Archive of SID

Research in Curriculum Planning
Vol 16. No 35 (continus 62)
fall 2019, Pages 82-105

A Comparative Study of Montessori and Loris Malaguzzi's View on Early Childhood Education

Shahla Hosseini, Mohammad Hossein Heydari, Zohreh Sa'adatmand
[1] Corresponding author: Ph.D. student of philosophy of education, faculty of education and psychology, Islamic Azad University-Isfahan Unit (Khorasegan), Iran.
[2] Associate Professor of Philosophy of Education, faculty of education and psychology, University of Isfahan, Iran.
[3] Associate Professor of curriculum planning, faculty of education and psychology, Islamic Azad University-Isfahan Unit (Khorasegan), Iran.

Abstract
The purpose of this study is to compare the Montessori and Loris Malaguzzi's View in the field of early childhood education. This qualitative research utilized a transcendental analytic method. The study field, all the national and international written and non-written references in the field of the research's subject. For selecting the sample among the existing references and documents, theoretical sampling method was used. Also, electronic note taking was used for gathering the data. Data analysis was conducted by qualitative content analysis with deductive categorical system type and in three stages of open, central and selective coding. Results of the research suggested the presence of high similarities between the views of Montessori and Loris Malaguzzi. Emphasis on comprehensive growth of children, integrative organization of curriculum, utilizing various learning activities, considering individual differences between children, using active teaching methods, and employing alternative or original assessment methods are among the most important similarities between these two views. However, there are some differences between the views of Montessori and Loris Malaguzzi on curriculum, including goal, teaching methods, teacher's role and assessment methods. Finally, the most important implications of Montessori and Loris Malaguzzi's views on pre-school education were discussed.
Keywords: Early childhood education, Montessori, Loris Malaguzzi, comparative study.

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی
سال شانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۵ (پیاپی ۶۲)
پاییز ۱۳۹۸، صفحات ۱۰۵-۸۲

بررسی تطبیقی دیدگاه مونته سوری و لوریس مالاگاتسی درزمینهٔ تربیت اوان کودکی

شهلا حسینی، محمدحسین حیدری*، زهره سعادتمند
[۱] دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
[۲] دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
[۳] دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

چکیده
هدف این پژوهش، مطالعه تطبیقی آموزه‌های مونته سوری و لوریس مالاگاتسی درزمینهٔ تربیت اوان کودکی است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با روش تحلیل فراونده انجام شد. حیطه مطالعه، تمامی منابع نوشتاری و غیر نوشتاری ملی و بین المللی در حوزه موضوع پژوهش است. برای انتخاب نمونه از بین منابع و اسناد موجود از روش نمونه برداری نظری استفاده شد. در گردآوری داده ها نیز از روش فیش‌برداری الکترونیکی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع نظام مقوله ای قیاسی و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. نتایج تحقیق بیانگر وجود تشابهات زیاد بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی است. تأکید بر رشد همه‌جانبه کودکان، سازمان‌دهی تلفیقی برنامه درسی، استفاده از فعالیت‌های یادگیری متعدد، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان، استفاده از روش‌های تدریس فعال و استفاده از روش‌های سنجش جایگزین یا اصیل از مهم‌ترین تشابهات بین این دو دیدگاه است. بااین‌حال بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی درباره عناصر برنامه درسی ازجمله هدف، روش‌های تدریس، نقش معلم و روش‌های سنجش تفاوت‌هایی نیز وجود دارد. در نهایت مهم‌ترین تلویحات دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی برای آموزش‌وپرورش پیش از دبستان ایران ارائه شد.
واژه‌های کلیدی: تربیت اوان کودکی، مونته سوری، لوریس مالاگاتسی، مطالعه تطبیقی.

*. **نویسندهٔ مسئول:** mhheidari1353@gmail.com
وصول: ۹۷/۱۰/۱۷ پذیرش: ۹۸/۰۱/۱۷

www.SID.ir

Archive of SID

مقدمه

امروزه اهمیت و ضرورت آموزش‌وپرورش در دوره پیش از دبستان بیش از گذشته مورد توجه واقع شده است. افزایش روزافزون متقاضیان آموزش‌های این دوره، نیاز والدین شاغل و نیاز جامعه، ضرورت تهیه برنامه‌های کیفی و غنی را در این دوره نشان می‌دهد (Mofidi, 2014). نتایج تحقیقات اخیر نیز نشان‌دهندهٔ تأثیر برنامه‌های غنی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مطلوب، برای گروه‌های سنی مختلف کودکان این دوره است. این مطالعات نشان دادند که بیشترین میزان یادگیری کودکان در دوران پیش از دبستان اتفاق می‌افتد (Hitz, 2005 نقل از Saadatmand, Liaghatdar & Sadeghian, 2012) و آموزش‌وپرورش پیش از دبستان می‌تواند یادگیری و تحول (Development) کودکان را بهبود بخشد (Ramey et al, 2000؛ Aos, Lieb & Mayfield, Mayfield & Pennucci, 2004؛ Barnett, 2010؛ Camilli, Vargas, Ryan, Barnett, 2010؛ Zhai, Raver & Jones, 2012؛ Duncan & Magnuson, 2013؛ نقل از Gahsemtabar, 2016). مهم‌تر اینکه، نتایج تحقیقات مؤید سرمایه‌گذاری بیشتر برای آموزش بهتر و برنامه‌های کیفی به علت کسب موفقیت‌های بیشتر کودکان در سال‌های تحصیلی، بعد از گذرانیدن دوره پیش از دبستان است (Mofidi, 2014).

اصطلاح جامعی که معمولاً در حوزه آموزش کودکان خردسال استفاده می‌شود، «تربیت اوان کودکی» (early childhood education) (آموزش‌وپرورش دوران اولیه کودکی یا آموزش‌وپرورش و مراقبت دوران اولیه کودکی (early childhood education and care) است. برحسب اینکه چه سنی را به لحاظ تحولی، اوان کودکی (early childhood) بنامیم، تعاریفی که از تربیت اوان کودکی ارائه می‌شود متفاوت خواهد بود. بااین‌حال تمام اشکال آموزش و مراقبتی که برای کودکان خردسال ارائه می‌شود (مهدکودک، کودکستان، پیش‌دبستان و ...) جزئی از تربیت اوان کودکی محسوب می‌شوند (Gahsemtabar, 2016). فارغ از این‌که سال‌های اولیه را چه معنا کنیم، لازم است فرصت‌هایی حقیقی را برای یادگیری و رشد کودکان و ایجاد سال‌هایی شاد و مهیج برای آنان فراهم نماییم.

علیرغم اهمیت و تأثیرات مثبت، عمیق و بلندمدت آموزش‌وپرورش اوان کودکی در بالندگی و تحول کودکان، این دوره در کشور ایران، چه در حوزه نظر (اسناد بالادستی) و چه در حوزه عمل، اگر نگوییم مغفول، لااقل مظلوم واقع شده است (Gahsemtabar, 2016). نگاهی گذرا به تغییرات و تحولات آموزش‌وپرورش پیش از دبستانی در طول بیش از نیم‌قرن گذشته نشانگر آن است که نظرهای شخصی در این امر بیش از حقایق علمی و عینی مسلم و غیرقابل‌انکار مؤثر بوده است تا آنجا که زمانی آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی آن‌قدر کم‌اهمیت تلقی می‌گردد که سرمایه‌گذاری منحصر به بخش غیردولتی می‌شود، طبیعی است که وقتی فعالیت در مرحله آموزش‌وپرورش محدود به بخش غیردولتی باشد و از طرف بخش دولتی هم نظارت و ارزشیابی دقیقی اعمال نشود، برنامه‌ها تحت تأثیر سلیقه‌ها و نظرات شخصی قرار می‌گیرد و از خط‌مشی صحیحی پیروی نمی‌کند. همچنین، در ایران، برای آموزش کودکان خردسال از اصطلاحات و تعابیر متعدد و متناقضی استفاده شده است که این خود حاکی از عدم وجود سیاست‌های روشن و یک الگوی تربیتی مدون برای آموزش این کودکان است (Gahsemtabar, 2016). بعلاوه، آسیب‌های موجود در حوزه آموزش‌وپرورش اوان کودکی در ایران تنها محدود به مسائل اجرایی (همانند وجود متولیان چندگانه) نیست، بلکه بر اسناد بالادستی مربوط به این حوزه نیز نقدهای جدی وارد است. از مهم‌ترین این آسیب‌ها می‌توان به اهدافی اشاره داشت که برای دوره پیش‌دبستان در اسناد بالادستی تعریف شده است. عدم توجه به مقتضیات روان‌شناختی و رشدی کودکان؛

www.SID.ir

Archive of SID

رعایت نکردن سلسله‌مراتب توجه به ارزش‌ها مطابق با معیارهای دینی در اهداف؛ ابهام مفهومی در بسیاری از واژگان بکار رفته در اهداف؛ اغتشاش در سطح تعریف اهداف – غایت، هدف کلی یا رفتاری؛ و وجود همپوشانی بین اهداف، از مهم‌ترین نکاتی است که در تنظیم اهداف دوره پیش‌دبستانی در سند ملی برنامه درسی مغفول واقع شده است (Sajadieh & Azadmanesh, 2014).

مطالعات محدودی جنبه‌هایی از الگوهای برنامه درسی مونته سوری و رجیو امیلیا (لوریس مالاگوتسی) را مورد مقایسه تطبیقی قرار داده‌اند. برای مثال در یک مطالعه (Dodd-Nufrio, 2011) جایگاه اندیشه‌های جان دیویی را در الگوی مونته سوری و رجیو امیلیا مورد مقایسه قرار گرفت. همچنین سداوی و پارسا (۲۰۱۸) عنصر محیط و سازمان‌دهی آن را در این دو الگوی آموزشی مورد مطالعه تطبیقی قرار دادند. بااین‌حال در هیچ مطالعه الگوهای برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه مونته سوری و لوریس مالاگاتسی به‌طور همه‌جانبه و بر اساس مهم‌ترین عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) مورد مقایسه قرار نگرفته‌اند. درنتیجه پژوهش حاضر یک تحقیق جدید و نو در این زمینه شناخته می‌شود. از طرفی مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که بسیاری از مربیان پیش از دبستان درک درستی از تفاوت الگوهای برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه مونته سوری و لوریس مالاگاتسی ندارند (Dodd-Nufrio, 2011). در ایران نیز طرفداران دو الگوی مونته سوری و رجیو امیلیا به‌طور فزاینده‌ای در حال افزایش است که این مسئله بار دیگر ضرورت پژوهش حاضر را خاطرنشان می‌سازد. از طرفی، تأثیر عمیق برنامه‌های درسی بر رشد و تحول کودکان خردسال از یک طرف و نقش حیاتی دوران اولیه کودکی در پیشگیری و یا کاهش مشکلات رفتاری و تحولی در سال‌های بعدی زندگی (Mahoney & Wiggers, 2007)، ارائه روش‌های اثربخش برای آموزش و رشد و بالندگی این دسته از کودکان را ضروری ساخته است. در ارتباط با اهمیت مطالعات تطبیقی، لازم به ذکر است که مطالعات تطبیقی در آموزش‌وپرورش درواقع پرداختن به امر تعلیم و تربیت از منظر و دریچه‌ای دیگر است که موجب وسعت بخشیدن به چشم‌اندازهای برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی پیرامون معایب و محاسن دیگر نظام‌ها می‌شود و پیدایش افقی تازه را در پیش روی پژوهشگران و برنامه‌ریزان میسر می‌سازد تا بتوانند در مسیر اعتلای آموزش‌وپرورش کشور گامی ارزنده بردارند. از این‌رو، در این تحقیق ابتدا تلاش شد مهم‌ترین اندیشه‌های تربیتی مونته سوری و لوریس مالاگاتسی در حیطه برنامه درسی و آموزش اوان کودکی شناسایی و در گام بعد جهت دستیابی به نکات سودمند به مقایسه و تطبیق آن دو پرداخته شود.

مبانی نظری پژوهش

رویکردها و الگوهای متعددی برای برنامه درسی و آموزش به کودکان خردسال طراحی شده‌اند که هر یک از آن‌ها در بین متخصصان و مربیان طرفداران زیادی دارند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به رویکرد والدورف (Waldorf)، های اسکوپ (HighScope)، برنامه درسی خلاق (Creative Curriculum)، الگوی بانک استریت (Bank Street)، مونته سوری (Montessori) و رجیو امیلیا (Reggio Emilia) اشاره داشت. بااین‌حال دو مورد اخیر، علاوه بر اینکه خاستگاه شکل‌گیری هر دوی آن‌ها یکی از کشورهای اروپایی یعنی ایتالیا است، دو الگوی غالب برنامه درسی پیش از دبستان در کشورهای مختلف جهان می‌باشند که طرفداران آن‌ها روزبه‌روز در حال افزایش است. در حال حاضر بیش از بیست هزار مرکز پیش از دبستان و مدرسه مونته سوری در جهان وجود دارد که از این تعداد، حدود پنج هزار مرکز در ایالات‌متحده امریکا است. همچنین در دو دهه اخیر رویکرد رجیو امیلیا که مبتنی بر اندیشه‌های لوریس مالاگاتسی (Loris Malaguzzi) است، توجه بسیاری از

www.SID.ir

Archive of SID

صاحب‌نظران در سراسر را جهان به خود جلب کرده است و تعداد مقالات، کتب، همایش و همچنین انجمن‌های ملی و بین‌المللی برای فهم و بسط این رویکرد روزبه‌روز در حال افزایش است (Follari, 2018). در ادامه مهم‌ترین اندیشه‌های مونته سوری و مالاگاتسی درباره برنامه درسی و آموزش اوان کودکی به‌صورت خلاصه بیان شد.

