش‌های بومی و زبان فارسی، راه‌اندازی کتابخانه‌های کوچک، تربیت مروجان کتاب‌خوانی و ترویج فرهنگ مطالعه در میان کودکان و خانواده‌ها، سهم مهمی در توسعه فرهنگی کشور ایفا کرده است. مطابق با یافته‌های (Taher Ahmadi, 2003)، استقلال سازمانی شورا از آغاز تأسیس مورد تأکید بوده و فعالیت‌هایی چون بررسی مداوم کتاب‌های کودک، انتشار فهرست‌های پیشنهادی، انتخاب آثار برگزیده، اعطای جوایز، کتاب‌رسانی به مدارس محروم و حمایت فنی از فعالان حوزه ادبیات کودک را در دستور کار داشته است. این اقدامات نشان می‌دهد که شورای کتاب کودک با رویکردی تخصصی و فرهنگی، توانسته است خلأهای موجود در سیاست‌گذاری دولتی را تا حدی پوشش داده و به شکل‌گیری زیرساخت‌های پایدار در حوزه ادبیات کودک کمک کند. سیاست مثبت ششم به گسترش کمی برنامه‌های کودک در شبکه‌های تلویزیونی و تولیدات رسانه‌ای ملی اشاره دارد. در عصر دیجیتال، رسانه‌های ملی نقش مهمی در حفظ و انتقال ارزش‌های بومی، محلی و ملی ایفا می‌کنند. هرچند کیفیت برخی برنامه‌ها محل بحث است، اما افزایش کمی تولیدات کودک‌محور-در صورتی که فاقد محتوای آسیب‌زا باشند- مزیتی قابل توجه محسوب می‌شود. برنامه‌های تلویزیونی صداوسیما با پرداختن به مضامین اجتماعی، دینی، ادبی، هنری و عاطفی در قالب کارتون و انیمیشن و همچنین دسترسی کودکان به متون رسانه‌ای از طریق اپلیکیشن‌ها، زمینه‌ای برای آموزش غیرمستقیم فراهم کرده‌اند. یافته‌های فرخ‌نژاد و میرفخرایی (Farrokhnejad & Mirfakhraei, 2020) نیز نشان می‌دهد که در شبکه کودک، بیشترین بازنامی مربوط به «کودک جامعه‌پذیر» بوده و هویت‌هایی چون «کودک عالم»، «کودک مؤمن»، «کودک اخلاق‌مدار» و «کودک ایرانی» کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. سیاست مثبت هفتم، راه‌اندازی رشته‌های دانشگاهی و دوره‌های آموزشی مربوط به کودک است. راه‌اندازی رشته پیش‌دبستانی در دانشگاه‌های علامه، آزاد و علوم بهزیستی و توان‌بخشی پاسخی به احتیاج به نیروی انسانی آموزش‌دیده بوده است. بدون نیروی انسانی آموزش‌دیده حتی اگر همه زیرساخت‌های لازم فراهم شود کودکان در بهره‌گیری مناسب با موانع زیادی روبرو خواهند شد. آموزش‌های غیررسمی باهمت متخصصان حول موضوعاتی از قبیل مهارت‌های زندگی، فلسفه برای کودک، موسیقی و ورزش در جریان است که درک ذی‌نفعان از پدیده کودکی و استلزامات عبور کارآمد از آن را تسهیل می‌کند. همسو با این یافته، مرزوقی و همکاران (Marzooghi et al., 2019) ذکر کردند در حال، حاضر مؤسسات آموزش عالی کشور، تحت عناوین رشته‌ای مختلف به طور مستقیم یا غیرمستقیم اقدام به تربیت مربی در دوره پیش‌دبستانی می‌نمایند. سیاست مثبت هشتم به پذیرش ساختار غیرمتمرکز در برنامه‌ریزی درسی دوره پیش‌دبستانی اشاره دارد که گامی مهم در جهت بومی‌سازی آموزش و پاسخ‌گویی به تنوع فرهنگی کودکان در ایران محسوب می‌شود. در این رویکرد، استان‌ها و مراکز محلی با آزادی بیشتر در طراحی محتوا، می‌توانند برنامه‌های آموزشی را با نیازهای خاص منطقه‌ای تطبیق دهند، بدون آنکه ارزش‌های ملی نادیده گرفته شوند. این انعطاف‌پذیری در کنار تجربیات برنامه‌ریزی متمرکز سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ظرفیت شکل‌گیری چشم‌اندازی جامع و متوازن برای آموزش پیش‌دبستانی را فراهم کرده است. یافته‌های (Najranhavandi et al., 2010) نیز این رویکرد را هم‌راستا با آمایش سرزمینی دانسته‌اند و تأکید کرده‌اند که ساختار غیرمتمرکز امکان مشارکت مؤثر نهادهای محلی، دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی را در فرایند برنامه‌ریزی فراهم می‌سازد. این سیاست، زمینه‌ساز تقویت عدالت آموزشی، تنوع فرهنگی و کارآمدی تربیتی در سال‌های حساس رشد کودک است. در خصوص سیاست‌های ناموفق دوره پیش از دبستان در ایران، نیز هفت سیاست استخراج شد. اولین سیاست منفی، فقدان الزامات قانونی برای سرمایه‌گذاری مالی دولت بر روی دوره پیش از دبستان است. باوجود تأکید

اصل ۳۰ قانون اساسی بر آموزش رایگان تا پایان دوره متوسطه، دوره پیش دبستانی از این حمایت قانونی مستثنا مانده و در عمل، دولت‌ها توجه لازم به این مرحله حیاتی از رشد کودکان نداشته‌اند. این بی‌توجهی موجب تضعیف آموزش جامع، مراقبت‌های باکیفیت، و کاهش فرصت‌های برابر برای کودکان شده است. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات بین‌المللی از جمله دیدگاه (Heckman & Masterov, 2005)؛ در تضاد است؛ این پژوهشگران تأکید دارند که سرمایه‌گذاری در آموزش پیش‌دبستانی، به‌ویژه برای کودکان محروم، بالاترین نرخ بازگشت اقتصادی و اجتماعی را دارد و نقش کلیدی در تربیت نیروی انسانی توانمند ایفا می‌کند؛ بنابراین، غفلت از این دوره نه تنها آسیب‌زا برای کودکان است، بلکه در بلندمدت توسعه انسانی کشور را نیز با چالش مواجه می‌سازد. ناهماهنگی میان نهادها و سیاستگذاری‌های پراکنده در حوزه آموزش و مراقبت اوان کودکی دومین تجربه منفی است. دوره پیش از دبستان در صددسال گذشته یک متولی واحد نداشته و سیاست‌ها یکپارچه نبوده است، خدمات به‌صورت سلیقه‌ای به‌صورت موازی و برخلاف همدیگر ارائه شده است. ساده‌تر این که نهادهای مختلف ارائه‌دهنده خدمات به کودکان با هم اهداف مشترکی نداشته‌اند و ارتباط میان آنها در بخش‌های دولتی و غیردولتی به‌صورت کارآمدی جلو نرفته است. در سطح وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد متولی آموزش عمومی، دفتر پیش از دبستان نیز چندان موفق نبوده است و به‌صورت مداوم بین معاونت‌ها وزارت آموزش و پرورش جابه‌جا گردیده است. همسو با این یافته‌ها، (Khaleghinezhad, 2019) به پراکندگی خدمات ارائه شده به کودکان پیش از دبستان به‌وسیله نهادها و سازمان‌ها مختلف اشاره می‌کند. سیاست منفی سوم به ضعف‌های ساختاری و فرایندی در آموزش پیش‌دبستانی اشاره دارد؛ مریبان اغلب بدون ارزیابی تخصصی و با مدارک نامرتبط جذب می‌شوند و شرایط کاری نامناسبی دارند. محیط‌های آموزشی نیز از استانداردهای لازم فاصله دارند. در سطح فرایندی، تعاملات آموزشی دچار نارسایی‌هایی چون زنانه شدن فضای مهدکودک‌ها، نبود همکاری بین‌رشته‌ای در تولید محتوا، و ضعف آموزش‌های ضمن خدمت شده‌اند. این مشکلات موجب کاهش کیفیت تربیت کودک و ناکارآمدی برنامه‌های آموزشی شده‌اند که با یافته‌های رضوی و گرچی پشتی (Razavi & Gorjipashti, 2015) نیز هم‌خوانی دارد. سیاست منفی چهارم به بی‌توجهی نظام آموزشی به توانمندسازی والدین، به‌ویژه مادران، در تربیت صحیح کودکان پیش‌دبستانی اشاره دارد. فقدان آموزش‌های مؤثر، انتظارات نادرست از مریبان، و فشارهای روانی بر والدین - به‌ویژه در مواجهه با کودکان دارای مشکلات رشدی - فرایند انتقال کودک به مراحل بالاتر آموزشی را با چالش