به موازات توسعه مهدکودک‌ها در انگلستان موسسه مشابه دیگری نیز بنام خانه کودکان (casa deibambini) در ۶ ژانویه ۱۹۰۷ در رم ایتالیا، خیابان مارسی سن لورنزو (marsai san lorenzo) شماره ۵۸، شروع به فعالیت کرد (Isaacs, 2016). ماریا مونته سوری بنیان‌گذار این موسسه جدید آموزشی، تلاش می‌کرد تا همانند مک میلان (McMillan) که قبل از وی تشریفات خشک مدارس ابتدایی انگلستان را کنار گذاشته بود، از آموزش سنتی ایتالیا جدا شود (Spodak & Saracho, 2015). روش مونته سوری بر اساس نظریات او درباره رشد کودک شکل گرفته است. او تصور می‌کرد که کودکی مرحله‌ای بسیار حساس از زندگی انسان است. در این مرحله کودک با سهولت بیشتری قادر به یادگیری مهارت‌ها و رفتارها نسبت به مراحل دیگر زندگی‌اند. وی بر اساس این اندیشه محیطی را پدید آورد که با استفاده از فعالیت‌ها و وسایل ویژه، نیازهای کودکان را در سه دوره اساسی و اولیه رشد برآورده می‌نمود: ۱- دوره آموزش حرکتی یا تجارب عملی زندگی، ۲- دوره آموزش حسی یا تربیت حواس و ۳- دوره آموزش مهارت‌های تحصیلی و مدرسه یا آموزش خواندن و نوشتن (Maxim, 1980).

شهرت مونته سوری در طراحی وسایل و ابزارهای آموزشی جهت تقویت حواس است. مونته سوری عقیده داشت، هنگامی‌که کودکان تجارب اولیه مناسب را با استفاده از وسایل حسی کسب کنند، به نحو بهتر آماده گذر از مرحله حسی به مرحله درونی کردن اندیشه‌ها می‌شوند (Mofidi, 2014). وی با این زیربنای فکری که حرکت، دست‌کاری و تربیت حواس مختلف، استعداد فکری را رشد می‌دهد، وسایلی را ابداع کرد که هم کودک می‌توانست با آن‌ها مستقلاً به فعالیت و بازی بپردازد (اصل خودگردانی) و هم می‌توانست به خطاهای خود پی برده و خود را اصلاح کند (اصل اصلاح خود) (self-correcting) (Mofidi, 2014). ابزار کمک‌آموزشی که مونته سوری طراحی کرد و آن‌ها را ساخت، انرژی هدفمند، سازمان‌یافته و مرحله‌بندی شده است؛ یعنی هر وسیله یک هدف اصلی را دنبال می‌کند؛ اما این انعطاف را نیز دارد که کودک از آن استفاده‌های مختلف می‌کند و یا مهارت‌های گوناگونی را بیاموزد. درعین‌حال این ابزار هر کدام شیوه‌های استفاده مشخصی دارد. در مسیر آموزش مربی سعی می‌کند که شیوهٔ استفاده از ابزار را به کودک آموزش دهد تا بتواند در انجام آن توانمند شود. از طرف دیگر این ابزار گام‌به‌گام کودک را هدایت می‌کند تا بتواند به مهارت پایه دست یابد. بدین معنی که هر وسیله معمولاً پیش‌نیازی دارد و درعین‌حال همان وسیله پیش‌نیازی برای وسیلهٔ بعدی است. کودک تا کار با وسیله‌های ابتدایی را یاد نگیرد، نباید وسیله‌های پیچیده‌تر را در اختیار او قرار داد. به همین دلیل با یک برنامهٔ منظم و در زمان مشخص هر وسیله در اختیار کودک قرار داده می‌شود (Yousefi, 2016).

مواد آموزشی در کلاس‌های مونته‌سوری به شکل طبیعی و با یک روش منظم به کودکان ارائه می‌شود (Lillard, 1996) و کودکان آزادند تا هرگونه مواد و ابزارهای آموزشی (که توسط مونته‌سوری ساخته شده بود) که دوست دارند، انتخاب کنند (Epstein, Schweinhart, & McAdoo, 1996). مواد و ابزارهای آموزشی که به کودکان داده می‌شود به نسبت تعداد کودکان، محدود است (Walsh & Petty, 2007). کودکان از طریق نوشتن و ترسیم تصاویری از کتاب که علاقه‌مند به خواندن آن هستند (و مربی نیز برای آن‌ها می‌خواند) درگیر در ارتباط و استفاده از زبان می‌شوند

www.SID.ir

Archive of SID

(Lillard, 1996). مربیان این رویکرد بر این باورند که مواد و ابزارهای آموزشی مونته‌سوری مانند سینی‌شنی، تخته‌سیاه‌ها و کارت‌های زبان استقلال را در کودکان تشویق می‌کند (Walsh & Petty, 2007).

مونته سوری از همان آغاز واکنش‌های کودکان را به محیط جدید خود، بدون داشتن هیچ‌گونه پیش‌زمینهٔ ذهنی از رویدادهای احتمالی، بررسی کرد. این بررسی فرصت‌هایی برای درک بهتر کودکان و مواد آموزشی فراهم آورد که ما امروزه آن را «پژوهش عمل نگر» می‌خوانیم (Isaacs, 2016). مربی، کسی که مونته‌سوری او را هدایت‌گر (Directress) می‌نامد، در نقش جهت‌دهنده به رفتار کودک نیست، بلکه هر جا که ممکن باشد جهت‌دهی و اصلاح رفتار کودک از طریق ساختار محیط انجام می‌گیرد و از این‌رو روش‌ها و وسایل، خود، اصلاح‌کننده‌اند (Curtis, 2007). مربیان مونته‌سوری معتقدند کودکان باید فعالانه در فعالیت‌های خودانگیخته مشغول شوند، کودکان به تحریک حسی حساس هستند، تجارب یادگیری بر اساس نیازهای کودکان است (Dever & Falconer, 2013). فعالیت‌ها در کلاس مونته سوری دارای هدف‌های تعریف شده‌اند (Isaacs, 2016) و برنامه درسی با توجه به نیازهای فردی هر کودک تنظیم می‌شود (Macleod-Brudenell, 2004). ارزشیابی کودکان در رویکرد مونته سوری از طریق مشاهده و تهیه چک‌لیست (فهرست وارسی) با تمرکز بر فرایند یادگیری و مراحل رشد صورت می‌گیرد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).

آنچه امروز به‌عنوان رویکرد رجیو امیلیا شناخته می‌شود حاصل اندیشه‌های یک معلم به نام لوریس مالاگاتسی است که اولین بار در شهر رجیو امیلیا؛ شهر کوچکی در شمال ایتالیا، مطرح شد. فلسفه تربیتی لوریس مالاگاتسی مبتنی بر نظریه سازنده گرای پیاژه، ویگوتسکی، برونر و به‌ویژه جان دیویی است (Dodd-Nufrio, 2011). رویکرد رجیو امیلیا در آموزش کودکان خردسال، شدیداً متأثر از تصویر منحصربه‌فرد از کودک و همچنین فرهنگ اطراف کودک است. این رویکرد نه یک الگو است و نه مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هایی که باید به دقت اجرا شوند؛ بنابراین فرد نمی‌تواند و نباید تلاش کند تا آن را به موقعیتی متفاوت تحمیل کند. در عوض، این رویکرد باید بر اساس فرهنگ خود کودک کشف و بازتعریف گردد تا بتواند به شکل اثربخشی در جاهای دیگر اجرا شود (Hewett, 2011). قلب رویکرد رجیو امیلیا این است که کودکان دارای حق و حقوقی هستند (Malaguzzi, 1993). بر این اساس، علاقه کودکان که از طریق سؤالات و کنجکاوی‌های آنان خود را نشان می‌دهد، هدایت‌گر یادگیری در کودکان می‌شود (Roopnarine & Johnson, 2005). درواقع برنامه درسی رویکرد رجیو، برنامه درسی روییدنی (emergent curriculum) است که در قالب پروژه‌ها و به شکل تلفیقی انجام می‌شود. در مراکز رجیو برنامه‌ریزی تحصیلی دارای واحدها و زیر واحدهای مشخص و از پیش تعیین شده وجود ندارد و به‌جای آن از برنامه‌ای قابل انعطاف و متناسب با علائق و نظرات کودکان استفاده می‌شود، برنامه‌ای در قالب پروژه‌ها که به تدریج شکل می‌گیرد و کامل می‌شود. پروژه، بررسی عمیق موضوعی است که ارزش یادگیری بیشتر را دارد. این بررسی معمولاً از طریق گروه کوچکی از کودکان کلاس، بعضی اوقات از طریق کل کلاس و در بعضی مواقع به‌صورت انفرادی انجام می‌شود. ویژگی کلیدی پروژه این است که پروژه یک تلاش هدفمند پژوهشی است که بر پاسخ به سؤالاتی که توسط مربی، کودک و یا به‌واسطه فعالیت مربی با کودکان طرح‌ریزی می‌شود، متمرکز است (Katz, 1994). در رویکرد پروژه‌ای کودکان می‌توانند دانش و مهارت‌ها خود را تلفیق کنند. این رویکرد کودکان را قادر می‌سازد تا نه تنها ارزش این مهارت‌ها را یاد بگیرند بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا به تمرین این مهارت‌ها بپردازند (Helm & Katz, 2015). افزون بر این، کارهای فردی و

www.SID.ir

Archive of SID

گروهی نیز تشویق می‌شود. اشکال چندگانه دانستن نیز استقبال و تشویق می‌شود. مالاگاتسی برخلاف پیاژه معتقد است وقتی‌که اصرار بر یک جنبه از رشد بکنیم، این کودک در سایر جنبه‌های رشدی خود ناتوان می‌شود و درنتیجه نمی‌تواند رشد هوشی مناسبی نیز داشته باشد. به همین دلیل تأکید فراوان دارد که باید به تمام جنبه‌های رشد کودک توجه کرد و آن را با هم پیش برد. (Hewett, 2011).

هنر رشد عاطفی نیز در رویکرد رجیو امیلیا جایگاه ویژه‌ای دارد. از دهه ۶۰ میلادی مراکز آموزشی رجیو امیلیا تمرکز ویژه‌ای روی مباحث هنری کرده‌اند و تقریباً در اجرای فعالیت‌های هنری و تمام رشته‌های آن بسیار متمرکز شده‌اند. به‌طوری‌که نقاشی، مجسمه‌سازی، موسیقی، رقص و... از ارکان مهم این مراکز هستند توجه به رشد عاطفی کودکان در این سیستم موجب شد که هنر به‌عنوان یکی از روش‌های مهم برای بیان احساس نقش خود را ایفا کنند. در این سیستم هنر بهترین ابزار برای شناخت کودکان محسوب می‌شود (Yousefi, 2016).

در رویکرد رجیو، نقش آموزشگر نه تنها آموزش، بلکه یادگیری نیز هست. کارکنان، مسئولیت پیشرفت و یادگیری فردی خود را با بحث و گفت‌وگو با همکاران، آموزشگران فنی، مسئولان آموزش و پدران و مادران بر عهده می‌گیرند. آن‌ها به این درک رسیده‌اند که باید همواره دانش و مهارت خود را افزایش دهند و به بررسی چگونگی یادگیری کودکان بپردازند (Brunton & Thoronton, 2017). در این سیستم آموزشی محیط زندگی کودک نقش مهمی در فرآیند آموزش کودک دارد و از آن به‌عنوان معلم سوم یاد شده است (Follari, 2018). محیط یعنی فضای خانه، کلاس، محله، شهر و حتی برنامه‌هایی که از سوی جامعه برای مردم تدارک دیده می‌شود. مجموعه این محیط در آموزش کودک مؤثر است. در بسیاری از منابع این الگو اشاره شده است: آنچه را که می‌خواهی کودک بیاموزد برایش در محیط پخش کن و فرصت بده که به شیوه غیرمستقیم آن‌ها را جذب کند (Yousefi, 2016).

ارزشیابی در برنامه درسی رجیو امیلیا مبتنی بر مستندسازی است. اهمیت این رویکرد در مستندسازی معلم از تحول کودکان است (Vakil, Freeman, & Swim, 2003). برای مثال نشان دادن عکس‌ها و نمونه‌هایی از کارهای کودکان و همچنین یادداشت‌های معلم از گفتگوها، مدارکی از تحول کودکان فراهم می‌کند (New,1992). مستندسازی به عبارتی ثبت متنوع فعالیت‌های انجام شده کودکان در مراحل مختلف است. ازآنجاکه این سیستم چیزی به نام امتحان و نمره و سطح‌بندی و یا امتیازبندی ندارد، طبیعی است که سعی می‌کند از مراحل مختلف کار نمونه و شواهدی برای روند رو به رشد کار هر کودک و یا گروه کودکان جمع‌آوری کند. تنوع مستندسازی این مراکز آموزشی آن‌قدر گسترده است که گاه بخش بزرگی از معلمین و یا گروهی از معلمین به کار اختصاص می‌یابد (Yousefi, 2016).