مواجه کرده است. پژوهش (Akash et al., 2016) نیز این ضعف را تأیید کرده و از ارتباط ضعیف والدین با مراکز آموزشی، نگاه ابزاری به دوره پیش‌دبستان، و کمبود دوره‌های توجیهی به‌عنوان مسائل اساسی این حوزه نام برده‌اند. سیاست منفی پنجم، نبود مهدکودک دولتی در مناطق محروم است. استان‌ها از نظر میزان توسعه‌یافتگی و دسترسی به امکانات در یک سطح نیستند. از این رو، نقش دولت در دوره پیش از دبستان برای برابری رشد کودکان از نظر شناختی، عاطفی، اجتماعی و غیره یا حداقل کم کردن شکاف‌ها بسیار مهم است. باوجود تلاش‌هایی محدود در خدمات آموزشی در سطح وزارت آموزش و پرورش در مناطق محروم، راه‌اندازی مهدکودک در مناطق محروم برای کودکان نابرخوردار مصداقی از عدالت آموزشی بوده که دولت‌های گذشته در تعهد به این موضوع ضعف‌های جدی داشته‌اند. برخلاف ایران در برخی از کشورهای خاورمیانه به دولتی‌سازی مهدکودک‌های پرداخته‌اند. برای مثال، در کشور ترکیه مراکز مهدکودک دولتی وجود دارد و از سال ۲۰۱۹ کودکان ۴۵ تا ۶۸ ماه می‌توانند در آموزش پیش‌دبستانی ارائه شده در مدارس آموزش ابتدایی شرکت کنند و آموزش پیش از دبستان برای کودکان با نیازهای ویژه اجباری است (Eurydice, 2022). سیاست منفی ششم به عدم اجرای مؤثر مداخلات زودهنگام در دوران حساس کودکی اشاره دارد. باوجود اجرای سنجش‌های اولیه در ایران، برنامه‌های مداخله‌ای برای کودکان در معرض خطر - به‌ویژه دارای اختلالات بینایی و شنوایی - به طور کارآمد پیاده‌سازی نشده‌اند. در مناطق محروم، تأخیر والدین در مراجعه و مقاومت در برابر واکسیناسیون، موجب افزایش شیوع اختلالات رشدی شده است. در مقایسه، کشورهایی مانند هنگ کنگ اقدامات گسترده‌ای برای آگاهی عمومی و ارائه خدمات مداخله‌ای انجام داده‌اند (Csillag, 2016)، هرچند در برخی ایالت‌های آمریکا نیز چالش‌هایی مشابه ایران در زمینه زیرساخت‌های حمایتی گزارش شده است. این وضعیت نشان‌دهنده ضرورت تقویت نظام تشخیص و مداخله زودهنگام در ایران، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار است (Harbin et., 2004). تجربه منفی هفتم به غیبت کودک در سیاستگذاری

شهری در ایران اشاره دارد؛ جایی که مفهوم «شهر دوستدار کودک» هنوز در ذهن مدیران شهری جایگاه روشنی ندارد. شهرداری‌ها در انجام مسئولیت‌های خود نسبت به کودکان-از جمله فراهم‌سازی زیست مناسب، زیرساخت‌های حمل‌ونقل، خدمات شهری، فضاهای فرهنگی و اجتماعی، و مراکز تعامل مادر-کودک-کم‌کاری کرده‌اند. این بی‌توجهی موجب ندیدن کودک در فرایندهای تصمیم‌گیری شهری و تضعیف کیفیت زندگی او در محیط شهری شده است. در مقایسه، کشورهایی مانند کره جنوبی و چین با سیاست‌های متمرکز، مشارکت نهادهای اجتماعی، تأمین بودجه پایدار و بهره‌گیری از نخبگان، گام‌های مؤثری در ساخت شهرهای کودک‌محور برداشته‌اند (Nan, 2020; Nam & Nam, 2018). این مقایسه نشان می‌دهد که ایران نیز نیازمند بازنگری جدی در سیاستگذاری شهری با محوریت کودک است. در مجموع با ملاحظه سیاست‌های موفق و ناموفق دوره پیش از دبستان در یک صدسال اخیر به سیاستگذاران و برنامه‌ریزان سازمان تعلیم و تربیت کودک توصیه می‌شود با رویکردی بین‌نهادی و هم‌افزا، چشم‌انداز تربیتی آینده را بر پایه حفظ دستاوردهای مؤثر و رفع نقاط ضعف، در چشم‌انداز تربیتی خویش برای آینده باتوجه‌به موارد زیر موردتوجه قرار دهند.