روش‌شناسی پژوهش

روش در مطالعه حاضر تحلیل فرارونده (Bagheri, Sajjadieh & Tavassoli, 2015) است. روش تحلیل یا برهان فرارونده در شکل کلی‌تر آن برای این مورد استفاده قرار می‌گیرد که شرط امکان تحقق یافتن تجربه‌ای بشری معین گردد؛ به‌عبارت‌دیگر، در این نوع تحلیل، با توجه به اینکه تجربه‌ای وجود دارد، به بررسی این نکته می‌پردازیم که چگونه چنین تجربه‌ای ممکن گردیده است. فرارونده یا استعلایی بودن این روش حاکی از آن خواهد بود که در جریان تحلیل یا برهان، مسئله از حد امر شخصی، موردی و خاص، فراتر می‌رود و به‌صورت امر کلی و ضروری مشخص می‌گردد؛ بنابراین، واژه استعلایی با ویژگی‌هایی چون کلیت و ضرورت ملازم است زیرا از شرایط لازم تحقق یافتن چیزی سخن به میان می‌آورد. تحلیل فرارونده به‌طور

www.SID.ir

Archive of SID

معمول طی دو مرحله انجام می‌شود که می‌توان آن‌ها را تحت عنوان‌هایی ۱) توصیف و ۲) تعیین شرط لازم نام‌گذاری کرد (Bagheri et al, 2015).

حیطه مطالعه، تمامی منابع نوشتاری (چاپی الکترونیکی) و همچنین غیر نوشتاری (شنیداری/دیداری) ملی و بین‌المللی در حوزه موضوع پژوهش است. برای انتخاب نمونه از بین منابع و اسناد موجود از روش نمونه‌برداری نظری (Theoretical sampling) استفاده شد. نمونه‌برداری نظری در طی مراحل پژوهش توسعه می‌یابد و نمی‌توان آن را از قبل طراحی کرد، زیرا اساس گروه نمونه، مفاهیم و مسائل نظری است که در طی دوره پژوهش به وجود می‌آید. اندیشه‌ها و مفاهیم نظری، گردآوری داده‌ها را کنترل می‌کند. در این روش، زمانی که هیچ اندیشه [و دانش] جدیدی به وجود نیاید، یعنی پژوهشگر به مرحله اشباع در داده‌ها برسد، نمونه‌برداری متوقف می‌شود (Hooman, 2007). برای گردآوری داده‌ها نیز از روش فیش‌برداری الکترونیکی (Sadeghi Fasaei & Erfanmanesh, 2015) استفاده شد.

برای تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر از روش تحلیل محتوای کیفی (Qualitative Content Analysis) از نوع نظام مقوله‌ای قیاسی (تحلیل محتوای هدایت‌شده) استفاده شد. تحلیل محتوای کیفی عبارت است از راهبردی برای تحلیل کیفی مطالعات توصیفی (Sandelowski, 2000)؛ به‌عبارت‌دیگر، تحلیل محتوای کیفی روشی برای توصیف نظام‌اند معانی اطلاعات کیفی است (Schreier, 2012). در تحلیل محتوای کیفی، برخلاف رویکرد کمّی، مرز مشخص و روشنی بین مرحله گردآوری و تحلیل داده‌ها وجود ندارد؛ دو فرایند به شکل موازی و همزمان و در یک تعامل فکورانه با متن، پیش می‌روند (Franzosi, 2012). تحلیل محتوای متن به‌صورت کدگذاری نظری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی (Flick, 2012) انجام شد.

کدگذاری باز در نظریه‌پردازی داده محور، فرایندی تحلیلی است که طی آن مفاهیم، شناسایی و بر اساس خصائص و ابعادشان بسط داده می‌شوند. در این مرحله از پژوهش ابتدا داده‌ها از هم مجزا و عبارت‌ها بر اساس واحدهای معنایی دسته‌بندی شدند تا کدها به آن‌ها ضمیمه شوند. سپس بر اساس پدیده‌های کشف شده در داده‌ها، کدها دسته‌بندی شدند. کدگذاری باز در مطالعه حاضر در دو مرحله انجام شد: ۱- ابتدا داده‌ها از هم مجزا و عبارت‌ها بر اساس واحدهای معنایی دسته‌بندی شدند تا کدها به آن‌ها ضمیمه شوند. در مطالعه حاضر این بخش از کدگذاری تحت عنوان «تحلیل متن؛ جملات استخراج شده» نام‌گذاری شد. ۲- بر اساس پدیده‌های کشف شده در داده‌ها، کدها دسته‌بندی شدند. این مرحله از کدگذاری در جداول ارائه شده در بخش یافته‌ها تحت عنوان «کدواژه‌های مرتبط؛ مفاهیم استخراج شده» مشخص شد. در کدگذاری محوری، مقوله‌های بیست آمده از کدگذاری باز، پالایش و تفکیک شدند. در مطالعه حاضر این بخش از کدگذاری تحت عنوان «کدمفاهیم جایگزین شده» مشخص شده است. سپس در کدگذاری گزینشی پیوند هر دسته‌بندی با سایر گروه‌ها تشریح شد و کدگذاری محوری در سطح انتزاعی‌تر ادامه یافت. در مطالعه حاضر این بخش از کدگذاری تحت عنوان «کدمفاهیم هم‌دسته‌شده؛ مقوله به‌دست‌آمده» نام‌گذاری شد و برای کدمفاهیم هم دسته‌شده، یک مفهوم جامع‌تر، جایگزین شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: مهم‌ترین اندیشه‌های مونته سوری در تربیت اوان کودکی کدم‌اند؟

www.SID.ir

Archive of SID

جدول ۱. تحلیل اندیشه‌های مونته سوری در خصوص تربیت اوان کودکی

تحلیل متن؛ جملات استخراج شده	کدواژه‌های مرتبط؛ مفاهیم استخراج شده
روش مونته سوری بر اساس نظریات او درباره رشد کودک شکل گرفته است. او تصور می‌کرد که کودکی مرحله‌ای بسیار حساس از زندگی انسان است. در این مرحله کودک با سهولت بیشتری قادر به یادگیری مهارت‌ها و رفتارها نسبت به مراحل دیگر زندگی‌اند (Maxim, 1980).	۱. رشد کودک
مواد آموزشی در کلاس‌های مونته‌سوری به شکل طبیعی و با یک روش منظم به کودکان ارائه می‌شود (Lillard, 1996) و کودکان آزادند تا هرگونه مواد و ابزارهای آموزشی (که توسط مونته‌سوری ساخته شده بود) که دوست دارند، انتخاب کنند (Epstein, et al, 1996). مواد و ابزارهای آموزشی که به کودکان داده می‌شود به نسبت تعداد کودکان، محدود است. ارائه محدود ابزارهای آموزشی بسیاری از مهارت‌های اجتماعی را به کودکان می‌آموزد. احترام به دیگران و صبور بودن ازجمله مهم‌ترین این مهارت‌ها است (Montessori, 1949).	۲. آزادی کودکان ۳. خوداکتشافی ۴. مهارت‌های اجتماعی ۵. ابزار آموزشی محدود
مونته سوری با روش‌های پیشین ارزشیابی که کودک را به سمت انجام فعالیت‌های متوالی از پیش تعیین شده سوق می‌داد و در پایان از او آزمایش به عمل می‌آورد، مخالف بود. او بر احترام گذاشتن به کودک به‌عنوان یک فرد، کسب آگاهی کامل از روند رشد کودک و مشاهده حساس و دقیق او تأکید داشت (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011)	۶. پیوستار رشد کودک ۷. مشاهده کودک
مونته سوری معتقد بود محیط کلاس باید با زندگی کودکان متناسب باشد. به همین دلیل میزها، صندلی‌ها، تخته‌سیاه، اثاثیه و بالاخره کلیه تجهیزات مدارس باید متناسب با سطح دید کودکان بوده و شکل و اندازه آن‌ها با قد و قامت کودکان هماهنگی داشته باشد (Mofidi, 2014).	۸. هماهنگی تجهیزات مدارس با کودک
از دیدگاه مونته سوری، مربی تنها تسهیل رشد کودک است. نقش مربی اطمینان یافتن از تأمین نیازهای رشد هر کودک از سوی محیط است (Isaacs, 2016).	۹. تأمین نیازهای رشد کودک ۱۰. مربی به‌عنوان تسهیل گر
مونته سوری دریافت که هر کودکی با روش و سرعت خاص خود می‌آموزد و بر این اساس، رویکرد کل‌نگر را ابداع کرد که همه نیازهای کودک را به‌صورت یک کل در نظر گرفت و کاملاً انفرادی و برای هر کودک منحصربه‌فرد است (Dever & Falconer, 2013).	۱۱. رویکرد کل‌نگر ۱۲. تمامی نیازهای کودک
مربی، کسی که مونته‌سوری او را هدایت‌گر می‌نامد، در نقش جهت‌دهنده به رفتار کودک نیست، بلکه هر جا که ممکن باشد جهت‌دهی و اصلاح رفتار کودک از طریق ساختار محیط انجام می‌گیرد و از این‌رو روش‌ها و وسایل، خود، اصلاح‌کننده‌اند (Curtis, 2007). مربیان مونته‌سوری معتقدند کودکان باید فعالانه در فعالیت‌های خودانگیخته مشغول شوند، کودکان به انتخاب آزادانه نیاز دارند، کودکان به تحریک حسی حساس هستند، تجارب یادگیری بر اساس نیازهای کودکان است (Dever & Falconer, 2013).	۱۳. معلم به‌عنوان هدایت‌گر ۱۴. فعالیت کودک ۱۵. فعالیت خودانگیخته
مونته سوری معتقد بود کودک دانش درباره محیط را اساساً از طریق حواس خود کسب می‌کند (Cole, 2014). از دیدگاه مونته سوری کودک دارای استعداد خاص است. حواس او مانند حیوانات محدود نیست، بلکه حواس کودک ابزاری برای هدایت و آموزش او است (Montessori, 1949). مونته سوری با این زیربنای فکری که حرکت، دست‌کاری و تربیت حواس مختلف،	۱۶. تربیت حواس ۱۷. فعالیت مستقل ۱۸. اصل اصلاح خود

www.SID.ir

Archive of SID

استعداد فکری را رشد می‌دهد، وسایلی را ابداع کرد که هم کودک می‌توانست با آن‌ها مستقلاً به فعالیت و بازی بپردازد (اصل خودگردانی) و هم می‌توانست به خطاهای خود پی برده و خود را اصلاح کند (اصل اصلاح خود) (Mofidi, 2014). از منظر مونته سوری، مواد و ابزارهای آموزشی باید دارای دو ویژگی باشند: ۱) باعث پالودن و اصلاح حواس کودکان شوند و ۲) امکان کنترل خطا را برای کودکان فراهم کنند (Montessori, 1949).	
نظریه تربیتی مونته سوری مبتنی بر پنج اصل بود: ۱) کودکان نیاز دارند آزاد باشند تا فعالیت‌هایی را که به آن‌ها مشغول می‌شوند، انتخاب کنند. نیازهای فردی کودکان باید مورد توجه و احترام قرار گیرد. ۲) کودکان با زندگی کردن و انجام دادن یاد می‌گیرند. ۳) کودکان دارای دوره‌های حساسی هستند که برای یادگیری چیزهای معینی، زمانی بهینه وجود دارد. معلمان باید دقت کنند و این دوره‌ها را تشخیص دهند. ۳) کودکان در محیط‌های از پیش آماده شده یعنی جایی که در آن خیلی به بزرگ‌ترها متکی نباشند، بهتر یاد می‌گیرند. ۵) در محیطی که از پیش آماده باشد، کودکان خودشان به آموزش خویش می‌پردازند (Dever & Falconer, 2013).	۱۹. احترام به کودک ۲۰. انجام دادن ۲۱. ذهن جاذب ۲۲. دوره‌های حساس رشد ۲۳. محیط از پیش آماده شده ۲۴. خودآموزی
پشتیبانی خودجوش کودکان از همدیگر، سبب رشد وحدت در گروه می‌شود و رفتار مؤدبانه، مهربانی و بخشندگی در گروه را تقویت می‌کند. این احساس اتحاد که در کودک با نیازهای خودانگیخته پدید می‌آید، قدرت ضمیر ناخودآگاه او را هدایت می‌کند. این احساس اتحاد که در کودک با نیازهای خودانگیخته پدید می‌آید، قدرت ضمیر ناخودآگاه او را هدایت می‌کند و روح جمعی به آن جان می‌بخشد، باید نامی داشته باشد که منان را انسجام واحد اجتماعی می‌نامم (Montessori, 1949).	۲۵. وحدت در گروه کودکان ۲۶. حمایت کودکان از یکدیگر ۲۷. انسجام واحد اجتماعی
سازمان‌دهی محتوا در محیط آموزشی مونته سوری، بر این اساس است که مربی، مواد آموزشی مورد نیاز کودک را در اختیارش قرار می‌دهد تا بتواند کار خود را به انجام برساند. این مواد آموزشی به‌صورت انفرادی یا در گروه‌های کوچک به کودکان داده می‌شود. زمانی که درسی ارائه می‌گردد، انتخاب فعالیت‌ها با کودک است و کودک برحسب نیاز خود می‌تواند بارها و بارها آن را تکرار کند (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).	۲۸. فعالیت انفرادی ۲۹. فعالیت گروهی ۳۰. فعالیت بر اساس نیاز کودک
مونته سوری معتقد بود تمرین و کسب تجربه در زندگی عملی باید بخش ضروری از برنامه‌های دوره پیش از دبستان باشد (Cole, 2014).	۳۱. تجربه زندگی عملی
در رویکرد مونته‌سوری به تفسیرهای تخیلی کودکان احترام گذاشته می‌شود. دیوارهای بدون هرگونه دکور، تخیل را در کودکان تشویق می‌کند. مربیان این رویکرد بر این باورند که مواد و ابزارهای آموزشی مونته‌سوری مانند سینی‌شنی، تخته‌سیاه‌ها و کارت‌های زبان استقلال را در کودکان تشویق می‌کند (Walsh & Petty, 2007).	۳۲. احترام به کودک ۳۳. مواد و ابزار آموزشی ۳۴. استقلال در کودکان
در مراکز پیش از دبستان مونته سوری، هنگامی‌که کودک کوچک‌تر نیازمند کمک یا شناخت شکل کار یکی از مواردی است که برای کودک بزرگ‌تر آشناست، کودک بزرگ‌تر فرصت آموزش دادن دارد و این امکانی عالی برای پرورش گام‌به‌گام احساس مسئولیت‌پذیری در کودکان بزرگ‌تر است (Isaacs, 2016).	۳۵. مسئولیت‌پذیری

www.SID.ir

Archive of SID

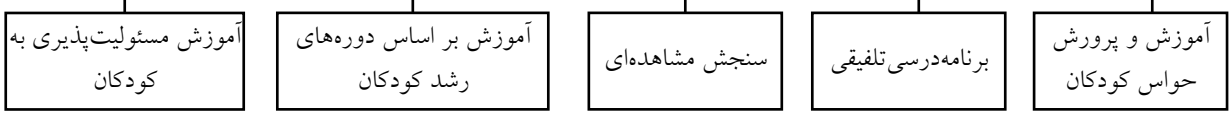
در ادامه مفاهیم هم دسته شده در یک مقولـه واحـد قرار می‌گیرند.

جدول ۲. طبقه‌بندی کد واژه‌ها و مفهوم‌سازی (مفاهیم هم دسته شده) مربوط به دیدگاه مونته سوری در خصوص تربیت اوان کودکی

کدمفاهیم جایگزین‌شده	کدمفاهیم هم‌دسته‌شده؛ مقوله به‌دست‌آمده
۱۶. تربیت حواس؛ ۳۲. تخیل کودک؛ ۳۳. مواد و ابزار آموزشی	پرورش حواس کودکان
۱۹. احترام به کودک؛ ۹. تأمین نیازهای رشد کودک؛ ۱۱. رویکرد کل‌نگر؛ ۱۲. تمامی نیازهای کودک؛ ۳۰. فعالیت بر اساس نیاز کودک؛ ۵. ابزار آموزشی محدود؛ ۱۵. فعالیت خودانگیخته؛ ۳. خوداکتشافی؛ ۲. آزادی کودکان؛ ۲۳. محیط از پیش آماده شده	برنامه‌درسی‌تلفیقی
۲۴. خودآموزی؛ ۱۸. اصل اصلاح خود؛ ۷. مشاهده کودک	سنجش مشاهده‌ای
۲۲. دوره‌های حساس رشد؛ ۸. هماهنگی تجهیزات مدارس با کودک؛ ۱. رشد کودک؛ ۶. پیوستار رشد کودک	آموزش بر اساس دوره‌های رشد کودکان
۳۴. استقلال در کودکان؛ ۲۰. انجام دادن؛ ۲۱. ذهن جاذب؛ ۲۵. وحدت در گروه کودکان؛ ۲۶. حمایت کودکان از یکدیگر؛ ۱۴. فعالیت کودک؛ ۲۷. انسجام واحد اجتماعی؛ ۴. مهارت‌های اجتماعی؛ ۲۹. فعالیت گروهی؛ ۱۰. مربی به‌عنوان تسهیل گر؛ ۳۵. مسئولیت‌پذیری؛ ۲۸. فعالیت انفرادی؛ ۱۷. فعالیت مستقل؛ ۱۳. معلم به‌عنوان هدایت‌گر؛ ۳۱. تجربه زندگی عملی	آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان

بر اساس تحلیل متن جملات استخراج شده (جداول ۱ و ۲) مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کنندهٔ تربیت اوان کودکی از منظر مونته سوری را می‌توان به شکل زیر نشان داد:

شکل ۱. ویژگی های توصیف کننده تربیت اوان کودکی از منظر مونته سوری



تعیین شروط لازم:

۱. از دیدگاه مونته سوری رشد و کسب دانش در کودکان از طریق حواس صورت می‌گیرد. لذا یکی از روش‌های اصلی آموزش به کودکان استفاده از فعالیت‌های حسی است؛ فعالیت‌هایی که کودک را با محیط خارج مربوط می‌سازد و باعث می‌شود که کودک به‌وسیلهٔ تمرینات مداوم مبتنی بر مشاهده، مقایسه و تشخیص، قوای عقلانی و ذهنی خود را پرورش دهد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). درواقع تربیت کودکان از طریق حواس، مستلزم داشتن

www.SID.ir

Archive of SID

ابزارهایی است که کودکان بتوانند بـه کمـک آن‌هـا و از طریق حواس پنج‌گانه خود، دانش و مهارت‌هـای لازم را کسب کنند.

۲. ویژگی‌های اشاره شده در مورد مدل تربیتی مونته سوری، بیانگر آن است کـه از منظـر مونتـه سـوری، در آموزش بـه کودکـان پـیش از دبسـتان بایـد از رویکـرد تلفیقی (integrated approach) اسـتفاده نمـود. مونتـه سـوری دریافـت کـه کودکـان خردسـال مقولـه‌هـا را نمی‌آموزند بلکه یادگیری آن‌ها کلی‌نگر اسـت (Isaacs, 2016). بر این اساس باید گفت که نظـام تربیـت مونتـه سوری بـر اسـاس نظریـه روان‌شناسـی گشـتالت اسـت (Yousefi, 2016). پس از دیدگاه مونته سوری، آمـوزش کودکان در دوره پیش از دبستان، بخـش‌بنـدی نشـده و حوزه‌های یـادگیری در پیونـد بـا هـم هسـتند و شـرط اجرای دیدگاه مونته سـوری در دوره پـیش از دبسـتان، تلفیق حـوزه‌هـای یـادگیری (ریاضـی، علـوم، مطالعـات اجتماعی، سوادآموزی، هنر و زیبایی‌شناسـی، فنـاوری و ...) است.

۳. بر اساس دیدگاه مونته‌سوری، ارزشـیابی کودکـان باید مبتنی بر مشاهده باشد. لذا ضروری است مربیـان از طریـق مطالعـه دقیـق دربـاره رشـد کـودک و مشـاهده کودک در موقعیت‌های طبیعی روزمـره در زمـان انجـام فعالیت‌ها، کـودک را مـورد ارزیـابی قـرار دهـد. مربیـان همچنین با توجه به بـازی کودکـان کـه درواقـع از نظـر مونته سوری کار آنان است، مـی‌تواننـد کـودک را مـورد ارزیابی قرار دهنـد. ایـن نـوع ارزشـیابی، فرصـت کـافی به‌منظور شناخت جـامع و کامـل از رفتـار فراگیـر بـرای ارزیاب فراهم می‌سازد.

۴. مونته سوری معتقد بود که کودکان در سطح‌ها یا مرحله‌هایی رشد می‌کنند که هر مرحله دارای ویژگی‌هـا و کیفیتی بی‌همتاسـت. ایـن ویژگـی بایـد در محـیط و راهبردهایی که بزرگسالان برای آسـان کـردن یـادگیری کودکان به کار می‌گیرند، بازتاب یابنـد (Isaacs, 2016). از این‌رو، در آموزش‌وپرورش کودکـان پـیش از دبسـتان ضروری است ابتدا ویژگـی‌هـای تمـامی ابعـاد رشـدی و تحولی کودکان (شناختی، جسمانی، اجتماعی و عـاطفی و زبانی) برحسب سن آن‌ها مشخص و فعالیت‌ها و محتوا بر اساس آن تدوین شود.

۵. رشد و پرورش مسئولیت‌پذیری در کودکان یکـی از اهداف مهم در مراکز پیش از دبسـتانی مونتـه سـوری است. بااین‌حـال آزادی در مراکـز پـیش از دبسـتان بـه کودک اجازه نمی‌دهد که هـر کـار را کـه دوسـت دارد، انجام دهد. به‌طورکلی ایـن نظـر وجـود دارد کـه آزادی، مسئولیت شخصی به همراه می‌آورد و بـه همـین دلیـل، مربی از کودکانی کـه در محـیط مطلـوب آزاد هسـتند، انتظارهایی دارد. به‌طوری‌که منافع جمعی گروه بایـد در نظر گرفته شود و از کودکان باید خواسته شود تا ابـزار و فعالیت‌هایی را که انتخاب کرده‌اند، کامل و آمـاده یعنـی به همان شکلی که آن برداشته‌انـد، بـرای اسـتفاده نفـر بعدی سرجایشان بگذارند. این مسئولیت‌ها کودک را بـه آگاهی اجتمـاعی، توانـایی مشـارکت و بـه گفتـه مونتـه سوری «انسـجام واحـد اجتمـاعی» رهنمـون مـی‌سـازد (Isaacs, 2016). لذا در چنین محیطی، مربی بایـد تنهـا نقش تسهیل گر و هدایت کودکان را بـر عهـده گیـرد و ضـمن طراحـی فعالیـت‌هـای فـردی و گروهـی، مـواد آموزشی مورد نیاز کودک را در اختیارش قـرار مـی‌دهـد تا کودک بتواند کار خود را به انجام برساند.

سـؤال دوم: مهـم‌تـرین اندیشـه‌هـای لـوریس مالاگاتسی در تربیت اوان کودکی کدم‌اند؟

www.SID.ir

Archive of SID

جدول ۳. تحلیل اندیشه‌های لوریس مالاگاتسی در خصوص تربیت اوان کودکی

تحلیل متن؛ جملات استخراج شده	کد واژه‌های مرتبط؛ مفاهیم استخراج شده
اشکال چندگانه دانستن نیز استقبال و تشویق می‌شود (Hewett, 2011). در نظام آموزشی مبتنی بر دیدگاه مالاگاتسی یعنی رویکرد رجیو امیلیا این اعتقاد وجود دارد که کودکان به صدها زبان با ما حرف می‌زنند و به صدها شیوه می‌شنوند. به همین دلیل لازم است آموزش‌هایی را تدارک ببینیم که بخش‌های مختلف کودکان را فعال کند. کودک فقط عقل نیست. بلکه کودک مجموعه‌ای از عقل، احساس، حرکت، فیزیک و اجتماع است و ترکیب آن‌ها به انسان شدن کودک کمک می‌کند. مالاگاتسی برخلاف پیاژه معتقد است وقتی‌که اصرار بر یک جنبه از رشد بکنیم، این کودک در سایر جنبه‌های رشدی خود ناتوان می‌شود. به همین دلیل تأکید فراوان دارد که باید به تمام جنبه‌های رشد کودک توجه کرد و آن را با هم پیش برد (Hewett, 2011).	۱. اشکال چندگانه دانستن ۲. جنبه‌های متعدد رشد کودک ۳. صد زبان کودکان
مربیان رویکرد رجیو امیلیا به تنوع و احترام به تنوع بسیار پایبند هستند و به آن توجه می‌کنند (Yousefi, 2016).	۴. احترام به تفاوت‌ها
قلب رویکرد رجیو امیلیا این است که کودکان دارای حق و حقوقی هستند (Malaguzzi, 1993). بر این اساس، علاقه کودکان که از طریق سؤالات و کنجکاوی‌های آنان، خود را نشان می‌دهد، هدایت‌گر یادگیری در کودکان می‌شود (Roopnarine & Johnson, 2005).	۵. حقوق کودک ۶. علاقه کودکان
در دیدگاه تربیتی مالاگاتسی، مستندسازی نقش مهم و اساسی دارد. مستندسازی به عبارتی ثبت متنوع فعالیت انجام شده کودکان در مراحل مختلف است. ازآنجاکه این سیستم چیزی به نام امتحان و نمره و سطح‌بندی ندارد، طبیعی است که سعی می‌کند از مراحل مختلف کار نمونه و شواهدی برای روند رو به رشد کار هر کودک و یا گروه‌های کودکان جمع‌آوری کند (Yousefi, 2016).	۷. مستندسازی ۸. روند پیشرفت کودک
برنامه درسی رویکرد رجیو، برنامه درسی رویدینی است. در مراکز رجیو برنامه‌ریزی تحصیلی دارای واحدها و زیر واحدهای مشخص و از پیش تعیین شده وجود ندارد و به‌جای آن از برنامه‌ای قابل انعطاف و متناسب با علائق و نظرات کودکان استفاده می‌شود، برنامه‌ای در قالب پروژه‌ها که به تدریج شکل می‌گیرد و کامل می‌شود. چنین برنامه‌ای آموزش را با یادگیری همراه می‌کند (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).	۹. برنامه درسی رویدینی ۱۰. پروژه ۱۱. برنامه آموزشی منعطف
رویکرد رجیو امیلیا در آموزش کودکان خردسال، شدیداً متأثر از تصویر منحصربه‌فرد از کودک و همچنین فرهنگ اطراف کودک است. این رویکرد نه یک الگو است و نه مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هایی که باید به دقت اجرا شوند؛ بنابراین فرد نمی‌تواند و نباید تلاش کند تا آن را به موقعیتی متفاوت تحمیل کند. در عوض، این رویکرد باید بر اساس فرهنگ خود کودک کشف و بازتعریف گردد تا بتواند به شکل اثربخشی در جاهای دیگر اجرا شود (Hewett, 2011).	۱۲. فرهنگ کودک ۱۳. منحصربه‌فرد بودن کودکان
در رویکرد رجیو، نقش آموزشگر نه تنها آموزش، بلکه یادگیری نیز هست. کارکنان، مسئولیت پیشرفت و یادگیری فردی خود را با بحث و گفت‌وگو با همکاران، آموزشگران فنی، مسئولان آموزش و پدران و مادران بر عهده می‌گیرند. آن‌ها به این درک رسیده‌اند که باید همواره دانش و مهارت خود را افزایش دهند و به بررسی چگونگی یادگیری کودکان بپردازند (Brunton & Thoronton, 2017).	۱۴. مربی به‌عنوان یاددهنده-یادگیرنده ۱۵. همکاری بین مربیان
هنر رشد عاطفی نیز در رویکرد رجیو امیلیا جایگاه ویژه‌ای دارد. از دهه ۶۰ میلادی مراکز آموزشی رجیو امیلیا تمرکز ویژه‌ای روی مباحث هنری کرده‌اند و تقریباً در اجرای فعالیت‌های هنری و تمام رشته‌های آن بسیار متمرکز شده‌اند. به‌طوری‌که نقاشی، مجسمه‌سازی، موسیقی، رقص و ... از ارکان مهم این مراکز هستند توجه به رشد عاطفی کودکان در این سیستم موجب شد که هنر به‌عنوان یکی از روش‌های مهم برای بیان احساس نقش خود را ایفا کنند؛	۱۶. فعالیت‌های هنری ۱۷. رشد عاطفی ۱۸. بیان احساس ۱۹. شناخت از کودکان