- حفظ و تقویت خدمات سلامت‌محور برای کودکان زیر ۸ سال، به‌ویژه در مناطق محروم با تعامل با وزارت بهداشت، درمان و آموزش و سازمان بهزیستی و سایر سازمان‌های مرتبط
- تعامل با نهادهای فرهنگی مؤثر مانند کانون پرورش فکری، سازمان صداوسیما و شورای کتاب کودک برای توسعه محتوای تربیتی و ادبی.
- تثبیت ساختار غیرمتمرکز برنامه درسی پیش‌دبستانی با نظارت هوشمندانه.
- افزایش سرمایه‌گذاری دولتی در آموزش رایگان و باکیفیت پیش‌دبستانی.
- ارتقای کیفیت جذب، آموزش و شرایط کاری مربیان کودک.
- اجرای مؤثر مداخلات زودهنگام برای کودکان در معرض خطر با تمرکز بر مناطق کم‌برخوردار.
- طراحی دوره‌های آموزشی برای توانمندسازی والدین و تقویت ارتباط خانواده با مراکز آموزشی.
- نهادینه‌سازی مفهوم شهر دوستدار کودک در سیاستگذاری شهری با مشارکت شهرداری‌ها.
- بازنگری در تولیدات رسانه‌ای کودک با تمرکز بر کیفیت و تنوع هویتی.
- گسترش عادلانه مهدهای کودک دولتی در مناطق محروم برای رفع تبعیض آموزشی.

تعارض منافع

متن حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

References

1. Ahmadi, S. A., & Madadi, S. (1990). Investigating the extent of achievement of the goals of the Center for Intellectual Development of Children and Adolescents from the perspectives of educators and parents. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 3, 101-114. <https://www.magiran.com/p25122>
2. Akash, S., Hosseinkhah, A., Abbasi, E., & Mosapour, N. M. (2016). Pre-school pathology of Iran. *Preschool and Elementary School Studies*, 2(6), 1-31. <https://doi.org/10.22054/soece.2018.22077.1127>
3. Bardach, E. (2009). A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving (3rd ed.). CQ Press.
4. Csillag, C., Nordentoft, M., Mizuno, M., Jones, P. B., Killackey, E., Taylor, M.,... McDaid, D. (2016). Early intervention services in psychosis: From evidence to wide implementation. *Early Intervention in Psychiatry*, 10(6), 540-546. <https://doi.org/10.1111/eip.12255>
5. Dyar, K. L. (2022). Qualitative inquiry in nursing: Creating rigor. *Nursing Forum*, 57(1), 187-200. <https://doi.org/10.1111/nuf.12641>
6. Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
7. Eurydice. (2022). Early childhood education and care: Turkey. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkey/early-childhood-education-and-care>
8. Farrell, A. (2020). Policy research. In G. MacNaughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research* (pp. 240-253). Routledge.
9. Farrokhejad, R., & Mirfakhraei, T. (2020). The study of children's identities of the Islamic revolution discourse in the kids' network of IRIB. *Quarterly Scientific Journal of Audio-Visual Media*, 13(32), 109-138. <https://doi.org/10.22085/javm.2019.202139.1400>

10. Giardiello, P. (2013). *Pioneers in early childhood education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203084304>
11. Gordon, I., Lewis, J., & Young, K. (1977). Perspectives on policy analysis. *Public Administration Bulletin*, 25, 26–35.
12. Harbin, G. L., Bruder, M. B., Adams, C., Mazzarella, C., Whitbread, K., Gabbard, G., & Staff, I. (2004). Early intervention service coordination policies: National policy infrastructure. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(2), 89–97. <https://doi.org/10.1177/02711214040240020401>
13. Hatami, Z. (2016). *History of childhood in Iran (from Qajar to end of Pahlavi)*. Nashre Elm.
14. Hatami, Z. (2016). *History of childhood in Iran (from the Qajar to the end of Pahlavi)*. Elm Publishing. <https://elmpub.com/product/detail/2126>
15. Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
16. Irvine, S., & Rudolf, W. (Eds.). (2018). *Childhood & adolescence in Anglo-Saxon literary culture*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487514433>
17. Jentoft, N., & Olsen, T. S. (2019). Against the flow in data collection: How data triangulation combined with a 'slow' interview technique enriches data. *Qualitative Social Work*, 18(2), 179–193. <https://doi.org/10.1177/1473325017712581>
18. Joshi, P., Geronimo, K., & Acevedo-Garcia, D. (2016). Head Start since the War on Poverty: Taking on new challenges to address persistent school readiness gaps. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 7(1), Article 11. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol7/iss1/11>
19. Khaleghinezhad, S. A. (2019). Analyzing preschool education policies in Iran. *Iranian Journal of Public Policy*, 5(2), 25–42. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2019.72271>
20. Kostova, I. (2017). Thick description. In B. S. Turner (Ed.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social theory* (pp. 1–2). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0774>
21. Li, H., Park, E., & Chen, J. J. (2017). Early childhood education policies in Asia Pacific: Advances in theory and practice. Springer.