www.SID.ir

Archive of SID

به‌عبارت‌دیگر در مراکز رجیو امیلیا از هنر به‌عنوان الگوهایی برای بیان خود و بیان احساس استفاده می‌شود به‌عبارت‌دیگر آن‌ها مراکز آموزشی هنر و یا هنرستان‌های هنری نیستند و هیچ اصراری ندارند که کودکان را تبدیل به هنرمند کنند. بلکه در این سیستم هنر بهترین ابزار برای شناخت کودکان محسوب می‌شود (Yousefi, 2016).	
هر مرکز پیش از دبستان در رویکرد رجیو امیلیا، یک آموزشگر فنی دارد. آموزشگر فنی دارای مهارت و علاقه‌مند به کارهای خلاق است. او همچنین مهارت‌های خلاق خود را با آموزشگران و کودکان به اشتراک می‌گذارد (Brunton & Thoronton, 2017).	۲۰. آموزشگر فنی
روش این رویکرد، یک روش اکتشافی است؛ روشی که زمینهٔ بروز و ظهور قدرت‌های درونی کودکان را فراهم می‌سازد و سبب رشد اجتماعی، علمی، ادبی، اخلاقی و هنری آنان می‌گردد. این رویکرد از طریق اجرای پروژه‌ها، سبب یادگیری عمیق در کودکان می‌شود. عنوان هر پروژه بر اساس علائق کودکان انتخاب می‌شود (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).	۲۱. روش اکتشافی ۲۲. یادگیری عمیق
مالاگاتسی بر این باور بود که کودکان به‌طور سرشتی نوآورند و باید فرصت گسترش مهارت‌ها و بیان خلاقیت را داشته باشند (Brunton & Thoronton, 2017).	۲۳. نوآوری و خلاقیت
در این سیستم آموزشی محیط زندگی کودک نقش مهمی در فرآیند آموزش کودک دارد. محیط یعنی فضای خانه، کلاس، محله، شهر و حتی برنامه‌هایی که از سوی جامعه برای مردم تدارک دیده می‌شود.	۲۴. روش غیرمستقیم ۲۵. محیط مدرسه ۲۶. محیط خانه ۲۷. محیط محله و شهر
از دیدگاه مالاگاتسی، پدران و مادران نخستین آموزشگران کودکان و نیز آموزشگران همیشگی آن‌ها هستند (Brunton & Thoronton, 2017).	۲۸. اهمیت والدین
فلسفه تربیتی مالاگاتسی بر کل جامعه پیرامون کودک حساس است، برایش مهم است. هم از آن تأثیر می‌گیرد و اصرار دارد که بر محیط پیرامون خود تأثیر بگذارد (Yousefi, 2016).	۲۹. جامعه پیرامون کودک

در ادامه مفاهیم هم دسته شده در یک مقوله واحد قرار می‌گیرند.

جدول ۴. طبقه‌بندی کد واژه‌ها و مفهوم‌سازی (مفاهیم هم دسته شده) مربوط به دیدگاه لوریس مالاگاتسی در خصوص تربیت اوان کودکی

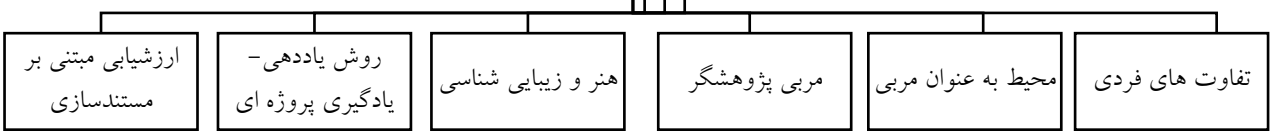
کدمفاهیم هم‌دسته‌شده؛ مقوله به‌دست‌آمده	کدمفاهیم جایگزین‌شده
۱. دانستن اشکال چندگانه؛ ۲. جنبه‌های متعدد رشد کودک؛ ۴. احترام به تفاوت‌ها؛ ۳. صد زبان کودکان؛ ۵. حقوق کودک؛ ۶. علاقه کودکان؛ ۱۳. منحصربه‌فرد بودن کودکان	تفاوت‌های فردی
۲۵. محیط مدرسه؛ ۲۶. محیط خانه؛ ۲۷. محیط محله و شهر؛ ۲۹. جامعه پیرامون کودک؛ ۲۸. اهمیت والدین؛ ۱۲. فرهنگ کودک	محیط به‌عنوان مربی
۲۰. آموزشگر فنی؛ ۱۹. شناخت از کودکان؛ ۱۴. مربی به‌عنوان یاددهنده-یادگیرنده؛ ۱۵. همکاری بین مربیان	مربی پژوهشگر
۱۶. فعالیت‌های هنری؛ ۱۷. رشد عاطفی؛ ۱۸. بیان احساس؛ ۲۳. نوآوری و خلاقیت	هنر و زیبایی‌شناسی
۲۴. روش غیرمستقیم؛ ۹. برنامه درسی رویدنی؛ ۱۱. برنامه آموزشی منعطف؛ ۱۰. پروژه؛ ۲۱. روش اکتشافی؛ ۲۲. یادگیری عمیق	روش یاددهی-یادگیری پروژه‌ای
۷. مستندسازی؛ ۸. روند پیشرفت کودک	ارزشیابی مبتنی بر مستندسازی

www.SID.ir

Archive of SID

بر اساس تحلیل متن جملات استخراج شده (جداول ۳ و ۴) مهم‌ترین ویژگی‌های توصیف‌کننده تربیت اوان کودکی از منظر لوریس مالاگاتسی را می‌توان به شکل زیر نشان داد:

شکل ۲. ویژگی های توصیف کننده تربیت اوان کودکی از منظر لوریس مالاگاتسی



تعیین شروط لازم

۱. همان‌طور که اشاره شد از منظر مالاگاتسی کودکان از صدها زبان برخوردارند. رعایت این امر مستلزم توجه به تفاوت‌های فردی کودکان است. کودکان از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌ها با هم تفاوت دارند (Seyf, 2017). بنابراین مراکز پیش از دبستانی مبتنی بر دیدگاه مالاگاتسی باید نه تنها در روش‌های آموزش خود به کودکان به اصل تفاوت‌های فردی کودکان توجه داشته باشند، بلکه به کودکان نیز اجازه دهند تا به شکل‌ها و ابزارهای متعدد یاد بگیرند و یا میزان یادگیری خود را نشان دهند.

۲. موقعیت پدران و مادران باید به شکلی باشد که بتوانند: در یادگیری کودکان سهیم و یکدیگر را ببینند (Brunton & Thoronton, 2017). در مرکز پیش از دبستانی مبتنی بر این رویکرد راه‌های دستیابی کلاس‌ها و مرکز به فضای بیرون از آن از طریق در، حیاط، پنجره‌های تمام‌قد یا همان دیوارهای شیشه‌ای است. این امر ضمن ایجاد ارتباط بین کلاس‌ها، این احساس را به وجود می‌آورد که مرکز پیش‌دبستانی بخشی از جامعه است (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011) و مربی نیز از نگاه مالاگاتسی محقق و پژوهشگری است که به‌طور مداوم کودک را مورد بررسی، شناخت و ارزیابی قرار می‌دهد (Yousefi, 2016). همچنین فضای مربیان باید به شکلی باشد که بتوانند با دیگر همکاران دیدار و دیده‌ها و برنامه‌های خود را با هم سهیم شوند، مطالعه کنند، حریم خصوص داشته باشند (Brunton & Thoronton, 2017). به‌طورکلی از نظر مالاگاتسی، سه گروه را باید در محور آموزش‌وپرورش کودکان قرار داد: کودکان، مربیان و خانواده‌ها (Malaguzzi, 1993) و نادیده گرفتن هر کدام از آن‌ها، محیط تربیتی را از حالت طبیعی دور می‌سازد.

۳. از منظر لوریس مالاگاتسی، مربی پلی بین والدین، جامعه محلی و کارشناسان و برنامه ریزان با کودک است (Yousefi, 2016). مالاگاتسی توضیح می‌دهد که «سازمان‌دهی مدارس یعنی محتوا، کارکردها، رویه‌ها و روش‌ها، انگیزه‌ها و علائق، به‌گونه‌ای طراحی می‌شود که بازیگران اصلی (protagonists) یعنی کودکان، مربیان و والدین را گرد هم بیاورد و روابط بین فردی آنان را شدت ببخشد» (Malaguzzi, 1993) و این ارتباط منجر به هماهنگی بین بازیگران اصلی می‌شود.

۴. توجه به بُعد عاطفی کودکان یکی دیگر از ویژگی‌های مهم رویکرد رجیو امیلیا است. مالاگاتسی دراین‌باره می‌نویسد: «در نگاه ما به کودک، تنها به جنبه‌های شناختی تأکید نمی‌شود، احساسات یا هر آنچه منطقی نیستند، دست‌کم گرفته نمی‌شود و حیطه عواطف را مبهم یا نامفهوم در نظر نمی‌گیرد» (Malaguzzi, 1993). توجه به رشد عاطفی کودکان در این سیستم موجب شد که هنر به‌عنوان یکی از روش‌های مهم برای بیان احساس نقش خود را ایفا کند

www.SID.ir

Archive of SID

(Yousefi, 2016). بر این اساس ضروری است تا منابع و ابزارهای هنری همچون ابزار نقاشی و طراحی و غیره؛ و همچنین مهارت‌های لازم برای استفاده خلاق و ایمن ابزارها را به آن‌ها آموخت (Brunton & Thoronton, 2017). در حقیقت از این طریق کودکان ضمن یادگیری مهارت‌ها، تبدیل به اعضای خلاق برای جامعه می‌شوند.

۵. پژوهش در کانون توجه مدل تربیتی رجیو امیلیا قرار دارد و با کامل شدن دانش مربیان درباره چگونگی یادگیری کودکان، این روش پیوسته رو به رشد می‌رود (Brunton & Thoronton, 2017). از منظر مالاگاتسی، برنامه آموزشی و تربیتی از پیش تعیین شده و نامنعطف و یا آموزش مفاهیم و موضوعات مربوط به حوزه یادگیری (ریاضی، علوم؛ هنر و ...) به شکل تفکیک‌شده و مجزا، کاملاً مردود است. نکته مهم در روش پروژه‌ای مالاگاتسی، تلاش بی‌وقفه و مداومی است که کودک و یا کودکان پیرامون موضوع موردعلاقه خود انجام می‌دهند تا بتوانند به سرانجام مطلوبی برسند. کودکان نیز اجازه دارند تا زمانی که می‌خواهند آن موضوع را ادامه دهند و پیش بروند (Yousefi, 2016).

۶. روش ارزشیابی از کودکان از منظر مالاگاتسی مستندسازی است یعنی ثبت متنوع فعالیت‌های انجام شده کودکان در مراحل مختلف. در روند مستندسازی، مربیان از اندیشه‌ها و شیوه‌های یادگیری کودکان آگاه می‌شوند (Brunton & Thoronton, 2017). با این روش، ارزشیابی به‌جای اینکه صرفاً بر نتیجه کار کودکان توجه کند، باید بر فرایند و روش انجام فعالیت‌های کودکان متمرکز شود. بخشی از این شیوه‌های مستندسازی عبارت است: گزارش‌های روزانه مربیان، گزارش فعالیت‌های خاص، گزارش‌های فردی، گزارش‌های عمومی، عکس و فیلم‌برداری، نمونه کارها، گزارش‌های کودکان، گزارش‌های والدین و مجموعه نمونه‌ها و برنامه‌هایی که در خانه آماده‌سازی می‌شود و انواع اطلاعیه‌ها، نامه‌ها و خبرنامه‌هایی که از سوی مرکز آموزش تهیه می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی درباره مهم‌ترین جنبه‌های تعلیم و تربیت در اوان کودکی مطرح گردید. حال دیدگاه‌های مذکور مورد مقایسه قرار می‌گیرند و ضمن نشان دادن شباهت‌ها و تفاوت‌های بین آن‌ها، تلویحات آن برای برنامه درسی پیش از دبستان ایران بیان می‌شود. برای مقایسه روشن‌تر و دقیق‌تر، این دو دیدگاه بر اساس مهم‌ترین عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش‌های یاددهی- یادگیری، محیط یادگیری، معلم، مواد و منابع یادگیری و ارزشیابی) مورد مقایسه قرار خواهند گرفت.

بررسی اندیشه‌های مونته سوری و مالاگاتسی نشان می‌دهد که هر دو دیدگاه بر رشد و پرورش همه‌جانبه کودکان تأکید داشته‌اند و به‌شدت مخالف تک‌بعدی‌نگری در تربیت کودکان هستند. کودک یک کل است و دارای ابعاد متعددی است. لذا در آموزش‌وپرورش پیش از دبستان باید به شکل برابر به تمامی جنبه‌های رشد و تحول کودک (جسمانی، معنوی، شناختی، عاطفی- اجتماعی) توجه داشت تا به‌جای تربیت کودک تک‌بعدی، «کل کودک» (Whole child) را پرورش دهیم؛ اما علیرغم این تشابه، تفاوت‌هایی نیز بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی وجود دارد. یکی از مهم‌ترین اهداف مونته سوری در آموزش به کودکان خردسال، رشد استقلال در آن‌ها بود. با این نگاه، مونته سوری وسایلی را ابداع کرد که کودک می‌توانست به کمک آن‌ها مستقلاً به فعالیت و بازی بپردازد و معتقد بود یکی از ویژگی‌های یک ابزار آموزشی خوب برای کودکان این است امکان کنترل خطا را برای کودکان فراهم کند یعنی منجر به رشد خودگردانی (Self-administration) در کودکان شود (Montessori, 1949). همچنین هر قطعه از وسایل مونته سوری دارای دو خصوصیت بود: ۱- درجه‌بندی‌شده بود، ۲- امکان کنترل خطا را برای کودکان فراهم می‌ساخت. این دو خصوصیت ازآن‌جهت

www.SID.ir

Archive of SID

برای مونته سوری با اهمیت بود که بـه کودکـان کمـک می‌کرد تا به فراگیرانـی مسـتقل و خودانگیختـه تبـدیل شوند (Mofidi, 2014)، اما برخلاف مونته سوری، روابط محکم و مثبت میان افراد در کانون رویکرد رجیو امیلیـا قرار دارد و یکی از ارزش‌هـای مهـم ایـن رویکـرد اسـت (Brunton & Thoronton, 2017). مالاگاتسـی (۱۹۹۳) بر «آمـوزش‌وپـرورش مبتنـی بـر روابـط» (education based on relationships) تأکید دارد که بر ارتباط هـر کودک با دیگران متمرکز است و به دنبال آن است تا به روابط متقابل بین کودکان و خانواده، مربیـان، جامعـه و محیط را فعـال سـازد و آن را تقویـت کنـد. مالاگاتسـی (۱۹۹۳) می‌نویسد «هدف ما خلق مدرسه‌ای دوسـتانه و با صلح و صـفا (amiable) اسـت؛ یعنـی مدرسـه‌ای کـه فعـال، خـلاق، سـرزنده، مسـتند و قابـل قبـول (Documentable) و خوش‌برخـورد (communicative) است. هدف ما خلق مدرسـه‌ای اسـت کـه مکـانی بـرای پژوهش، یادگیری، بازبینی و بازاندیشی، بـازنگری، تفکـر و تعمق است».

تحقق رشد همه‌جانبه کودکان که در دو دیـدگاه بـر آن تأکیـد شـده بـود مسـتلزم آن اسـت کـه محتـوا و فعالیت‌های یادگیری، متنوع و متفاوت باشد، بـه‌گونـه‌ای که زمینه رشد کودکان در تمامی جنبـه‌هـای شـناختی، عـاطفی، اجتمـاعی و جسـمانی فـراهم را سـازد (Noddings, 2005). بـر ایـن اسـاس در هـر دو الگـوی برنامه درسی، محتوا و فعالیت‌هـای یـادگیری متعـددی همچون هنر و زیبـایی‌شناسـی، زبـان‌آمـوزی، مطالعـات اجتماعی، ریاضی، علوم و غیره توجه شده است، امـا نـه به‌صورت موضوعات مجزا (Subject-oriented) بلکـه بـه شکل تلفیقی (Integrated). از منظـر مونتـه سـوری، در آموزش بـه کودکـان پـیش از دبسـتان بایـد از رویکـرد تلفیقی استفاده نمود. مونته سوری دریافت که کودکـان خردسال مقوله‌ها را نمـی‌آموزنـد بلکـه یـادگیری آن‌هـا کلی‌نگر (Holistic) است (Isaacs, 2016). بر این اساس باید گفت که نظام تربیت مونته سوری بر اسـاس نظریـه روان‌شناسی گشتالت است (Yousefi, 2016). از دیدگاه مونته سوری، آموزش کودکان در دوره پیش از دبسـتان، بخش‌بندی نشده و حوزه‌های یادگیری در پیوند بـا هـم هستند؛ لذا شرط اجرای دیـدگاه مونتـه سـوری در دوره پیش از دبستان، تلفیق حـوزه‌هـای یـادگیری (ریاضـی، علـوم، مطالعـات اجتمـاعی، سـوادآموزی، هنـر و زیبایی‌شناسی، فناوری و...) است. در الگوی رجیو امیلیـا نیز تلفیق به بهترین شـکل و در قالـب پـروژه‌هـا اتفـاق می‌افتد. در روش پروژه‌ای کودکـان مـی‌تواننـد دانـش و مهارت‌ها خود را تلفیق کننـد. ایـن رویکـرد کودکـان را قادر می‌سازد تا نه تنها ارزش این مهارت‌ها را یاد بگیرند بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌هـا فـراهم مـی‌سـازد تـا بـه تمرین این مهارت‌ها بپردازنـد (Helm & Katz, 2015). تلفیق به معنای کوشش بـرای ایجـاد ارتبـاط، اتصـال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری کودکان اسـت. از زاویه دیگر می‌توان رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های تربیتی را به معنای فاصله گرفتن از الگوی سنتی دانست که با اتکا و ابتنا به حوزه‌هـای یـادگیری مسـتقل (مـواد درسی) موجب پراکندگی و تفرق در تجربیات یـادگیری کودکان می‌شود. زمانی که مربیان ایده‌هـا و محتـوا را از حوزه‌ها و موضوعات درسی چندگانه، بـا یکـدیگر تلفیـق می‌کنند، کودکـان مـی‌تواننـد فهـم خـود را از مفـاهیم افزایش دهند و بین موضوعات درسی مجزا ارتباط برقرار سازند (Bredekamp, 2014). پژوهش‌های اخیـر حـاکی از قدرت عمیق این رویکرد در فراهم کردن فرصـت‌هـای کاوشگری برای کودکـان اسـت (Helm & Katz, 2015؛ Bredekamp & Copple, 2009؛ Audet, 2005؛ Etim, 2005؛ Hyson, 2008؛ Vars & Beane, 2000 نقـل از Ghasemtabar, 2016).

یکـی از وجـوه اشـتراک دیـدگاه مونتـه سـوری و مالاگاتسی، توجه آن‌ها به تفـاوت‌هـای فـردی کودکـان است. احترام به هر کودک به‌عنوان یک فـرد، آگـاهی از روند رشد کودک و مشاهده حساس و دقیـق او، اصـولی بودند که مونته سوری بر آن تأکید داشت (Habibi &

www.SID.ir

Archive of SID

Ahmadi Gharacheh, 2011). مالاگاتسی معتقد است که کودکان «صد زبان» دارند، صد چشم برای دیدن، صد فکر و صدا برای اندیشیدن و صد روش برای بازی کردن و لذت بردن. مربیان رجیو امیلیا معتقدند کودکان حق دارند تا ابزارها و روش‌های مختلف و متفاوتی برای کشف کردن و ارتباط برقرار کردن، برای فهمیدن، شگفت‌زده شدن، پرسیدن، احساس کردن و تجسم کردن استفاده کنند. این مربیان معتقدند که کودکان حق دارند تا از اشکال چندگانه بیان و دانستن استفاده کنند که می‌تواند مجسمه‌سازی، طراحی، نوشتن، بحث کردن، بازی‌های نمایشی، حرکت، عروسک بازی، نقاشی، بازی سایه‌ها، بازی آینه و غیره باشد (Lewin-Benham, 2008).

در بررسی دیدگاه مونته سوری ازجمله مقوله‌ای که به دست آمد، آموزش‌وپرورش حواس کودکان بود. ازآنجاکه از نظر مونته سوری کودک دانش درباره محیط را اساساً از طریق حواس خود کسب می‌کند (Cole, 2014) پس یکی از روش‌های اصلی یاددهی-یادگیری به کودکان استفاده از فعالیت‌های حسی است؛ فعالیت‌هایی که کودک را با محیط خارج مرتبط می‌سازد و باعث می‌شود که کودک به‌وسیلهٔ تمرینات مداوم مبتنی بر مشاهده، مقایسه و تشخیص، قوای عقلانی و ذهنی خود را پرورش دهد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). با نگاه به آثار مالاگاتسی و تحلیل اسناد دست اول و دوم، مشخص می‌شود آن تأکیدی که مونته سوری بر حواس و پرورش آن در دوران کودکی داشت، به چشم نمی‌خورد؛ اما بااین‌وجود نمی‌توان ادعا کرد که مالاگاتسی منکر توجه به حواس کودکان و پرورش آن بوده است. هرچند وی به‌صورت مستقیم درباره حواس و پرورش آن سخن نمی‌گوید، اما به‌صورت غیرمستقیم معتقد است که آماده ساختن طیف گوناگونی از ابزارهای هنری برای کودکان با هدف نمایش ایده‌ها و نظرهای کودکان، به آن‌ها در شکل دادن اندیشه‌های خود به شکل‌های گوناگون کمک می‌کند (Brunton & Thoronton, 2017).

مونته سوری با تأثیرپذیری از مراحل چهارگانه رشد شناختی پیاژه (Reilly & Lewis, 1983) اعتقاد داشت که آموزش به کودکان باید بر اساس دوره‌های رشد صورت بگیرد. چون کودکان در سطح‌ها یا مراحلی رشد می‌کنند که هر مرحله دارای ویژگی‌ها و کیفیتی بی‌همتاست و با این نگاه چهار مرحله حساس رشد را تعریف می‌کند: صفر تا سه سال، سه تا شش سال، شش تا دوازده سال و دوازده تا پانزده سال (Isaacs, 2016). بااین‌حال مالاگاتسی (۱۹۹۳) با این دیدگاه پیاژه که رشد و تحول کودکان در گام‌های مشخص و مراحل معین رخ می‌دهد، مخالف بود و در مراکز پیش‌دبستانی رجیو امیلیا، روش مناسب به لحاظ تحولی، جایگاهی ندارد (Edwards, 2005). مالاگاتسی با تأثیرپذیری از نظریه سازندگرایی اجتماعی ویگوتسکی، معتقد است که تحول تنها ناشی از ظهور استعدادهای درونی نیست بلکه بر اساس بافت افراد، متفاوت است و بر این باور است که تحول ناشی از تعامل پیچیده بین کودک و محیط اطراف او است و فعالیت شناختی از طریق تعاملات اجتماعی با همسالان و دیگر بزرگسالانی که به کودک در کشف مفاهیم، دانش و مهارت‌های جدید کمک می‌کنند، رخ می‌دهد (Bowman, Donovan & Burns, 2001). برنامه درسی مونته سوری با محور قرار دادن مراحل رشد تحول، دارای حیطه‌ها و توالی مشخصی است و در آن محتوا (و همچنین فعالیت‌های یادگیری که عموماً از طریق ابزارهای درجه‌بندی‌شده مونته سوری انجام می‌شود) از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی به کودکان ارائه می‌شود (Edwards, 2002). در مقابل، برنامه درسی رویکرد رجیو امیلیا، یک برنامه درسی روییدنی است؛ پروژه‌ها و کارهای گروهی یک ماجراجویی همیشگی است و تحول و یادگیری در آن خطی (linear) نیستند بلکه مارپیچی (spiral)

www.SID.ir

Archive of SID

هستند و مرتب مورد بازنگری قرار می‌گیرند (Edwards, 2002). درواقع رویکرد پروژه‌ای یک برنامه درسی روییدنی است که در آن، فعالیت‌های از پیش تعیین شده جایگاهی ندارد (Helm & Katz, 2015). ازآنجاکه در فلسفه رجیو امیلیا، ارتباط و یادگیری در یک فرآیند آموزشی همراه یکدیگرند، در برنامه درسی رجیو امیلیا بر وسعت بخشیدن شبکه‌های ارتباطی بسیار توجه می‌شود. گرچه در این سیستم تمرکز اصلی بر روی کودکان است، اما نقش مربیان، والدین، اجتماع، پیرامون و مرتبط بودن آن‌ها با هم بسیار مهم و اساسی است مالاگاتسی که این ارتباط و تبادل‌نظر را یک روش باز و دموکراتیک می‌خواند، مسیر دو طرفهٔ تعامل را نیز همانند مسابقهٔ پینگ‌پونگ می‌داند که برای ادامهٔ بازی، مهارت هردو طرف یعنی هم کودکان و هم بزرگسالان اهمیت دارد و این مهارت‌ها باید با هم متناسب و هماهنگ باشند تا رشد و یادگیری اتفاق بیفتد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). درواقع، رویکرد مونته سوری رویکردی کودک‌محورانه است و برخلاف سیستم‌های آموزشی کهن دنبال انتقال یک نوع محتوای ثابت و از پیش مشخص به اذهان همه کودکان نیست.