22. Lindgren, A. L., & Grunditz, S. (2020). Examining children's and adults' ways of looking in kindergarten: An analysis of documented observations from the 1930s. In M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (Eds.), *Documentation in institutional contexts of early childhood* (pp. 153–170). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-98>
23. Logan, H. (2017). Tensions in constructions of quality in Australian early childhood education and care policy history. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 506–518. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331063>
24. Marzoghi, R., Torkzadeh, J., Jabbari, S., & Noroozi, N. (2019). Designing a curriculum framework for preschool teacher education in the education system of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Curriculum Research*, 9(1), 1–29. <https://doi.org/10.22099/jcr.2019.5213>
25. Mirhādī, T. (2012). Education VIII. Nursery schools and kindergartens. *Encyclopaedia Iranica*, VIII(2), 196–199. Retrieved from: <https://iranicaonline.org>
26. Najranhavandi, M. (2010). The role of culture and gender in the implementation of educational policies. *Barg Farhang*, 21, 112–120. <https://sid.ir/paper/94147/fa>
27. Nam, H., & Nam, S. I. (2018). Child-friendly city policies in the Republic of Korea. *Children and Youth Services Review*, 94, 545–556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.033>
28. Nan, F. (2020). Policy innovation on building child-friendly cities in China: Evidence from four Chinese cities. *Children and Youth Services Review*, 118, 105491. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105491>
29. National Welfare Organization. (2017). *Statistical Yearbook of the Welfare Organization*. National Welfare Organization. <https://media.behzisti.ir/d/2021/06/30/0/114445>
30. Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience* (2nd ed.). SAGE Publications.
31. Poushneh, K., Khosravi, A., & Pourali, P. (2012). The quality of pre-schools in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 8(1), 29–58. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.154>
32. Razavi, A., & Gorjipashti, K. (2015). A study of the correspondence between intended and implemented curricula of pre-primary education. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 3(5), 65–78. <https://doi.org/10.18869/acadpub.cstp.3.5.65>
33. Sajjadih, N. S., & Millei, Z. (2024). A genealogical study of the emergence of kindergartens in Iran: An intersectional approach. *Paedagogica Historica*, 60(3), 529–546. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2188795>
34. Selbie, P., & Clough, P. (2005). Talking early childhood education: Fictional enquiry with historical figures. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/1476718X05053923>
35. Shakeri, M., Yousefi, R., Gholian Aval, M., Salari, M., Amini, M., & Hamed, A. (2021). Age distribution, trends, and projections of under-5 mortality in Khorasan Razavi Province: Time-series analyses. *Iranian Journal of Epidemiology*, 16(4), 343–351. <http://irje.tums.ac.ir/article-1-6870-fa.html>
36. Sharifi, S. (1998). Center for Intellectual Development of Children and Adolescents (1978–1979). *Discussion Magazine*, 19, 29–38. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/320547>
37. Shojaei, S., & Zamen Moulaei Arpanahi, A. (2018). Early identification of children with disability. *Popularization of Science*, 8(2), 105–123. <https://doi.org/20.1001.1.22519033.1396.8.2.5.5>
38. Stenfors, T., Kajamaa, A., & Bennett, D. (2020). How to ... assess the quality of qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(6), 596–599. <https://doi.org/10.1111/tct.13242>
39. Taher Ahmadi, M. (2003). From the Children's Book Council to the Center for Intellectual Development of Children and Adolescents (1978–1982). *Treasure of Documents*, 51(52), 83–89.
40. Talaee, E. (2019). A cultural-historical analysis of "childhood" and "early childhood education" in contemporary Iran. In M. K. Lee & J. N. L. Wong (Eds.), *Globalization, transformation, and cultures in early childhood education and care: Reconceptualization and comparison* (pp. 85–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27119-0_6
41. Varpio, L., Ajjawi, R., Monrouxe, L. V., O'Brien, B. C., & Rees, C. E. (2017). Shedding the cobra effect: Problematising thematic emergence, triangulation, saturation, and member checking. *Medical Education*, 51(1), 40–50. <https://doi.org/10.1111/medu.13124>
42. Woodhead, M. (2008). Legal identity is conferred by birth registration. In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *Developing positive identities: Early childhood focus 3*. Open University Press.