از طرفی، هرچند در هر دو دیدگاه بر نقش بازی به‌عنوان یکی از روش‌های اصلی یاددهی-یادگیری در برنامه درسی پیش از دبستان بسیار تأکید دارند اما بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی در مورد نوع و هدف بازی تفاوت‌هایی به چشم می‌خورد. برخلاف دیدگاه ماگلاتسی که بر جنبه‌های خلاقانه بازی تأکید می‌کند (Walsh & Petty, 2007)، در مدارس مونته سوری، توجه کمتری به بازی‌های تخیلی و خلاقانه کودکان می‌شود که این مسئله یکی از جدی‌ترین نقد صاحب‌نظران نسبت به دیدگاه مونته سوری است (Feez, 2010). درواقع بازی‌های خیال‌پردازانه چندان مورد توجه مونته سوری نیست چراکه بر این باور بود این‌گونه بازی‌ها، کودک را از واقعیت دور می‌سازد (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). در مقابل، در مدارس مبتنی بر دیدگاه مالاگاتسی، بازی‌های تخیلی جایگاه ویژه‌ای دارد و از آن به‌عنوان فرمی از بیان (form of expression)، یاد می‌شود (Project Zero, 2010). در مدارس رجیو امیلیا به کودکان اجازه داده می‌شود تا برای مدت‌ها و بدون وقفه برای پرورش تخیل خود، غرق در بازی شوند (Prentice, 2000). یکی از هدف‌های اصلی از طراحی پیازا (piazza) که یکی از بخش‌های اصلی در مراکز آموزشی رجیو امیلیا است، فراهم ساختن محیطی برای بازی‌های تخیلی کودکان است (Project Zero, 2010). تأکید بر پرورش تخیل و رشد عاطفی در کودکان موجب شده است تا فعالیت‌های خلاقانه هنری در مدارس رجیو امیلیا جایگاه ویژه‌ای داشته باشد. در این مراکز از هنر به‌عنوان الگوهایی برای بیان خود و بیان احساس استفاده می‌شود؛ به‌عبارت‌دیگر، آن‌ها مراکز آموزشی هنر و یا هنرستان‌های هنری نیستند و هیچ اصراری ندارند که کودکان را تبدیل به هنرمند کنند بلکه سعی دارند به کمک هنر هرچه بیشتر و بهتر کودکان را بشناسند تا بتوانند در زمان لازم به آن‌ها یاری برسانند. در این سیستم، هنر بهترین ابزار برای شناخت کودکان محسوب می‌شود (Yousefi, 2016).

رویکرد مونته‌سوری تأکید دارد که کودکان را باید مجذوب محیط نمود (Montessori, 1949) و معتقد بود محیط، تجارب کودکان را با مفاهیم علمی، مهارت‌های عملی زندگی، رشد حواس و شخصیت بهبود و ترقی می‌بخشد (Epstein, et al, 1996؛ Roopnarine & Johnson, 2005). مواد آموزشی در کلاس‌های مونته‌سوری به شکل طبیعی و با یک روش منظم به کودکان ارائه می‌شود (Lillard, 1996) و کودکان آزادند تا هرگونه مواد و ابزارهای آموزشی که دوست دارند، انتخاب کنند (Epstein et al, 1996)؛ اما این آزادی در انتخاب دارای حد و حدود مشخصی بود (Yousefi, 2016)؛ به‌عبارت‌دیگر، محیط در مراکز مونته سوری،

www.SID.ir

Archive of SID

آماده و از پیش تعیین شده است تا استقلال، خود انضباطی و یادگیری مهارت‌ها را در کودکان تشویق کند (Edwards, 2002). محیط یادگیری در رویکرد رجیو امیلیا به مراتب ارزش بیشتری دارد به‌گونه‌ای که از آن به‌عنوان معلم سوم یاد شده است (Follari, 2018). محیط در این الگوی برنامه درسی، منعکس‌کننده فلسفه تربیتی جان دیویی و نظریه یادگیری اجتماعی ویگوتسکی است (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). در مراکز پیش از دبستان مبتنی بر دیدگاه مالاگاتسی، فضای کودکان باید به شکلی باشد که آن‌ها بتوانند خلاق باشند، گزینش کنند، پژوهش کنند، به اندیشه بپردازند، با پروژه خود سرگرم شوند، ارتباط برقرار کنند و حریم خصوص داشته باشند (Brunton & Thoronton, 2017). در بسیاری از منابع این الگو اشاره شده است: آنچه را که می‌خواهی کودک بیاموزد برایش در محیط پخش کن و فرصت بده که به شیوه غیرمستقیم آن‌ها را جذب کند (Malaguzzi, 1985).

ابزار کمک‌آموزشی که مونته سوری طراحی کرد و آن‌ها را ساخت، دارای انرژی هدفمند، سازمان‌یافته و مرحله‌بندی شده است؛ یعنی هر وسیله یک هدف اصلی را دنبال می‌کند. هر وسیله معمولاً پیش‌نیازی دارد و درعین‌حال همان وسیله پیش‌نیازی برای وسیلهٔ بعدی است. کودک تا کار با وسیله‌های ابتدایی را یاد نگیرد، نباید وسیله‌های پیچیده‌تر را در اختیار او قرار داد. به همین دلیل با یک برنامه منظم و در زمان مشخص هر وسیله در اختیار کودک قرار داده می‌شود (Yousefi, 2016).

از آنچه در الگوی رجیو امیلیا رشد اجتماعی بخش ضروری یادگیری است و یادگیری نیز آن‌گونه که مالاگاتسی می‌گوید بر اساس ارتباط و تعامل است، حتی‌المقدور کوشش می‌شود فرصت‌ها و امکانات لازم برای تعامل و ارتباط متقابل کودکان با یکدیگر، محیط، والدین، مربیان و اجتماع فراهم شود و از همین رو در طراحی فضاها، به ارتباط هر کلاس با سایر قسمت‌های مرکز و نیز مرکز با اجتماع توجه می‌شود (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011).

در هر دو دیدگاه، مربی دارای اهداف مشترکی است و به دنبال آن است تا پرورش‌دهنده، یاری‌کننده و راهنمای کودکان باشد. مربیان مونته سوری و رجیو امیلیا به دنبال یک محیط مناسب و به لحاظ زیبایی‌شناسی خوشایند هستند که به‌عنوان یک ابزار آموزشی حامل پیام‌های روشن در مورد برنامه درسی و همچنین احترام به کودکان باشد. بااین‌حال، دیدگاه متفاوت مونته سوری و مالاگاتسی در مورد کودک و یادگیری موجب شد مربیان آن‌ها نیز نقش متفاوتی داشته باشند (Edwards, 2002).

مربیان رجیو نقش هماهنگ‌کننده ماهر (artful balancing) را بین مشارکت و توجه ایفا می‌کنند (Edwards, 2002). مربی از طریق گوش دادن دقیق، مشاهده/مستندسازی و هم‌اندیشی با دیگران، به‌عنوان منبع و راهنمای کودکان عمل می‌کند (Rinaldi, 2001). مربی محیطی برانگیزاننده و سرشار از امکانات را برای دعوت کودکان به اکتشافات و حل مسئله بیشتر که قالباً در گروه‌های کوچک انجام می‌شود، فراهم می‌سازد. معلم می‌کوشد تا نیازهای کودک را از طریق زبان‌های مختلفی که کودک به کار می‌گیرد کشف کند و بر اساس نیازها، فعالیت‌های جدیدی را سازمان‌دهی کند (Yousefi, 2016). مربی مونته سوری هنگامی‌که کودکان در گروه‌های کوچک درگیر در فعالیت‌های خود هدایت شده هستند، نقش هدایت‌کننده آرام (*unobtrusive* director) را بازی می‌کند. مربی بر اساس مشاهده نظام‌اند و دقیق کودکان تلاش می‌کند تا جوی «آرامِ سازنده» (productive calm) را به وجود آورد (Oppenheimer, 1999). هدف مربی این است که کودک را تشویق کند تا اعتمادبه‌نفس و انضباط درونی (inner discipline) را در خود پرورش دهد به‌گونه‌ای که در مراحل تحول او، نیاز به مداخله کردن کمتر و کمتر شود (Greenwald, 1999). از نگا مربیان مونته

www.SID.ir

Archive of SID

سوری، مداخله کردن در هنگامی‌که کودک درگیر در فعالیت هدفمند است باعث ایجاد اختلال در حرکت، علاقه و عملکردهای درونی اندیشه می‌شود. در اوان کودکی معلم کودک را به ارتباط نزدیک با واقعیت از طریق فعالیت‌های حسی و عملی هدایت می‌کند و سپس به برنامه درونی در حال ظهور کودک برای کنجکاوی‌ها و حساسیت‌های او تکیه می‌کند تا اطمینان یابد کودک آنچه را که نیاز دارد را خواهد آموخت (Greenwald, 1999).

یکی از مباحث بسیار جدی در امر تعلیم و تربیت موضوع ارزشیابی است که بدون شک جایگاه ویژه‌ای در فرایند یاددهی-یادگیری دارد (Faraghi & Farmahini Farahani, 2018). بررسی دیدگاه‌های مونته سوری و مالاگاتسی نشان می‌دهد که استفاده از ارزشیابی‌های سنتی هیچ جایگاهی در مدارس و مراکز آن‌ها ندارد و دوی آن‌ها به‌نوعی بر سنجش جایگزین (Alternative Assessment) تأکید دارند. منظور از ارزشیابی یا سنجش جایگزین آن روش‌هایی هستند که به‌جای روش‌های سنتی سنجش، به‌ویژه روش‌های بسته پاسخ، پیشنهاد شده‌اند. نام دیگر روش‌های سنجش جایگزین، سنجش واقعی (اصیل) است. سنجش واقعی نیازمند خلق آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت‌های خارج از کلاس درس شبیه‌اند و کودک برای انجام دادن آن‌ها دانش و مهارت‌هایی را که آموخته‌اند، به کار مبندند (Seyf, 2017). روش ارزشیابی از کودکان از منظر مالاگاتسی مستندسازی است یعنی ثبت متنوع فعالیت‌های انجام شده کودکان در مراحل مختلف (Yousefi, 2016). درواقع، اهمیت الگوی برنامه درسی رجیو امیلیا مستندسازی معلم از تحول کودکان است (Vakil et al, 2003). برای مثال نشان دادن عکس‌ها و نمونه‌هایی از کارهای کودکان و همچنین یادداشت‌های معلم از گفتگوها، مدارکی از تحول کودکان فراهم می‌کند (New, 1999). طبق دیدگاه مونته سوری، ارزشیابی کودکان باید مبتنی بر مشاهده باشد. مربیان همچنین باید با توجه به بازی کودکان و از راه مشاهده و تهیه چک‌لیست (فهرست وارسی) با تمرکز بر فرایند یادگیری و مراحل رشد، به تشخیص مسائل کودکان و مهارت های کسب شده و ارزشیابی میزان پیشرفت و موفقیت آن‌ها مبادرت ورزند (Habibi & Ahmadi Gharacheh, 2011). علیرغم این مشابهت‌ها، یک تفاوت مهم بین دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی درباره سنجش و ارزشیابی کودکان وجود دارد و آن اینکه هدف (تأکید) اصلی سنجش کودکان در مدارس مونته سوری، آگاهی از میزان یادگیری کودکان و میزان تحقق اهداف تعیین شده است اما در مدارس رجیو امیلیا، هدف فراهم‌سازی بهترین بستر و تجربیات یادگیری برای یادگیری بیشتر کودکان است.

مقایسه دیدگاه مونته سوری و مالاگاتسی نشان می‌دهد که علیرغم وجود تفاوت بین این دو دیدگاه، اصول مشترکی بین آن‌ها وجود دارد که این دو دیدگاه را از دیدگاه‌های سنتی نسبت به برنامه درسی و آموزش کودکان مجزا می‌سازد که این اصول را می‌توان برای برنامه درسی پیش از دبستان ایران پیشنهاد داد. از مهم‌ترین این اصول می‌توان به این موارد اشاره داشت:

۱. در آموزش به کودکان پیش‌دبستان نمی‌توان و نباید حوزه‌های رشدی (شناختی، عاطفی، اجتماعی، معنوی، جسمانی) و حیطه‌های یادگیری (ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، هنر و زیبایی‌شناسی و...) را به‌طور جداگانه و تکه‌تکه شده آموزش داد. حوزه‌های تحولی (جسمانی، معنوی، شناختی، عاطفی- اجتماعی) در هم تنیده می‌باشند و کودکان بسیاری از مفاهیم و مهارت‌های را به‌صورت هم‌زمان می‌آموزند. لذا در آموزش به کودکان پیش‌دبستان باید به شکل تلفیقی عمل نمود.

۲. کودک یک کل است و دارای ابعاد متعددی است. لذا در آموزش‌وپرورش پیش‌دبستان باید به شکل برابر به تمامی جنبه‌های رشد و تحول کودک جسمانی، معنوی، شناختی، عاطفی- اجتماعی) توجه داشت تا

www.SID.ir

Archive of SID

به‌جای تربیت کودک تک‌بعدی، «کل کودک» را پرورش دهیم.

۳. در آموزش‌وپرورش پیش از دبستان به‌جای استفاده از روش‌های تدریس سنتی باید از روش‌های فعال یاددهی یادگیری مانند بازی، تماتیک و پروژه‌ای استفاده کرد.

۴. هدف اصلی سنجش کودکان باید حمایت از یادگیری کودکان باشد، لذا در سنجش کودکان باید ضمن عدم استفاده از شیوه‌های سنتی نمره‌ی، توجه به تمامی جنبه‌های رشد و تحول کودکان و همچنین تفاوت‌های فردی کودکان، به‌صورت فرایندی صورت گیرد. استفاده از روش‌های سنجش جایگزین یعنی سنجش عملکردی (کارپوشه) و سنجش مشاهده‌ای (فهرست وارسی؛ مقیاس درجه‌بندی و واقعه‌نگاری) بهترین ابزارهای سنجش در اوان کودکی است.

۵. برنامه آموزشی در دوره پیش از دبستان باید با پیشرفت دانش و مهارت‌های روز تناسب داشته باشد. محتوای برنامه‌های آموزشی باید با دانش و تکنولوژی نوین هماهنگ باشد.

۶. محتوا و فعالیت‌های یادگیری که برای کودکان پیش‌بینی می‌شود باید به لحاظ رشدی و تحولی با توانایی‌های شناختی و یادگیری کودکان همسو و هماهنگ باشد.

۷. کودکان از لحاظ نیازها و توانایی‌های ذهنی، شخصیت، تجربیات یادگیری، فرهنگ، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی، علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و انجام فعالیت‌ها با هم تفاوت دارند (Dodge, 2010). لذا فعالیت‌ها و فرصت‌هایی که توسط مربی ایجاد می‌شود باید بر مبنای این تفاوت‌ها باشد. همچنین مربیان باید این توانایی و اختیار را داشته باشند که با توجه به تفاوت‌ها به فعالیت بپردازند و انتظارات خود را بنابراین تفاوت‌ها تنظیم کنند (Maleki, 2011). لذا برنامه‌های آموزشی مراکز پیش‌دبستان باید به‌صورت غیرمتمرکز و بومی طراحی شود؛ یعنی بر اساس فرهنگ و محیط زندگی کودک.

۸. فضا و محیط‌های داخلی و فضای باز مراکز پیش‌دبستان به‌طور خاص در یادگیری و به‌طور کل در تربیت کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. محیط‌های با کیفیت در دوره پیش‌دبستان محیط‌هایی هستند که کودک محور می‌باشند. محیط‌های کودک محور محیط‌هایی هستند که با مراحل تحول، نیازهای ایمنی و هویت فرهنگی کودکان خردسال منطبق هستند (Dever & Falconer, 2013).

۹. برنامه آموزشی در دوره پیش‌دبستان باید منظم، انعطاف‌پذیر و متنوع باشد. مربی با تنظیم برنامه بر اساس نیاز کودکان و با توجه به علاقه خستگی‌ناپذیری آنان، برنامه‌ای منظم و انعطاف‌پذیر طراحی می‌کند. برنامه منظم به کودک احساس ایمنی و امنیت می‌دهد، انعطاف‌پذیری برنامه‌ها تفاوت‌های فردی آن‌ها را در نظر می‌گیرد و تنوع برنامه‌ها، باعث برانگیختن علاقه و انگیزه در آن‌ها می‌شود و فرصتی برای کسب تجربه‌ها گوناگون توسط آن‌ها می‌شود.

۱۰. برنامه آموزشی کودکان باید به‌جای انتقال صرف اطلاعات و حقایق علمی، مهارت‌های تفکری (خلاقیت، تفکر انتقادی، حل مسئله) و پژوهشگری (استدلال کردن، تبیین کردن، طبقه‌بندی کردن، مشاهده کردن و...) را به کودکان بیاموزد (Hyson, 2008 نقل از Ghasemtabar,2016). فراهم آوردن امکان تجزیه‌وتحلیل و نه تقلید برای کودکان؛ فراهم آوردن اندیشه ورزی و گشودن باب فلسفه برای کودکان؛ تشویق کودکان به بررسی همه‌جانبه یک موضوع؛ فراهم کردن فرصت پرسشگری برای کودکان؛ عجله نکردن در آموزش؛ فراهم کردن فرصت تفکر و نقد کردن به کودکان، ازجمله ملزومات تربیت و پرورش تفکر در کودکان است.

۱۱. نقش مربی باید تنها تسهیل‌گریِ (فعال) و

www.SID.ir

Archive of SID

هدایت جریان رشد و یادگیری کودکان است. مربی با طراحی فعالیت‌های فردی و گروهی و فراهم کردن فضا یادگیری و مواد آموزشی مورد نیاز، کودک را در مسیر رشد و یادگیری قرار می‌دهد.

منابع

Bagheri, Kh, Sajjadieh, N., & Tavassoli, T. (2015). Approaches and research methods in the philosophy of education. Thran: Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]

Bowman, B., Donovan, J., & Burns, S. (Eds.), (2001). Eager to learn: educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press.

Bredekamp, S. (2014). Effective practices in early childhood education: building a foundation. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cole, V. (2013). Pre-primary education program. Translation by Farkhondeh Mofidi. Tehran: Samt. [Persian]

Curtis, A. (2007). Curriculum for preschoolers. Translation by Fatemeh Karimi. Guilan University of Guilan. [Persian]

Dever, M. T., & Falconer, R. C. (2013). Fundamentals of Early Childhood Education. Translation by Farzaneh Motamedi Shark., Sakineh Motahma., Alireza Mohammadi Aria and Halima Panahi. Tehran: Culture Growth. [Persian]

Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. Early Childhood Education Journal, 39(4), 235–237.

Dodge, D. T. 2010. The Creative Curriculum for Preschool. Teaching Strategies Inc, US.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. Early Childhood Research and Practice, 4(1). Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html.

Edwards, S. (2005). Children's learning and development potential: Examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective. Early Years: Journal of International Research & Development, 25(1), 67-80. Retrieved August 25, 2018, from the Education Research Complete database.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., & McAdoo, L. (1996). Models of early childhood education. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Epstein, J. L. (2005). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan, 77(9), 701-712.

Faraghi, Gh. & Farmahini Farahani, M. (2018). Examine the philosophical foundations of evaluation epistemology in education in postmodern age. Research in Curriculum Planning, 15(32), 115-130. [Persian]

Feez, S. (2010). Montessori and Early Childhood A Guide for Students. NewYourk: SAGE.

Flick, E. (2012). An Introduction to Qualitative Research, Hadi Jalili Translation, Tehran: Ney.

Follari, L. (2018). Foundations and Best Practices in Early Childhood Education: Pearson.

Franzosi, R. (2012). Quantitative Narrative Analysis. London: Sage.

Ghasemtabar, N. (2016). Design and validation of the curriculum model of Iranian preschool curriculum. Phd dissertation, Unpublished, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. [Persian]

Ghasemtabar, N., Hajitabar, M., Ghasemtabar, A., & Mirzaei, S. (2012). A High Scope curriculum model in preschool education: active learning through key experiences. Preschool Children Education and Health Seminar, Tehran: University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. [Persian]

Goffin, S. G., & Wilson, C. (2001). Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Greenwald, Deborah C. (1999). Pikler and Montessori: A theoretical dialogue. Unpublished master's thesis, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.

Habibi, P., & Ahmadi Gharacheh, A. (2011). Pre-preschool global education patterns. Tehran: Soroush. [Persian]

Helm, J. H., & Katz, L. G. (2015). Becoming Young Thinkers: Deep Project Work in the Classroom. New York: Teachers College Press.

Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood

www.SID.ir

Archive of SID

education. Early Childhood Education Journal, 29, 95–100.

Higher Education Council. (2012). Document on the fundamental development of education. Tehran: Higher Education Council. [Persian]

Holt, G. (2016). Using High Scope approaches in preschool years. Translation by Shila Elahi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]

Hooman, H. (2007). Recognition of Scientific Method. Tehran: SAMT

Hyson, M. & Williams, L. R. (2008). Enthusiastic and Engaged Learners: Approaches to Learning in the Early Childhood Classroom. New York: Teachers College Press.

Iman, M. T., & Noushadi, M. (2011). Qualitative Content Analysis, Research Journal, 6 (30), 15-44. [Persian]

Isaacs, B. (2016). Applying the Montessori approach to preschool education. Translation by Shila Elahi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]

Katz, L. G. (1994). Images from the world: Study seminar on the experience of the municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Italy. In Lilian G. Katz & Bernard Cesarone (Eds.), Reflections on the Reggio Emilia approach (pp. 7-19). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Kaul, V. (2012). Pre-primary education program. Translation by Farkhondeh Mofodi. Tehran: SAMT. [Persian]

Kian, M. (2015). Explaining the dimensions of child's education in the family system from the point of view of Islam. Ethics, (18) 5, 35-19. [Persian]

Lewin-Benham, A. (2008). Powerful children: Understanding how to teach and learn using the Reggio Approach. New York: Teacher's College Press

Lillard, P. P. (1996). Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to childhood. New York: Schocker Books.

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

Macleod-Brudenell, I. (2004). Advanced early years care and education. Oxford: Heinemann.

Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. Children & Schools, 29 (1), 7-15.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. Young Children, 49, 9–12.

Maleki, G. (2011). Teaching method in Kindergarten. Tehran: aeeizh. [Persian]

Maxim, G. w. (1980). The very young. Westchester: Wadsworth Publishing Company.

Mofidi, F. (2014). Fundamentals of Education in pre-primary education. Tehran: SAMT. [Persian]

Montessori Association. (2004). Montessori schools. Retrieved 24 August, 2017. From: http://www.montessori.edu/refs.html

Montessori, M. (1949). The absorbent mind. Translated from the Italian by Claude A. Claremon. India: The Theosophical Publishing House.

New, R. S. (1992). The integrated early childhood curriculum: New interpretations based on research and practice. In C. Seefeldt (Ed.), The early childhood curriculum: A review of current research (pp. 286–322). New York: Teachers College Press.

Noddings N. (2005). What Does It Mean to Educate the Whole Child? The Whole Child, 63 (1): 8-13.

Oppenheimer, T. (1999). Schooling the imagination. Atlantic Monthly, 284(3), 71-83.

Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. The Curriculum Journal, 11(2), 145–158.

Project Zero and Reggio Children, Italy. (2010). Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children S.r.l. and Reggio Children/USA.

Project Zero Harvard Graduate School of Education. (2001). Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Ramey, C.T., Campbell, F.A., & Burchinal, M. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. Applied Developmental Science, 4, 2-14.

Reilly, R. R., & Lewis, E. L. (1983). Educational Psychology: Applications for Classroom Learning and Instruction. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

www.SID.ir

Archive of SID

Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In Lella Gandini & Carolyn Edwards (Eds.), Bambini: The Italian approach to infant-toddler care (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). Approaches to early childhood education. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Saadatmand, Z., Liaghatdar, M. J. & Sadeghian, Z. (2012). Preschool curriculum assessment under the supervision of education organization from the viewpoint of principals and educators of Isfahan. Research in Curriculum Planning, 9(8), 132-145. [Persian]

Sadeghi Fasaei, S., & Erfanmanesh, E. (2015). Methodological Foundations of Documentary Research in Social Sciences; Case Study: The Impact of Modernization on the Iranian Family (29) 8, 91-61. [Persian]

Sajadieh & Azadmanesh. (2014). Investigating detailed educational aims Preschool in Iranian National Curriculum upon Islamic Theory of Action. Journal of Theory & Practice in Curriculum 1(2), 65-98. [Persian]

Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? Research in Nursing and Health, 23(4) 334-340

Seyf, A. (2017). New Psychology: Psychology of Learning and Education. Tehran: Doran.

Soadsaddavi, S. & Parsa, A. (2018). A comparative study of the environment and its organization in the approaches of Montessori and Reggio Emilia. The 16th National Conference of the Iranian Curriculum Studies; Preschool curriculum and education; Opportunities and Challenges: Babolsar: Mazandaran University. [Persian]

Spodek, B & Saracho, O, N. (2015).Handbook of research on the education of young children. NewYourk: Routledge

Thornton, L., & Brunton, P. (2017). Understanding the Reggio Approach: Early Years Education in Practice. Translation by Aida Mohammadi. Tehran: Institute for the Study of the History of Children's Literature. [Persian]

Vakil, S. Freeman, R. & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. Early Childhood Education Journal, 30, 187–192.

Walsh, B. & Petty K. (2007). Frequency of Six Early Childhood Education Approaches: A 10 Year Content Analysis of Early Childhood Education Journal. Early Childhood Education Journal, 34 (5): 301-5.

Yousefi, N. (2016). Educational Approaches. Tehran: Children's Workshop Publishing. [Persian]

www.SID.ir